

PAULO FREIRE PEDAGOGISTA DI COMUNITÀ: LIBERTÀ E DEMOCRAZIA IN DIVENIRE.

A cura di

PIERGIUSEPPE ELLERANI e DEMETRIO RIA



2017



Sapere Pedagogico e Pratiche educative
1
Collana diretta da
Salvatore Colazzo e Piergiuseppe Ellerani

La collana “Sapere pedagogico e Pratiche educative” intende proporre volumi collettanei e monografici in cui la tensione operativa si sappia coniugare con solidi fondamenti epistemologici.

La pedagogia nel corso del XX secolo è passata da una dipendenza dalla filosofia prima, e dalla psicologia poi, alla conquista di una piena autonomia scientifica, che è fatta di capacità di dialogo con una pluralità di discipline, chiamate a contribuire all’elaborazione di modelli di spiegazione e di intervento capaci di inquadrare il soggetto col suo bisogno di identità, la sua tensione progettuale, nel contesto delle relazioni da lui stabilite con l’ambiente socio-culturale in cui è incardinato, con gli altri soggetti, impegnati come lui nella ricerca di senso.

La pedagogia, che vorremmo veicolare attraverso la collana parla di un uomo che è “storicamente determinato”, e, in quanto tale, continuamente proteso a modificare le condizioni del suo esistere, attraverso una costante negoziazione di significati, che, in maniera – verrebbe da dire – frattale lo interessa, dalla costituzione del suo *bios*, via via a salire fino alla dimensione che qualcuno ha definito dell’*uomo-mondo*. La collana intende, in tale quadro, trattare dei processi di insegnamento/apprendimento iscrivendoli nel più lato processo che fa dell’uomo un soggetto pienamente culturale impegnato progettualmente ad auto-costituirsi.

Tutti i saggi contenuti nel presente volume sono stati sottoposti a peer review con il sistema double blind.

Comitato Scientifico

Salvatore Colazzo, Università del Salento
Piergiuseppe Ellerani, Università del Salento
Pierpaolo Limone, Università di Foggia
Loredana Perla, Università di Bari
Elisa Palomba, Università del Salento
Maurizio Sibilio, Università di Salerno
Teresa Grange, Università della Valle d’Aosta
Antoine Lubamba Kibambe Langay, Université de Lubumbashi (Congo)
Xavier Herrán Gomèz, Universidad Politecnica Salesiana, Cuenca (Ecuador)
Juan Pablo Sakgado Guerrero, Universidad Politecnica Salesiana, Cuenca (Ecuador)
Roberto Maragliano, Università RomaTre
Francesco Bottaccioli, SIPNEI
Bruno D’Amore, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia
Martha Isabel Fandiño Pinilla, NRD, Dipartimento di Matematica Università di Bologna
P.M. Holmes, Durham University
S.E. Higgins, Durham University
Paolo Calidoni, Università di Sassari
Paul Vermette, Niagara University
Carmen Elboj Saso, Universidad de Zaragoza
Ana Lucía Hernández Cordero, Universidad de Zaragoza

Coordinamento della Segreteria di Redazione: dott.ssa Antonella Lippo

© 2017 Università del Salento

Coordinamento **SIBA**
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

<http://siba-ese.unisalento.it>

e-ISBN: 978-88-8305-133-3

ISSN: 2610-8968

DOI Code: 10.1285/i9788883051333

Indice

<i>Introduzione</i>	3
Parte a: Educazione, trasformazione, comunità	
An unpublished interview with Paulo Freire: radical pedagogy & social transformation <i>Carmen Lúcia Guimarães de Mattos e Valentina Grion</i>	9
Attualità vs inattualità di Freire <i>Salvatore Colazzo</i>	19
Il Contributo di Paulo Freire per una comunità di pensiero <i>Maria Chiara Michelini</i>	27
Cosa direbbe Paulo Freire della scuola oggi? <i>Lisete Arelaro e Camila Arelaro Caetano</i>	41
Una tensione epistemologica e una riflessione metodologica a vent'anni dalla morte e cent'anni dalla nascita di Paulo Freire: quale eredità e quale progetto? <i>Salvatore Patera</i>	55
Perché Paulo Freire nell'educazione di oggi? <i>Micaela Castiglioni</i>	73
Educazione e Diritti Umani. Il Manifesto di Freire <i>Agnese Rosati</i>	89
Ripensare la continuità educativa grazie a Paulo Freire: una ricerca tra Italia e Brasile <i>Agnese Infantino, Franca Zuccoli e Ana Lúcia Goulart de Faria</i>	105
Parte b : Oppressioni, modernità, prassi freireiane	
Soggettività e sistema sociale. Appunti per una psicopsicologia dell'oppressione e della resistenza <i>Terri Mannarini</i>	121
La prospettiva attuale di Freire per l'educazione degli adulti e un sistema capacitante <i>Piergiuseppe Ellerani</i>	133
Dalla Pedagogia degli oppressi alla Pedagogia degli uomini: <i>krisis</i> ed <i>ethos</i> della democrazia. <i>Silvia Annamaria Scandurra</i>	143
La parola che emancipa, l'apprendimento che trasforma <i>Ada Manfreda</i>	153
Pedagogia degli oppressi digitali. Freire, il digitale e l'utopia pedagogica. <i>Francesca Ravanelli e Filippo Ceretti</i>	157
Dalla pedagogia del Dialogo alla <i>Philosophy for children</i> . Suggestioni freieriane e ricadute del metodo di Paulo Freire nella prima età <i>Barbara De Serio</i>	171
Disabilità e Oppressione <i>Rosa Sgambelluri</i>	183
Paulo Freire e Danilo Dolci: connessioni metodologiche <i>Caterina Benelli e Christel Schachter</i>	193
Scuola e territorio: le città educative per la promozione della cittadinanza attiva e la coesione sociale <i>Marinella Muscarà e Valentina M. Zapparrata</i>	205
Pedagogia critica e didattica emancipativa della matematica. A partire da Paulo Freire. <i>Demetrio Ria</i>	221
Parte c : Suggestioni	
Freire filosofo e traduttore di approcci filosofici: spunti e riflessioni <i>Claudia Secci</i>	239
Il poliedro: immagine metaforica di una educazione problematizzante <i>Gabriella Armenise e Daniela De Leo</i>	253
Dal processo ri-creativo all'inedito possibile. La conquista dell'autonomia in Paulo Freire <i>Luca De Giorgi</i>	275
Allegato	
Interviste ad Allievi di Paulo Freire	289

INTRODUZIONE

PIERGIUSEPPE ELLERANI E DEMETRIO RIA

Il presente volume nasce quale esito di un seminario di studi svoltosi presso l'Università del Salento nel maggio 2017 sul tema oggetto di questa raccolta. Quest'evento è stato animato dalla presenza di studiosi di diverse discipline e soprattutto di diverse provenienze culturali. Ci si è offerta l'occasione di rileggere il contributo di Paulo Freire sotto diversi punti di vista. Si è discusso dell'attualità del pensiero e della prassi di Paulo Freire, la quale appare con maggiore nitidezza – se mai si fosse sfocata – in un contesto storico che porta in primo piano i dati di adulti analfabeti di ritorno, con deboli padronanze di comprensione nelle competenze di base, con una crescente difficoltà all'inclusione sociale (PIAAC-ISFOL, 2013). O, come scrive Colazzo, l'impegno socio-culturale di Paulo Freire impone oggi una complessiva ridefinizione del ruolo del pedagogo. Un professionista che deve abitare una pratica e compartecipare l'idea che la pedagogia sia essenzialmente una scienza pratica che si realizza in una condizione di relazionalità. A ciò si aggiunga che il forte mercantilismo del sapere e dell'educazione pone in evidenza più la necessità di rispondere a significati rendicontativi e di burocratizzazione della conoscenza – di più facile controllo e governo – piuttosto che di valorizzazione delle prassi e delle ricerche di tipo emancipativo e di empowerment – di maggiore complessità e unicità. In sintesi, stiamo vivendo nuovi tempi di disgregazione sociale e di esclusione, piuttosto che di inclusione, di competizione interna alle comunità, lacerante e confusa, piuttosto che di sviluppo e di sostenibilità, di messa in discussione della cittadinanza dunque, intesa nella sostanziale possibilità di uomini e donne di partecipare al loro e altrui sviluppo.

Le condizioni nelle quali adulti e giovani non sono in grado di apprendere e di comprendere, pongono in seria discussione l'opzione democratica: facendo emergere nuove oppressioni, che oramai stanno dilatando le categorie dell'accessibilità, e che interrogano all'unisono sia i sistemi dell'istruzione e della formazione sia quelli sociali e culturali, nonché produttivi. Come dire che innanzi alla prospettiva di lifelong learning e apprendimento continuo – proiezione di tutti i programmi dell'Europa di questi ultimi anni e delle policy – la realtà è di implosione dell'apprendere piuttosto che di espansione delle opportunità e delle libertà a partire dall'apprendere.

Si potrebbe azzardare il pensiero - come scrive Ellerani - che l'educazione, da una parte, come pratica della libertà sia stata svuotata di sostanza e di significato, a partire dalle prassi; dall'altra che l'emergente "inhuman development" ripropone il tema dei fini e degli scopi dell'educazione, già affrontata da Dewey, in "Democrazia ed Educazione". Riconnettere l'educazione dunque, come tentativo di costante cambiamento e trasformazione degli atteggiamenti, in una continua creazione di disposizioni – e dispostivi – democratiche in grado di sostituire le passività e le consuetudini in metodi partecipativi e di innovazione sociale, di consapevolezza e di empowerment, di apprendimento.

Da un'altra prospettiva, però, è emergente il tema del "contesto" come luogo interdependente – e dunque non solitario dell'istruzione - nel quale accadono i fatti

educativi e formativi, e nei quali uomini e donne possono formare agentività e capacità di dirigere le loro scelte. Le comunità vengono interrogate nella loro capacità di slegare le nuove oppressioni, trasformandosi in contesti in grado di capacitare lo sviluppo umano e l'agentività di uomini e donne. Una nuova condizione che – con Freire – possiamo identificare nella trasformazione della pratica pedagogica e sociale che conduca all'auto-riconoscimento di ognuno – e all'interno di una collettività - in quanto coscienza critica, che trova nella fase riflessiva – individuale e sociale – il nucleo fondante della trasformatività.

Sono le comunità i luoghi e i contesti dell'emancipazione moderna, nelle quali sono riconosciuti – e ri-trovano significato - gli apprendimenti di tipo informale e non-formale, tessuto di quell'immateriale che oggi forma il valore del locale, del milieu dei territori, restituendo alle comunità allargate l'espressione di culture, di relazioni e di artefatti che divengono il “nuovo patrimonio” sul quale contare. Le comunità divengono i contesti per superare le contraddizioni attraverso l'affermazione del dialogo, problematizzante e che è pratica della libertà, permettendo di interpretare il mondo e i rapporti che si stabiliscono come un processo in divenire, stimolando la riflessione e l'azione dell'uomo sulla realtà storica e agire per trasformarla.

La prospettiva dello sviluppo umano come piano dal quale ripartire per ritessere nuove alfabetizzazioni, emancipazioni, potere di agire, cittadinanze, nuove comunità deve impegnarsi a ridare parole e linguaggi, capacitare ad essere autori e autrici, rinnovare i temi generativi, che forniscono nuovi significati nelle e delle comunità, dei loro saperi e prassi contestuali. In questa ottica occorre affrontare tre importanti problemi – come scrivono Arelaro e Caetano – che sono alla base della visione freireiana: la teoria epistemologica del dialogo, l'umanizzazione e l'educazione come atto politico e impegno per la trasformazione sociale. Quindi, sostiene Patera, appare cogente interrogarsi sull'effettiva necessità nonché sul significato di una teoria e di una pratica del cambiamento sociale che incarni oggi le sfide della contemporaneità. Rispetto a ciò, la pratica educativa e la riflessione pedagogica devono avere ancora un ruolo, ma è importante chiarire di quale tipo questo debba essere. Pertanto occorre confrontarsi con alcuni concetti chiave due dei quali sono stati messi in luce da Castiglioni la quale sostiene che adattamento ed emancipazione nel pensiero pedagogico devono essere compresi meglio in modo costruttivamente critico. Se non opportunamente supportati da una visione critica tali dimensioni potrebbero condurre verso “circoli di sicurezza” che imprigionano l'esperienza e imbrigliano l'individuo, creando intenzionalmente e paradossalmente, nuove marginalità. In tal senso Rosati considera – con Freire – che l'alfabetizzazione, l'esercizio di coscienza e la pratica di libertà costituiscono la risposta ai bisogni personali che sviluppano e sostengono la lettura della realtà e il riconoscimento dei propri diritti universali.

D'altra parte lo spaesamento, la perdita dei propri riferimenti culturali, scrivono Infantino, Zuccoli e Goulart de Faria, sono diventati l'input scatenante per riaccostarsi ai testi di Freire. Questa sagittale modalità di lettura, collegata in modo stringente ai dati di ricerca, sta facendo emergere una serie di ipotesi dirompenti nella direzione dell'educazione come “pratica di libertà”. Anche Manfreda segnala che quando Freire si propone di alfabetizzare gli abitanti delle favelas non parte dal suo vocabolario, dunque dal suo sistema culturale, egli vuole ricostruire il vocabolario di quelle persone, il loro sistema culturale, per costruire un percorso di alfabetizzazione alla loro cultura, ai loro sistemi di significazione, affinché il processo educativo sia autenticamente a servizio e non strumento di

conformizzazione della differenza che disegna una asimmetria e non una reciprocità.

Per sostenere la riflessione degli adulti e dei professionisti, sostiene Michellini, è necessario costruire contesti atti a pensare in maniera intenzionale, secondo le logiche della comunità, assicurando alcune caratteristiche distintive: reciprocità, dialogicità, democrazia, riflessività. Ciascuna caratteristica trova nel pensiero di Paulo Freire la sua radice vitale e feconda. La reciprocità, in particolare delinea l'esigenza dell'assunzione di un impegno congiunto e reciproco da parte dei membri della comunità affinché la riflessione possa essere autenticamente trasformativa ed emancipativa. Occorre dunque costruire un tessuto sociale che si insinui nella prospettiva del Capability Approach, come "ecosistema" di apprendimento "capacitante", attento alle relazioni, a essere sistema di opportunità, a rispettare e vivere l'ambiente, di innovazione sociale, culturale ed economica.

Mannarini affronta la questione del dualismo oppressore-oppresso, tema chiave del lavoro di Paulo Freire. Il dato è che nelle società democratiche del mondo globalizzato le forme di oppressione non scompaiono, ma assumono forme sottili e ubiquitarie particolarmente insidiose da riconoscere e contrastare. Così una psicologia della resistenza e del cambiamento sociopolitico è possibile se minoranze attive e progettuali sviluppano processi di sostegno comunitario e di contrasto all'oppressione. Il nucleo fondante della democrazia, quindi, scrive Scandurra, va oltre l'adesione formale ad un sistema di regole e chiama in causa uno specifico ethos di cui occorre pedagogicamente farsi carico. Una scuola che possa affrontare con serietà tale questione non può che essere plurale fondata sul dialogo tra culture e generazioni diverse, orientata a sostenere e valorizzare la forza trasformatrice della parola, del dialogo, e l'impegno civile. Ridisegnando – come scrivono Muscarà e Zaparrata - anche la relazione tra scuola e territorio attraverso una progettazione educativa partecipata con e nel territorio, entro cui si colloca.

Riflessioni sulle logiche di potere implicito nelle pratiche educative elaborate da Freire, sono state tematizzate da Ceretti e Ravanelli nel tentativo di esplicitare percorsi che possano riequilibrare la dialettica oppressore oppresso nei contesti mediali; come pure nella rilettura di De Serio dei percorsi della *Philosophy for Children*; di Ria per la didattica emancipativa della matematica e di Sgambelluri per il tema della disabilità. In tutti questi saggi si ritrovano tensioni umaniste ed emancipative in pratiche che solitamente hanno una direzionalità conservativa. La stessa tensione la si coglie nel contributo di Benelli e Schachter che mettendo in tensione le prospettive metodologiche di Freire e Dolci in particolare sui temi dell'educazione sociale e di comunità, colgono l'impegno nel sostegno della capacità di scelta e di progettazione e a dare voce ai "senza voce" come matrice imprescindibile di qualunque discorso pedagogico.

Non sono mancati contributi che hanno affrontato aspetti filosofici che sono insiti alle teorie e alle pratiche freieriane. In particolare, Secci ripercorre la maturazione del pensiero critico freieriano a partire dalla fenomenologia e dall'esistenzialismo verso posizioni più d'afflato utopistico e marxista. Un percorso che potremmo definire non lineare in quanto dialogato in modo critico con la cultura pedagogica nordamericana e quindi anche con il pragmatismo e Dewey. Un poliedro teoretico critico e immagine metaforica della relazione educativa che, come scrivono Armenise e De Leo, sviluppa percorsi aperti e problematizzanti, generativi e creativi. La creatività è capace di generare processi di rivalutazione di sé, di

generare il cambiamento, stimola l'azione e la partecipazione attiva al contesto. Come scrive De Giorgi interpreta la proposta freieriana dell'educazione come "pratica di liberta" ipotizzando l'esistenza di un "processo ri-creativo coscientizzante" legato allo sviluppo di pratiche performative.

Apri il volume un contributo di particolare intensità perché, come scrive Grion, molti scrittori usano le citazioni dell'opera di Freire, invece di parafrasare i suoi scritti. Questo contributo vuole decentrare dalla parola scritta e vuole andare su alcune delle questioni sollevate dagli studenti di tre decenni fa, che non hanno mai raggiunto un ampio pubblico ma sono comunque ancora nelle menti di molti studenti attualmente ancora interessati al lavoro del loro maestro. È una breve intervista inedita con Freire nel 1988 che parla di affiliazione teorica, critiche e obiettivi delle sue opere. Questo contributo lo si deve alla sua ex studentessa Carmen de Mattos, la quale permetterà al lettore di partecipare ad un'esperienza di grande valore intellettuale e culturale: Quasi cento anni dal pensiero di Freire, eppure ancora di grande e profonda innovazione sociale e culturale.

PARTE A:
EDUCAZIONE, TRASFORMAZIONE, COMUNITÀ

AN UNPUBLISHED INTERVIEW WITH PAULO FREIRE: RADICAL PEDAGOGY & SOCIAL TRANSFORMATION



CARMEN LÚCIA GUIMARÃES DE MATTOS
State University of Rio de Janeiro
clgmattos@gmail.com

VALENTINA GRION
Università degli Studi di Padova
valentina.grion@unipd.it

Sunto

Considerare complessivamente le opere di Paulo Freire nel XXI secolo ci mostra come queste siano aggiornate con le attuali tematiche in campo. La maggior parte delle sue opere sono state diffuse in tutto il mondo, come quelle del più grande educatore di tutti i tempi; tuttavia, la sua semplicità e chiarezza è unica e non può essere riprodotta in modo semplice. Questo è forse perché molti scrittori usano le sue citazioni, invece di parafrasare i suoi scritti. Pertanto, questo lavoro rappresenta un altro tentativo di concentrarsi sulla propria voce e sulla sua prospettiva su alcune delle questioni sollevate dagli studenti di tre decenni fa, che non hanno mai raggiunto un ampio pubblico ma sono comunque ancora nelle menti di molti studenti attualmente ancora interessati al suo lavoro. Il documento presenta una breve intervista inedita con Freire nel 1988, quando parla di affiliazione teorica, critiche e obiettivi delle sue opere. In un formato di conversazione l'intervista è un incontro tra Paulo Freire e la sua ex studentessa Carmen de Mattos.

Parole chiave: Paulo Freire, Pedagogia, Pedagogia Radicale, Invasione culturale, Trasformazione sociale.

Abstract

Pulling together the inedited works by Paulo Freire in the XXI century shows us how his works are up-to-date with current issues in the field. Most of his works have been disseminated all over the World, as those of the greatest educator of all times; however, his simplicity and outspoken voice is unique and cannot be reproduce in a simple manner. This is possibly why many writers use his citations, instead of paraphrasing his writings. Therefore, this paper represents another attempt to focus on his own voice and perspective on some of the questions raised by students three decades ago, that had never reach a broad audience but are nevertheless still in the minds of many students who are today interested in his work. The paper presents a short unpublished interview with Freire in 1988, when he talks about theoretical affiliation, critiques and the objectives of his works. In a conversation format the interview is a re-encounter between Paulo Freire and his former student Carmen de Mattos.

Keywords: Paulo Freire, Pedagogy, Radical Pedagogy, Cultural invasion, Social Transformation.

A conversation with Paulo Freire was always an easy task! Joyful, enthusiastic and intelligent, his speech reflected clearly and spontaneously his thoughts and a deep understanding of the world, without, however, losing the dialectical dimension of the object discussed. Thus, amidst the great joy of our reunion, we

talked about: the comparisons between theories attributed to him, combinations between his works and those of some great others authors that like him, influenced at the same time the field of education studies, and about a forthcoming academic visit he intended to do in the United States of America (USA). The interview took place in October, 14 of 1988, it was conducted by myself (Carmen De Mattos) in his residence in São Paulo, Brazil. However, it was never published up to today. The decision to share his words was made due to my belief that it may add to the answers given to Freire's young academic followers' inquiries around his thoughts and objectives, which unfortunately cannot be asked directly today.

I considered Freire more than an academic advisor; he was a mentor and leader for me. I had the opportunity to attend his classes as a master degree student at the Pontific Catholic University of São Paulo (PUC/SP) in 1984¹, shortly after his return from exile, when he was particularly enthusiastic about the cultural experiences he encountered overseas and his return to Brazil. He told us stories about his life in exile, about how he became internationally known and about the people who he believed had a genuine interest in his work. At that time, I had the opportunity not only to be his student, but also to work with him in the field, while he directed a study on working class people in a poor marginal neighborhood in the city. In this sense, I had the privilege of experiencing Freire's pedagogy very closely. I considered him a dear friend and I believe he considered me in the same way.

In 1985 I started my Ph. D in Education at University of Pennsylvania in USA, but as I returned to develop my fieldwork in the slums of Rio de Janeiro, in 1988, it was important for me to visit Freire. Therefore, I joined the same class I mentioned previously, since it was part of his regular classes at PUC's Graduation in Education Program. I spent three weeks there and had the opportunity to film him teaching for hours. I also video-recorded the backstage of an autobiography documentary he was recording for a German TV network for two days, and I interviewed him after the film during an informal conversation which will be transcribed in this paper.

As Freire himself would say, one cannot separate his words from his person and from the way he speaks. Hence, for didactic reasons, the interview was edited in order for it to make sense to the reader, also in relation to the fact that it had been translated from Portuguese to English language. Therefore, some sentences maybe sound awkward, but I made an effort not to misinterpret the contents and logic. The interview was an informal and freely flowing conversation, although it was recorded with Freire's consent to be used for academic purpose. Two theoretical questions were posed: the first on his position in relation to belonging or not to certain schools of thought which have been attributed to him by researchers; the second concerned the purpose of his work, recalling the critique that his work had promoted "cultural invasion", especially with regard to the article titled "The

*The article has been written together by the two authors, sharing some reflections on an experience carried out by the first of two.

¹Freire hold a position as Titular Professor in Education at Pontific Catholic University of São Paulo (PUC/SP).

Linguistic Roots of Cultural Invasion in Paulo Freire's Pedagogy" written by Bowes (1983 p. 947)².

At the end, I asked him if he was available to attend conferences at the University of Pennsylvania in USA and if he could be an examiner for my thesis defense. I knew he was travelling to USA in the following year (1989). The reason to include the last topic is that it shows the non-conventional way he responded to this type of invitations.

Proceeding with the interview contents, he affirmed his affiliation to what was named by Henry Giroux, as "Radical Pedagogy" (Giroux, 1983.) He described the proximities with the theoretical line of work of Karl Marx, Lev Vygotsky, Antonio Gramsci and Karel Kosik, as well as illustrating articulated comments on the concept of social transformation as the main objective of his work.

Hence, this paper transcribes the interview with Freire, including some shadows due to some slight editing of the general content, but with the intention of leaving Freire's voice intact.

The interview

CARMEN – Professor Freire, I have three reasons to be here: the first is to listen to you talk about your work: your pedagogy has influenced my practice a great deal. At the age of 16, I become a teacher and since then, I imaged you as a role

² Freire was accused by Bowers of promoting cultural invasion. This is an interesting accusation because there is no sense in helping people to develop their critical thinking without making them demystify their magical beliefs. If cultural invasion means interfering with peoples' ways of thinking, it is exactly what Freire intended to do. However, most of these criticisms are based on a decontextualization of Freire's words. Bowers (1983) comments about the Letters to Guinea-Bissau. In these letters, Freire writes to the students of the Cultural Circle. Bowers reads the letters out of context. In his understanding, Freire was trying to get the students give information to the government, in a manipulative sense. However, at that time, the new government had committed itself to work with people's participation and Freire's educational purpose was to promote a conscious sense of participation. Bowers presents these letters as if Freire was working against the poor to [[domesticated them] underestimate them according to the order of the government. His comments read as follows;

"Although Freire argues that the students in Guinea-Bissau need to learn their own history, his view of history as a source of control is particularly non-dialectical, which is surprising given his commitment to dialectical thought. Unlike the cultural conservative who recognizes the dialectical tension between the past, present and future, Freire aligns himself with the modernizing ethos that glorifies the individual's right (Freire makes this an ontological necessity) to overturn tradition [...] The purpose of literacy is to enable the learner to "make history." This emphasis on change puts the individual against the authority of tradition, and as the authority of tradition is eroded, subjective feeling becomes the only source of authority [...] the real purpose of literacy - the need to have a literate population that can provide data on their activities to governmental authority, and to be able to follow the policies that the government dictates (Bowers, 1983, p. 947).

This is a demonstration of how Freire's words can be decontextualized and transformed into something completely against his intentions. The reason for that may be that Freire always talks to his audiences directly. The value of his work lies in the thoughts and the flow of the conversation that it opens up among educationists. We realize that even the not so accurate interpretations, as well as decontextualizations of his work stem from the fact that education philosophers do have a tendency of disappointing those who must translate their ideas into practice. Writing this paper has enabled me to think much more deeply about the Brazilian educational context today, besides giving me the opportunity to understand how Freire's work fits with that reality.

model for my work. Of course, now I realized how difficult that is. The second, is an invitation on behalf of Professor Frederick Erickson and the University of Pennsylvania (PENN) to a conference. People there are expecting to listening to you, seeing you closely seems to affect students, therefore they are inviting you to extend your stay in the USA, to give a speech to us; and finally, we are also inviting you to be an examiner on my Ph.D. thesis hearing defense at PENN according to your convenience and time.

Well! I have many questions after hearing you in class this week, and being around you yesterday and today while you were talking about your life and work here, but I will summarize them in two, due to the fact you must be tired after this long journey. The first is – How does the combination of Paulo Freire in Brazil and around the World coexist? I refer to what had been known as Paulo Freire Pedagogy! Let me put it in another way, some concepts such as: Theory of Emancipation, Pedagogy of Liberation, Critical Theory have been used by educators who follows your work, and I am curious to know how you feel about it - Are those concepts all mixed together? How do they fit into your pedagogy?



FREIRE – Look! I think the following: you, we can see differently! Different pedagogical proposals without necessarily doing different educational practices. To that extent, for example, you see pedagogy as a critical and a theoretical effort of educational practice. But, we have different pedagogies that think and talk about those practices. Different educational practices to the extent that the educational practice is always a political practice and the theoretical reflection on this practice is not neutral either, you see? So, roughly, you have, or you may

have, a progressive practice and you may have a traditional, conservative practice that sometimes turns out to be more than conservative, a little more reactionary in a progressive perspective.

On the other hand, there may be a rainbow of hypotheses and impossibilities. You may have a progressive practice, but more focused, self-centered. For example, student creative activity: you may have a very believable and undisputed progressive subject in the somewhat over-exaggerated value of the content. For example, you may have some who feel progressive as democratic, as an open duty of the educator. You may have a progressive guy who puts himself much more dialectically in front of all the components of educational practice. In the same way, you can have a conservative progressive, a liberal conservative, for example. You may have a less liberal, more traditional conservative who is afraid of openness. You can have a lot of people from the right seeing themselves as democratic. What do I mean by that? In front of each of these possibilities one can have: didactic, methodological and procedural nuances. All of this is just an introduction to answer your question: how do I stand before these possibilities of a pedagogy of liberation, a critical pedagogy, a dialectical pedagogy?

Well! To cite three hypotheses. I would say that I consider myself a guy inserted in a pedagogy that I understand and I think or propose a dialectical thought to understand the educational practice which it is based upon. Which is necessarily interested in liberation and social forces, in the radical transformation of social structures. And I stand very well, for example, with the probable differences in a position that has been called today in the United States of a Radical Pedagogy. So, it represents me very well today as a man of a pedagogy of radically, of the radically taken in the critical sense of that word, and not in the naive sense of that word. At the end, radicalizing the pedagogy of teaching has to do with how a critical pedagogy understands history as a possibility.

CARMEN - Still within that question – Does critical pedagogy, critical theory or radical pedagogy necessarily have to be Marxist?

FREIRE – Look! The guy (referring to himself) may even be trying, which I do not find very easy, to go beyond Marx. But I think a critical pedagogy cannot fail to bypass Marx. And why can't you stop going through Marx? Because Marx is a really critical milestone. Where are you going to get your critical thinking without him? Critical thinking that surpasses certain previous positions which in Marx are advanced and have become naive from the balance that Marx provided in his work! I mean, critical thinking is impossible for me without going through Marx, I would not tell you that you are only critical if you are a Marxist. No, I would not say that. But I find it difficult to be critical without going through Marx. This is how... for example, I have no doubt about Giroux's theory. That's for me! Giroux passes through Marx, but he does not necessarily stay in Marx, do you understand?

I mean, I think a critic first need not be afraid to say that one does not necessarily have to follow Marx as a rule, as an orthodox thing, but on the other hand, one does not have to be afraid to say: "Well! but the Old Marx made me critical. " I tell you, I tell you with all openness, Marx taught me to become critical and helped me overcome naivety.

CARMEN – Within theoretical vision, crossing three dimensions of historical theoretical current frameworks such as – Positivist, Interpretivist and Critical, how do you feel? Does one oppose the other? Is one a sequence of the other? Or is one the consequence of the other?

FREIRE - Look! I sometimes, think... Well! in history, in the history of thought, in the history of reflection you have to find one, you find a continuity that discontinues, you understand? Occasionally! That is to say, there is a certain continuity that, from time to time, breaks and causes a new continuity. It is! To me it means that you cannot simply, dogmatically deny, deny like a bag of bad things, everything! For example, I am not positivist! I think positivism leaves much to be desired. But, it is not possible is to say that positivism, in all its dimensions, was a bad thing! No! That is to say, I think one of the things that characterizes critical thinking is to constantly be aware of the possibility, the possibility of the efficacy of previous thinking where the thinking is different. So, I'm a guy constantly open to it! That's why sometimes I'm not too! You know? It is because, for example, it is impossible for me to pretend that someone fits my thoughts inside a cage. This, in general, has also tried to be done it with Man. For me it is extraordinary to think who Marx was, he was a genial man! But, to think about putting Marx's thought inside a cage and chaining it in there, I think it's anti-Marxism!

CARMEN – Let me ask you the second question! One question that some of my American colleagues ask me about your work regards its purpose. So, what are the objective of Paulo Freire's pedagogy? In my opinion, there is no single objective, but a goal-building based on the reality of each one in a certain moment. How would you answer that? Americans students would like to understand the delimitations of your pedagogy.

FREIRE – Yes!... I would tell you that, first of all, all education, no matter what it may be, surrounded by my name or not, every education to this day has goals and purposes. And it is precisely because it is impossible to find educative practices that are completely separable from goals and purposes that I can answer that question. Because every educational practice is first directive, second it is political. That is to say, the impossibility of the neutrality of the educational practice is included in the fact that every educational practice has aims and objectives. The moment a practice is aimed at something it cannot be apolitical, it is not neutral, ever! To the extent that it is turning critically to a certain thing, it is not possible to have an educational practice in which the educator says, "I am here for whatever comes." No, I'm here because I believe it's possible to change the world! Because it is possible to make the world less unjust, less bad, less ugly. That is the goal and I have this goal, I aim for the radical change of the world. The pedagogy for which I work, which I tried to structure, is a pedagogy deliberately aimed at suppressing injustice. This does not mean that every time we are undertaking this pedagogy, we are able to overcome injustice, not at all! But, that is the intentionality that my pedagogy is made of. That is why it's directive.

CARMEN - What my colleagues say to me is that there is an idea, a predetermined purpose, that old conflict of cultural invasion, they say, "but is Freire's goal always to intervene culturally in the lives of the oppressed? ". And I say: "Well! I do not understand it in this way. I understand that in his pedagogy

people recreate things for themselves, it is a dialectical movement within their own culture". Am I right?

FREIRE - Of course, but look! One thing recreates itself not by chance, you know? One thing recreates itself because there is an intention to do something. Now, when one tries to do this, those who try, discover that they have to recreate, but recreation is not the goal. Re-creation takes place as the mediating need to achieve a goal. Isn't?

CARMEN - The goal is transformation!

FREIRE - Exactly, you understand? And that's why it (the pedagogy) is creative. Then there is a misconception among people, increasingly so now, that I am non-directive. This thing led me to a lot of discussions, even internationally, around me and the famous American psychologist?!... Rogers!

CARMEN - Carl Rogers?

FREIRE – Yes! Rogers himself! He wrote a book in which he wrote a chapter all about me. Defending himself from the criticism of what was known as his lack of directivity. He defends himself in the book by dedicating an entire chapter on my work... studying me, it says – "No, I'm just like Freire!" In fact, I think Rogers is like me, in many ways, but at the same time he is different! I'm not sectarian! I think I was more than Rogers! As an educator, I have no doubt that I surpassed Rogers! But as a psychologist I would never be like Rogers, he made a contribution to the field. I think that even when we politically disagree with Rogers, even from the psychological point of view, we have a duty to recognize the indisputable contribution that this man gave to psychology at the End of the Century, there is no doubt of it! In Psychotherapy, the understanding of the self, in the relationship between the psychotherapist and the client. To the question of freedom and creation. There is no doubt that the contribution of Rogers was great! He was non-directive, but... the fact is that - whether or not he was not-directive – he was directive, because he could not fail to be so. And I, realized that we cannot fail to be directive, I was never non-directive! Now what needs to be made clear is that non-directivity, or rather directivity, is not necessarily a conscious act... it does not mean manipulation. Yes, you see! The fact that one is directive, necessarily does not make he or she manipulative. What you cannot fail to be is directive. Because non-directivity simply does not exist!

CARMEN - Speaking of you and Rogers.... there are some researchers from Haiti who work with a group of natives there and they combined what they called "Paulo Freire method" with the notion of "developmental proximal zone" in Lev Vygotsky's work.

FREIRE – Vygotsky! ... ooh! That I would very much like to know! But this is beautiful ... I did not know... ask them to send me this material!

CARMEN - I found this combination very interesting. In their assumptions, Piaget also was mention as part of the equation. I found this combination very interesting. At first, I read the article and it seems a bit misleading in relation to your work, but then I found that it has a lot to do with Vygotsky. What can you say to me about that?

FREIRE - I have no doubt!... in fact, lately I have read a very good number of essays on Vygotsky by a Hungarian teacher from birth and American by adoption. I don't remember her name now. She wrote a wonderful essay on Vygotsky and

Freire. It is published in Harvard Educational Review. She was here at home, she is an extraordinary woman, she understands Vygotsky perfectly and, necessarily, because she understood him, I found it interesting and I started to study Vygotsky more deeply. He died at the age of 33 of tuberculosis, and at that age... I think, he had already overcome Piaget. I mean, imagine if this guy had been alive for 80 years. He was a genius man like Piaget was too. He knew Piaget perfectly at the time, and Piaget knew him. But today it is interesting! At the international level, there is a concern among some scholars with this relation... I have been, for example, in January of this year (1988) with three specialists in Vygotsky in Spain, all three absolutely convinced of the relationship between Vygotsky's thought and mine, completely convinced! Then, I met a PhD student at the University of Geneva who, while conversing with my daughter, asked – "Do you know if your father studied Vygotsky a lot?" I mean, she was, she was taking a course on Vygotsky, you understand? She asked her if it was because she had read me. It happens that I met Vygotsky after writing all the things that I wrote! So, I could not have read him, because I did not know him then. She must have thought, "but why did Paulo Freire not mention this guy?" "Because I had not read him.

In my life, I read three guys who influenced me without knowing it, before reading them... Vygotsky is one of them, Gramsci is another, and Karel Kosik. These guys influenced me when I had not read them yet. It's a strange thing! Vygotsky, when we read, Vygotsky's "Language and Thought" (Vygotsky, 1986) for example, is incredible. It's amazing the relationship between me and him. Nevertheless, there is a difference that I find beautiful... that makes me happy. It is that Vygotsky reaches conclusions A, B, C and D from the scientific research he has done in the field of language. And I come to the same conclusions from philosophical reflection, you see?

CARMEN - And social practice!

FREIRE - And practice! I think about it, you see! So, it's a formidable "thing" that makes me happy!

CARMEN - Another work that is being closely linked to your work comes from the University of Michigan and is a work on the concept of Metacognition (Paris & Oka, 1984), which is, in reality, the way by which one learns how to learn. Is this link already known to you?

FREIRE – Yes!... no..., it is, but, just a little!

CARMEN - And I think they were inspired by your work and recreated other terms. I have learned a lot from all of these studies! This book (Freire, 1985) I brought to you today has a lot to do with the idea of metacognition which I have been reading about!

FREIRE - This book has a series of illustrations at the end. It's incredible this book! ...I was told by the publisher that it had sold a thousand copies in a month!

CARMEN – Yes! The readers really like your photos! They think your hands look fantastic!

FREIRE – Yeah! you know what I'm thinking.... a short time ago I was talking to Vera (his personal secretary) about making an album here at home. It seems a bit too much of vanity... taking photos of me with my hands. Because I find this deeply meaningful! Not just me, a bunch of people, but me too! And I have so

many photos that come... with my hands... Now, for example, two months ago I was in Stockholm and Amsterdam, three months ago in a Congress and one of the photographers discovered this and took about 40 photos of me with my hands. I was left with an urge to ask him for it, huge! But I did not ask for it, I was ashamed!

CARMEN – Professor! Now, could you speak a little bit about your agenda in the USA, do you have an estimated date?

FREIRE - Ah yes, look, tell your professor there that I accept his invitation. Now, we just need to discuss the way when I'm already there. That, first of all, you cannot have any dreams (referring to my invitation to my thesis), I'm going to teach an entire course at Harvard University. So, you can think of spending a week there! Then, if you can?... I'm going to teach a class or two, you know? I might have a day or two to spare, Fridays mostly!

CARMEN – Great! Two days, it is done then!

FREIRE - I do not know, I think, I have the impression that I might feel easier in discussing your work with you, helping you than this! To be part of the thesis committee. Because for me to be part of a committee of a work that discusses me is a bit... kind of difficult, you know? I think... The other day, I was set in an exam of a girl who, analyzed me and advanced criticisms that I found absolutely flawed. And it was boring because I could not be unfair. The girl even told me, it was too... too naive to criticize me... and I was in a difficult position because she said and I thought this and that... Oh! It did not make sense! It seemed an arrogance on my part! So, the answer is NO, but I'm going to work with you, if you can?...

CARMEN - I think this is going to be wonderful!

FREIRE - It's going to be better than being your examiner. We discuss your work. Well, I recognize that for you it has a meaning. I'll do my best to help you.

CARMEN – Many thanks for the talk to me professor!

The interview ends as his recently wed wife asked him to enter for dinner, 6 hours after my arriving.

Final Comments

Sometimes educators forget to recognize that no one gets from one side of the street to the other without crossing it! No one reaches the other side by starting from the same side. One can only reach the other side by starting from the opposite side. The level of my present knowledge is the other side to my students. I have to begin from the opposite side that of the students. My knowledge is my reality, not theirs (Freire, 1985, pp.189).

By concluding this paper with this citation we acknowledge that asking Freire some of the questions we had at that time, is much more difficult than expected. However, the content of the quotation reminds us that even Freire can borrow words from someone else, rephrasing them with a fresh idea and giving them a new sense. We keep reading his books dozens of times and we remember that our trajectory as academics is, in good part, permeated by extraordinary people like Freire.

This interview was not a revisitation determined by chance. Right now, one of us, is in a turning point in her career to become a full professor at the University of

the State of Rio de Janeiro, and is writing a “memorial” as part of the evaluation process. She wishes she could have Freire as her advisor as he was in those days. His reflection on his own work awakened us from our sweet dreams that we make a difference for our students. No! he would say! They are the ones who make a difference in our lives, they recreate our thoughts in a beautiful manner that we would never think of. They see us with different eyes from our own. That is the beauty of teaching.

The present shared reflection has been built inside our research on Student Voice movement (Grion, Cook-Sather, 2013; Grion, De Castro, 2014), that was started some years ago at the Faculty of Education, in Cambridge where we were together Visiting Scholars of the Emeritus Professor John Gray, Jean Rudduck’s³ husband. Our aim has been to rethink Freire’s words hoping we can portray a new sense of his words, letting our students grasp his thoughts as deep as they can and put them into practice.

References

- Bowers, Chet A. (1983). Linguistic Roots of Cultural Invasion in Paulo Freire's Pedagogy. *Teachers College Record*, Vol.84, no.4, pp.934-953,.
- Freire, P. (1985) *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, translated by Donaldo Macedo, South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Giroux, Henry, A. (1983) *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Amherst: Bergin and Garvey Press.
- Grion V., Cook-Sather, A. (A cura di), (2013), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Collana “Processi formativi e scienze dell’educazione”. Milano: Guerini (ISBN 9788881073535).
- Grion V., de Castro P. (2014)., Avaliando as escolas na Itália: A voz dos alunos – eficaz ou solidária?, *TEIAS*, 14, 38, 188-202.
- Paris, S. G.; Oka, E. R. (1986) Children's Reading Strategies: Metacognition and Motivation, *Developmental Review* (6):25-66.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language*. Alex Kozulin (Ed) Revised edition Translated by Cambridge: The MIT Press.

³ Professor Jean Rudduck was one of the pioneer of Student Voice movement at the Faculty of Education in Cambridge (UK). Her main research interest has been the transformative potential of student voice, including consultation and participation in relation to students' learning, pupils' identities, teacher-student relationships and school improvement.



ATTUALITÀ VS. INATTUALITÀ DI FREIRE

SALVATORE COLAZZO
Università del Salento
salvatorecolazzo@gmail.com

Abstract

Reading the work and social-cultural commitment of Paulo Freire today means redefining a new role for the pedagogue. A practitioner who has to live a practice and share the idea that pedagogy is essentially a practical science that is realized in a condition of relationality. Pedagogy is not the solitary occupation of a scholar, but a collective movement that changes reality. Pedagogical knowledge is therefore in essence located, open, co-constructed. Therefore, it can not be pedagogues without carrying out the educational work, which, by its nature, is a constant learning and a gradual refinement of the ability to act. It takes a great motivation to understand pedagogy in Freire's way, especially today that we have had a contraction of the future and a reduction in the utopian thrust.

Keyword: Emancipative pedagogy, custodian pedagogy, community pedagogy, colonization of the imaginary, oppressed-oppressive dialectics

Sunto

Rileggere l'opera e l'impegno socio-culturale di Paulo Freire oggi significa ridefinire un nuovo ruolo del pedagogista. Un professionista che deve abitare una pratica e compartecipare l'idea che la pedagogia sia essenzialmente una scienza pratica che si realizza in una condizione di relazionalità. La pedagogia non è occupazione solitaria di uno studioso, ma movimento collettivo che modifica la realtà. Il sapere pedagogico perciò è in essenza situato, aperto, co-costruito. Non si può essere pertanto pedagogisti senza svolgere il lavoro educativo, che, per sua natura, è un apprendimento costante e un affinamento progressivo della capacità di azione. Ci vuole una grande spinta motivazionale per intendere la pedagogia alla maniera di Freire, specie oggi che abbiamo avuto una contrazione di futuro e una riduzione della spinta utopica.

Parole chiave: Pedagogia emancipativa, pedagogia depositaria, pedagogia comunitaria, colonizzazione dell'immaginario, dialettica oppresso-oppressore

Zygmunt Bauman, sociologo polacco recentemente scomparso in *Retrotopia* (2017), suo ultimo libro pubblicato postumo, ci offre l'immagine di una società che, sempre più spaventata dal futuro divenuto incerto e troppo difficile da gestire, pericolosamente disposta sul clivo della possibile autodistruzione del genere umano, si rivolge al passato, spesso idealizzandolo. Paulo Freire nel suo ultimo libro, *Pedagogia della speranza* (2014), anch'esso pubblicato postumo, riponeva una straordinaria fiducia nella possibilità di esprimere, attraverso l'atto educativo, una spinta verso il futuro, assunto come l'esito della forza desiderativa e progettuale dell'uomo, impegnato a tentare di disegnare un mondo meno ingiusto, meno crudele e più rispettoso del creato.

Ripensare oggi a Freire, a distanza di vent'anni dalla sua morte, significa doverlo mettere a confronto con la realtà illustrata da Bauman. Il mondo odierno, ipertecnologizzato, controllato minuziosamente da dispositivi di capillare precisione, sembra lasciare poco spazio all'umano (e al vivente più in generale). La globalizzazione va compiendo il pieno trionfo attraverso la tecnica dei modelli ultra-liberisti, capaci di incidere profondamente sulla coscienza individuale e sociale, determinando un individualismo estremo, che poco lascia alla possibilità di coltivare le relazioni dentro spazi comunitari.

Eppure Freire può diventare enzima per far evolvere la nostalgia in *scommessa melanconica* (nell'accezione di Traverso & Salzani, 2016). Infatti, sin dal XIX secolo, le rivoluzioni hanno sempre mostrato una prescrizione commemorativa. Permettevano di conservare la memoria delle esperienze passate per trasmetterle al futuro. Ciò costituiva una "strategia" della memoria e della speranza. Però all'inizio del XXI secolo, questa dialettica tra passato e futuro si è rotta e il mondo appare chiuso nel presente. Il crollo delle ideologie comuniste non solo ha sepolto sotto di sé la teleologia ingenua di "domani", ma ha anche sepolto, e forse per lungo tempo, le promesse di emancipazione che incarnava. In questo senso la melanconia non è né un freno né una rinuncia, ma un gateway per la memoria dei vinti che ravviva le speranze del passato rimase incompiuta e in attesa di essere riattivato, contraddicendo il manifesto nostalgico (Traverso & Salzani, 2016). D'altra parte non volendoci rassegnare al discorso normativo che assume il liberismo come l'ordine naturale del mondo, Freire ci serve per dire che si può tentare la via della cura di sé creando un contesto di relazioni orientate al dialogo e allo scambio profondo, alla creatività e al benessere interiore.

Il lavoro sociale in generale va quindi riformulato ed esteso come potenziale soluzione ad alcuni dei mali di una forza globale alienante e immorale. Contro la prospettiva che i movimenti del lavoro sociale siano singolarmente e strutturalmente trasformativi a livello globale, gli ordini culturali locali – come sostiene anche Sennett (Sennett, 1999) – sono la base da cui partire per comprendere correttamente lo scopo e il mandato delle pratiche. Ogni nozione di lavoro sociale globale o transnazionale è poco più di una vanità. Gli ordini di riflessioni della cultura locale, concentrandosi così su materie prime di interazioni, piani, interventi ed etica, riconoscono la necessità di una cultura condivisa di comprensione profonda che deriva dall'essere nativi di quella cultura come utenti linguistici e agenti della cinetica e prossemica di "essere-qui". Né lo stato nazionale né l'irredentismo forniscono una base per una perfetta corrispondenza tra cultura e pratica di successo, ma senza l'uno o l'altro all'interno dei cui confini ognuno di noi vive, l'idea del lavoro sociale come culturalmente sensibile alle vite degli altri con cui siamo in relazione diventa sempre più distante e difficile. Questa posizione si basa su una forte concezione del "sé ingombrante" usato nella teoria politica comunitaria¹. Non ci si può salvare isolandosi dal mondo, ma cercando di fare comunità. E per fare comunità bisogna superare il principio di prestazione, cioè cogliere i limiti di società tecnologica che ci vuole

¹ Su questo specifico rapporto si rimanda a Sarkissian, W. (1976) ed anche Webb, S. (2003). Chiarificatore è anche il contributo di Sennett, Bottini, (2014).

insieme isolati e connessi, che ci spinge al narcisismo rendendoci incapaci di immaginare e volere altro (e volere andare oltre)².

Il tecnocapitalismo riproduce in forma soft il “gioco” oppressi/oppressori denunciato da Freire per il quale l'oppresso implementa l'oppressore, dentro di sé, a seguito di un'azione di colonizzazione del suo immaginario³. Un immaginario colonizzato è funzionale alla riproduzione dello stato di cose esistenti e dei rapporti di forza costituiti. Sognare oltre il già sognato, per andare oltre la mera ripetizione, in forma accumulativa, dell'identico. E l'identico è i modelli di produzione che concepiscono il pianeta come un mero fattore della produzione, ignorando come esso sia un sistema complesso di interazioni, che difficilmente sopporta la *hubrys* umana, che ignora quanto l'essere umano faccia parte di quei delicati equilibri di cui è costituito il mondo (Latouche, 2013).

Dall'individualismo bisogna passare alla soggettivazione individuale e di gruppo. L'individualismo è una forma di adattamento alle richieste del presente. Tra queste troviamo la necessità di rendersi "impiegabili"⁴ ossia funzionali, in un regime di estrema concorrenzialità, quanto più possibile alle esigenze del mercato⁵. Un'ampia famiglia di teorie che si concentrano sulla contiguità e reciprocità tra individui e società/comunità in contraddizione con la dicotomia cartesiana dell'individuo e del mondo considerano che lo sviluppo umano è concettualizzato come localizzato non "sotto la testa" ma nei processi delle transazioni sociali in corso. I modi in cui queste transazioni sociali in corso sono specificate nei loro meccanismi e il loro rapporto con lo sviluppo umano e il sé demarcano diversi approcci all'interno di un vasto movimento che neutralizza il cognitivismo e il positivismo. Per spiegare le complesse dinamiche che esistono tra i vari livelli di attività che portano alla produzione della soggettività umana, incluso il sé, Leontiev (1975/1983) impiegò la nozione di una "duplice transizione" (p. 144). Questa nozione si riferiva (a) alla transizione dal mondo (in tutta la complessità delle sue dimensioni) al processo di attività pratica orientata allo scopo, e (b) dal passaggio dall'attività al suo prodotto soggettivo - mente umana e il sé. Cioè, da un lato, l'attività è modellata dal mondo (cioè in un semplice esempio, tenere un determinato oggetto richiede che questo atto sia conforme alle proprietà di questo oggetto), quindi anche "assorbire" e incarnare il mondo nelle sue dinamiche e strutture. D'altra parte, l'attività cristallizza nel suo prodotto - soggettività umana e sé (cioè i modelli di tenere un oggetto si riflettono

² È pur vero che oggi il vero critico dell'ideologia è il soggetto ed il modello è di critica ideologica direttamente come atto rivoluzionario. Ma questo modello indica un problema più profondo - cioè, che la critica assume la forma di una "verità" abbracciata piuttosto che una trasformazione attuata.

³ Su questo Brockelman, T. (2008).

⁴ Il concetto di impiegabilità (occupabilità) risulta così definito: "L'impiegabilità è il valore di una persona sul mercato del lavoro risultante dalla propria preparazione ed esperienza formativa e lavorativa" (Leonardo Evangelista, Una definizione di impiegabilità e occupabilità, sul sito "Orientamento.it", <https://www.orientamento.it/indice/impiegabilita-occupabilita-definizione/>)

⁵ Anche se va detto che la scelta anche quella economica non consiste nel confrontare gli elementi di un elenco più o meno noto, o completo, nostro o di un dato rivale pienamente specificato e risultati certamente raggiungibili. "Consiste nel creare dapprima, per congetture e immaginazione ragionata, sulla base della mera suggestione offerta da circostanze visibili o registrate, le cose su cui può essere fissata la speranza. Queste cose, nel momento in cui sono disponibili per la scelta, sono pensieri e persino immagini" (Shackle, 1972, 96, citato in Lachmann, [1990] 1994, 246).

nell'immagine soggettiva di questo oggetto), che si sviluppano come componenti essenziali dell'attività. Quindi, la nozione di due volte transizioni enfatizza il flusso costante di attività come fonte della mente e del sé. Rivela anche il sé come prodotto, o cristallizzazione dei processi di attività, che rimane sempre in contatto diretto con la realtà. Nelle parole di Leontiev (1975/1983), "apparendo in diretto contatto con la realtà oggettiva e subordinata ad essa, l'attività viene modificata e arricchita, e in tale arricchimento viene cristallizzata in un prodotto" (p. 168). Quindi, cosa impedisce la soggettivazione? l'estrema frammentazione dell'esperienza che ogni soggetto può compiere in un realtà diventata sempre più mediatizzata e dispersa a causa del diffondersi dei social media, dispensatori di fugaci soddisfazioni e di costanti frustrazioni da compensare in forme sostanzialmente compulsive.

Riconquistare il tempo e la continuità dell'esperienza, recuperando la significatività di relazioni attraverso cui costruirsi: questo è diventato oggi un compito di sviluppo fondamentale per offrire all'atto educativo una potenzialità emancipativa. La cura di sé che il pensiero dominante ci propone è quella funzionale all'inserimento del soggetto nei processi di valorizzazione economica, ad essa va sostituita una cura di sé che sappia mettere in questione l'esistente e immaginare il soggetto come possibile leva di cambiamento, a partire dal ridisegnamento della propria esistenza nella quotidianità delle azioni poste in relazione con quelle di quanti vogliono condividere quest'istanza di innovazione della sfera vitale dell'agire.

Di Freire allora possiamo riprendere l'idea portante che la pedagogia non è una, ma due. Esiste una pedagogia (che egli chiamava depositaria) funzionale a riprodurre l'esistente ed esiste una pedagogia invece che si pone in prospettiva critica, che assume su di sé la responsabilità di indicare forme alternative di soggettivazione orientate a proporre una società fondata su meccanismi di funzionamento più compatibili con il mantenimento degli equilibri ecologici e con le aspirazioni umane di benessere e felicità, che solo un'ideologia ottusa e in malafede, immagina di poter appiattare su quelli del consumatore.

Ritiene che la pedagogia critica per poter svolgere la sua funzione debba ispirarsi a tre fondamentali principi:

- a) l'amore, che per lui significa la passione del proprio impegno, la scelta emozionale da che parte stare;
- b) la coerenza, cioè la capacità di mettere in discussione gli automatismi indotti dal potere e di assumere comportamenti idonei a vivere in conformità con i principi reputati giusti;
- c) l'umiltà, che serve a non pretendere di imporre agli altri il nostro amore e la nostra coerenza. La passione non può indurci a diventare collusivi, anche nell'amore dobbiamo conservare la capacità di vedere la realtà e di assumere comportamenti orientati alla verità. La coerenza non può essere usata come clava per denunciare l'altrui incoerenza e pretendere di giudicare.

Ci aggiungerei un altro, che sembra essere *in re*, nell'azione e nella teoria di Freire, la giustizia. L'impegno della pedagogia deve essere orientato a richiedere un mondo in cui le sperequazioni diminuiscano, la crudeltà si attenui e ogni uomo impari a rispettare l'altro, valorizzandone la dignità, rimuovendo gli ostacoli che gli impediscono di realizzarsi come e quanto gli altri. Interi continenti sono presi

nella morsa della svalorizzazione, dello sfruttamento e dell'oppressione, realizzate un tempo con gli strumenti del colonialismo, oggi con quelli dell'economia. L'America latina, l'Africa necessitano oggi come ai tempi di Freire di un lavoro di profonda coscientizzazione per uscire fuori dagli inganni della globalizzazione, che sta sconvolgendo il tessuto sociale, culturale e il contesto naturale di milioni di uomini. Riuscire ad individuare i reali interessi di chi è sfruttato e rinvenire con lui le strade che rendono possibile un riscatto, che non sia il semplice essere ammessi alla mensa dei ricchi per cibarsi delle loro briciole, è indispensabile, così come è indispensabile la denuncia di modelli di produzione e di consumo che non sono realmente accessibili a tutti, poiché non sostenibili alla luce dei limiti che le leggi della vita sul pianeta impongono.

Quale lavoro pedagogico questo discorso implica?

La strada che Freire indica è quella che parte dal vissuto, per problematizzarlo, arricchirlo, modificando modalità di percezione della realtà e dell'agire, allo scopo di introdurre dei cambiamenti che sono più nella logica del futuro che del presente. Nel dialogo, i soggetti feriti dalla storia ricostruiscono il loro mondo e le loro aspirazioni, imparando, col sostegno complice e partecipe dell'educatore, a trasformare i loro sogni in istanza di riconoscimento, in progetto esistenziale e politico. La vita di chi è oppresso contiene elementi di verità sottoespressa ed elementi di inautenticità che deriva dall'implementazione dello sguardo dell'oppressore, il lavoro educativo quindi per un verso è funzionale all'evidenziazione di quella saggezza che ha consentito attraverso una sorta di prassi contrappuntistica rispetto alla linea culturale egemonica per dar senso all'esistenza e per altro verso è finalizzato a rendere evidente come l'assunzione dello sguardo dell'oppressore, ci rende complici rispetto a ciò che decreta la nostra condizione di inferiorità.

L'educatore non ha da insegnare una verità che egli possiede già, se ciò facesse sarebbe semplicemente un propagandista politico, ha da imparare a rinvenire negli educandi le risposte alle proprie domande, per compiere un comune lavoro, che ha una capacità trasformativa di tutti gli attori in campo.

Se ciò è vero l'esperienza assume un ruolo centrale nel lavoro educativo di Freire: educare è fare esperienza e trarre dall'esperienza gli elementi per comprendere la realtà; stare in situazione e lavorare a modificare la situazione con chi la vive e la fa, conformemente ai desideri comuni. La teoria è strettamente connessa e inseparabile dall'esperienza, orienta verso l'esperienza e dall'esperienza trae gli elementi per inquadrarla e formulare ipotesi, che solo successiva pratica può incaricarsi di confermare o smentire. L'approccio alla *praxis* da parte di Freire non è dissimile da quella di Kurt Lewin, teorico e artefice della ricerca-azione. La teoria serve per sondare la realtà e per immaginare ipotesi di cambiamento, essa si costruisce nell'interazione costante con la realtà, che trasformandosi falsifica i costrutti su cui ci si appoggia per agire⁶.

⁶ Lewin sosteneva che non si può capire un'organizzazione se non si cerca di cambiarla. Nella pratica, ciò che la maggior parte degli agenti di cambiamento ha imparato dalla propria esperienza è che attività "diagnostiche" come osservazioni, interviste e questionari sono già potenti interventi e che i processi di apprendimento e di modifica di un sistema sono, di fatto, uno e lo stesso. Questa intuizione ha molte implicazioni, in particolare per l'etica della ricerca e della consulenza. Troppi ricercatori e consulenti ritengono di poter "oggettivamente" raccogliere dati e arrivare a una

Quindi per comprendere realmente Freire bisogna abitare una pratica, accettare l'idea che la pedagogia sia essenzialmente una scienza pratica che si realizza in una condizione di relazionalità. La pedagogia non è occupazione solitaria di uno studioso, ma movimento collettivo che modifica la realtà. Il sapere pedagogico perciò è in essenza situato, aperto, co-costruito. Non si può essere pertanto pedagogisti senza svolgere il lavoro educativo, che, per sua natura, è un apprendimento costante e un affinamento progressivo della capacità di azione.

Ci vuole una grande spinta motivazionale per intendere la pedagogia alla maniera di Freire, specie oggi che abbiamo avuto una contrazione di futuro e una riduzione della spinta utopica, oggi in cui prevale una sorta di appiattimento sull'esistente, Freire appare come un riferimento fondamentale. Ma proprio perciò rimane un riferimento fondamentale della riflessione pedagogica, un testimone ineludibile.

Urge una ripresa dell'iniziativa politica, per emanciparci dalla tecnocrazia che, dominando i nostri tempi (di lavoro, di consumo, di riproduzione), incrementa la disuguaglianza sociale, che, aumentando la velocità dei processi di produzione e consumo ignora i cicli vitali e erode (forse irreversibilmente) la qualità della vita. Il presente annulla la memoria e distrae dalla necessità di pensare il futuro, rimuove l'ambiente e considera il pianeta come un accumulo di risorse da sfruttare, nell'illusione di una crescita sempre maggiore, col rischio di pervenire ad un disastro di proporzioni immani che mette a rischio non solo il benessere delle generazioni future, ma anche la loro stessa possibilità di sopravvivenza.

Questo mondo ha oggi bisogno, come non mai, di pedagogia e di educatori, poiché una profonda rivoluzione culturale, una ribellione delle coscienze sono indispensabili.

Bibliografia

Bauman, Z. (2017). *Retrotopia* Bari Laterza.

Brockelman, T. (2008). *Zizek and Heidegger: The Question Concerning Techno-Capitalism*. A&C Black

Colucci, F. (2005). Edizione critica di: Kurt Lewin. *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Il mulino.

Evangelista L., (2016). Una definizione di impiegabilità e occupabilità, sul sito "Orientamento.it", <https://www.orientamento.it/indice/impiegabilita-occupabilita-definizione/>

Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino Gruppo Abele.

Lachmann, L.M., [1982] 1994. *The Salvage of Ideas. Problems of the Revival of Austrian Economic Thought*. In Lavoie, D. (Ed.), *Expectations and the Meaning of Institutions: Essays in Economics by Ludwig Lachmann*. Routledge, London and New York.

Latouche, S. (2013). *Decolonizzare l'immaginario*. *Im@ go. A Journal of the Social Imaginary*, (1), 206-220.

diagnosi senza aver già cambiato il sistema. In effetti, lo stesso metodo di raccolta dei dati influenza il sistema e, pertanto, deve essere considerato attentamente. Una delle competenze, quindi, della consulenza sui processi è quella di "accedere alla propria ignoranza", lasciare andare il ruolo di esperto o medico e sintonizzarsi il più possibile con il sistema. In sintesi, il concetto di Lewis di ricerca d'azione è assolutamente fondamentale per qualsiasi modello di lavoro con sistemi umani, e tale ricerca d'azione deve essere vista da una prospettiva clinica come un insieme di interventi che devono essere guidati principalmente dal loro presunto impatto sul sistema. L'implicazione immediata di questo è che nei formatori e attivatori, si dovrebbe porre molta più enfasi sui criteri clinici di come diversi interventi influenzeranno i sistemi.

- Leontiev, A.N. (1983). Activity, consciousness, personality. In V. Davydov, V. Zinchenko, A.A. Leontiev, & A. Petrovskij (Eds.), A.N. Leontiev. Izbrannie psihologicheskie proizvedenija [A.N. Leontiev. Selected psychological works] (Vol. 2, pp. 94–231). Moscow: Pedagogika. (Original work published 1975.)
- Lewin, K. (1977). Kurt Lewin: antologia di scritti. Il mulino.
- Sarkissian, W. (1976). The idea of social mix in town planning: An historical review
- Shackle, G.L.S., 1972. Epistemics and Economics: A Critique of Economic Doctrines. Cambridge University Press: Cambridge.
- Sennett, R. (1999). The spaces of democracy. IN Beauregard, R & Body-Gendrot, S (Eds) The Urban Moment. Cosmopolitan Essays on the Late 20th Century City. Sage: London, 273-285.
- Sennett, R. , & Bottini, A. (2014). Insieme: rituali, piaceri, politiche della collaborazione. Milano Feltrinelli.
- Traverso, E., & Salzani, C. (2016). *Malinconia di sinistra: una tradizione nascosta*. Milano Feltrinelli.
- Webb, S. (2003). Local orders and global chaos in social work. *European Journal of Social Work*, 6(2), 191-204.



IL CONTRIBUTO DI PAULO FREIRE PER UNA COMUNITÀ DI PENSIERO

MARIA-CHIARA MICHELINI
Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" – Italia
mariachiara.michelini@uniurb.it

Abstract

This proposal deals with the concept of the Community of Thought, considered a condition of thoughtful thought, with particular regard to the exercise of professions. The essay seeks to show how Brazilian thinking and work lead to conceptual outcomes on which the construct is engulfed and of which, to a certain extent, is development.

The theoretical framework of reference (from Dewey to Schön to Mezirow, passing through Bruner and Bateson, to cite the main reference authors) originates from a dialectical conception of reflective thought and, consequently, of forms capable of promoting its transformation, finding in Freire's rich thought and current connotations. Only in a Community of Thought reflection, in fact, conversation and emancipatory reflection, considered the first conditions of reflection, can be realized in the highest, systematic, and fulfilled way. In this sense, it represents the synthesis of the first two and constitutes the approach of the best form of thought, if and when it reaches qualitative levels and precise characteristics. Not all reflective forms lead to community of thought; and not all communities (including practice communities) become a Thinking Community. The basic hypothesis, therefore, is to consider it necessary to support the reflection of adults and professionals to construct contexts deliberately thinking according to the logic of the community, ensuring some distinctive features: reciprocity, dialogicity, democracy, reflexivity. Each feature finds in Paulo Freire's thought its vital and fertile root. Reciprocity, in particular, outlines the need for joint and reciprocal commitment by community members so that reflection can be authentically transformative and emancipatory. Dialogicity recalls Freire's thinking about the need for a dialogue that involves a critical thinking and is therefore capable of generating it as well. In this way dialogue becomes a tool that allows man to transform himself and the surrounding world. A community that wants to transform itself and reality puts logos together, like thought and word. Democracy, the structural characteristic of every community, becomes, more to all, the possibility of exercising the best form of thought. It is therefore an ideal option that is the best, necessary premise of any form of progress, problem solving, innovation, creativity in both professional and practical terms. A Community of Thought is the one who intentionally chooses to pursue the highest and most significant degree of reflexivity, that is, the one that invests the premise and the assumptions of the act, often implicit and unconscious, The relationship between thought and action, between theory and practice, finds its highest expression at this level. This is not only reduces to the optimization goals of the act, but moves from the point of view of transformative learning as a result of the critical evaluation of the assumptions and the broadening of the conceptions and the interpretative structures of reality.

*The essay will also refer to the research titled *The Reflective Teacher*, made on these assumptions, as the concretization of the Community of Thought hypothesis in school contexts.*

Keywords: Community, Reflexivity, Reciprocity, Dialogue, Democracy.

Sunto

La presente proposta ha come tema il costrutto di Comunità di Pensiero, considerato condizione del pensiero riflessivo, con particolare riguardo all'esercizio delle professioni. Il saggio intende far emergere in che modo il pensiero e l'opera del brasiliano conducono ad esiti concettuali sui quali il costrutto si innesta e di cui, in certa misura, è sviluppo.

La cornice teorica di riferimento (da Dewey a Schön a Mezirow, passando per Bruner e Bateson, per citare i principali autori di riferimento) da origine ad una concezione dialogica del pensiero riflessivo e, conseguentemente, delle forme atte a promuoverne la trasformazione, trovando nel pensiero di Freire ricche e attuali connotazioni. Solo in una Comunità di Pensiero, infatti, la conversazione riflessiva e il rispecchiamento emancipativo, considerati prime condizioni della riflessività, possono realizzarsi nella maniera più alta, sistematica e compiuta. In tal senso essa rappresenta la sintesi delle prime due e costituisce l'approdo della miglior forma di pensiero, se e quando raggiunge livelli qualitativi e caratteristiche precise. Non tutte le forme riflessive danno vita a Comunità di Pensiero; e non tutte le comunità (incluse le comunità di pratica) diventano Comunità di Pensiero. L'ipotesi di base, dunque, consiste nel considerare necessario, per sostenere la riflessione degli adulti e dei professionisti, costruire contesti atti a pensare in maniera intenzionale, secondo le logiche della comunità, assicurando alcune caratteristiche distintive: reciprocità, dialogicità, democrazia, riflessività. Ciascuna caratteristica trova nel pensiero di Paulo Freire la sua radice vitale e feconda. La reciprocità, in particolare delinea l'esigenza dell'assunzione di un impegno congiunto e reciproco da parte dei membri della comunità affinché la riflessione possa essere autenticamente trasformativa ed emancipativa. La dialogicità richiama il cardine del pensiero di Freire circa la necessità di un dialogo che comporta un pensare critico e che, quindi è capace anche di generarlo. In questo modo il dialogo diviene strumento che consente all'uomo di trasformare sé stesso e il mondo circostante. Una comunità che intenda trasformare sé stessa e la realtà mette in comune logos, come pensiero e parola. La democrazia, caratteristica strutturale di ogni comunità, lo diventa, a maggior ragione riguardo la possibilità di esercizio della miglior forma di pensiero. Si tratta, dunque, di un'opzione ideale che costituisce la migliore, necessaria premessa di ogni forma di progresso, di soluzione dei problemi, di innovazione, di creatività anche in ambito professionale e pratico. Una Comunità di Pensiero è quella che sceglie intenzionalmente di perseguire il più elevato e significativo grado di riflessività, vale a dire quello che investe le premesse e i presupposti dell'agire, spesso impliciti e non consapevoli, Il rapporto tra pensiero e azione, tra teoria e pratica, trova a questo livello la sua massima espressione. Questa non è riducibile ai soli obiettivi di ottimizzazione dell'agire, ma si muove nell'ottica dell'apprendimento trasformativo, come esito della valutazione critica dei presupposti e ampliamento delle concezioni e delle strutture interpretative della realtà.

*Il saggio farà anche riferimento alla ricerca intitolata *Il docente riflessivo*, realizzata su questi presupposti, come concretizzazione dell'ipotesi di Comunità di Pensiero nei contesti scolastici.*

Parole chiave: *Comunità, riflessività, reciprocità, dialogicità, democrazia.*

La liberazione come pratica del pensiero

Il presente contributo è intitolato alla *Comunità di Pensiero* (d'ora in poi *CdPe*), espressione utilizzata da chi scrive (Michellini, 2013 e 2016), con l'intenzione di offrire già nel vocabolo, una chiave di lettura al significato del costrutto. Si tratta, in un certo senso, di un nome parlante, che offre, di per sé, delle informazioni in quanto locuzione correlata a valori lessicali usuali per la nostra società, tanto più per quella pedagogica. Questo breve testo tenterà di portarne alla luce i significati, anche facendo emergere alcune ambiguità proprie dell'uso comune, e non solo, dei termini in questione (comunità e pensiero, appunto), di cui si evidenzieranno taluni profili su cui è opportuno fare maggiore chiarezza. Rispetto ai significati positivi della locuzione si cercherà di rintracciare in essi, in particolare, il contributo di Paulo Freire, in ordine alla riflessione che lo sottende e all'esigenza della sua definizione. Il saggio, infatti, intende far emergere in che modo il pensiero e l'opera del brasiliano conducono ad esiti concettuali sui quali il

costrutto di *CdPe* si innesta e di cui, in certa misura, è sviluppo. Tra le radici del senso che attribuiamo all'espressione *CdPe*, infatti, l'opera di Paulo Freire riveste un ruolo di grande importanza, come avremo modo di verificare nel prosieguo del testo.

Riteniamo che il costrutto *CdPe* possa esprimere compiutamente il pieno grado riflessivo e trasformativo di un contesto adulto, con particolare riferimento all'ambito professionale. Si tratta del luogo, per dirla con Freire (1980, p.155-156), della riflessione e, insieme, dell'azione, della teoria e della pratica, il luogo per eccellenza del «che fare», in cui verbalismo e attivismo vengono superati, in favore della prassi, intesa appunto come «azione e riflessione degli uomini sul mondo per trasformarlo» (Freire, 1980 p. 58). La *CdPe*, dunque, va intesa come spazio per influire sulle strutture in trasformazione e cambiare autenticamente il pensiero e la realtà. Per il momento vorremmo considerarla come una delle parole generatrici, utilizzate e discusse nei circoli di cultura nello stato di Rio e di Guanabara, nell'ambito del metodo Freire (1977). Si tratta, in verità, di una locuzione che il brasiliano non ha espressamente utilizzato, ma nella quale è rinvenibile una grande affinità elettiva con la sua concezione e il suo impegno in favore di un mondo più libero e umano, già a partire dal carattere eminentemente politico della sua pedagogia, in cui l'educazione viene complessivamente intesa come pratica della libertà, che Freire, nel suo contesto, interpreta in senso squisitamente socio-politico. L'educazione è quindi impegno civico per una società umana più giusta e partecipata, cioè per una comunità, termine, appunto, che espressamente e significativamente richiama un preciso quadro valoriale, al quale si rifà un'importante tradizione pedagogica. In questo ambito menzioniamo Dewey, che la intende come luogo in cui si mettono in comune valori (Dewey, 1916), in virtù del ruolo da lui ricoperto in ordine alla concezione di pensiero riflessivo a cui facciamo riferimento.¹ Dewey, in questo senso, in tutta la sua vasta elaborazione, coniuga significativamente i due poli del nostro tema, vale a dire la comunità e il pensiero. La comunità, che caratterizza un certo tipo di collettività, fortemente orientata in senso democratico e partecipativo, è la forma sociale più rappresentativa dell'ideale democratico, sul quale si fonda tutta la concezione deweyana. Il pensiero e, in particolare il pensiero riflessivo, ne costituisce il perno, il metodo e lo strumento, «il solo mezzo di regolazione, il cui valore strumentale è unico, attraverso il quale affrontare e risolvere i problemi della vita» (Dewey, 1929 p. 226). Non solo i problemi dell'apprendimento, o del lavoro, ma della vita, in tutti i suoi aspetti (affettivo, relazionale, etico, professionale, ecc.) in maniera autenticamente umana e indipendente, come dire che il pensiero riflessivo è la chiave dello sviluppo dell'uomo e della sua esistenza, sia in senso personale che collettivo.

Coniugando in un'unica espressione i due termini (*CdPe*) intendiamo affermare che gli uomini potranno assumere la piena signoria del proprio pensiero, sia in

¹ Il tema, come è noto, è stato diffusamente trattato da molti autori in ambito pedagogico e filosofico. Nel volume Michellini M.C. (2006), *Progettare e governare la scuola: democrazia e partecipazione – dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*, FrancoAngeli, Milano, abbiamo avuto modo di approfondire il confronto sull'argomento tra Dewey e la concezione personalistica di Mounier, espressa soprattutto in *Rivoluzione personalistica e comunitaria* del 1934, tradotta in Italia nel 1984 per i tipi dell'Editrice Ecumenica di Bari.

senso personale che professionale, che sociale, nell'ambito di contesti ad alto tasso di condivisione e di democrazia che chiamiamo, appunto, comunità. In qualche maniera ciò implica l'idea che il miglior modo di pensare (Dewey, 1933, p. 61) per essere esercitato, abbisogna di un contesto che ha i tratti distintivi della comunità. Ammettere tale ipotesi dal punto di vista pedagogico significa assumere l'impegno di dare vita a situazioni comunitarie per pensare. In questo senso l'opera di Freire fornisce esempi significativi, quale la creazione dei circoli di cultura, asse portante del suo metodo, nei quali viene data la parola al popolo, che dialoga, pensa criticamente e prende coscienza di sé, della propria condizione, degli orizzonti possibili di sviluppo e di come perseguirli. Vorremmo assimilare lo spessore etico e di impegno civico del costruito *CdPe*, a quelli dei circoli di cultura, sottraendoci da possibili riduzioni meramente funzionali, ad esempio, all'efficacia delle organizzazioni in cui esso venisse impegnato e realizzato. Non intendiamo, infatti, una *CdPe* come una strategia di tipo organizzativo, gestionale o formativo, sia pure finalizzato a migliorare una certa realtà. Vorremmo muoverci ad un livello diverso che, pur comprendendo dentro di sé gli obiettivi e le forme dell'operare, volga ad un orizzonte più ampio.

Parlare di comunità che si costituiscono per pensare [...] significa credere che gli abitanti del pianeta potranno riconquistare le proprie libertà individuali e collettive, decidendo il proprio futuro, migliorando la qualità della propria vita, in virtù di un migliore esercizio riflessivo, attraverso l'istituzione di comunità di pensiero. Si potrà legittimamente obiettare che sia velleitario ritenere che educare il pensiero, creare le migliori condizioni per cui esso si realizzi, a partire dalla costituzione di comunità di pensiero, possa sovvertire le ideologie globali dominanti, restituendo facoltà ai popoli e sottraendolo ai poteri occulti. [...] Ma qual è il ruolo della pedagogia se non quello di prefigurare, anche nel segno dell'utopia, gli scenari e gli itinerari di una nuova umanità e di un nuovo pensiero? (Michelini, 2016, p. 72-75).

L'idea di *CdPe* va intesa nel senso dell'impegno concreto dell'educazione a formare uomini e cittadini a tutto tondo, uomini e donne capaci di determinare sé e il mondo attraverso l'esercizio consapevole e alto della propria capacità di pensare, immaginando alternative allo statu quo, in modo che i popoli e le generazioni conquistino libertà, dignità, potere di decidere la propria vita e il proprio futuro.

Se per il mondo di Freire, ciò significava assumere consapevolezza dell'oppressione della dittatura, della lotta all'analfabetismo e alla povertà materiale, oggi tale impegno si fa carico prevalentemente di altri tipi di oppressione che possiamo definire pensiero unico, eteronomia delle scelte dei destini individuali, degli effetti negativi della globalizzazione economica e finanziaria, eccetera.

In questo senso l'ipotesi della *CdPe* non rappresenta soltanto una definizione ideale di valori e orizzonti, ma l'indicazione metodologia e pratica di una strada da percorrere per incidere, per cambiare il pensiero e, conseguentemente, il mondo. In questo senso il costruito sfugge a derive idealistiche, delineando anche anche metodo e stile operativi.

Fenomenologia del pensiero in chiave pedagogica

Nella concezione di pensiero riflessivo da noi proposta la CdPe è condizione reale dell'esercizio del pensiero riflessivo, precisamente è la terza condizione del pensiero riflessivo, luogo in cui i soggetti entrano in contatto con gli altri, comunicano, si confrontano, ri-flettono, operano rispecchiamenti, giudicano e immaginano, creando nuovi pensieri; è l'ambiente in cui i pensieri coabitano, si richiamano, si scambiano, evolvono. Abbiamo già accennato al fatto che essa implica due precedenti condizioni del pensiero riflessivo da noi denominate conversazione riflessiva con i materiali della situazione, utilizzando, allo scopo un'espressione cara a Schön (1983), e rispecchiamento a carattere emancipativo, di cui parleremo a breve.

Aggiungiamo, più precisamente, che la CdPe fa sintesi delle prime due, e costituisce il loro sviluppo. Parliamo, quindi, della condizione delle condizioni del pensiero riflessivo, contesto in cui *conversazione riflessiva* e *rispecchiamento emancipativo* si realizzano in forma sistematica e compiuta.²

Dobbiamo aggiungere che tale condizione, riguardante l'esercizio del pensare come un'arte (Dewey, 1933, p. 155) in senso generale, diventa imprescindibile in ordine alla possibilità di approdo al più alto grado del pensiero. Le *CdPe*, infatti, sono strutture dotate di caratteristiche ben precise, che analizzeremo nel corso di questo saggio, le quali richiedono intenzionalità specifica da parte di tutti i componenti, riferendosi ad un livello e ad un oggetto riflessivi, non immediati. Detto in altri termini, non tutte le forme riflessive danno vita a *Comunità di Pensiero*. Possono diventarlo (solo se lo vogliono) le realtà che decidono di non fermarsi a quelle che Schön (1983), definisce *reflection-in-action* e *reflection-on-action*, ma si spingono nella direzione di quel dispositivo meta-riflessivo che egli chiama riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione (*reflection on reflection-in-action*). Schön, osservando diversi professionisti alle prese con i problemi dei loro contesti specifici, rileva la sostanziale presenza di forme riflessive riferibili ai primi due tipi, ma, al tempo stesso, la rarità di situazioni del terzo tipo. Come dire che la generalità degli adulti impegnati nelle professioni, in forma più o meno spontanea, più o meno sostenuta dai punti di vista formativo e organizzativo, investe molte energie mentali nel controllo dell'azione, così da regolarla, rispetto alla realtà dei fatti e delle circostanze, ottimizzare l'impiego di mezzi e risorse, in vista degli obiettivi, mettere a punto migliori strategie di intervento, e così via. Nei termini della concezione di apprendimento trasformativo di Mezirow (1991), possiamo parlare di trasformazione degli schemi di significato e di messa a punto di nuovi schemi intesi come modalità di approccio alle varie questioni. In questo modo l'adulto migliora continuamente le proprie performance e, più in generale le proprie competenze. Questo genere di riflessione, che è in qualche modo trainata dalle situazioni reali e dal fare, di grande importanza e utilità, investe

² Per maggiori approfondimenti circa le condizioni del pensiero riflessivo, nella dinamica reciproca e in relazione alle direzioni del pensiero riflessivo da noi indicate come presa di coscienza e cambiamento, si veda: Michelini M.C. (2013), *Educare il pensiero: Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, FrancoAngeli, Milano, p. 35-94 e Michelini M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero: Insegnamento come pratica riflessiva*, FrancoAngeli, Milano, p. 30-74. In quest'ultimo lavoro è presente un'esposizione dell'impianto e degli esiti della ricerca *Il docente riflessivo*, alla quale il presente scritto fa riferimento in diversi passaggi.

prevalentemente contenuto e processi, implicati nell'agire. Mezirow osserva come esista però un diverso tipo di riflessione che investe, pur a partire dalle medesime circostanze, le premesse ad esse sottese, le cornici complessive entro le quali gli schemi utilizzati si dispongono, le convinzioni sottostanti, le interpretazioni di base. Sia Schön che Mezirow osservano come esistano meccanismi mentali estremamente diffusi e sottili che spingono nella direzione dell'evitamento della riflessione di grado superiore, che richiederebbe il portare in chiaro e il mettere in discussione il proprio ruolo, le proprie cornici di riferimento, le prospettive di significato entro cui si è costruita la propria maestria professionale. Al contrario, paradossalmente, quest'ultima tanto più si sviluppa, quanto più tende a generare burocrazie, routines, rigidità, perpetuando e consolidando nel tempo l'eventuale fallacia o incompiutezza delle proprie convinzioni più radicate, dei propri frames. D'altra parte Bateson (1972), riguardo i tipi logici dell'apprendimento, considera fenomeno rarissimo l'apprendimento₃, proprio perché avviene a seguito di una profonda riorganizzazione del carattere, cioè delle definizioni dell'"io", inteso come aggregato dell'apprendimento₂. Esempi di apprendimento₃ sono, a suo modo di vedere, le conversioni religiose e le psicoterapie efficaci e profonde. Sostanzialmente possiamo affermare che l'apprendimento₃, di cui parla Bateson, la trasformazione delle premesse, di Mezirow, la *reflection on reflection-in-action*, sono sostanzialmente riconducibili al più alto grado del pensiero, capace di portare alla luce gli abiti mentali sedimentati, le convinzioni più profonde, liberando dalla loro tirannia chi accede ad esso.

Bateson (1972, p. 335) considera questo evento cosa riservata alle persone più creative, in quanto capaci di risolvere i contrari, fondendo ecologicamente tutti i processi di relazione cosmica con la propria identità personale. Il particolare (il granello di sabbia, un'ora) non perde il suo senso, ma al contrario, diventa la lente attraverso cui i creativi ri-vedono il tutto (il mondo, l'eternità) e comprendono i limiti delle proprie visioni ristrette.

La sottolineatura unanime della eccezionale rarità del pensiero autenticamente riflessivo, a nostro modo di vedere, testimonia la necessità di porre in essere strutture capaci, per così dire, di accompagnare, orientare e sostenere percorsi individuali e collettivi in questo senso. Occorre cioè creare le condizioni affinché il pensiero riflessivo possa elevarsi al suo massimo grado. Come abbiamo già detto, ipotizziamo che tali condizioni rispondano alla *conversazione riflessiva con i materiali della situazione*, al *rispecchiamento emancipativo* e, soprattutto, al loro compimento nella *Comunità di Pensiero*. E se le prime due sono, in qualche misura, favorite naturalmente dall'azione che richiede di per sé di tornare mentalmente sui propri passi mentre si agisce e dopo che si è agito, per adattarsi alle evoluzioni degli eventi, conversando tra noi rispetto agli oggetti e ai materiali su cui stiamo lavorando e per rispondere alle sollecitazioni esterne che ci fanno da specchio, le cose si fanno più complicate per quanto concerne il pensiero sul pensiero, sulle premesse che hanno guidato sotterraneamente, tacitamente, silenziosamente il nostro operato.

Ripercorrendo, alla luce di quanto appena detto, la proposta rivoluzionaria di Freire, la sua concezione di liberazione nella comunione, di ribaltamento delle categorie di oppresso e oppressore, di presa di coscienza dell'oppressore che è dentro l'oppresso e viceversa, di oggettivazione della soggettivazione,

rintracciamo una comune radice. «Diventare solidali è qualcosa di più...» (Freire, 1971, p. 55), fare comunità è qualcosa di più che condividere una pratica e ottimizzare il suo farsi.

La coscientizzazione non procede per elargizioni, ma per accettazione di una faticosa lotta, condotta con metodo che costituisce la forma esteriore e materializzata in atti, assunta dalla intenzionalità, in quanto proprietà fondamentale della coscienza [...] Quindi la coscienza è in sostanza un “cammino” verso qualcosa che non è lei stessa, che è fuori di lei, che la circonda e che essa “apprende” attraverso la sua capacità ideativa. Per definizione, la coscienza è, quindi metodo, inteso nel senso più generico possibile. [...] Concludendo, l’educazione che i “leader” della rivoluzione dovrebbero realizzare viene a essere una “co-intenzionalità”. Educatore e educanti (leader e masse), nella “co-intenzionalità” di fronte a ciò che è reale, si ritrovano in un compito in cui ambedue sono soggetti; essi lo rivelano e lo conoscono criticamente, ma soprattutto, lo ricreano. (Freire, 1971, p. 77-78)

Legare l’idea di comunità al più alto grado del pensiero, fatto di rigore e metodo, significa, infatti, accettare in pieno l’esigenza di superamento della razionalità tecnica che può fermarsi ai primi gradi della riflessione, ottenendo efficienza ed efficacia del fare, in favore del grado più elevato di pensiero, il quale poggia le basi della sua possibilità su una condizione nella quale reciprocamente consegnarsi ad una prassi liberatrice. Questo, infatti, significa riconoscere che il lavoro sulle premesse, di cui il nostro agire è comunque intriso, può avvenire solo elevando il grado di coscienza e intenzionalità del pensiero. Questo riteniamo significhi ricreare la realtà, attraverso processi riflessivi profondi, consapevoli e dialogici. Libertà, flessibilità, intenzionalità, relazionalità sembrano essere le caratteristiche che rendono possibile questo cammino, che non avviene nel vuoto o in maniera spontanea, al contrario ha bisogno di strutture che lo rendano percorribile. Freire si è espresso in termini di metodo, non a caso. Abbiamo già avuto occasione di parlare, in tal senso, di dispositivi di tipo conoscitivo e di tipo trasformativo (Michellini, 2016, p.148.159), con il loro corredo di strumenti, fasi, attività. Sarebbe, certamente ingenuo, identificarli con ciò che rende possibile la *CdPe* e il più alto grado della riflessione. Nondimeno sarebbe velleitario immaginare la possibilità di raggiungere l’apice in assenza di dispositivi, strumenti, fasi, attività, tanto più raffinati e mirati, quanto più sarà difficile il processo riflessivo che s’intende promuovere. Nell’ambito formativo, in verità, assistiamo ad un importante proliferare di congegni utili in questa direzione. Si tratta, a nostro modesto avviso, di non fermarsi ad un uso da “cassetta degli attrezzi”, soprattutto pensata per le emergenze, ma di individuare, anche tra quelli esistenti, i più idonei ad accompagnare i processi. Ancora meglio: una *CdPe* non coincide con l’insieme degli strumenti usati o delle attività svolte, è *qualcosa di più...da volere, da costruire, da inventare*. Qualcosa che investe sia un piano speculativo che operativo, traducendo su entrambi i livelli, l’intenzione e il pieno sviluppo del pensiero riflessivo.

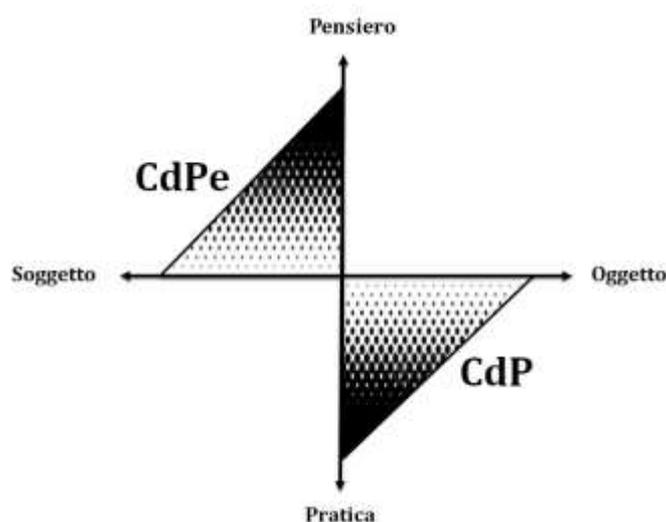
A questo riguardo è utile evidenziare anche la distinzione tra *CdPe* e *Comunità di Pratica* (da ora *CdP*), felice costrutto coniato da Wenger e Lave (1990), al quale non solo nominalmente la nostra ipotesi si richiama. Le *CdP* sono caratterizzate da impegno reciproco, impresa comune, repertorio comune (Wenger, 1998, p. 87-102), in cui l’interazione tra pratica e teoria è sempre interattiva, nella consapevolezza che teoria e azione non sono disgiungibili, ma a modesto avviso

di chi scrive, con un forte sbilanciamento nella direzione della pratica. Nelle *CdPe*, viceversa, lo sbilanciamento va nella direzione opposta (Fig. 1).

Lipari e Scaratti (2014, p. 207-232) sollevano una critica all'espressione *coltivare CdP*, utilizzata da Wenger nello sviluppo dei suoi studi. Il loro giudizio offre elementi utili al nostro ragionamento. I due studiosi, infatti, sottolineano come la metafora scelta dal padre fondatore delle CdP, esponga il limite di eteronomia delle medesime da un soggetto esterno (il coltivatore, metaforicamente) per la sopravvivenza e lo sviluppo. Questo offre tutti gli interventi necessari ad assicurare vitalità, gestione, crescita, mantenimento delle performaces e dei risultati. A partire da questa critica, Lipari e Scaratti fondano una terza prospettiva, centrata sull'idea di *avere cura* delle CdP, nella quale i membri stessi creano occasioni riflessive per riconoscere problemi, ricercare soluzioni, interpretare e modificano le dinamiche interne.

L'aver cura si traduce in interventi, mai direttivi, di supporto, accompagnamento e sostegno nell'orizzonte intenzionale dei componenti. La proposta di *CdPe*, pur riconoscendo la necessità di interventi esterni per animare la dinamica riflessiva (si pensi, ad esempio, al *rispecchiamento emancipativo*), sicuramente rintraccia un tratto indispensabile nel protagonismo e nell'autonomia dei membri.

Fig. 1



Questi dirigono il proprio apprendimento (Pellerey, 2006), proprio in virtù, e si potrebbe aggiungere nella misura, della capacità di rendere ragione dei propri orientamenti, della loro validità, conseguente all'essere scientemente impegnati a riflettere criticamente su di essi e a trasformarli in una logica di sviluppo.

La *CdPe* costituisce la condizione in cui i soggetti si liberano progressivamente dei condizionamenti ambientali e genetici (Bateson, 1972, p. 337), nella direzione di una libertà che è frutto dell'esercizio sempre più fine della miglior forma di pensiero. Su questo aspetto la visione di Freire (1971, p. 113) offre una prospettiva che consente di storicizzare il costrutto, rammentando l'esigenza di non dimenticare mai la situazione concreta, esistenziale degli uomini da intendere sempre come esseri in situazione, non come oggetti occasionali della propria azione e a cui dirigere un programma. Di qui il rifiuto di qualsiasi forma di

addottrinamento, propria di concezioni depositarie dell'educazione e, aggiungiamo noi, dell'educazione del pensiero. Il rifiuto dell'astrattezza, oltre che di qualsiasi logica impositiva, possono essere sintetizzabili nell'affermazione che: «il nostro compito non è parlare al popolo circa la nostra visione del mondo, o tentare di imporgliela, ma dialogare con lui circa la sua e la nostra» (Freire, 1971, p. 116). In questa cornice azione politica ed azione educativa si fondono, nella misura in cui la conoscenza critica della situazione, il protagonismo dei soggetti si fanno tutt'uno nella metodologia dialogica. Ma su questo aspetto torneremo parlando di quelli che consideriamo i tratti caratteristici di una *CdPe*, precisamente: *reciprocità*, *dialogicità*, *democrazia*, *riflessività*. Per ciascuno di essi metteremo in evidenza il contributo di Paolo Freire.

Morfologia della CdPe

Al primo posto idealmente collochiamo la *reciprocità*, che potremmo tradurre nella scelta di ogni componente della *CdPe* di intraprendere un percorso riflessivo e trasformativo, riconoscendo nell'altro l'elemento necessario al proprio procedere e, viceversa, assumendosi l'impegno di svolgere scambievolmente lo stesso ruolo nei suoi confronti, a partire dalle pratiche comuni. Possiamo identificare con chiarezza il significato nell'espressione di Freire circa la necessità che oppressi e oppressori *si consegnino entrambi ad una prassi liberatrice*, la quale conduca i primi a liberare i secondi e questi a diventare solidali con i primi. *La liberazione nella comunione* (Freire, 1971, p. 74-78), di cui abbiamo già detto, realizza l'unica forma autentica di emancipazione dalla propria condizione. Con insistenza Freire sottolinea questo aspetto aggiungendo che come le contraddizioni (nel suo riferimento oppresso-oppressore) esistono nella concretezza, così anche il superamento di questa criticità può avvenire solo nell'oggettività. Non basta cioè il protagonismo attivo dei soggetti coinvolti, occorre che essi giungano ad una riflessione comune, ad un'assunzione condivisa di impegno sulle cose che sono divenute oggetto della relazione.

Nel lavoro di Schön, così come in quello di Wenger (1998, p. 87-102), rintracciamo in nuce, elementi significativi al riguardo. Anch'essi, in vario modo, sottolineano come la miglior forma di riflessione sia presente in contesti professionali paritari, collaborativi, democratici, costituito da elementi differenti ma, appunto, in relazione reciproca, scambievole, biunivoca. Contesti nei quali le persone non fanno comunità in quanto contigue fisicamente, ma in quanto "si scelgono" reciprocamente in vista della soluzione di un problema particolarmente complesso o della creazione di un nuovo prodotto, o del riconoscimento di una comune esigenza, etc. Nei loro lavori appare come, tanto più si sviluppa la capacità di apprendere a impegnarsi in un confronto reciproco e vasto, realizzato su un'ampia base, quanto più elevato è il tipo di sviluppo complessivo.

Una delle implicazioni più evidenti del ragionamento è costituita dal fatto che non è sufficiente la presenza di una collettività, che pure condivide un impegno e un repertorio operativi, perché si possa parlare di *CdPe*. Questa constatazione, d'altronde, appartiene all'esperienza comune, senza distinzione di ambienti di riferimento: non è sufficiente la condivisione di un obiettivo o di un compito o di una competenza perché si crei quel qualcosa di più che noi chiamiamo *CdPe*.

Questa è frutto di un'alleanza consapevole e scambievole che prende le mosse dalle attività comuni, ma si traduce nella scelta di mettere ciascuno a disposizione degli altri i propri pensieri su ciò che si fa, considerando questo passaggio necessario all'emancipazione dell'interlocutore, di cui si chiede reciprocamente il contributo di riflessione sui propri pensieri come elemento necessario allo sviluppo di sé. Fulcro di una *CdPe*, infatti non sono le pratiche, ma i pensieri sulle pratiche. Meglio ancora, la scelta di rileggere, attraverso le pratiche, le prospettive di significato da cui esse sono mosse, più o meno consapevolmente. Questo tipo di operazione complessa e rara esige intenzione condivisa e contesto relazionale reciproco. È opportuno, a questo punto, sgomberare il campo dall'equivoco relativo al fatto che ciò avvenga in una specie di iperuranio armonioso e rarefatto, in cui non esistono tensioni o divergenze. Al contrario si tratta di un contesto dinamico, incerto, magmatico e, proprio in virtù di ciò, più esposto di altri a rischio conflittuale. Anche in questo senso il contributo di Freire appare emblematico. Tra oppresso e oppressore non possono esserci relazioni idilliache di facile soluzione. L'oppressione non è una fantasia, ma una realtà concreta le cui contraddizioni possono essere superate solo nell'oggettività.

Nella ricerca *Il docente riflessivo*, in cui, come si è già accennato si è sperimentata la creazione di una *CdPe*, questo elemento è apparso in tutta la sua chiarezza. Si è scelto di valorizzarlo come carattere dinamico positivo della riflessione, attraverso la ideazione di dispositivi idonei, atti peraltro a responsabilizzare reciprocamente i membri della comunità. Il tal senso la reciprocità è stata utilizzata come criterio per la predisposizione dei dispositivi utilizzati e l'orientamento delle prassi euristiche.³

Perché si possa parlare di *CdPe*, sono necessari un certo tipo di intenzione trasformativa consapevole e reciproca da parte dei componenti, favorita da elementi di garanzia e vigilanza del contesto, sia sul piano organizzativo che concettuale. Tali elementi richiamano le prime due condizioni del pensiero riflessivo (*conversazione riflessiva con i materiali della situazione e rispecchiamento emancipativo*), le quali specificano e articolano la necessità di dinamicità e apertura della riflessione che tende ad affievolirsi ogni qualvolta il pensiero si chiuda entro cornici troppo scontate e note.

Passiamo ora alla caratteristica della *dialogicità*, che in Freire (1971, p. 169) è incontro di uomini per la denominazione del mondo, condizione fondamentale per la reale l'umanizzazione dell'uomo. Il tema del dialogo, contrapposto all'antidialogo e al *bla-bla-bla*, consente all'autore di denunciare l'illusorietà di un'azione scollegata dal pensiero, per quello che egli chiama il cammino della rivoluzione. Parliamo di dialogo, secondo Freire, se rendiamo possibile un pensare critico, che è capace anche di generarlo: «saremo critici e veritieri se

³ Un esempio significativo in tal senso è offerto del dispositivo *Ciclo riflessivo*, corredato di alcuni strumenti tra loro connessi, il primo dei quali denominato *Appunti*, consistente nello scambio scritto su un format prestabilito, tra due docenti appartenenti a diverse realtà, a partire da una situazione reale verificatasi nella classe del primo docente. Lo scambio impegnava i due docenti in fasi successive e concatenate. Per maggiori chiarimenti rispetto alla sommaria esposizione di questo passaggio, il cui intendimento si limita ad un breve cenno, anche rispetto ai risultati ottenuti si veda la seconda parte di: Micheli M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero*, FrancoAngeli, Milano.

vivremo la pienezza della prassi. Cioè, se la nostra azione è l'involucro di una riflessione critica che, organizzando di volta in volta il pensiero, ci porta a superare una conoscenza strettamente "naturale della realtà. Questa deve attingere un livello superiore, per cui gli uomini arrivino alla ragione della realtà.» (1971, p. 214). In questo senso egli propone la teoria dialogica dell'azione, che connota il carattere culturale e pedagogico della rivoluzione

In assenza di questa caratteristica, appunto, troviamo la cultura del silenzio, propria dei sistemi oppressivi, o il *bla-bla-bla*, parole spoglie di pensiero, verbosità alienata e alienante. Solo il dialogo consente la reale comunicazione, la quale, a sua volta, rende possibile la vera educazione» (Freire, 1971, p. 112-113). Per tali ragioni, il dialogo diviene metodologia dialogica per la quale l'educazione comporta l'inquietudine del domandarsi costantemente su che cosa verterà il dialogo stesso.

La scelta di indicare nella *conversazione riflessiva con i materiali della situazione* la prima condizione del pensiero riflessivo, rappresenta una chiara indicazione nella direzione della necessità di un procedere dialogico, già dentro di sé con i materiali, appunto, gli oggetti concreti e reali che fanno la situazione. Lo stesso metodo animerà la seconda condizione, quella che apre il soggetto all'altro da sé. Come a dire che il primo passo di una *CdPe* consiste nell'adozione di un metodo dialogico nel ragionamento intraindividuale, che consenta alla riflessione di attivarsi e di procedere, poi, in un contesto dinamico, che chiamiamo appunto *CdPe*, attraverso dispositivi che ne favoriscono la dinamica, riconducibili a ciò che definiamo *rispecchiamento emancipativo*, il quale è un'altra faccia della dialogicità e del pensare, quella tra i soggetti coinvolti.

Sulla funzione ostetrica della parola rispetto al pensiero menzioniamo rapidamente la ricca tradizione culturale che si è sviluppata in merito. Gli studi di Vygotskij, che rappresenta una pietra miliare in tal senso, hanno chiarito come pensiero e linguaggio non coincidano e non si sovrappongano perfettamente. Il pensiero va oltre e non si esprime integralmente nella parola ma, attraverso essa, il pensiero viene alla luce (Vygotskij, 1956, p. 161). In qualche modo senza la parola l'esercizio del pensiero imploderebbe, non troverebbe le condizioni di esistenza. Nel contesto del nostro discorso, questo significa riconoscere alla parola dialogata la condizione di esistenza della comunità e, in essa, della riflessione di grado più elevato.

Anche in questo caso non possiamo limitarci ad un pronunciamento teorico, ma dobbiamo tradurre metodologicamente tale principio. Lo ha fatto Freire nel suo metodo, molto più limitatamente lo abbiamo fatto nella ricerca *Il docente riflessivo*. Vanno lette in questa prospettiva, infatti, le molteplici attività (intervista a domande aperte, scrittura narrativa professionale, tramite un apposito strumento denominato *Appunti*, un complesso sistema di confronto dialogico in coppia o in gruppi a partire da episodi accaduti in classe, la supervisione individuale e collettiva, etc.). Non si tratta certo di un apparato rigido e vincolante, quanto di un complesso di dispositivi coerenti con le ipotesi della ricerca e, in particolare, con il requisito di dialogicità, senza il quale la condizione delle condizioni del pensiero riflessivo che denominiamo, appunto, *Comunità di Pensiero*, non può realizzarsi.

A questo punto del ragionamento può apparire addirittura tautologico parlare di *democrazia*, come caratteristica strutturale ed essenziale di una *CdPe*: *reciprocità* e *dialogicità*, infatti si sviluppano in un contesto di tipo democratico, di confronto aperto, non gerarchico ma paritario, in cui soprattutto sia assicurato il contributo attivo di tutti i componenti. La partecipazione attiva ne è segno distintivo, da intendersi sia su un piano ontologico che funzionale. Siamo in linea con l'incipit de *Il mio credo pedagogico* di Dewey (1940, p. 3): «ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie». Per questa ragione è necessario costruire una coscienza critica, in una prospettiva di superamento dello status quo, in modo da trasformarlo e cambiarlo. Rintracciamo in ciò un legame inscindibile tra: - democrazia, come way of life, modo di essere individuale e sociale, che richiede condivisione di valori, solidarietà, interesse allo scambio di esperienze, impegno a superare gli egoismi e le distanze tra le classi, - educazione, che forma individui liberi e critici, capaci di confrontarsi e di co-costruire e implementare continuamente le regole di funzionamento della società, luogo in cui la società si interroga su sé stessa - pensiero riflessivo, come liberazione dell'intelligenza, pensiero critico e, quindi, creativo.

Nel medesimo solco di Dewey, Freire intende la partecipazione come processo di formazione critica della coscienza (la *conscientização*), sui rapporti esistenti, allo scopo di stimolare la disponibilità di una prassi politica e sociale migliorativa. Partecipazione come prassi rivoluzionaria, dunque, attraverso cui gli uomini si liberano da ogni tipo di catene e di dominio dell'uomo sull'uomo, facendosi uomini nella parola, nel lavoro, nell'azione-riflessione. Solo in un confronto democratico, infatti, che Freire (1971, p. 107) chiama espressamente dialogo, gli uomini si incontrano attraverso la mediazione del mondo, per dargli un nome. Dare un nome che significa, nella concezione di Freire, creare e ri-creare il mondo, percependolo nel suo divenire e assumendo i rischi delle evoluzioni, scegliendo l'inquietudine del pensiero critico. Le *CdPe* vivono consapevolmente questo carattere democratico, necessario, peraltro all'esercizio della miglior forma di pensiero. Si tratta, dunque, di un'opzione ideale che costituisce la migliore, premessa di ogni forma di progresso, di soluzione dei problemi, di innovazione, di creatività anche in ambito professionale e pratico. Le scelte strategiche ed organizzative che, di volta in volta tradurranno tale opzioni, cambieranno in aderenza alla realtà, per la sua trasformazione.

L'ultima caratteristica imprescindibile di una *CdPe* è la *Riflessività*, di cui abbiamo già detto ma che richiamiamo espressamente, in quanto perno su cui essa ruota. La *CdPe*, si costituisce consapevolmente e deliberatamente, assumendo come oggetto di attenzione non le pratiche, ma i pensieri degli attori (professionisti, nel caso dell'ambito del lavoro) a partire e sulle pratiche. È una comunità che sceglie, su questo oggetto, di perseguire il più alto grado di riflessività, vale a dire quello che investe le premesse e i presupposti dell'agire. Come abbiamo già detto, qui il rapporto tra pensiero e azione, tra teoria e pratica, trova la sua massima espressione, che Schön definisce *reflection-on-reflection-in-action*, che Mezirow considera esito della valutazione critica dei presupposti e ampliamento delle concezioni e delle strutture interpretative della realtà, vale a dire apprendimento trasformativo, mentre Bateson indica come apprendimento₃,

fenomeno rarissimo e che, ancor prima, Dewey aveva individuato come pensiero riflessivo, legandolo inscindibilmente al metodo rigoroso e critico dell'inquiry.

Abbiamo anche detto che non tutte le collettività e neppure tutte le comunità diventeranno CdPe, in quanto essa esige una scelta intenzionale, condivisa e mirata, sviluppata con un buon amalgama di rigore, passione e metodo. Esige audacia, coraggio di correre dei rischi, disponibilità a mettersi in discussione, vincendo le varie forme di anestetizzazione. Non a caso, naturalmente i termini presenti in quest'ultimo passaggio sono tutti utilizzati da Freire per definire la sua ipotesi di rivoluzione culturale. Ad essi aggiungiamo futuridade, neologismo coniato da Freire per indicare l'essere in situazione nel futuro. La CdPe non è fuga dalla realtà, ma inserzione critica in essa, attraverso il pensiero, per aprirla ad un futuro che non sia pre-costituito, ma creato consapevolmente attraverso la partecipazione dagli attori della medesima.

Si tratta di un quadro piuttosto ambizioso, che non lascia dubbi circa le difficoltà intrinseche. Troviamo conferma di ciò, pur nella sua limitatezza, nella ricerca *Il docente riflessivo*, a monte nelle testimonianze dei suoi protagonisti che, pur animati da grande impegno e passione, dichiarano di essere riusciti raramente in precedenza a realizzare qualcosa di adeguato alla riflessione di cui stiamo parlando nelle differenti realtà in cui essi avevano operato. Successivamente, nei risultati della rilevazione fatta ad un anno dal termine dell'indagine, quando gli stessi partecipanti, pur divenuti estremamente consapevoli e padroni delle procedure riflessive sperimentate, di cui riconoscevano con grande convinzione la validità, ammettevano di essere riusciti a dare seguito in misura ritenuta insufficiente. Questi elementi offrono spunto per sottolineare l'importanza della cura e dell'accompagnamento di cui necessita una CdPe, la quale non può essere considerata scontata, per la sola esistenza di una compagine organizzata e riflessiva, né raggiunta in maniera definitiva, una volta per tutte. La CdPe rappresenta piuttosto un processo da accompagnare anche con misure metodologiche ed organizzative. In questo senso l'idea di Freire dell'elaborazione di un *metodo*, che oggi potrebbe apparire embrionale e datato, sottolinea, in realtà la necessità che i processi più autenticamente rivoluzionari e creativi siano sostenuti da strutture che li traducano, offrendo appoggi e stimoli. Ed è questo compito imprescindibile della pedagogia, indipendentemente dalla latitudine e dalla cronologia degli eventi su cui sia chiamata a misurarsi.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler publishing company (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1986).
- Bruner J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge (Mass) – London: Harward University Press (trad. it. *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003).
- Dewey J (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company (trad. it. *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2000).
- Dewey J. (1949). *Logic, the Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Co. (trad. it. *Logica, teoria dell'indagine*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 1973).
- Dewey J. (1929), *The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action*. New York: Minton, Balch and Co (trad. it. *La ricerca della certezza*, La Nuova Italia, Firenze, 1965).

- Dewey J. (1933), *How we think*. Boston: Heat (trad. it. *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2006).
- Dewey J. (1940), *Education Today*. New York: (trad. it. *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1986).
- Freire P. (1971), *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1980).
- Freire P. (1967), *Eduçãso como pratica de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *L'educazione come pratica della libertà*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1977).
- Lipari D., Scaratti G. (2014) Comunità di pratica in Quaglino G.P. (2014) (a cura di), *Formazione: I metodi*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimension of Adult Learning*. San Francisco: Jhon Wiley & Sons (trad. it. *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003).
- Michelini M.C. (2006), *Progettare e governare la scuola: democrazia e partecipazione – dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Michelini M.C. (2013), *Educare il pensiero: Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, FrancoAngeli, Milano.
- Michelini M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero: Insegnamento come pratica riflessiva*, FrancoAngeli, Milano.
- Schön D. A. (1983), *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books Inc. Sons (trad. it. *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993).
- Sen A. (1999), *Development as freedom*. Oxford: University Press (trad.it. *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2001).
- Pellerey M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- Vygotskij L. S. (1956), *Voobrazenie i tvorčestvo v detskom vozraste*. (trad. it. *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 1992).
- Watzlawick P., Weakland J. H., Fisch R. (1974), *Principless of problem formation and problem solution*. Palo Alto California: (trad. it. *Change: Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, Roma).
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press (trad. it. *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006).

COSA DIREBBE PAULO FREIRE DELLA SCUOLA OGGI?

LISETE ARELARO

Università di São Paulo - Brasil
liselaro@usp.br

CAMILA ARELARO CAETANO

Università Cattolica di San Paolo - Brasil
camila.arelaro@gmail.com



Three aspects reflect the importance and relevance of Freirean thinking for educational policies: its epistemological theory about dialogue and humanization, education as a political act and commitment to social transformation. One of the trends in educational circles, particularly in Latin America, is the evaluation of the quality of education and the teaching-learning relationship through centrally developed tests, in general multiple choice tests, in the mother tongue and in mathematics, which condition the set of curricular contents that teachers should teach in schools. This option of metric evaluation of teaching quality has generated proposals of unique curricula, which define the parameters for educational indicators and as a form of control of the action of teachers, with the establishment of salary bonuses for education professionals and schools, whose students get better grades. This process is characterized in a "banking education". For this reason, Freire considers this option a mistake, since the pedagogical act is a political act and needs autonomy so that it has social importance and that the life context of the students is pedagogical material with which to elaborate the curricular proposals. Hence the reason each school can and should elaborate its pedagogical policy proposal (PPP) for educational intervention. Each school is a school, each social group has its interests, cultures and history and from them it is proposed different paths to teaching. This generates a reversal in the curricular policies, since there is not, for Paulo Freire, a previous scientific relation of content in any of the school disciplines that should not be submitted, previous and necessarily, to the dialogue with the students to then define its organization. The process of raising awareness and commitment to social transformation takes effect from the real life conditions of students, where a new worldview is stimulated and the critical awareness brought about by praxis and meaningful school content. However, one of the warnings that the Freirean theory makes is that as we are unfinished and conscious beings of this incompleteness, willing to learn permanently, if the teachers do not effectively believe that social quality education is a right of all and which everyone has the right to learn, there will be no success in the pedagogical act. Not by chance, the evasion found in many countries, especially those with high levels of social inequality, is the result of the elitist and discriminating organization of education systems, which reward the best and penalize the least "competent" leading them to drop out of school. Freire believes that another school is possible.

Keywords: Paulo Freire; educational politics; social transformation; dialogue.

Tr s aspectos traduzem a importância e a atualidade do pensamento freireano para as políticas educacionais: sua teoria epistemol gica sobre o diálogo e a humaniza o, a educa o como ato político e o compromisso com a transforma o social. Uma das tendências que se constata nos meios educacionais, particularmente na América Latina   a avalia o da qualidade da educa o e da rela o ensino-aprendizagem por meio de provas elaboradas de forma centralizada, em geral testes de múltipla escolha, da língua materna e de matemática, que condicionam o conjunto de conteúdos curriculares que professores e professoras devem ensinar nas escolas. Esta op o de avalia o metrificada da qualidade do ensino tem gerado propostas de currículos únicos, que definem os parâmetros para os indicadores educacionais e como forma de controle da a o dos docentes, com o estabelecimento de gratifica es salariais aos profissionais da educa o e às escolas, cujos alunos obtiverem melhores notas. Este processo se caracteriza em uma educa o

bancária. Por isso, Freire considera esta opção um equívoco, uma vez que o ato pedagógico é um ato político e necessita de autonomia para que tenha importância social e que o contexto de vida dos alunos e alunas seja material pedagógico com que se elaborará as propostas curriculares. Daí a razão de cada escola poder e dever elaborar a sua proposta política pedagógica (PPP) de intervenção educacional. Cada escola é uma escola, cada grupo social tem seus interesses, culturas e história e a partir deles é que se propõe diferentes caminhos para o ensino. Isso gera uma inversão nas políticas curriculares, uma vez que não há, para Paulo Freire, uma prévia relação científica de conteúdo em qualquer das disciplinas escolares que não deva se submeter, prévia e necessariamente, ao diálogo com os alunos para então se definir sua organização.

O processo de conscientização e o compromisso com a transformação social se efetivam, se partem das condições reais de vida dos estudantes, em que uma nova visão de mundo é estimulada e a consciência crítica provocada por práticas e conteúdos escolares significativos. Porém, um dos alertas que a teoria freireana faz é que como somos seres inconclusos e conscientes desse inacabamento, dispostos a aprender permanentemente, se os professores e professoras não acreditarem, efetivamente, que a educação de qualidade social é um direito de todos e todas e que todos têm o direito de aprender, não haverá sucesso no ato pedagógico. Não por acaso, a evasão que se constata em boa parte dos países, especialmente os de alto índice de desigualdade social é fruto da organização elitista e discriminadora dos sistemas de ensino, que premiam os melhores e penalizam os menos “competentes” levando a que eles abandonem a escola. Freire acredita que uma outra escola é possível.

Palavras-chave: Paulo Freire; política educacional; transformação social; diálogo.

Parlare, [...] in democrazia e ridurre al silenzio il popolo gente è una farsa. Parlando di umanesimo e negare gli uomini è una menzogna. (Freire; 2005; p. 94).

Introduzione: alcune ipotesi Freireane

Paulo Freire è stato un educatore che si è contraddistinto, tra l'altro, per la sua teoria epistemologica del dialogo come processo di insegnamento-apprendimento. Egli non lo ha proposto come una tecnica motivazionale per insegnare agli studenti a parlare o a manifestare le loro domande, dal momento che, per lui, era il dialogo che definiva il vero processo di mediazione e (ri) costruzione del sapere.

Tuttavia, affinché il dialogo possa realizzarsi ci sono dei presupposti che devono essere soddisfatti. Il primo di questi è ammettere che siamo tutti allievi. E che tutti noi abbiamo la possibilità di insegnare e imparare. Ciò implica necessariamente concetti quali umiltà, amorevolezza, rispetto e la preoccupazione con l'altro.

Paulo Freire ha sostenuto che il diritto di ogni individuo all'istruzione, un diritto universale in quanto cittadini, potrebbe essere raggiunto solo se, in realtà, noi crediamo - e questa è una scelta politica - che tutti possono e hanno il diritto di imparare. Quindi, l'educazione è un atto politico, perché traduce e spiega sempre la nostra scelta di progetto sociale, di ricerca dell'uguaglianza e di solidarietà

sociale. Oppure no: può tradurre individualismo, oppressione e divisione sociale. Questo presuppone che la formazione teorica e pratica degli educatori sia, per definizione, politica. Non solo: non è sufficiente che l'insegnante/educatore sia competente e che abbia una solida base teorica - anche se questo è essenziale - se non educa per "l'amore" verso i suoi studenti, nel senso più umano del termine. Mentre il pregiudizio di classe, razza, etnia, genere pervadono le relazioni tra uomini e donne, l'educazione non sarà liberatrice.

Questo è il motivo per cui l'opera di Freire è relazionale, perché per parlare di dialogo è necessario riflettere sul processo di umanizzazione, che implica la consapevolezza della disumanizzazione, fatta di violenza, ingiustizia, sfruttamento, oppressione. Uomini e donne che percepiscono la loro condizione nel mondo non come una fatalità, ma come risultato del processo storico e che, a partire da un processo di presa di coscienza, tessuto nelle relazioni dialogiche, cominciano a mettere in discussione il mondo e l'ingiustizia e a riconoscersi incompleti, presentano la prima convinzione che è possibile ricostruirsi, recuperare se stessi e diventare consapevoli della propria vocazione ontologica ad "essere di più".

Il dialogo è lo strumento di guida per la costruzione del pensiero critico. Freire ha detto che

questo è un pensiero che percepisce la realtà come un processo che cattura [la realtà] in costante divenire e non come qualcosa di statico. Non separa se stesso nell'azione" (2009, p. 95).

È il dialogo che ci fa interrogare sul mondo, mettendo in discussione lo *status quo* e "svelare la realtà", e questo significa passare da una percezione ingenua ad una percezione critica. Quando abbiamo acquisito questa chiarezza, possiamo cominciare ad agire nel mondo per trasformarlo

"L'uomo non può partecipare attivamente nella storia, nella società, nella trasformazione della realtà, se non è aiutato a prendere coscienza della sua stessa capacità di cambiare (...). Nessuno lotta contro forze che non comprende (...). La realtà non può essere modificata se non quando l'uomo scopre che è modificabile e che egli lo può fare. (Freire; 1977; p. 48)

Freire è noto anche per essere un "maestro di speranza", dal momento che, non credendo nell'inesorabilità del destino, per lui il dialogo acquista questa condizione: di generare il movimento per l'azione trasformatrice.

Quanto più mi lascio sedurre dall'accettazione della morte della Storia, tanto più ammetto che l'impossibilità di un domani diverso implica l'eternità di un oggi neoliberista che è lì, e la permanenza di questo oggi uccide in me la possibilità di sognare. Semplificando il tempo, la chiamata morte della Storia decreta l'immobilità che nega l'essere umano. (Freire; 2005; p. 44)

La dialogicità è l'inizio della liberazione degli oppressi, ed è per questo che la scuola, e la scuola pubblica in particolare, che è una delle principali istituzioni che dovrebbe vedere nel dialogo una *pratica* costante della sua vita quotidiana, soffre sempre più attacchi da parte dei settori conservatori, che avrebbero la pretesa di ridurla al silenzio, di (ri)stabilire la gerarchia tradizionale tra insegnante e studente, di stabilire un controllo dei contenuti dei programmi, di svuotare di significato la funzione degli organi della comunità e la loro partecipazione, di

rendere la voce di studenti e insegnanti silenziosa, imponendo l'obbedienza e la sottomissione come sinonimi di competenza. Questi intendono, in realtà, depoliticizzare l'istruzione.

Attualmente, un movimento che prende piede e forza in Brasile e in America Latina e che ha il nome in codice "Scuola senza Partito", un gruppo conservatore, razzista, omofobico ed elitario che ha scelto Paulo Freire come il nemico principale per i suoi attacchi e attraverso il *sito* creato nei media elettronici, lo attacca e squalifica come educatore del mondo, in quanto considerano Paulo Freire marxista, superficiale, scorretto e impregnato di ideologie di sinistra. Questo gruppo pretende, tra le altre cose apportando modifiche nella maggiore legislazione relativa all'istruzione - la Legge di Linee Guida e Basi della Pubblica Istruzione (Legge n 9394/1996) - introdurre i suoi principi reazionari e conservatori. A questo proposito, esiste anche un progetto di legge di un senatore, che propone:

(...) Art. 2°. L'istruzione nazionale rispetterà i seguenti principi: I - *neutralità politica, ideologica e religiosa dello Stato*; (...) [enfasi aggiunta]

Nel corso del Piano Educativo Nazionale, nel 2014, sono riusciti a mobilitare settori religiosi, in particolare i neo-pentecostali e i cattolici tradizionali contro l'inclusione delle questioni di genere e diversità sessuale previste nei piani di formazione e nei progetti delle scuole. Soprannominata di "Legge del Bavaglio", questa interferisce nelle scuole richiedendo che gli insegnanti vengano puniti - addirittura licenziati - nel caso in cui discutano di questi temi in classe. Nonostante il Procuratore Generale abbia già giudicato come improcedente e anticostituzionali le risoluzioni proposte, il movimento di intervento e il controllo delle scuole non ha cessato di esistere, riuscendo a stabilire un certo timore tra gli insegnanti che temono di essere licenziati, in un momento in cui il paese conta già con 14 milioni di disoccupati e con un governo illegittimo (perché non eletto) che dispone di un sistema giudiziario che ha fatto bizzarre interpretazioni delle leggi esistenti.

Sappiamo che la paura è la forza motrice di paralisi sociali generando reazioni amorfe nella popolazione, anche nei gruppi sociali direttamente interessati dalle misure di riduzione dei loro diritti.

Ma perché proprio Paulo Freire è stato il prescelto?

Certamente questo si deve alla sua difesa permanente del fatto che l'atto pedagogico è di natura politica e non tecnica. Per intenderci: non esiste un'educazione neutra. È per questo che tutta l'educazione esprime il concetto di cittadinanza che possediamo e poniamo in pratica. Non c'è credo politico e pedagogico senza pratica coerente. E questa è un'altra ragione per cui Paulo Freire dà fastidio a questi gruppi: era un educatore militante che ha ripetuto fino alla nausea che "non è sufficiente denunciare, è necessario annunciare", e questo richiede che ogni insegnante ed educatore che incorporari coerenza nella sua *pratica*, nella sua pratica pedagogica come condizione non solo della qualità dell'istruzione offerta, ma di trasformazione sociale.

Non a caso, Paulo Freire ha sostenuto che "se lo studente non ha imparato, l'insegnante non ha insegnato", fatto che ha scioccato molti insegnanti, ma questo

non significa che si ritenga che l'educatore sia colpevole del fatto che il suo alunno non abbia imparato, o che il fallimento della sua azione sia espressione di una mancata dedizione professionale, ma indica la necessità permanente di osservazione e riflessione della sua *pratica* educativa. Conferma piuttosto la necessità di cercare/ricercare altre strategie pedagogiche che permettano allo studente di imparare e che suscitino la sua curiosità iniziale portandolo al prossimo livello di interesse scientifico, artistico o letterario.

E come si può avere successo?

In primo luogo, a causa del carattere problematizzante e dialogico della sua proposta educativa che ci costringe ad ascoltare/parlare sistematicamente agli studenti e elaborare con questi la loro curiosità e interesse. Non per niente Paulo Freire amava chiamare questo processo "do-discenza" (una parola ricavata dall'unione di docenza e discenza) per sottolineare che non c'è azione educativa senza la partecipazione attiva di docenti e discenti, ed è grazie a questo rapporto che uno impara dall'altro, se c'è il dialogo. È questo, infatti, che dà origine alla consapevolezza che trasforma.

E, in secondo luogo, il riconoscere le esperienze degli studenti, dei docenti e della comunità, è ciò che permette che ciascuno sia soggetto di questo processo e diventi punto di partenza necessario della pratica educativa.

Ciò richiede una necessaria coerenza tra il contenuto selezionato per l'opera educativa e l'approccio metodologico utilizzato, che non può essere spogliato della sua natura politica, né della sua dimensione pedagogica. Paulo Freire

Paulo Freire è enfatico e certamente dà fastidio quando dice:

Siamo convinti che il dialogo con le masse è un'esperienza radicale di ogni rivoluzione autentica. È ciò che la rende rivoluzione. Sarebbe ingenuo aspettarsi che i colpi di stato instaurassero un dialogo con le masse oppresse. Da essi ciò che possiamo aspettarci è l'esca per legittimarsi o la forza che reprime. (Freire; 2005; p.145)

Alcune informazioni sul luogo da cui parliamo

Il Brasile è una Repubblica Federale composta da 27 stati e 5.570 comuni; ha 8,5 milioni di chilometri quadrati di estensione e una popolazione stimata di 210 milioni di persone, di cui circa il 25% corrisponde alla popolazione da 0 a 14 anni. Quindi, siamo un paese di giovani. Mentre noi abbiamo il privilegio di una sola lingua, le differenze regionali sono notevoli, sia da un punto di vista culturale che socio-economico. Il Brasile non è un paese povero, è un paese diseguale: rappresenta la 6^a potenza economica del PIL mondiale (la 6^a economia mondiale) ed è uno dei peggiori paesi per ciò che riguarda la distribuzione del reddito. Il Brasile è, attualmente, il decimo peggiore del mondo in termini di disparità di reddito, come riporta il rapporto del Programma di Sviluppo delle Nazioni Unite (UNDP/2016). Attualmente, l'istruzione di base è obbligatoria dai 4 ai 17 anni, divisa in tre fasi: educazione della prima infanzia (0-5 anni); scuola elementare (6-14 anni) e scuole superiori (15-17 anni). Nonostante la scuola elementare sia praticamente universale, ci sono in Brasile circa 70 milioni di persone che non hanno terminato la scuola all'età adeguata. Da qui l'importanza storica del maestro

Paulo Freire in relazione all'alfabetizzazione di giovani e adulti e la sua lotta per definirla come priorità in termini di politiche pubbliche. Nella maggior parte, gli studenti dell'educazione di base (oltre l'80%) sono iscritti a scuole pubbliche statali, ma nel settore dell'istruzione superiore la situazione è diversa, dal momento che il 75% degli studenti frequenta scuole private, rispetto al 25% che frequenta scuole pubbliche. Con poche eccezioni, si può dire che le scuole pubbliche di istruzione superiore sono di un livello migliore, soprattutto grazie all'esistenza di orari di lavoro dignitosi che permettono attività di ricerca, docenza e estensione universitaria.

Attualmente, il Brasile soffre con l'invasione dei conglomerati educativi, che sono stati acquistati da numerose scuole superiori e università private, con la fusione di uno di esse, come per esempio, la Kroton-Anhanguera, che non è solo la più grande società di formazione in Brasile, con quote nel mercato azionario, ma la più grande del mondo. È interessante notare che il governo federale sta sovvenzionando questa rapida crescita dell'istruzione privata superiore attraverso due programmi: il Fondo di Finanziamento Studentesco di Istruzione Universitaria (FIES), con l'obiettivo di finanziare le rate dei Corsi di Laurea a studenti che siano regolarmente iscritti in istituti privati di Istruzione Universitaria, e il Programma Università per Tutti (ProUNI), che offre borse di studio, integrali o parziali (50%), spendibili in istituti privati di Istruzione Universitaria, per Corsi di Laurea e sequenziali, a studenti brasiliani che non siano in possesso del diploma di Laurea. Oltre a questo, viene anche fortemente incoraggiata la formazione universitaria a distanza, con pochi o alcun criterio di valutazione accademica, rilevando che la formazione degli insegnanti per l'istruzione di base ha già raggiunto il 60% degli studenti, di cui il 90% in istituti di insegnamento privato.

L'outsourcing dei processi di istruzione pubblica in America Latina e in Brasile

In Brasile e in America Latina si sta vivendo un movimento preoccupante, perché gruppi di uomini d'affari e banchieri internazionali si sono avvicinati all'istruzione e alle scuole pubbliche, a partire da negoziati stabiliti con i governi che impongono le politiche educative per l'istruzione pubblica al fine di adattarsi agli standard del mercato "internazionale" e all'efficienza.

In Brasile, con il nuovo governo – iniziato nel settembre del 2016, dopo l'*impeachment* della Presidente Dilma Rousseff – si vivono momenti di perdite dei diritti del lavoro e la riduzione brutale degli investimenti pubblici in aree sociali, con conseguenze piuttosto gravi per la continuazione e l'espansione dei trattamenti, in particolare nei settori dell'istruzione e della sanità. È stato approvato dal Congresso Nazionale un emendamento costituzionale che congela (EC n. 95/2016) per 20 anni gli investimenti in campo sociale, che vieta lo svolgimento di concorsi pubblici, miglioramento dei piani di carriera e aumento del numero dei dipendenti pubblici, in ogni ambito sociale dello stato brasiliano. Anche le risorse finanziarie relative ad ambiti dell'istruzione e della

sanità subiranno questo congelamento, il che darà origine a una perdita graduale degli investimenti pubblici.

Nell'istruzione gli eccessi si succedono: la scuola superiore, nonostante le manifestazioni studentesche del 2014 e del 2015 contro le modifiche proposte dal Governo, nelle quali gli studenti delle scuole superiori hanno occupato scuole e hanno rivendicato la non chiusura delle loro scuole e il non trasferimento di studenti e insegnanti, il Governo Federale ha approvato, in tutta fretta, una normativa (Legge n. 13.415/2017) che ha imposto una "nuova scuola superiore" senza consultare le organizzazioni scientifiche o sindacali, senza concedere la possibilità di dibattito alle comunità scolastiche. La nuova proposta elimina il concetto di formazione generale comune di scuola superiore come ultimo stadio dell'istruzione di base, riducendo la sua formazione alla metà in discipline umanistiche come filosofia, sociologia e le arti - e addirittura l'educazione fisica – proponendo "opzioni" di approfondimento degli studi e della formazione professionale che, in pratica, visto che le scuole non sono in grado di offrirle, potranno essere detenute da società private. È in corso "l'accordo" con la Banca Internazionale per la Ricostruzione e lo Sviluppo (BIRS) per realizzare questa riforma negli stati, con il ricorso ad un prestito di 250 milioni di dollari. Tra le principali azioni previste ci sono: la formazione di tecnici educativi per l'adeguamento dei programmi e lo sviluppo di programmi di formazione, oltre al trasferimento di fondi per la riproduzione del materiale di supporto e per favorire l'attuazione di nuovi piani di studio. Inoltre, le risorse saranno utilizzate per la formazione di dirigenti e tecnici per la progettazione di modifiche e l'assistenza tecnica, sostenuta dalla Banca, dovrà offrire servizi di consulenza specializzati, "di alto livello", al fine di sostenere il Ministero dell'Istruzione e i dipartimenti di Stato. Con ciò, quindi, facilitare l'ingresso di gruppi privati nell'organizzazione e attuazione delle modifiche che sono di interesse di gruppi al di fuori del paese.

Un altro passo che il Governo Federale ha intrapreso è stato quello di autorizzare, senza alcun controllo di qualità, la possibilità che istituzioni ministrino l'approfondimento degli studi sotto forma di formazione a distanza. Vale a dire, l'introduzione della formazione a distanza come soluzione per la mancata risposta storico dei giovani e, ora, per i giovani (poveri, naturalmente) dai 15 anni d'età.

Inoltre, l'ingresso di aziende private nelle scuole pubbliche è occorsa spesso senza che l'azienda posseda una significativa esperienza educativa, ma, tuttavia, agisce definendo piani di studio e forme di gestione aziendale "efficiente". Ciò ha favorito che le Organizzazioni Sociali (OS) - forma elegante di organizzazione di aziende private per prendere possesso di politiche sociali, con fondi pubblici – siano responsabili per il controllo delle scuole pubbliche. Ci sono già, progetti di legge nei quali si propone di porre fine alla garanzia di stabilità dei docenti ufficiali, attraverso la legislazione che incoraggia la valutazione semestrale degli stessi e che, dopo alcune valutazioni negative, (circa tre) possono essere rimossi dal loro ruolo o dalla loro funzione.

In Brasile e in America Latina, l'influenza delle tesi dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) per l'istruzione, in particolare i feedback unificati a livello nazionale stanno guadagnando spazio, con la pubblicità nei mass media, l'importanza e l'opportunità dei test PISA (Programma per la valutazione internazionale degli studenti) come un perito e come un

riferimento esterno delle prestazioni degli studenti nel processo di insegnamento-apprendimento.

Nel mese di maggio 2017, il Brasile ha reso ufficiale la sua domanda di adesione all'OCSE, un'organizzazione che sostiene di avere come obiettivo "promuovere politiche finalizzate allo sviluppo economico e al benessere sociale delle persone in tutto il mondo", ma che ha come condizione di ingresso, in particolare, i cambiamenti nelle leggi che regolano le tasse e le pratiche di gestione, che hanno a che fare con il libero mercato.

Questa strategia è servita anche per valutare le prestazioni professionali degli insegnanti, a partire dai risultati ottenuti dagli studenti nelle diverse - e sempre più numerose - valutazioni unificate, anche se non c'è alcuna prova scientifica di un rapporto diretto tra i risultati ottenuti dagli alunni nei test nazionali e le prestazioni degli insegnanti. In Brasile, undici dei 27 Stati membri hanno già una legislazione che stabilisce i bonus salariali per gli insegnanti sulla base dei risultati positivi dei loro alunni nei test nazionali ed internazionali. In Brasile, nel 2007 è stato creato l'Indice di Sviluppo dell'Istruzione (IDEB) da parte del governo federale e impostati obiettivi quantitativi da raggiungere da parte di tutti i comuni e gli stati.

Dove ci portano queste politiche?

Non c'è dubbio che ci conducano alla crescente omogeneizzazione dei programmi e dei curricula scolastici, lasciando sullo sfondo lo stimolo che favorisca lo sviluppo di progetti educativi nelle scuole, che coinvolgono la comunità scolastica. Nella misura in cui sorgono obiettivi quantitativi predefiniti, è chiaro che le comunità e le scuole devono dirigere tutti i loro sforzi per raggiungerli, in quanto questo significa la possibilità di ricevere ulteriori risorse finanziarie dai fondi pubblici. E come si può raggiungere l'obiettivo? Con l'appalto ceduto alle imprese private, che si presentano come in grado di garantire buoni risultati nei test nazionali e statali, c'è una maggiore omogeneizzazione dei contenuti e dei materiali didattici che, essendo simili, consentono facilmente che si realizzino "controllo di qualità". In Brasile, l'acquisto dei "sistemi di istruzione" permette che praticamente l'intero orientamento pedagogico ed educativo dei dipartimenti dell'istruzione sia sostituito dalle linee guida di queste aziende, che definiscono, tra le altre cose, come i dirigenti scolastici - ora chiamati manager - saranno scelti o nominati. Gli insegnanti che non si adeguano e che non seguono i programmi proposti, a meno che i loro studenti riescano ad ottenere buoni risultati negli esami unificati, saranno derisi dai loro stessi colleghi perché le scuole ricevono - collettivamente - una gratificazione finanziaria. Coloro che non obbediscono, quindi, non sono solidale, responsabili o competente.

Ciò significa, in tutta l'America Latina, la revisione del concetto di gestione democratica come una condizione per migliorare la qualità dell'istruzione. Nel nuovo disegno, gestione democratica non prenderà più in considerazione la priorità e la pratica democratica, il coinvolgimento creativo della comunità scolastica interna ed esterna nella discussione dei loro problemi e, quindi, proponendo l'elaborazione di progetti collettivi per la loro soluzione. Ciò che conta, adesso, è un coinvolgimento che consenta il contributo finanziario della Comunità e dei genitori alle necessità delle scuole, che devono fare i conti con la

diminuzione delle risorse e con la partecipazione delle famiglie nei processi di controllo dell'azione di insegnanti e scuole.

In Brasile si sta preparando una Base Nazionale Comune dei Curricula (BNCC), con il supporto speciale da parte di specialisti che provengono dal Movimento Tutti per l'Educazione - movimento nato dall'azione delle grandi aziende come Istituto Unibanco, Gerdau, Itaú sociale, Fondazione Bradesco, DPaschoal, Fondazione Lemann, Istituto Votorantim, Istituto Natura , Fondazione Telefonica/Vivo, tra gli altri – che si mescola perfettamente con i (nuovi) interessi del governo. Una parte del documento già diffuso specifica il contenuto da insegnare da parte di tutte le scuole del paese, sulla base della Pedagogia delle Competenze - con la definizione di abilità e competenze per ogni anno di studio della scuola materna ed elementare, anche se il Brasile è un paese continente con grande e ricca diversità regionale, con storie, esperienze, e progetti educativi piuttosto differenti, innovativi e con buoni risultati.

Cosa penserebbe Paulo Freire di queste risoluzioni?

Freire era radicalmente contro le proposte autoritarie e regolamentari, che sono in corso di attuazione da parte del governo brasiliano. In primo luogo, perché voleva vedere la scuola pubblica sempre più autonoma, non "legata" al controllo dei gestori/ amministratori. Insegnanti liberi e creativi nelle loro pratiche, impegnati con l'andamento e con le sfide della comunità in cui la scuola è inserita e vicini agli studenti. E gli studenti, il personale e la comunità, pulsante, creando ed esistendo in conformità con i desideri e le sfide collettive della scuola. La bellezza e la grazia delle scuole, come diceva Paulo Freire, si basa su questo clima di lavoro e soddisfazione.

"Abbiamo bisogno di contribuire per creare la scuola che è avventura, che cammina, che non ha paura del rischio, che rifiuta l'immobilità. La scuola dove si pensa, in cui si opera, in cui si crea, in cui si dice, si ama, si indovina, la scuola che, con passione, dice SÌ alla vita ". (Freire, 1996, p. 54)

I progetti politici pedagogici sviluppati da scuole e difesi da Freire come un esercizio democratico e frutto del dialogo collettivo, sono "i documenti guida" per l'azione delle scuole, e riflettono la diagnosi delle difficoltà che ogni scuola deve affrontare nelle sue condizioni di lavoro e nelle condizioni di vita dei gruppi sociali degli studenti che raggiunge. È vero che, in molti casi, questi progetti sono aggiornati, al massimo, una volta all'anno in funzione dell'esigenza degli organi di controllo da parte dei dipartimenti dell'istruzione e, poi, dimenticati nei cassetti.

La burocratizzazione delle scuole ha ostacolato la creazione umana affinché facesse parte del processo scolastico, affinché la creatività di insegnanti e studenti si manifestasse nelle loro pratiche in modo più esplicito. Ogni innovazione o cambiamento di routine devono essere autorizzati prima che accadano. E questo aspetto ha bisogno di essere messo in evidenza, perché è proprio lì che la creatività collettiva può essere stimolata, è qui che un insegnante viene a sapere qualcosa su se stesso che può essere condiviso in aula, dove le differenze nascono

positivamente e costruiscono maestri diversi tra loro, con il loro repertorio di vita "mischiato" alle loro proposte educative.

Se questo processo viene interrotto, l'insegnante è prigioniero di un unico modo di fare. E questa mancanza di flessibilità intenzionale si verifica anche perché il volume di "documenti" e relazioni che l'insegnante deve soddisfare spesso occupa il tempo che egli stesso avrebbe dovuto dedicare alla sua formazione, alla sua quota di ricerca. Freire crede che ogni insegnante è, per definizione, un ricercatore e che la ricerca fa parte del suo processo di formazione continua, dal momento che "studiare" e coltivare la curiosità epistemologica fanno parte della sua pianificazione e riflessione. Ed è questa condizione che consente che l'insegnante rifiuti materiali prefabbricati e uguali per tutti i gruppi di studenti.

Per Freire, il processo di apprendimento permanente ha particolare importanza nella traiettoria del docente-ricercatore, perché, in questo caso, è lui stesso che sta costruendo il suo processo di formazione, la sua pratica sociale. Riflettere, discutere, confrontarsi con i colleghi e con la comunità, orientare la sua pratica, conoscere altri modi di pratica pedagogica, divergere, essere d'accordo, osservare, manifestarsi, costruire uno spazio di fiducia e di studio con i suoi colleghi e i suoi allievi, deve essere parte della dinamica della sua azione pedagogica e del collettivo.

Tuttavia, parlare di formazione permanente non è semplice perché, per Freire, devono essere fornite le condizioni amministrative e finanziarie perché questa opportunità accada, il che richiede, tra l'altro, l'adozione di una giornata di lavoro che permetta questo impegno, in cui siano previste ore retribuite per la formazione e ore di riflessione collettiva con il gruppo della scuola, in aggiunta alle attività in classe, affinché questi incontri continuino ad accadere in modo permanente.

Ciò che si può osservare, in genere, sono formazioni burocratiche e distaccate dalla vita quotidiana dell'insegnamento, e, a causa di questo divario, la partecipazione è carente, non originando alcun effetto di rinnovamento e di miglioramento degli insegnanti, dove anche le scelte degli orari e dei professionisti che le fanno, diventano abbastanza inadeguate. Tutto questo, fa sì che gli insegnanti finiscano per capire che questo spazio di formazione è una "perdita" di tempo, visto che, fatto in questo modo, non è di alcuna utilità nella sua pratica professionale, e non risponde alle sue perplessità e alle insicurezze che pervadono il suo operato quotidiano. Così, la sua quota di "ricercatore" diventa stazionaria, e l'insegnante si isola, contando e confidando solo in se stesso e nella sua esperienza, spesso immobilizzando il suo "fare", la sua pratica. E, per riuscire a continuare ad essere insegnante, continua il suo percorso come un pioniere solitario.

Inoltre, dare il giusto riconoscimento alla professione di insegnante, anche attraverso salari decenti, permette che questi si dedichi in maniera esclusiva all'insegnamento. Non è ciò che accade in Brasile e in America Latina, dove i salari sono molto bassi e, in generale, gli insegnanti guadagnano meno di qualsiasi altro professionista, con lo stessa formazione accademica, fatto che ha costretto molti di questi professionisti ad avere due o tre lavori, compromettendo, perciò, la loro dedizione alle attività didattiche e incoraggiando, tra le altre cose, la tendenza ad accettare lezioni "pronte" che i sistemi di dispense già preparate vengono offrendo a diversi sistemi di istruzione. L'adesione a questi metodi non avviene

per convinzione, ma è il frutto di una fatica fisica e di uno sfruttamento del loro lavoro.

Paulo Freire ha difeso condizioni di lavoro dignitose per evitare tale cooptazione degli insegnanti contro i loro studenti e contro lo stesso compito di insegnare e apprendere. A loro volta, gli studenti hanno bisogno di sostenere i loro insegnanti nella lotta per la possibilità annunciata di una formazione di qualità come condizione di cittadinanza e di trasformazione sociale.

Se c'è qualcosa che gli studenti brasiliani hanno bisogno di sapere, fin dalla più tenera età, è che la lotta per il rispetto per gli educatori e l'istruzione comprende la lotta per stipendi meno immorali, e che è un dovere inconfutabile e non solo un loro diritto. La lotta degli insegnanti in difesa dei loro diritti e della loro dignità deve essere intesa come un momento importante della loro pratica di insegnamento come pratica etica. (Freire, 1996, p. 74).

La caparbia degli insegnanti di continuare ad essere educatori, di dare il loro contributo a nuovi tempi, con ogni nuova generazione, di essere parte importante della formazione umana dei loro studenti, è ciò che spesso fa sì che tali insegnanti non mollino la professione, anche se l'insegnamento è a tutt'oggi una delle professioni meno riconosciute nel nostro paese, che peggio remunera i suoi professionisti e che meno investe nella loro formazione. È sorprendente che questa classe lavoratrice ancora resista e lotti instancabilmente per l'istruzione pubblica e di qualità.

L'eredità di Freire si trova in questi educatori, e più che mai, le sue frasi e libri sono riferimenti per tali professionisti, che si organizzano in dibattiti, che decidono e realizzano scioperi, che mettono in discussione i governi e che, collettivamente, continuano a costruire alternative umanizzanti. E insegnano con coerenza nella lotta politica.

Il momento storico che il Brasile e l'America Latina stanno vivendo è piuttosto grave, e si tratta di dispute politiche che richiedono una posizione ideologica chiara, impegnata con l'uno o con l'altro progetto di educazione. La grande domanda, allora, è "quale progetto di educazione decidi di servire?"

Se vogliamo la liberazione degli uomini non possiamo cominciare con l'alienarli o mantenerli alienati. La vera liberazione, che è il processo di umanizzazione, non è *qualcosa* che si deposita negli uomini. Non una parola in più, vuota, mitificante. È pratica che implica l'azione e la riflessione degli uomini sul mondo per trasformarlo. (2009, p. 77)

In questa disputa politica, non sempre la scuola agisce avendo chiaro quale progetto educativo essa servirà. Un progetto di resistenza, per sopravvivere, ha bisogno di difensori che investano in differenti strategie che gli rendano possibile esistere. Molti gestori incoraggiano la ripetizione e il "rispetto delle risoluzioni" nelle loro scuole per paura, per non aver avuto nella loro formazione nessuna informazione e discussione di carattere politico della disputa nella costruzione di una società maggiormente solidale e includente. Freire sapeva che la formazione e l'impegno politico erano il percorso che avrebbe fatto la differenza e che maggiormente avrebbe preoccupato gli oppressori. Per questo, tanto investiva nel dibattito sulla qualità della formazione degli insegnanti, prevedendo con preoccupazione la depoliticizzazione crescente di questa formazione.

E in questo momento drammatico dell'istruzione pubblica brasiliana, in cui gli eccessi si susseguono quotidianamente e la paura dei professori di non essere considerati competenti qualora i loro alunni non raggiungano i punteggi sperati, sicuramente Freire si metterebbe in moto, sapendo quanto sia fragile la formazione teorica e pratica dei professori, che ha permesso che questi accettassero di diventare appena riproduttori di contenuti e che perdessero di vista l'intenzionalità dell'atto di educare in direzione ad una umanizzazione.

Il processo di privatizzazione dell'istruzione presuppone e ha bisogno di denigrare e semplificare la formazione dei professori affinché si sentano incompetenti e insicuri e genera la falsa necessità di consulenti specializzati, che li convinceranno che ciò che importa non è sviluppare il pensiero critico, ma il "sapere fare", che sarà loro insegnato attraverso un metodo rapido e semplice di lavoro: l'adozione di sistemi di dispense educative che imprigionano e inibiscono il ruolo degli educatori, trasformandoli in meri collaboratori nel processo di insegnamento-apprendimento.

Questi sistemi con dispense per l'insegnamento fanno parte di un "pacchetto", affinché siano riprodotti in classe e sono un modo intelligente per controllare le azioni quotidiane dell'insegnante, permettendo, tra le altre cose, che supervisori esterni - consulenti privati - intervengano localmente e immediatamente ogni volta che un insegnante non riesce a rispettare o ritarda il "programma" stabilito. Ognuno deve fare la stessa cosa e seguire lo stesso modello o metodo tutti i giorni, cosa che finisce per generare - se non c'è reazione collettiva - accettazione/alienazione di queste situazioni estreme vissute dagli studenti, dagli insegnanti e dalle comunità scolastiche. Queste strategie di insegnamento, stanno gradualmente convincendo i diversi gruppi sociali coinvolti sulla loro efficienza - tutti sono uguali, il che è "democratico" - e l'inevitabilità dello status quo sociale dello sfruttamento delle persone, non mettendo in discussione questa realtà al fine di essere in grado di trasformarla.

Quali annunci Freire ci lascia

Anche con tutte le lotte politiche e sociali che appartengono a questo momento, dobbiamo ammettere che stiamo perdendo questa battaglia in favore delle grandi imprese e delle banche, che negoziano il loro lucro con i governi, nelle diverse possibilità che l'istruzione e la scuola offrono: corsi, consulenze, materiali didattici, libri e dispense. Non più scuole producendo, creando il proprio materiale, ma arrivando pronti per essere seguiti, indipendentemente dalla diversità degli interessi e delle storie dei diversi gruppi di studenti presenti nel paese. Anche in relazione all'alimentazione degli studenti l'azione di questi gruppi si fa presente - diritto garantito finora per soddisfare i bisogni dei meno abbienti, che si alimentano, spesso, solo a scuola, dal momento che ci sono stati casi di città brasiliane che, per ridurre i costi di gestione, hanno cambiato gli orari delle scuole per cercare di ridurre il numero di studenti negli orari di merenda e pasti. Questo processo è chiamato come "razionalità funzionale". Un'altra proposta stravagante e che è in corso di realizzazione è che, con il presunto scopo di contribuire al "rafforzamento dei valori fondamentali per lo sviluppo della cittadinanza e lo

sviluppo degli studenti" in una rete pubblica, è stato istituito il Termine di Cooperazione tra l'Esercito e il governo per sviluppare il progetto "l'Esercito nelle Scuole", che porterà le attività delle Forze Armate agli studenti delle scuole superiori.

Queste iniziative sono gravi, e si fanno portavoci di una retrocessione e di un conservatorismo che si sta instaurando in Brasile e in America Latina ma, oltre alla perplessità, non c'è apatia. I gruppi e i movimenti sociali si stanno radunando, stanno partecipando alle discussioni, costruiscono alternative di azioni collettive, resistendo, cercando consensi per un progetti di Nazione, con la convinzione Freireana che

"Bisogna avere speranza, ma la speranza del verbo "sperare"; perché ci sono persone che hanno la speranza del verbo "aspettare". E la speranza del verbo sperare, in questo caso, non è speranza, è attesa. Sperare è alzarsi, speranza è perseguire, è costruire, sperare è non arrendersi! Sperare è andare avanti, sperare è unirsi agli altri per fare in altro modo..."(Freire; 1996; p. 103)

Nessun governo resiste a un popolo che crede nel suo potere di lotta, di trasformazione sociale e di resistenza. Che crede che l'istruzione e la vita possono essere costruite con rispetto e gioia, facendosi nelle differenze, nutrendosi delle storie di uomini e donne che le vivono. Siamo uniti in questa lotta di resistenza umanista: neri, donne, bambini, anziani, indigeni, "sem-terra", senz'atletto, omosessuali, poveri, per lottare per la parità dei diritti, per la dignità, per lottare per porre fine all'oppressione dei popoli oppressi. La speranza di un futuro vivibile, che anima i nostri sogni e alimenta l'utopia. E niente irrita maggiormente i potenti della terra che uomini e donne che resistono nel sognare.

Per questa ragione, possiamo affermare, ancora una volta con Paulo Freire: La nostra convinzione è che, quanto prima comincia il dialogo, più rivoluzione ci sarà (2005, p.145)

Come, quindi, non riconoscere l'attualità della sua teoria e della sua pratica? Viva Paulo Freire!

Bibliografia

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Sinopse estatística do ensino superior – 2015. Brasília/DF. Disponível em: portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 23/07/2017.

BRASIL.. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20/07/2017.

BRASIL.. Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional nº 95/2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso 21/07/2017.

BRASIL.. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de

1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 21/07/2017.

CROSSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna. Privatização da Educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, p.17-33, jan-mar, 2016.

FREIRE, Paulo (2005). Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 48ª Reimpressão..

FREIRE, Paulo (1996). Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1996 .

FREIRE, Paulo (1997). Conscientização. Teoria E Pratica da libertação. Uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire. Paz e Terra. Rio de Janeiro.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Projeções e estimativas da população do Brasil e das Unidades da Federação. Brasília/DF; 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em 25/07/2017.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Relatório de Desenvolvimento Humano 2016 – Desenvolvimento para todos. 2017. Disponível em: www.br.undp.org/.../2017/.../pnud-lanca-relatorio-com-atualizacao-do-idh-brasil. Acesso em 25/07/2017.

UNA TENSIONE EPISTEMOLOGICA E UNA RIFLESSIONE METODOLOGICA A VENT'ANNI DALLA MORTE E A CENT'ANNI DALLA NASCITA DI FREIRE: QUALE EREDITÀ E QUALE PROGETTO?



SALVATORE PATERA
Research Fellow at INVALSI
toto.patera@gmail.com

Abstract

Freire's testimony, twenty years after his death, but also one hundred years after his birth, is a further opportunity for reflecting on some fundamental issues, however unsolved, that characterize social emergencies and educational challenges. This testimony shows all its incompleteness, cogency and timeliness with respect to these educational challenges, for which Freire's thought is currently valid and euristically indispensable. It is therefore imperative to question the actual need as well as the significance of a theory and a practice of social change that today embodies the challenges of contemporaneity. With regard to this aspect, do educational practice and pedagogical reflection still have a role and what kind? Or, can they bring a decisive contribution to addressing the current social challenges by providing tools to respond it adequately?

This contribution tries to reconstruct, from Freire's legacy, an opportunity for reflection and presents a methodological proposal for participatory research-action, reformulated in some aspects with respect to the original proposal. Because of this, Freire's thinking appears in some ways not fully understood and acted, though unfinished, in the cyclical and reflective tension between stability and change. Compared to this tension, Freire's testimony can still be a fertile, though essential, reference to pedagogical reflection and today's educational practice.

Keyword: systemic participatory action research, self-organization, emancipation, capability, social change,

Sunto

La testimonianza di Freire a vent'anni dalla morte ma anche a cento anni dalla nascita, rappresenta un'ulteriore occasione di riflessione, per interrogarci ancor'oggi su alcune questioni di fondo, tuttavia irrisolte, che caratterizzano le emergenze sociali e le sfide educative attuali. Tale testimonianza, nella contemporaneità, mostra tutta la propria non compiutezza, cogenza e attualità rispetto a tali sfide educative, con riferimento alle quali, il pensiero di Freire risulta attualmente valido ed euristicamente imprescindibile. Appare cogente, quindi, interrogarsi, sull'effettiva necessità nonché sul significato di una teoria e di una pratica di cambiamento sociale che incarni oggi le sfide della contemporaneità. Rispetto a ciò, la pratica educativa e la riflessione pedagogica possono avere ancora un ruolo e di che tipo? Ovvero, possono queste dare un contributo determinante nel problematizzare le sfide sociali attuali offrendo strumenti per rispondervi adeguatamente?

Questo contributo prova a ricostruire, a partire dall'eredità di Freire, un'occasione di riflessione e presenta una proposta metodologica concernente la ricerca-azione partecipativa, riformulata, per certi aspetti, rispetto alla proposta originaria. In ragione di ciò, durante circa un secolo, il pensiero di Freire è apparso per certi versi non completamente compreso e agito, benché incompiuto, nella ciclica e riflessiva tensione tra stabilità e mutamento. Rispetto a tale tensione, la testimonianza di Freire può essere ancora un riferimento fertile, quantunque essenziale, per la riflessione pedagogica e per la pratica educativa odierna.

Parole chiave: ricerca-azione partecipativa sistemica, auto-organizzazione, emancipazione, capacitazione, cambiamento sociale

La educación no cambia al mundo: cambia
a las personas que van a cambiar el mundo.
(Freire, 1967)

Educare all'emancipazione e alla libertà. Vent'anni dopo Freire (e Borghi)

La situazione politica, sociale e culturale del secondo dopoguerra in Italia è rappresentata, pur non esclusivamente, da una tensione laica, democratica e riformatrice che vede, soprattutto in ambito pedagogico, il fiorire del dibattito italiano, il quale, a partire in primis dai contributi di Freire e Dewey catalizza un *“impegno, insieme, di socialismo, di liberalismo ‘rivoluzionario’, di laicismo intransigente”* (Cambi, 1982).

In quegli anni, il dibattito avviato da Dewey (1972) e della scuola statunitense raggiunge l'Italia ispirando alcuni pensatori e pedagogisti italiani. In questa direzione, all'esperienza della casa editrice *“La Nuova Italia”* e della rivista *“Scuola e Città”* partecipano a diverso titolo e con differenti posizioni, autori come Codignola, Visalberghi, Laporta, Capitini, nonché Borghi, lungo un continuum, per un verso, con le proposte di Dewey ma per certi versi anche di Freire, le quali, fanno da sfondo al dibattito della pedagogia di comunità italiana a cavallo della metà del secolo scorso.

Così come ricostruito da Cambi (2003), in Italia, l'attivismo pedagogico, più che l'approccio latinoamericano adottato dal Movimento della Investigación-Acción Participativa –IAP-, che vedeva tra gli altri esponenti lo stesso Freire, ha trovato nel secondo dopoguerra, dei testimoni impegnati che ne hanno sviluppato i temi dominanti, tra i quali, il rapporto scuola – società. Borghi, Visalberghi, De Bartolomeis, Laporta e Bertolini, pur elaborando posizioni non riduttivamente sovrapponibili tra loro e diversamente articolate, propugnarono con vigore i principi dell'attivismo, li innestarono nell'ambito della nostra tradizione pedagogica, operando in essa un significativo rinnovamento in direzione scientifica e sociale. Questa prospettiva, si proponeva di promuovere una trasformazione dei metodi didattici e se pure non riuscì ad attecchire diffusamente nelle scuole pubbliche, coinvolse moltissimi insegnanti nelle sperimentazioni.

Rispetto a tale eredità, la pedagogia, prendendo atto della crisi della politica come crisi dell'educazione, necessitava ricomporre la frattura pedagogia-politica-società, proponendosi soprattutto come educazione alla democrazia (Bertolini, 2003). In tal senso, questi tre costrutti: educazione, libertà, democrazia, esprimono il nesso che accomuna il dibattito, non solo italiano, sulla pedagogia sociale e di comunità a partire dal secondo dopoguerra al fine di rispondere alle sfide educative emergenti. Tali tre costrutti attraversano il dibattito, ieri come oggi, della pedagogia italiana già dalla seconda metà degli anni cinquanta del secolo scorso, ove il dibattito pedagogico manifesta posizioni che esprimono alcuni punti di contatto tra il pragmatismo e la teoria critica, o ancora tra il liberalismo e il marxismo, ovvero tra le posizioni di Dewey e di Freire. Da questo punto di vista, la trasformazione sociale ad opera della pedagogia della liberazione freiriana è concepita in termini di liberazione dall'oppressione da intendere quindi come

liberazione non scissa dall'azione educativa e dalla riflessione pedagogica critica quali opzioni teoriche e operative per realizzare il cambiamento sociale attraverso l'emancipazione dei soggetti. In tal senso, la testimonianza di Freire richiama a considerare la differenza tra questa prassi rivoluzionaria, trasformatrice ed emancipatrice, quale compito della pedagogia, rispetto a quanto proposto dall'attivismo pedagogico sostenuto da Dewey, secondo il quale, l'azione è da intendersi come fine a se stessa ossia "azione per l'azione". Per Freire è invece da intendersi nei termini di: "un'educazione per la decisione, per la responsabilità sociale e politica" (Freire, 1973, p.88).

Rispetto a quanto analizzato sul dibattito nato intorno alla IAP, queste differenti opzioni culturali sono rinvenibili, ad esempio, in quanto scrive Dewey, con riferimento ai fondamenti dell'educazione. In particolare, "nella nostra indagine circa gli scopi dell'educazione non ci occupiamo di trovare un fine al di fuori del processo educativo stesso" (Dewey, 1988, p. 50).

Nel testo *L'educazione come pratica di libertà*, Freire sottolinea il fatto che la liberazione ha senso "dentro la storia che essi (i soggetti nda.) hanno il compito di fare e trasformare ininterrottamente" (Freire, 1973, p.44).

Pur con eredità e progettualità per molti aspetti divergenti, appaiono ancor più significative le differenze tra Freire e Dewey rispetto al ruolo dell'educazione nel promuovere le condizioni individuali e collettive per il cambiamento sociale. In particolare,

"Freire also, true to his Marxist influences, focuses on radical socio-economic change, which problematizes (and politicizes) the educational system and its place in the dominant (and largely oppressive) social order, while Dewey focuses on communication and problem-solving, assuming a largely benevolent social order in need of reform and revitalization rather than revolutionary restructuring" (Deans, 1999, p.1).

Come sostiene anche Saltmarsh, per Dewey, "philosophy was aimed at the enhancement of democratic education, and his conception of democracy was cultural, not political" (Saltmarsh, 1996, p. 1).

In tal senso, il dibattito sull'approccio critico può esser articolato a partire dal contributo di Freire e, per certi aspetti di Mezirow, con riferimento alle divergenze emerse tra il pensiero di Freire e l'attivismo pedagogico proposto da Dewey. Lungo questo continuum, il contributo di Mezirow si situa nella possibilità di considerare centrale il ruolo dell'esperienza personale nei processi di apprendimento in relazione al sistema di culturale e sociale denso di significati che crea delle "aspettative". I soggetti possono controllare la propria esperienza attuando un processo di riflessione critica rispetto ai condizionamenti sociali e al sistema di aspettative che l'ordine sociale e culturale istituito richiede (Mezirow, 1991). Tuttavia, la visione trasformatrice di Mezirow si limita però a cogliere la dimensione individuale e soggettiva del processo di conoscenza sociale, lasciando fuori la centralità del nesso conoscenza-azione rispetto al quale il soggetto "cosciente" di Freire può pensare, in una dimensione collettiva e comunitaria nell'orizzonte del cambiamento sociale.

Da questo punto di vista, Freire, testimonia il fatto che il cambiamento sociale è possibile a partire dal ribaltamento delle logiche di dominio e di potere nelle quali è cristallizzato il sistema sociale ad opera del pensiero dominante.

“Alfabetizzazione, coscientizzazione, liberazione”, rappresentano gli aspetti principali della pedagogia sociale di Paulo Freire, illustrati nell’opera *La pedagogia degli oppressi* (1971).

Freire considera l’educazione come pratica di dominio culturale in quanto le nozioni trasmesse risultano essere faziose, allineate e tali da impedire il cambiamento sociale e l’emancipazione sociale dei soggetti. All’educazione depositaria, Freire contrappone un’ “educazione problematizzante” intesa come “pratica della libertà”. Essa ha il compito di fornire strumenti ai soggetti per superare la frattura tra teoria e pratica nella risoluzione dei propri problemi (Freire, 1979). Come sostiene Freire, con una lungimiranza non riducibile semplicisticamente a una postura dialettica e antagonista, si tratta di “problematizzare la nostra cultura, non per distruggerla, ma per farne scaturire le possibilità taciute nei secoli attraverso un processo maieutico” (Freire, 1971, p.11).

Il portato pedagogico, e per certi versi politico di tale pensiero si manifesta nel fatto che “l’idea di libertà, acquista il suo pieno significato, solo quando si identifica con la lotta concreta degli uomini per la loro liberazione” (Freire, 1973). In questo senso, per modificare la società è necessario modificare l’educazione e i dispositivi educativi che la concretizzano di modo che si esprima la funzione emancipatrice e liberatoria educando le persone a esercitare i propri diritti sociali e civili in quanto cittadini. *L’educazione popolare* si contrappone alla scuola classista ove gli oppressi non trovano spazio rispetto alle istanze di cui sono portatori. La coscientizzazione rappresenta la possibilità per i soggetti di compiere un’azione riflessiva sul proprio contesto e sul ruolo che essi hanno all’interno dei rapporti di potere e di dominio nei quali vivono. La pedagogia ha così il compito storico di rendere coscienti le persone e di fornire loro gli strumenti per trasformare se stessi e quindi la relazione con il mondo in cui vivono. Tale trasformazione è concepita in termini di liberazione dall’oppressione e quindi come pratica di umanizzazione degli oppressi, può avvenire attraverso una prassi che non può prescindere né dall’azione né dalla riflessione.

L’educazione popolare ha il compito di svegliare le coscienze addormentate a causa di un processo di estraniamento, di accomodamento, di “autodimissioni” della mente (Freire, 2004).

La cultura dominante che assuefa le menti, porta i soggetti a sentirsi estranei al mondo, ossia “semplicemente nel mondo, e non con il mondo e con gli altri. Uomini spettatori e non ri-creatori del mondo” (Freire, 1971, p. 62). In tal senso, il soggetto finisce per assumere un ruolo passivo poiché incapace di esercitare la propria libertà. “L’integrazione o la partecipazione lo rendono attivo, mentre l’adattamento lo rende passivo” (Freire, 1974, p.49).

Il compito dell’educazione popolare quindi è quello di emancipare le persone per renderle coscienti e in grado di agire le sfide della quotidianità. In questo senso, i soggetti, scrive Freire stanno “rinunciando sempre di più e senza accorgersene alla sua (loro) capacità di decidere” (Freire, 1974, p.51).

Da questa prospettiva, i soggetti, sono forieri di una “coscienza in rapporto intenzionale con il mondo. (...) La coscienza è quindi “coscienza di” (...) “coscienza di sé”, (...) “coscienza della coscienza” (Freire, 1971, p. 68).

Azione e riflessione, attraverso una prospettiva dialogica attivano “l’educazione problematizzante” orientata a generare un’attitudine critica e auto-riflessiva. Ciò allo scopo di superare, per converso, le posizioni eterodirette, dogmatiche e verticali della formazione a favore di una pratica maieutica dell’educazione capace di favorire processi di riflessione e di consapevolezza individuale, quest’ultima, iscritta in una dimensione collettiva. Il passaggio da una coscienza ingenua a una coscienza critica non può che partire dalla riflessione sulla propria situazione e sulla realtà quotidiana, alla quale segue un processo di consapevolezza che porta il soggetto a relazionarsi con distanza critica rispetto al proprio contesto. In questo senso, Freire recupera la lezione di Marx per il quale la coscienza individuale è determinata dal suo essere sociale. Ciò è quanto troveremo, ad esempio, nel dibattito euristicamente ricco della scuola russa di psicologia critica e della scuola storico-culturale di Vygotskij, Leontiev, Rubinstein.

Per Freire, scopo di questo processo di presa di coscienza è quello di fornire strumenti, attraverso l’azione educativa e la riflessione pedagogica, per aumentare le conoscenze di sé e del contesto rinvenendo risorse e soluzioni volte a far uscire i soggetti dalla situazione di marginalità e oppressione. La liberazione, a seguito del processo di alfabetizzazione e coscientizzazione

“è un parto. Un parto doloroso. L'uomo che nasce da questo parto è un uomo nuovo che diviene tale attraverso il superamento della contraddizione oppressori-oppressi, che è poi l'umanizzazione di tutti” (Freire, 1971, p. 54).

Per Freire, infatti la *concientización* è

“Aquella “acción cultural por la liberación”, propia de una acción educativa, que tiende a desmitificar la realidad y a preparar al hombre a actuar en la praxis histórica, en base a la cual la toma de conciencia emerge como intencionalidad y el hombre no es solamente un contenedor de cultura, sino, en el contexto dialectico con la realidad, deviene creador de cultura en un proceso de conocimiento activo, autentico y dinámico” (Freire, 1969, p. 32).

Allo stesso modo, il monito di Feuerbach a Marx (Feuerbach, 1994) si basava sulla necessità di passare dal *torrente di fuoco* ovvero, dalla coerenza nel dover capovolgere la teologia in antropologia ossia l’ideologia in pratica di cambiamento attraverso la coerenza teoria-azione. La necessaria coerenza che presuppone tale visione culturale e scientifica tra teoria e prassi colloca quest’ultima nella dimensione del raggiungimento possibile piuttosto che della condizione presente.

Seppur da una prospettiva per certi versi differente da quella di Freire e condividendo il disagio verso alcune questioni cogenti inerenti il ruolo dell’educazione, la visione antiautoritaria e liberale della cultura politica e della tensione pedagogica di Borghi (1951) si nutre dell’idea che la società debba orientarsi verso una democrazia vera, diretta ossia verso l’autogoverno contro ogni forma di statalismo, di liberismo di stato e di socialismo di stato. La pedagogia libertaria di Borghi, prova a proporre una visione di società aperta e di educazione democratizzante “*come alternative al dogmatismo catto-comunista*” e

decisa a superare l'autoritarismo delle molteplici ideologie dominanti. Da questo punto di partenza:

“Educare significa dunque il processo mediante il quale l'uomo diventa uomo; e l'uomo diventa tale nell'uso intero della ragione, nell'acquisto della capacità di agire obbedendo soltanto ai comandi della ragione, e pertanto nell'acquisto della autonomia e della libertà” (Borghì, 1963, p.104).

In tal senso, per Borghì “tra utopia e contingenza, la pedagogia non è una ontologia dialettica della società obbligata al postulato della *libertà* (dell'individuo), la pedagogia deve liberare il singolo dalla sua *libertà* eteronomamente normizzata. In questo senso,

“La scuola non deve inculcare negli alunni l'ideale di nessuna società ma essa deve promuovere lo sviluppo pieno delle attitudini di ogni alunno, deve fare di ognuno un essere capace di camminare con le proprie gambe, cioè un essere indipendente nel pensare e nell'agire. Ma ciò facendo, essa non perpetua ciò che esiste, la società qual è ma la modifica, la rinnova, la trasforma, avviando alla creazione di una società democratica nel verace senso di questa espressione, cioè costituita da uomini atti a governarsi da sé e nemici di ogni autorità esterna” (Borghì, 2000, p. 138).

In virtù di questi punti di contatto, pur nelle differenze che contraddistinguono i due autori, la consistenza del pensiero di Freire e in tal senso di Borghì, a vent'anni dalla loro morte, risulta fortemente attuale e foriera di spunti teorici e metodologici utili a orientare le sfide culturali attuali verso la necessità di dover educare all'emancipazione e alla libertà.

Más allá della prospettiva dialettica: La ricerca azione partecipativa sistemica quale dispositivo educativo per promuovere cambiamento sociale.

A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, l'addensamento di esperienze e riflessioni nonché di ricerche e interventi intorno alle prime formulazioni della *Investigación-Acción-Participativa* (IAP) rappresentarono il nucleo fondante di quella che fu poi istituzionalizzata come IAP solo nel 1977 in occasione del Primo Congresso Mondiale tenuto a Cartagena in Colombia. In questo Congresso, la IAP venne definita dai partecipanti come un

“Método de investigación y aprendizaje colectivo de la realidad, basado en un análisis crítico con la participación activa de los grupos implicados, que se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio social”. (Fals Borda, 1987, p. 7)

Questo Congresso sancì l'istituzionalizzazione di una metodologia chiamata *Investigación-Acción-Participativa*, trasformativa e compromessa con la prassi popolare. Nel decennio che va dalla fine degli anni Cinquanta alla fine degli anni Settanta del secolo scorso, l'America Latina conobbe un forte impulso verso questi nuovi approcci di ricerca e intervento accomunati da alcuni elementi come il fatto di essere implicati nella lotta contro la povertà e la disuguaglianza sociale. Ricerca, Educazione, Azione rappresentavano i fondamenti del “modello partecipativo” a partire dall'esperienza paradigmatica del gruppo di ricerca IAP (Quintana Cabañas, 1986; Fals Borda, Rodríguez Brandao, 1987) poi sistematizzata nel 1978 in occasione dell'ICAE -International Council for Adult Education- (Gabarrón, Landa: 1994).

In tal senso, la IAP nasce e si caratterizza con l'obiettivo di incidere sulle dinamiche del gruppo che partecipa alla IAP al fine di dotarlo di strumenti in grado di attivare competenze per l'emancipazione e quindi per trasformare il contesto sociale in cui la IAP si svolge (Colazzo, Patera, 2009). I presupposti della IAP si fondano sull'assunto che non si tratta tanto di comprendere qualcosa, quanto di acquisire potere di agire. Il sapere assume valenza in quanto presuppone l'azione e, a sua volta, l'azione diviene fonte di conoscenza pratica e politica (Bertolini, 2003). In quanto modello di ricerca empirica, essa è quindi orientata alla risoluzione di problemi propri di un particolare contesto formativo che si presentano nella pratica educativa.

Da questo punto di vista, "assumendo il punto di vista di un "attore" impegnato a far fronte ai problemi educativi, e non quello di uno «spettatore» che contempla in modo disinteressato l'esperienza formativa (Baldacci, 2010). Come possibile ricostruire nel dibattito non solo italiano (Orefice, 1988) la IAP si traduce e si declina in diverse sfumature quali la ricerca-intervento (RI), la ricerca-azione (RA) e la ricerca-azione partecipativa (RAP) (Sutton, 1993).

Il dibattito latinoamericano assegna alla IAP una valenza prassica (Fals Borda, 1987; Gabarron, Landa, 1994) molto più vicina alle posizioni del materialismo storico che del pragmatismo come invece pare orientato il dibattito europeo influenzato dal pensiero anglosassone e in particolare statunitense. Pur tra differenti riferimenti epistemologici e metodologici, dalla metà degli anni Ottanta del secolo scorso, la IAP si è poi diffusa in Europa nell'ambito di educazione degli adulti (Lovett, 1983). Il tema della democrazia, della partecipazione e dei processi di apprendimento trovano legittimazione teorica e metodologica in alcuni criteri epistemologici comuni alle diverse esperienze di IAP: (a) conoscere per fare ossia il nesso conoscenza-azione; (b) conoscere per innovare; (c) conoscere per ripensare il conosciuto e problematizzarlo in una prospettiva circolare e riflessiva (Tandom, 1989).

A partire dalla formulazione classica della IAP, una rielaborazione euristicamente interessante è rinvenibile nel dibattito che vede la IAP maggiormente orientata ad assumere una valenza mediativa tra le istanze emergenti e i bisogni istituenti dal basso e le cristallizzazioni istituzionali o ancora, con riferimento alla tensione dialogica, e non più dialettica, tra diverse prospettive in campo (Patera, 2016). Il dispositivo di ricerca-azione-partecipativa sistemico (RAP-s) è riformulato in una funzione mediativa tra i livelli comunitario-istituzionale secondo l'approccio sistemico-costruttivista e mutuando alcuni aspetti dalla IAP originaria (Reason, 2001; Flood, 2001; Burns, 2007).

La ricerca azione partecipativa sistemica, quale progetto di formazione e trasformazione, assume un ruolo di mediazione nel facilitare e monitorare a diversi livelli del sistema, lo sviluppo di competenze atte a promuovere processi di mutuo-apprendimento e di auto/eco-organizzazione lungo un processo dialogico, più che dialettico, di tensione interdipendente tra autonomia e eteronomia (Le Boterf, 1986; Ander-Egg, 1990). In tal senso la RAP-s è orientata alla progettazione/valutazione partecipata di processi educativi nell'ambito della pedagogia sociale e di comunità. Essa cioè promuove comunità di pratiche caratterizzate da processi collaborativi-cooperativi di produzione di conoscenza, presa di decisione, di azioni, di valutazioni concertate tra soggetti-comunità-

istituzioni ove il nesso apprendimento/cambiamento si concretizza in termini di capacità per raggiungere una crescente partecipazione alla vita sociale. Così che possiamo sintetizzare dicendo che la finalità della RAP-s è quella di rafforzare il nesso conoscenza-decisione-azione per produrre cambiamento sociale in una logica di interdipendenza tra soggetti-comunità-istituzioni in termini di governance, nuova cittadinanza, democrazia deliberativa. Da questa prospettiva, l'educazione degli adulti assume una connotazione profondamente sociale poiché ha come obiettivo quello di promuovere lo sviluppo dell'autonomia in quanto in relazione e appartenente ad una società, durante tutto l'arco della vita. In questa direzione, la lezione di Dewey, il contributo prezioso di Freire e il dibattito sull'educazione degli adulti in ambito internazionale e nazionale, si situano nella cornice dell'autoeducazione connessa alla vita quotidiana (Deans, 1999). “Así que la Investigación Acción Participativa realiza la función social de la Educación de Adultos” (Viladot-Voegeli, 1986). Lungo tutto il dibattito della seconda metà del secolo scorso, la Spagna fu uno degli ultimi stati a entrare nella rete di questo movimento. Proprio in Spagna, nel 1985, si organizzò un seminario dal titolo “Problemas de la participación en la educación de adultos: métodos y técnicas de la investigación participativa”. Punto chiave del dibattito europeo sul ruolo della IAP fu quello di rimarcare alcune diversità con quanto praticato dagli esponenti latinoamericani, questi ultimi oppositori della riduzione dell'educativo alla stregua di educazione degli adulti ed educazione permanente degli adulti o anche di educazione compensatoria piuttosto che di educazione per l'organizzazione aziendale. Per Freire “è un'immoralità, che agli interessi radicalmente umani si sovrappongono, come si sta facendo, quelli del mercato” (Freire, 2004, p. 80). Continua ancora Freire (1984, p.47) “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Tale posizione, euristicamente fertile, assume centralità tutt'oggi e si riverbera quando, nella visione *liberal* dell'educazione, non solo degli adulti, si propende per l'educabilità all'adattamento con riferimento ai vincoli posti dal contesto. Ciò può essere intellegibile, ad esempio, in alcune policies internazionali, curricoli scolastici, nonché in talune prassi educative. In tal senso, lo sviluppo di competenze e abilità tecnico-professionali perpetra una situazione di assimilazione più che di emancipazione, quest'ultima basata su una dimensione emotiva e motivante del cambiamento individuale e sociale rispetto alle quali le competenze socio-affettivo relazionali, ad esempio giocano un ruolo principale. L'attualità di tale dibattito è rinvenibile nelle parole di Quintana Cabañas che ha curato la nascita della Red Europea de IAP:

“La sociedad no tiene todavía excesivos analfabetos; pero sí que cuentan con masas de adultos con un menor nivel de comunicación social, con poca participación en las decisiones colectivas y con escasa implicación en la vida comunitaria; la tarea de resolver esas deficiencias es lo que allí llaman la educación de adultos. (...) Se trata de una concienciación de las colectividades, capacitándolas para que tomen partido en sus propios problemas y sepan intervenir en las decisiones que conciernen” (Quintana-Cabañas, 1986, p.9).

Rispetto a questa precisazione, cruciale allora come ancora oggi, gli stessi autori del gruppo della IAP celavano la possibilità che una visione politica della educazione degli adulti volesse ridurre l'azione educativa e la riflessione

pedagogica a questi aspetti “adattivi” lasciando sommersa la dimensione critica dell’educazione come processo di emancipazione, autonomia, libertà, partecipazione (e quindi coscientizzazione) utile a saper leggere, agire e retroagire la complessità contemporanea.

Prosegue ancora l’autore:

“La red sud-europea de IP considera la educación de adultos en una dirección que la sitúan en la línea democrática de liberación humana, procurando que los individuos consigan una autonomía frente a las instituciones que secularmente se la han limitado y una maduración personal frente a la necesidad de una adaptación total al medio social. Y todavía esta parte final de la frase separan, por algunos aspectos, las experiencias de ruptura de América Latina con la europea” (Quintana-Cabañas, 1986, p.12).

Questo passaggio caustico, sottolinea ciò che per certi versi ha poi differenziato le esperienze europee da quelle latinoamericane sul tema.

Libertà ed emancipazione: le sfide educative al cambiamento sociale per soggetti, comunità, istituzioni

A partire da queste riflessioni, la sfida educativa nella complessità si situa nella tensione duplice tra: contingenza e possibile (Borghi: 1964), autonomia ed eteronomia, vincoli e possibilità (Bocchi e Ceruti: 1985; Callari Galli e Cambi e Ceruti, 2005; Pinto Minerva, 2011) al fine di educare i soggetti, le comunità, le istituzioni nella consapevolezza che crescere come membro di una società significa essere strutturalmente accoppiato ad essa (Maturana e Varela, 1985; 1992). A partire dalla seconda metà del secolo scorso, la postura dialettica dello scontro paradigmatico (e quindi assiologico e culturale) tra visioni antagoniste è esitato in rivoluzioni politiche e sociali disattese, domate, strumentalizzate tra movimenti di autogestione e liberismi/socialismi di stato. “L’illusione della trasformazione sociale” a partire dalla ricostruzione storica di questi movimenti sociali emergenti in Europa, Africa, America Latina ha dimostrato come la relazione istituyente-istituito e autonomia-eteronomia di tipo escludente (aut-aut) fosse andata a scapito, a seconda della scelta, di una o dell’altra visione, fuori quindi da ogni visione negoziale, plurale di auto/co-esistenza. Da qui partendo, rispetto allo stallo apparente tra due “false alternative” (Watzlawick, et al. 1967) e tra due paradigmi culturali contrapposti e antagonisti si genera via via una situazione di *doppio vincolo* (*double bind*), dove gli elementi del sistema comunicativo polarizzabili nei nessi eteronomia-autonomia e istituito-istituyente si trovano in una condizione paradossale. Nel lungo periodo, comunque scegliendo una delle due opzioni presenti in un approccio aut-aut di tipo dialettico, entrambe le scelte risultano perdenti. Infatti, seguendo un modello dialettico che estremizza l’opposizione e la radicalità nella differenza, il doppio vincolo comunicativo può produrre una schismogenesi (Bateson, 1956). Nel doppio vincolo lo scontro ideologico tra visioni del mondo antitetiche cela movimenti emergenti che inaugurano periodi di crisi culturale, sociale, politica cui seguono sconvolgimenti sistemici a forte dissipazione di energie, a seguito di un aumento di entropia e di incertezze dovute agli squilibri del sistema (Senge, et al. 1999; Zizek, 2012). In

queste condizioni si manifestano movimenti di rifiuto al sistema dominante i quali, una volta al potere, si cristallizzano e si istituiscono anch'essi come nuovi sistemi dominanti. In questa visione dialettica, qualsiasi forza emergente di tipo istituyente non farà altro che produrre un nuovo "istituto" ricorrendo nell'errore del paradigma precedente ossia quello di delegittimare l'antagonista culturale. Le circostanze storiche così manifestate sono state caratterizzate da una facile manipolazione ideologica e da una radicalizzazione del dibattito prodotto in una "causalità circolare" iperbolica (definita dalla scuola di Palo Alto "doppio vincolo") (Watzlawick, et al. 1967). Infatti, il doppio vincolo, incapace di pensare l'autonomia e l'auto-organizzazione in termini di coevoluzione e auto/co-regolazione dei sistemi sociali e culturali, polarizza la scelta secondo una modalità di tipo escludente (*aut-aut*). Tale paralisi comunicativa pone in maniera ambivalente processi di disintegrazione del sistema istituito di fronte all'irruzione di forze istituenti piuttosto che di rafforzamento del sistema istituito a fronte di un annientamento delle specificità e delle differenze di cui sono portatrici le molteplici istanze emergenti (dissolvimento-fagocitazione). O ancora, come direbbe Geertz (1983) alternative autodistruttive lungo il continuum omologazione-museificazione.

"Más alla de una perspectiva dialéctica" (Bergua, 1994), la sfida educativa della complessità, oltre il doppio vincolo di posizioni antagoniste, è quindi quella di fornire strumenti a soggetti, gruppi, comunità, istituzioni affinché adottino una postura riflessiva, nella relazione tra sistema (politico, sociale, culturale, economico) e contesto, tra sistema e sub-sistemi e tra sub-sistemi, utile a sviluppare competenze per leggere e agire/retro-agire la complessità contemporanea in termini auto-eco/organizzativi in/tra differenti livelli del sistema (interpersonale-comunità-società) (Steiner e Stewart, 2009; Callari Galli e Cambi e Ceruti, 2005). Tale sfida educativa alla complessità, di tipo *vel-vel*, si fonda su una consapevolezza pedagogica e su una pratica educativa di interculturalità, quest'ultima intesa in termini di capacità di pensiero problematico, antidogmatico, divergente, plurale, dialogico, inclusivo (Pinto Minerva, 2001). Tale postura interculturale, piuttosto che contrapporre *posizioni* divergenti offre strumenti educativi per esplorare, far emergere e mediare tra *interessi* possibilmente convergenti lungo un dialogo compossibile tra sistemi (e quindi tra opzioni) differenti. In tale postura interculturale torna utile la specificazione di Bruner (1993), secondo il quale, l'apprendimento è quasi sempre un'attività comunitaria: è il processo per il quale si perviene a condividere la cultura lungo un processo di crescente partecipazione e apprendimento alla vita sociale.

Coerente con l'approccio sistemico-costruttivista, il potenziamento dell'auto-organizzazione di un sistema in relazione a un contesto o ad altri sistemi si può realizzare attraverso processi di apprendimento competente, e quindi riflessivo, inteso in termini di crescente capacità di saper leggere e agire/retro-agire i feedback provenienti dall'esterno del sistema a partire da processi di deuter-apprendimento (Bateson, 1976) e meta-cognizione, ossia rileggendo l'esperienza dell'esperienza (Varela, 1979) in termini di *internal self-reflection* (Archer, 2006). Tale postura riflessiva orientata all'assunzione di uno spirito critico e allo sviluppo dell'autonomia permette il dotarsi di strumenti (e quindi capacità e

competenze) per ri-leggere e agire/retroagire la complessità oltre il “senso comune” gramsciano, le “false credenze” peirciane, la “doxa” di Bourdieu ossia, oltre schemi e modelli acritici, antagonisti, dipendenti di vivere/subire la realtà. Da questo punto di vista, soggetti, gruppi, comunità e istituzioni che continuamente apprendono, migliorando le possibilità di partecipazione alla vita sociale, sviluppano *agency individuale e collettiva* (Archer, 2001), *capabilities to function* (Sen, 1993; Nussbaum, 2000), *empowerment* (Friedmann, 1992). In altri termini essi apprendono ad apprendere (Deakin-Crick e Stringher e Ren, 2014) “*how to act*” il contesto combinando crescenti livelli di competenze e capacità per migliorare la propria auto-realizzazione nello sviluppo sostenibile e nell’ampio orizzonte della società (Le Boterf, 2007). In tal senso, il nesso capacitazione – apprendimento rimanda alle condizioni (preminentemente ed evidentemente educative) che promuovono l’autonomia di/tra soggetti, gruppi, comunità, istituzioni in una prospettiva di interdipendenza con il contesto esterno e con altri sistemi (Sen, 2001; Nussbaum, 2002). Nello specifico del Capability Approach e dello Human Development Approach, l’educabilità al well-being si situa proprio nella possibilità di *espansione delle libertà sostanziali* da raggiungere attraverso l’attivazione educativa di *capabilities to function*, queste ultime intese in termini di opportunità di conseguire obiettivi nel più ampio orizzonte della società. La specificità educativa si basa sulla convinzione che i soggetti, i gruppi, le comunità e le istituzioni possano configurarsi quali attivi e impegnati nel riconoscimento dei propri bisogni e nella consapevolezza delle proprie competenze. Essi, pertanto, traducono l’autonomia quale diritto e responsabilità a realizzare azioni coerenti per mediare le proprie istanze con quella della società. Da questa prospettiva, le capacità rappresentano possibili combinazioni di funzionamenti (*functionings*) al fine di trovare un nuovo equilibrio nella tensione autonomia-eteronomia ossia un’alternativa viabile nella mediazione tra Io-mondo, omologazione-museificazione, conservazione-cambiamento, tradizione-innovazione.

I risultati trasformativi - visibili nella relazione micro-macro e individuo-società - possono essere conseguiti a partire dal raggiungimento delle libertà sostanziali intesi in termini di capacità di conversione (mezzi) delle proprie preferenze in *conseguimenti*, vale a dire, in termini di opportunità da saper cogliere e di optare rispetto a un ventaglio di possibilità di vita alternative. Il nesso autonomia-eteronomia si riconnette ai costrutti di *agency*, capacitazione sociale e istituzionale, nella misura in cui si possano realizzare spazi plurali e aperti di confronto costruttivo e di negoziazione sociale tra cristallizzazioni istituite dell’ordine sociale ed emergenze di bisogni istituenti. L’opzione assiologica di leggere i bisogni sociali sub-specie di bisogni formativi, rinvia ad una riflessione pedagogica e a una pratica educativa da tradurre in azioni trasformative ed emancipatrici per comprendere, agire e retroagire la relazione tra soggetti e ambiente a partire dalle emergenze sociali contemporanee. Nel grafico 1, è riportato lo schema di questo processo.

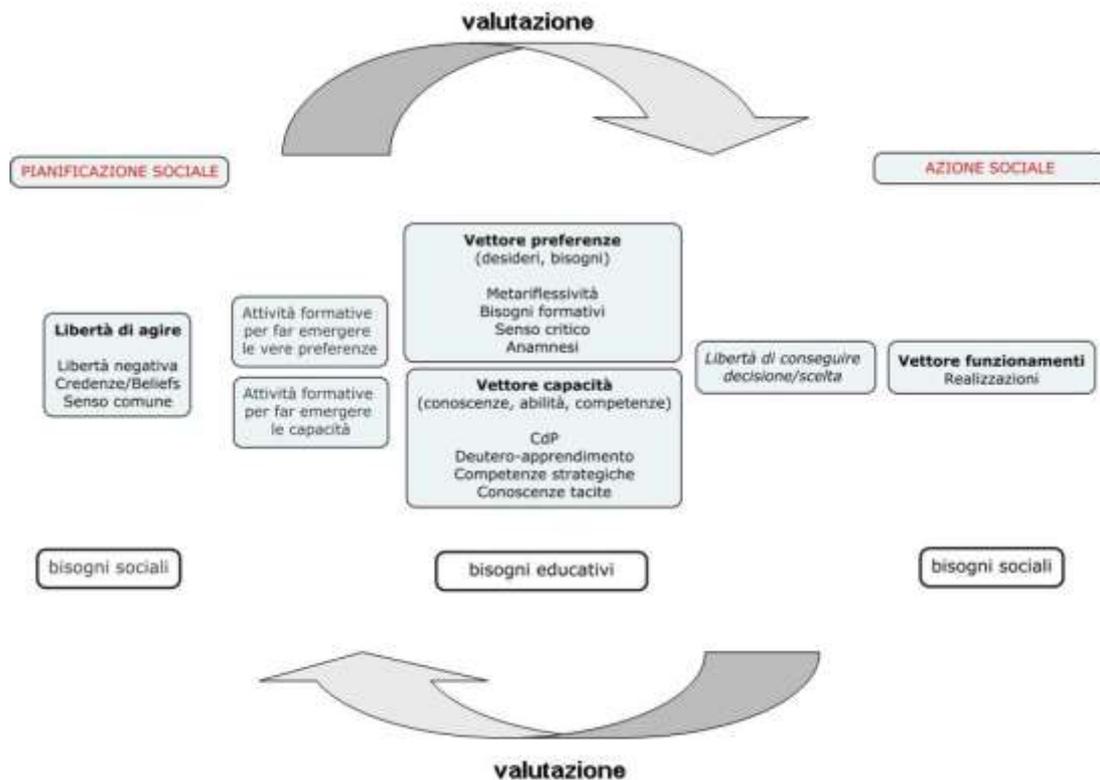


Grafico 1
 Fonte: Elaborazione propria

Il lavoro educativo, ponendo in connessione la dimensione tacita e inconscia delle preferenze lavora proprio sul potenziamento di tali competenze e capacità che definiscono la libertà degli attori sociali di conseguire un obiettivo (Patera, 2014). Infatti, la capacità di riflettere parte dal riconoscere i vincoli, le influenze e i condizionamenti dell'ambiente individuando chiavi di lettura e re-interpretazione per leggere e agire i più ampi framework sociali e la relazione tra storia, biografia, struttura sociale nella consapevolezza di esserne modificato e di poter su di essi incidere (Le Boterf, 2009). In tal senso, affinché l'apprendimento promuova lo sviluppo di competenze è necessario che esso attivi processi meta-cognitivi di riflessione e di dialogo con le proprie risorse interiori (motivazioni, bisogni, conoscenze tacite) da calare in una dimensione consapevole di tipo pratico ed esperienziale al fine di rinvenire nuove soluzioni per agire e trasformare la realtà (Grafico 1).

In questo senso, la sfida educativa al cambiamento sociale si situa nell'opportunità di fornire strumenti ai soggetti, le comunità e le istituzioni per cogliere i problemi prioritari di un'epoca storica dotandosi di strumenti per agirli. Riprendendo, la prospettiva di Freire, l'educazione può essere intesa come metafora dell'emancipazione ove, il raggiungimento delle condizioni di well-being passa attraverso l'espansione delle libertà sostanziali e delle *capabilities to functions*. Ciò significa focalizzare l'attenzione sui contesti e sui luoghi di educabilità del benessere da promuovere (facilitare/monitorare) attraverso

processi di apprendimento volti a ri-configurare i vincoli e i funzionamenti nella relazione tra sistemi e tra sistemi e ambiente.

In questa direzione, il well-being si può realizzare a partire sia dal riconoscimento dei vincoli e dei funzionamenti della relazione sistema-ambiente sia dalla possibilità di sviluppare internamente (individuale-gruppale) competenze che promuovano un dialogo tra istanze di autorealizzazione-sviluppo sostenibile (Le Boterf, 2007) lungo un processo di ri-configurazione di tali vincoli in opportunità di agire/retroagire il contesto sociale (autonomia-interdipendenza) (Ceruti, 2000). Pertanto, la sfida educativa contemporanea necessita di tenere insieme i differenti livelli sistemici offrendo occasioni per sostenere soggetti, gruppi, comunità, istituzioni competenti (Laneve, 1991) capaci di apprendere ad apprendere e quindi comprendere/decidere/agire/valutare lungo la tensione verso l'auto/co-evoluzione nella crescente complessificazione nelle interdipendenze tra sistemi e tra sistemi e ambiente (Cambi e Cives e Fornaca, 1993). Secondo Steiner e Stewart (2009)

“La continua ri-definizione del sistema verso un equilibrio dinamico rappresenta la condizione dell'autonomia degli agenti nell'interazione sociale, la quale, sarebbe dovuta proprio alla loro “eteronomia”, nel senso che le “costrizioni” normative esterne sono nel contempo “risorse” che rendono possibile agire in relazione con gli altri” (p. 13).

Da questo punto di vista, educare all'autonomia nell'interdipendenza tra soggetto e contesto ha a che fare con il costruito di apprendimento inteso in termini di crescente partecipazione alla vita sociale e di partecipazione quale processo di crescente apprendimento alla vita sociale (Patera, 2016; Wenger, 1998).

In tal senso, auto/co-educandosi al prendere parte, i soggetti, i gruppi e le comunità possono “esercitare un'influenza su un piano decisionale” (Ceri: 1996, p. 510; Bobbio: 1984) in termini di produzione di conoscenza-decisioni-azioni quale capacità dell'azione collettiva (diretta o indiretta) di raggiungere determinati obiettivi mediando i bisogni emergenti nell'alveo istituzionale a fronte di tentativi delle istituzioni di preservare lo status quo (Raniolo, 2002).

Evans sottolinea il fatto che, le capacità sociali sono

“Those sets of beings and doings that can only be achieved as a result of social interaction. Thus, social capabilities are those capabilities that cannot be reduced to properties of individuals (...). They may represent valuable opportunities that people can achieve as a result of their collective agency, or valuable freedoms that arise from their ‘social connectedness’ and cooperation” (Evans, 2002, p. 56).

Nella prospettiva dell'educare all'autonomia, l'apprendimento quale partecipazione alla vita sociale, riguarda pertanto la dimensione relazionale che interconnette soggetti-comunità-istituzioni in termini di reciprocità di modificazioni (Saltmarsh, 1996). Nussbaum (2000), infatti, affronta la questione dell'apprendimento competente in termini di interdipendenza tra i fattori sociali, più o meno capacitanti, propri del contesto, e le capacità individuali, indicando per l'appunto le “capacità combinate” quale motore per lo sviluppo delle capacità interne. In tal senso, le capacità interne non si sviluppano isolatamente ma in un sistema di relazioni multiple, con altri soggetti e attraverso oggetti sia nei contesti scolastici e organizzativi sia in quelli comunitari (Walker, 2006). A tal proposito, come precisa Bezzi,

“la comunicazione fra individui, i micro-eventi comunicativi, la relazione, la formazione ecc., non sono valutabili in quanto tali, tranne se inseriti in un contesto giustificativo che le tratti come processi intenzionali (organizzativi)” (Bezzi, 1991, p. 93).

Infatti, l'apprendimento come partecipazione, “si determina attraverso il nostro coinvolgimento in azioni e interazioni (...) per mezzo di queste azioni e interazioni locali, l'apprendimento riproduce e trasforma la struttura sociale in cui ha luogo” (Wenger, 1998).

Coerentemente a ciò, la pedagogia lavora non solo per rendere adattato il soggetto al suo ambiente ma per renderlo capace di progettualità, mediante la quale lavorare per adattare il suo ambiente a sé, ai suoi bisogni, ai suoi desideri, alla sua immaginazione (Colazzo, 2011). In tal senso,

“Le modificazioni che sopravvivono nel metodo e nei programmi dell'educazione sono prodotti della situazione sociale mutata, sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società che è in trasformazione” (Dewey, 1972).

Giova ricordare che, rispetto alla mera rappresentazione della realtà, ove la metafora sistemica parrebbe ridotta a un immobile affresco naturalista, si sostituisce un'epistemologia della concretezza e della realtà non in termini di “relazione figurativa” e iconica ma di relazione funzionale” (Von Glasersfeld, 1984). Proprio per questo non può darsi il paradigma della complessità, ma può esistere la complessità concretamente in atto (Bocchi e Ceruti, 1985, p. 10).

In termini di coerenza “organica” nella propria vita quotidiana, la Heller sostiene che

“Nella misura in cui noi (...) ci proponiamo come scopo la realizzazione di una società non alienata, non dovremmo più prefiggerci l'abolizione della vita quotidiana, bensì la creazione di una vita quotidiana non alienata” (Heller, 1972, p. 65).

Ovvero provare a ricomporre le fratture tra universi micro sia essi individuali e gruppal, sia quelli macro ovvero, detto in termini ecologici, riconfigurare la tensione Io-mondo come necessità di credere sia nell'azione collettiva che nell'inevitabile tensione con cui il desiderio individuale le si oppone (Bateson, 1977). Da questo punto di vista, la pedagogia postmoderna non può esimersi da un *inquieto rapporto* con la politica fatto di contrapposizione e di reciproco ascolto (Cambi, 2006). In tal senso, l'educazione come fatto sociale si traduce in una presa di coscienza della pedagogia sociale e di comunità quale pratica riflessiva sulla dimensione sociale e collettiva dell'atto educativo finalizzato a fornire strumenti per la promozione le condizioni di benessere nella relazione tra differenti livelli del sistema. In tale cornice, l'apprendimento quale crescente partecipazione alla vita sociale si riferisce a soggetti, gruppi, comunità e istituzioni competenti in grado cioè incrementare e combinare il set di strumenti e preferenze per raggiungere i propri scopi nel più ampio orizzonte della società.

Da una prospettiva organizzativa, le comunità e le comunità-di-comunità che apprendono (learning communities – learning cities) attraverso processi di apprendimento organizzativo opportunamente progettati e valutati, possono rafforzare l'empowerment comunitario e istituzionale ridefinendo gli equilibri a

livello intra/inter-sistemico ossia tra comunità (intese come gruppi di soggetti) e società /istituzioni (quali comunità di comunità) (Hakkarainen, et al., 2004; Hildreth e Kimble, 2004; Argyris e Schon, 1998). L'equilibrio da raggiungere, inteso in termini di accoppiamento strutturale (Maturana e Varela, 1985) rappresenta la sfida educativa della pedagogia della postmodernità (Cambi: 2006) orientata ad un progetto di convivenza sociale a differenti livelli sistemici accrescendo i gradi di libertà, e quindi le competenze a leggere e agire/retroagire il contesto con l'intento di pervenire a forme di maggior complessificazione del sistema sociale realizzabile, ad esempio, tramite pratiche di governance, sussidiarietà, democrazia deliberativa (Kooiman, 2003).

Tali comunità e organizzazioni che apprendono si basano su un approccio dialogico tra auto/eco-regolazione capace di tenere insieme lo spirito critico prodotto da razionalità emergenti (soggetti, comunità) e lo spirito di coerenza proprio della razionalità orientata a costruire una visione unitaria e costante della realtà (istituzioni, società) (Senge e Sterman, 1992; Mitleton-Kelly, 2003).

In sintesi, la specificità della riflessione pedagogica e della prassi educativa si situa da un lato nella pedagogia sociale e nei dispositivi di ricerca e intervento innovativi che hanno come ambito di intervento quello dell'educabilità delle istituzioni sociali formali. Il mandato risulta essere quello di promuovere "istituzioni capacitanti" in grado cioè di dialogare con le comunità e i gruppi sociali informali, con i cittadini per promuovere uno spazio di convivenza civile aperto al pluralismo dei valori. Dall'altro lato, la specificità della riflessione pedagogica e della prassi educativa si situa nella pedagogia di comunità e nei dispositivi di ricerca e intervento innovativi orientati a promuovere apprendimento, inteso come processo di crescente partecipazione alla vita sociale. Quest'ultima è maggiormente orientata a promuovere la crescita educativa e sociale dei soggetti e delle comunità (capacità sociale) che si pongono come obiettivo la co-costruzione di una società democratica, plurale, aperta in dialogo con le istituzioni e la più ampia società. Parafrasando il prezioso contributo di Borghi, educando all'autonomia si educa alla responsabilità connessa alle capacità di auto-governo per sottrarsi a forze autoritarie (Borghi, 2000). Allo stesso modo, come chiosa Freire (1978, p.87),

"El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación".

Bibliografia

- Ander-Egg., E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Barcelona: Lumen Humanitas
- Archer, M. S. (2001). *Being Human. The problem of agency*. Cambridge: University Press
- Archer, M. S. (2006). *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*. Trento: Erickson
- Argyris, C. e Schon, D.D. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati
- Baldacci, M. (2010 lug 10). *La ricerca empirica in pedagogia*. Studi sulla Formazione. [Online] 12:1/2, p. 17
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi

- Bateson, G. e Jackson, D.D. e Haley J. et al. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, pp. 251-264
- Bergua, J. A. (2004). Investigación social y anamnesis. Más allá de la perspectiva dialéctica. *Papers*, 72
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Cortina, pp.1-6
- Bezzi, C. (2001). *Il disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli
- Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia. Una difesa delle regole del gioco*. Torino: Einaudi
- Bocchi, G. e Ceruti, M. (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, pp. 10
- Borghi, L. (1951). *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia
- Borghi, L. (1962). *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia
- Borghi, L. (1968). *L'educazione e i suoi problemi*. Firenze: La Nuova Italia
- Borghi, L. (2000). *La città e la scuola*. Milano: Eléuthera, pp. 137
- Bruner, J. S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza, pp. 156-157
- Burns, D. (2007). *Systemic action research: A strategy for whole systems change*. Bristol: Policy Press
- Callari Galli, M. e Cambi, F. e Ceruti, M. (2005). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci
- Cambi, F. e Cives, G. e Fornaca, R. (1993). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia
- Cambi, F. (1982). *La "scuola di Firenze"*. Da Codignola a Laporta 1950-1975. Napoli: Liguori, pp. 25
- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza, pp. 290
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET
- Cambi, F. (1991). Scuola e società complessa. Appunti sul ruolo dell'identità, in Cambi, F. e Cives, G. e Fornaca, R. (a cura di) *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 225
- Ceri, P. (1996). *Partecipazione Sociale*, in *Enciclopedia della scienze sociali*. Istituto Enciclopedia Italiana, (vol. VI, pp. 510). Roma
- Colazzo, S. (2011). La pedagogia alla luce del paradigma ecologico-sistemico. In Bottaccioli, F. (a cura di). *Mutamenti nelle basi delle scienze. L'emergere di nuovi paradigmi sistemici nelle scienze fisiche, della vita e umane*. Milano: Tecniche Nuove. pp.219-236
- Colazzo, S. e Patera, S. (2009). *Verso un'ecologia della partecipazione*. Melpignano: Amaltea, pp. 97
- Deakin Crick, R. e Stringher, C. e Ren, K. (a cura di.) (2014). *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. London: Routledge
- Deans, T. (1999). Service-Learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism, in *Michigan Journal of community services learning*, Volume 6, Issue 1, pp. 1
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan (trad. it *Democrazia ed educazione*. Le Monnier, Firenze, 1988, pp. 50)
- Dewey, J. (1907). *School and Society*. Chicago: University Press (trad. it. *Scuola e società*. La Nuova Italia, Firenze, 1972)
- Evans, P. (2002). Collective capabilities, culture, and Amartya Sen's development as freedom. *Studies in comparative international development*, Vol. 37, 2, pp. 54-60
- Fals Borda, O. e Rodríguez Brandao C. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo: Banda Oriental
- Feurebach, L. (1841). *Das Wesen des Christentums*, Lipsia (trad. it. *L'essenza del cristianesimo*. Feltrinelli, Milano, 1994)
- Flood, R. (2001). The relationship of 'Systems thinking' to Action Research. In P. Reason, e Bradbury, H. (Eds.), *Handbook of action research* (pp. 133-144). London: Sage
- Fornaca, R. (1989). *La pedagogia filosofica del '900*. Milano, Principato
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *L'educazione come pratica di libertà*. Mondadori, Milano, 1973, pp. 88
- Freire, P. (1969). *Sobre la acción Cultural*. Santiago de Chile: Editorial Icirca
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la autonomía*. Río de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. EGA, Torino, 2004, pp. 80)

- Freire, P. (1978). *Estensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI, Buenos Aires
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau. Graba un experimento en el proceso*. Río de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia in cammino*. Mondadori, Milano, 1979, pp. 74)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori, Milano, 1971, pp.11)
- Friedmann, J. (1992). *Empowerment. The Politics of Alternative Development*. Cambridge: Blackwell
- Gabarrón, L.R. e Landa, L.H. (1994). Investigación Participativa, *Cuadernos Metodológicos*, n° 10, Centro de Investigación Sociológicas, Madrid
- Geertz, C. (1983), *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*. New York: Basic Books (tr.it. *Antropologia interpretativa*, Bologna, Il Mulino, 1988)
- Hakkarainen, K. e Palonen, T. e Paavola, S. et al. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier
- Heller, A. (1972). La teoria marxista della rivoluzione e la rivoluzione della vita quotidiana. In *Aut-Aut*, 127, p. 65
- Hildreth, P.J. e Kimble, C. (2004). *Knowledge networks: Innovation through communities of practice*. London: Ideas Group Link
- Kooiman, J. (2003). *Governing as governance*. London: Sage
- Laneve, C. (1991). L'ipotesi di una "città educante", in (a cura di) Frabboni, F. e Guerra I. *La Città Educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli Editore
- Le Boterf, G. (1986). La IP: una aproximación para el desarrollo local, en Quintana Cabañas, J. M (a cura di) *Investigación Participativa, Educación de Adultos*. Madrid: Narcea, pp. 97
- Le Boterf, G. (2007). *Agire le competenze chiave*. Milano: Franco Angeli
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida
- Lovett T., et al. (1983). *Adult Education and Community action*. London: Croom Helm
- Maturana, H. e Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition*. Reidel: Dordrecht, Netherlands (trad. it. *Autopoiesi e cognizione*. Marsilio, Venezia, 1985)
- Maturana H. e Varela F. J. (1992). *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass
- Mitleton-Kelly, E. (2003). Ten Principles of Complexity & Enabling Infrastructures. In *Complex Systems & Evolutionary Perspectives of Organisations: The Application of Complexity Theory to Organisations*. Elsevier, pp. 23-50
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina
- Morin, E. (2005). *Il metodo vol. 6, Etica*. Milano: Cortina
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development*. Cambridge: University Press
- Orefice, P. (1988). Participatory Research in Southern Europe. In *Convergence*, ICAE 1-2, Toronto, pp.39
- Pasquino, G. (1997). *Corso di Scienza Politica*. Bologna: Il Mulino
- Patera, S. (2016). *Il dibattito pedagogico sulla partecipazione tra comunità e istituzioni*. Monza: Libraccio Editore
- Patera, S. (2014). La dimensione metodologica: valutare interventi formativi nella prospettiva della capacitazione (pp.157-172) in Binanti, L. (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Collana "Ontologie Pedagogiche" n°3. Lecce: Pensa Multimedia
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza
- Pinto Minerva, F. e Frabboni, F. (2011). Tra impegno politico e responsabilità pedagogica, in *Studi sulla Formazione*, I°, pp. 42
- Quintana Cabañas, J. M. (a cura di) (1986), *Investigación Participativa, Educación de Adultos*. Madrid: Narcea
- Raniolo, F. (2002). *La Partecipazione Politica*. Bologna: Il Mulino
- Reason, P. (2001) Learning and change through action-research. Henry, J. (a cura di). *Creative Management*. London: Sage
- Romero Pérez, C. (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. *Agora digital*, n°6

- Saltmarsh, J. (1996). Education for critical citizenship. John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning. *Michigan Journal of community service learning*, 3, pp. 19
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. In Sen, A. e Nussbaum E. (a cura di). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press. pp. 30
- Sen, A., (2001). *Development as freedom*. Oxford: University Press
- Senge, P. e Sterman, J. D. (1992). Systems Thinking and Organizational Learning: Acting Locally and Thinking Globally in the Organization of the Future', in Kochan, T. A. e Useem, M. (a cura di), *Transforming Organizations*. NY: Oxford Uni Press, pp. 353-71
- Senge, P. e Kleiner, A. e Ros, P., et al. (1999). *The Dance of Change*. New York: Currency Doubleday
- Sotomayor, C. (1999). *El devenir de la autogestión*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile
- Steiner, P. e Stewart, J. (2009). From autonomy to heteronomy (and back): the enactment of social life, *Phenomenology and Cognitive Sciences*, 8 (4), pp. 527-550
- Sutton, P. (1993). Ricerca azione e ricerca partecipativa. In Scurati, C. e Zanniello G. (a cura di) *La ricerca-azione, contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid
- Tandon, R. (1989). Social transformation and Participatory research. In *Convergence*, n°2-3, XXI, pp. 5
- Varela, F. J. (1979). *Principles of Biological Autonomy*, New York: Elsevier
- Viladot Voegeli, G. (1986). Investigación participativa e institución en la educación de adultos. In Quintana Cabañas, J. M. (a cura di), *Investigación Participativa, Educación de Adultos*. Madrid: Narcea
- Von Glasersfeld, E. (1984). An Introduction to Radical Constructivism. In: Watzlawick, P. (a cura di). *The invented reality*. New York: Norton, pp. 17-40
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Maidenhead: Open University Press
- Watzlawick, P. e Beavin, J.H. e Jackson, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio, pp. 99-111
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Oxford: Oxford University Press (trad. it. *Comunità di pratica, apprendimento, significato, identità*. Cortina, Milano. 2006)
- Zizek, S. (2012). *Benvenuti in tempi interessanti*. Milano: Ponte alle Grazie



PERCHÉ PAULO FREIRE, NELL'EDUCAZIONE DI OGGI?

MICAELA CASTIGLIONI

Università degli Studi di Milano – Bicocca

micaela.castiglioni@unimib.it

Abstract

Almost one hundred years later, the thinking of Paulo Freire is still of urgent relevance, because it offers a profound, sophisticated and complex vision of the human and the relationship between self and world, which in turn lays the basis for Freirean pedagogy. The Brazilian educationalist and teacher challenges us, in our contemporary era, by putting forward a possible model of the world and of existence that translates into a possible pedagogical-educational model designed to critically bring to light the contradictions, and at times even the manipulations, inherent in education itself.

While it is undeniable that education at all stages of life is aimed at adapting individuals to their social, political and cultural context, it is equally true that it is called to support the drive for emancipation (Biasin, 2009; Castiglioni, 2011; Tramma, 2011).

Thus, two key concepts emerge from Freire's work - the adaptation and the emancipation of educational thinking/approaches. Both need - today more than ever, in my view - to be revisited at both the theoretical level and operational levels, with a view to critically and constructively advancing our understanding of what we - as education specialists and educators - mean in practice by adaptation to... and emancipation from/to....

If they go unquestioned, these two dimensions risk producing what Freire (2011, p.25) referred to as circles of certainty, which confine experience within or outside of the self and constrain the individual. This in turn risks intentionally and paradoxically generating new forms of disadvantage and new hardships - and not only for weaker groups -, needing to be recognized and addressed from an educational perspective of conscientization. And the process of conscientization, I argue - following Freire - inevitably calls into play the self-educational dimension of all processes of educating others, along the learning-growth continuum.

An emphasis on self-education and entering more attentively and more closely into contact with the self, from childhood onwards, and in both formal and informal educational contexts, is not in my view in conflict with Freire's emphasis on the social and community dimensions of education, but on the contrary is closely related to these. Indeed, Freire himself invites us to view and engage in educational practice as a practice of freedom "starting from the awareness that we know too little about ourselves" (Biasin, 2009, p.40).

This explains Freire's call for a critical revisiting of what we might call refer to as "vertical" education, often based on risky assumptions:

- a) The educator educates, students are educated;*
- b) The educator knows, those being educated do not know;*
- c) The educator thinks, those being educated are thought about;*
- d) The educator speaks, those being educated listen meekly;*
- e) The educator devises discipline, those being educated are disciplined;*
- f) The educator chooses and prescribes his or her choices, those being educated follow these prescriptions;*
- g) The educator acts, those being educated are under the illusion of acting within the action of the educator.*
- h) The educator chooses the educational content, those being educated - whose voices are never heard in the choosing process - adapt;*
- i) The educator confounds the authority conferred by knowledge with his or her functional authority, which is antagonistically opposed to the freedom of those being educated;*

- j) *In sum, educators are the subjects in the educational process, while those being educated mere objects (Freire, 2011, pp.59-60).*

Keywords: education, adult education, conscientization, critical literacy education, self-education.

Sunto

Il pensiero di Paulo Freire a distanza di quasi cento anni è ancora urgentemente attuale perché la sua prospettiva si connota come un modo profondo, raffinato e complesso di pensare l'umano e il rapporto tra io-mondo diventando, in un secondo momento, proposta pedagogica ed educativa. Il pedagogista ed educatore brasiliano ci mette davanti, proprio nella nostra contemporaneità, a una grossa sfida che coincide con un'opzione di mondo e di esistenza che si traduce in un'altrettanta opzione pedagogica-educativa orientata a svelare criticamente le contraddizioni, se non perfino, le manipolazioni, insite nell'educazione stessa.

Se è innegabile che l'educazione in tutte le fasi della vita è finalizzata ad adattare l'individuo al contesto sociale, politico e culturale, è altrettanto vero che essa è chiamata a far leva sull'istanza dell'emancipazione (Biasin, 2009; Castiglioni, 2011; Tramma, 2011).

Ci troviamo davanti a due concetti chiave, adattamento ed emancipazione del pensiero pedagogico e dell'orientamento educativo di Freire, che oggi più che mai, necessitano a nostro parere, di essere rimessi in discussione, sia a livello teorico sia a livello pratico operativo, per capire meglio e in modo costruttivamente critico che cosa realisticamente s'intenda, come pedagogisti ed educatori, per adattamento a... ed emancipazione da/per...

Tali dimensioni se non sottoposte a domanda, rischiano di produrre quei circoli di sicurezza, come li chiama Freire (2011, p.25), che imprigionano l'esperienza dentro e fuori di sé e imbrigliano il singolo individuo, creando intenzionalmente e paradossalmente, nuove marginalità e nuovi disagi riferiti non soltanto alle fasce deboli, che richiedono per essere visti e affrontati, un'ottica educativa di coscientizzazione che secondo noi, in continuità con Freire, mette in gioco inevitabilmente la dimensione auto-formativa di ogni processo etero-educativo-formativo, lungo il continuum dell'apprendimento-accrescimento.

Il richiamo all'autoformazione e ad una presa di contatto più attenta ed intima con se stessi, fin da piccoli, nei contesti educativi formali e informali, non ci sembra essere in contrasto con la valenza sociale e comunitaria così presente nella proposta pedagogica di Freire, ma anzi, strettamente connessa ad essa. Del resto, è lo stesso Freire che ci invita a considerare e agire la pratica educativa come pratica di libertà "che parte dalla presa di coscienza di sapere troppo poco di sé" (Biasin, 2009, p.40).

Di qui, la sollecitazione di Freire, a considerare criticamente quella che possiamo chiamare, pedagogia "verticale" che rischia di poggiarsi su rischiosi assiomi:

- a) *l'educatore educa, gli educandi sono educati;*
- b) *l'educatore sa, gli educandi non sanno;*
- c) *l'educatore pensa, gli educandi sono pensati;*
- d) *l'educatore parla, gli educandi l'ascoltano docilmente;*
- e) *l'educatore crea la disciplina, gli educandi sono disciplinati;*
- f) *l'educatore sceglie e prescrive la sua scelta, gli educandi seguono la sua prescrizione;*
- g) *l'educatore agisce, gli educandi hanno l'illusione di agire nell'azione dell'educatore.*
- h) *l'educatore sceglie il contenuto programmatico, gli educandi, mai ascoltati in questa scelta, si adattano;*
- i) *l'educatore identifica l'autorità del sapere con la sua autorità funzionale, che oppone in forma di antagonismo alla libertà degli educandi;*
- j) *gli educatori infine è il soggetto del processo, gli educandi puri oggetti (Freire, 2011, pp.59-60).*

Parole chiave: educazione, educazione degli adulti, coscientizzazione, alfabetizzazione critica, autoformazione.

La mercificazione della formazione adulta

Scrive Alain Touraine:

“L’individuo non solo non scompare, ma non smette di rafforzarsi almeno per resistere alla crescita del consumo e degli scambi. E’ necessario opporre una sufficiente resistenza per evitare la propria distruzione (...)” (2009, p.35).

Riprendendo il punto di vista del sociologo francese, possiamo affermare come l’individuo adulto nella nostra contemporaneità sia chiamato, se non destinato, ad opporre una “sufficiente resistenza” all’eccesso di liquidità, flessibilità, cambiamento, incertezza, ambiguità, e precarietà che contrassegna più ambiti dell’esperienza di vita (Castiglioni, 2011) da quelli professionali, a quelli relazionali o amicali, fino a giungere a quelli più intimi e privati. Conseguenze di una logica e di una scelta procedurale politico-istituzionale ed economico-sociale dominata dalle derive della globalizzazione e della mercificazione di più appartenenze della vita adulta tra le quali quella in cui si situa, in modo rischioso, anche l’esperienza conoscitiva, apprenditiva, di formazione (Alberici, 1999) e, perfino, quella di cura.

La cornice epistemologica e operativo-metodologica di riferimento è quella che fa proprio un progetto di apprendimento permanente, o di *lifelong learning*, troppo riduttivamente fatto coincidere con l’”istruzione”, o addirittura, l’”addestramento” “professionalizzante” (Marescotti, 2011; Torriello, 2011; Tramma, 2011), preoccupato di erogare e implementare, freddamente e tecnicamente, informazioni, nozioni, abilità e *competenze forti*, o anche, *hard skills*, da spendere immediatamente sul lavoro e per il profitto dell’organizzazione secondo una logica ad esso sottesa di tipo squisitamente commerciale e strumentale (Alberici, 1999).

Il sapere e la conoscenza vengono trattati alla stregua di merci, diventano prodotti efficienti e funzionali da vendere e far circolare sul mercato compreso quello della formazione (*ibidem*). Di qui, il passo è breve verso l’eccesso rischioso di globalizzazione della conoscenza e della formazione fenomeno che slitta nell’altrettanto pericolosa “standardizzazione” di progetti/pacchetti formativi esportati/importati:

“il rapporto fra la conoscenza ed i suoi fornitori ed utenti tenderà a rivestire la forma di quello che intercorre tra la merce e i suoi produttori e consumatori, vale a dire la forma di valore. Il sapere viene e verrà prodotto per essere venduto e viene e verrà consumato per essere valorizzato in un nuovo tipo di produzione. In entrambi i casi per essere scambiato: cessa di essere fine a se stesso, e perde il proprio “valore d’uso”” (Lyotard, 1981, p.12)¹.

La manipolazione può andare oltre fino a giungere alla “colonizzazione” delle menti degli individui, non solo quelli appartenenti alle fasce deboli, svantaggiate o portatrici di un disagio, così detto, conclamato, o che vivono nel Sud del mondo — ovviamente, più esposti a tutto ciò — ma anche quelli sufficientemente, o molto, strumentati, professionisti di varie e differenti organizzazioni, e del Nord del mondo (Alberici, 1999; Gelpi, 2000).

¹ Cit.in Alberici (1999, p.29).

Abbiamo a che fare con un paradigma della conoscenza e con un modello di apprendimento e di formazione degli adulti, conseguenza della società globalizzata, complessa, liquida, incerta, ecc., che rimette al centro — secondo noi — la necessità urgente di una riflessione critica rispetto a dimensioni e questioni cruciali troppo date per scontate e accreditate secondo significati collaudati e poco riformulati, ci riferiamo a temi e motivi quali:

- a) l'inclusione/esclusione;
- b) il rapporto tra istanze individuali-soggettive/istanze collettive-organizzative;
- c) il rapporto tra adattamento/emancipazione nell'agire formativo;
- d) il nesso tra etero-formazione/auto-formazione.

Formazione, educazione, individuo: quale rapporto?

Ancora più in profondità, nel contesto della post-modernità a necessitare di una ri-tematizzazione è il rapporto tra formazione-educazione-individuo — ciò in continuità con Chiara Biasin (2009, p.39) — nella direzione di una complementare problematizzazione critica della nozione di apprendimento lungo l'intero arco di vita, o *lifelong learning*.

Nello scenario della post-modernità il *lifelong learning* va incontro a una sorta di misconoscimento teoretico, e non tanto e solo, a una confusività semantica, per cui viene fatto coincidere con contesti e modalità *etero-formative* sottese da un'intenzionalità preoccupata di fornire informazioni, conoscenze, competenze e strumenti specifici a seconda della precisa fase di vita lavorativa. Un *lifelong learning* mascherato da apprendimento per tutta la vita, ma di fatto, dispensatore di informazioni e saperi idonei e coerenti per rispondere in modo *adattivo* e pertinente a *quella* ben precisa crucialità o criticità professionale, in *quel* puntuale momento di vita lavorativa, che necessita di essere risolta e superata. Eccoci, alla deriva del *lifelong learning* che si configura, a nostro parere, come *addestramento* per le varie fasi di vita lavorativa.

Una proposta, questa, di apprendimento per tutta la vita troppo sensibile alle istanze istituzionali ed organizzative, a più livelli, e per questo eccessivamente “con-formante” (Castiglioni, 2011): laddove, proprio oggi, la complessità, la problematicità, l'incertezza, l'inquietudine, la vulnerabilità, la turbolenza, ecc., della condizione adulta, nella vita privata e professionale, richiede un modello di formazione continua capace di farsi carico di profonde, complesse e globali *istanze educative* e, perfino, *esistenziali*, sensibili alla dimensione e alla *possibilità/capacità* dell'*auto-formazione* adulta e di quella *auto-formatività*, che la riguarda, e che si genera sempre nei processi *etero-formativi*, intenzionalmente predisposti (Mariani, 1997).

L'educazione depositaria nemica del pensiero critico

La scelta per un apprendimento e per una formazione degli adulti di tipo “capitalizzante” ci riporta alla concezione di un'*educazione depositaria* fatta oggetto di disvelamento critico da parte di Freire (2012) che — nella sua ampia

produzione scientifica — ne evidenzia i principi e gli orientamenti contraddittoriamente umanistici e umanizzanti (*ibidem*), di fatto, interessati a mantenere gli adulti — nello specifico gli adulti *oppressi* — in una situazione di immobilità e di staticità (*ibidem*), laddove, ci sia un educatore, formatore, o professionista dell'educazione e della cura che si ponga *depositario* di un sapere da elargire ad altri adulti lacunosi e deficitari “di qualcosa” e pertanto bisognosi di *quei contenuti* e di *quegli strumenti* che decide e sceglie per loro l'educatore/formatore di turno.

Situazione altamente rischiosa che, ai nostri giorni, riguarda non solo gli adulti collocati nelle fasce deboli, svantaggiate, ma anche, gli adulti che possiedono qualitativamente un buon livello di istruzione e di formazione (Alberici, 1992; Mariani, 1997).

Scrive Freire: “Lo strano umanesimo di questa concezione “depositaria” [dell'educazione] si riduce al tentativo di fare degli uomini esattamente il loro contrario, degli automi, cioè la negazione della vocazione ontologica a essere di più” .

Gli adulti sono rappresentati come *depositi* di *contenuti* (*ivi*), essi vanno *addomesticati*, e con più vengono *riempiti* da un agire educativo che li rende *passivi*, con più sono *adattati* e *adatti al mondo* (*ivi*). Sono gli adulti *educati* (*ivi*), nelle loro varie appartenenze di vita personale e professionale: siamo noi, adulti di oggi, nei luoghi del lavoro, nei contesti educativi e della formazione, negli ambiti di vita quotidiana, nei luoghi di cura, quando, ahimè, ci ammaliamo, ecc.,. In fondo, nella nostra contemporaneità siamo tutti adulti con *biografie a rischio*, per dirla con Beck (2000), a rischio di vecchie e nuove forme di emarginazione e di esclusione, ammantate di integrazione/inclusione. Termini, questi ultimi, che richiederebbero una profonda e derridiana decostruzione semantica.

Collocarsi dentro la retorica, il potere e la manipolazione, più o meno consapevole, di tale opzione educativa e formativa fa sì, secondo noi, che gli adulti già emarginati lo diventino doppiamente (*emarginati di serie b?*), e che quelli più strumentati, che ancora non lo sono, lo diventino, sia che accettino sia che rifiutino tale proposta preconfezionata (*emarginati di serie a?*). Ad essere fortemente indebolito, se non perfino, a venire meno è quello che Freire chiama *pensiero autentico* (*ibidem*), che possiamo intendere anche come *pensiero critico*, *problematizzante*, *auto-riflessivo* sensibile al *pensiero creativo* e dell'*immaginazione*, capace di pensare dentro il costante e dinamico rapporto tra globale e locale, e in grado di pensarsi esso stesso, de-costruendosi in modi generativi.

Lungo questa direzione, anticipiamo come a nostro avviso, l'esigenza più sentita e diffusa nella nostra contemporaneità vada proprio nella direzione di un *autentico* apprendimento lungo l'arco della vita che rimetta realisticamente e contestualmente al centro la persona adulta in apprendimento e dunque le profonde questioni e *domande di senso* che le sono proprie.

Senza dubbio in sintonia e in continuità con Biasin, laddove afferma:

“nel contesto della postmodernità, la relazione tra soggetto e conoscenza e il rapporto fra individuo e formazione presentano tratti di autonomia molto accentuati. Si tratta di un dato che può apparire contraddittorio rispetto alle esigenze di flessibilità che provengono dal mondo professionale o alle richieste di continui e nuovi apprendimenti per far fronte all'incertezza e alle trasformazioni, le

quali assegnano prevalenze alle dimensioni socio-organizzative, globali e collettive. Tuttavia, è proprio tale scenario di complessità e di frammentarietà strutturale a determinare considerazioni di differente portata” (2009, p.39),

che anche per l'autrice introducono la questione dell'*autonomia formativa (ivi)*, che non può prescindere dall'*attenzione a sé* e dalla *conoscenza consapevole di sé (ivi)*, fattori costitutivi, ancora un volta, del pensiero pedagogico e della pratica educativa di Freire, che ben conosciamo come *pratica di coscientizzazione*, sempre più urgentemente attuale, che ci porterà inevitabilmente a prendere in considerazione, qui di seguito, le nozioni altrettanto cogenti di *alfabetizzazione, alfabetizzazione funzionale e alfabetizzazione critica*, che attraversano la riflessione di Freire (2012).

Autonomia educativa, formativa, apprenditiva

Che cosa intendiamo per autonomia educativo/formativa ed apprenditiva che possiamo anche concepire come auto-formazione?

Sicuramente la possibilità di:

- -accedere personalmente a situazioni, proposte formative e apprenditive;
- -scegliere da sé percorsi formativi formali, non-formali, informali;
- -costruire autobiograficamente e individualmente traiettorie formative;
- -riconoscere con consapevolezza il portato di ampliamento, arricchimento e miglioramento di sé, soprattutto, in relazione a passaggi, transizioni, periodi di crisi e/o di cambiamento, generatori di nuovi punti di vista su di sé, sugli altri e sulla vita (Biasin, 2009);
- -ridimensionare entro una certa soglia collettivamente e individualmente accettabile i condizionamenti altrui (Pineau, 1983);
- -trasferire saperi, competenze, abilità, capacità maturate nell'arco della propria esperienza di vita in contesti tra loro simili, o anche, differenti. Concetto che ci rimanda ai processi *meta-cognitivi* e *meta-riflessivi* indispensabili affinché si possa produrre e sperimentare un'esperienza auto-formativa adulta, per cui, possiamo parlare di situazione, processo, ecc., auto-formativo — o etero-formativo attento alle implicazioni auto-formative — laddove, la pratica attivata solleciti e potenzi le *soft-skills*, di tipo anche *esistenziale*, o meglio ancora, *meta-esistenziali*, alla base di processi di *self-empowerment*, operazione che si traduce nel ben noto interrogativo: “*come ho imparato ad imparare*”, relativamente al sé personale e professionale;
- elaborare e individuare ulteriori *bisogni*, ma anche, *desideri* di apprendimento e di formazione a partire da sé, dalla propria storia e dalla fase di vita in cui ci si trova.

Abbiamo a che fare con alcuni punti di attenzione che sollevano ulteriori questioni e interrogativi a monte di ogni opzione auto-formativa odierna:

- -in che modo le persone possono apprendere qualcosa di utile e importante per la loro vita?;
- -come possono assumere la guida della propria carriera professionale?;

- -quali sono i luoghi dove educarsi in maniera permanente?;
- -cosa significa saper apprendere in maniera autonoma?
- -come riflettere sulle traiettorie di vita individuali per gestirle al meglio?
- -che cosa è importante sapere o fare per vivere meglio? (Biasin, 2009, p.39).

Come non ritrovare nella molteplicità e complessità delle fenomenologie auto-formative adulte i principi ispiratori e metodologico-procedurali della pedagogia e dell'educazione di Freire come *pratica di libertà*, quella libertà che ripropone la concezione esistenzialista di Sartre, situandosi nel rapporto di complementarità tra la *coscienza* e il *mondo*², i quali “fanno la loro verifica contemporaneamente” (1943)³, pertanto, “l'educazione”, e — aggiungiamo noi, la formazione e l'auto-formazione — dentro l'opzione di una *pedagogia problematizzante* “diventa[no] uno sforzo permanente attraverso cui gli uomini percepiscono criticamente come “sono in divenire” nel mondo, *con* cui e *in* cui si trovano” (Freire, 2012, p.73).

Scriva Freire:

“La pedagogia dell'oppresso, come pedagogia umanistica e liberatrice, avrà due momenti distinti. Il primo, in cui gli oppressi scoprono il mondo dell'oppressione e si impegnano nella prassi a trasformarlo; il secondo, in cui, trasformata la realtà oppressiva, questa pedagogia non è più dell'oppresso e diventa la pedagogia degli uomini che sono in processo di permanente liberazione”.

Da molte e differenti forme di oppressione, quali quelle, di eccesso di flessibilità, incertezza, liquidità, precarietà della nostra contemporaneità, generatrici non tanto di fragilità, potenzialmente risorsa da cui e tramite cui evolversi (Borgna, 2014 e Mariani, 1999), quanto di vulnerabilità faticosa e dolorosa, a volte, causa di vera e propria crisi e di sofferenza; così come, la quasi impossibilità del cambiamento, o la rischiosa eccedenza della globalizzazione del sapere e dell'educazione/formazione, nonché della cura.

D'altronde, la possibilità di auto-formarsi a partire da una maggiore e più consapevole conoscenza di sé pone l'accento “[...] su un nuovo rapporto tra individuo e società, che si sviluppa non più secondo una logica oppositiva, ma come dinamica di interrelazione tra il soggetto e i contesti di vita e di relazione [...]” (Biasin, 2009, p.39).

Logica dei diritti e logica delle capacità

Ci sembra che quanto richiamato fin qui, riproponga oggi più che mai, una differenza di fondamentale importanza nell'educazione degli adulti, tra i concetti di *alfabetizzazione*, *alfabetizzazione funzionale* e *alfabetizzazione critica*, attorno a cui si è sviluppata la riflessione di Freire: una sorta di antefatto, di premessa all'EdA⁴ della nostra contemporaneità.

²Cit., in Freire (2012, p.71).

³Vedi la nota sopra.

⁴La sigla EdA sostituisce il termine esteso di educazione degli adulti.

Molto sinteticamente, riconduciamo l'*alfabetizzazione* all'istruzione di base, al saper leggere, scrivere e far di conto; l'*alfabetizzazione funzionale* “[...] pone al centro gli adulti che apprendono con l’obiettivo di dotarli di *skills* “produttive” che consentano loro di partecipare attivamente alla vita della comunità, al fine di promuoverne la crescita economica” (Alberici, 1999, p.162); si tratta di un modello eccessivamente professionalizzante e dipendente dalle logiche politico-economiche.

E' l'*alfabetizzazione critica* ad essere un' *alfabetizzazione coscientizzante*, secondo l'opzione di Freire, e paragonabile alla nozione di *literacy*, nel mondo anglosassone, e di *littératie*, nell'area francofona (Alberici, 1999, p.168).

Ricaviamo la nozione di *littératie* nel documento Ocde, Statistique Canada, *Littératie, Economie et Société, Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (1995)⁵, per cui:

“[...] l'alfabetizzazione rinvia all'apprendimento della lettura e della scrittura che gli adulti utilizzano nella loro vita quotidiana, sia nel lavoro che nella società. Nella sua dimensione sociale la *littératie* include il rapporto tra gli individui, l'uso che essi fanno delle loro capacità, sul piano sociale e nella dimensione individuale, i processi di *trattamento dell'informazione* di cui essi si servono nella vita quotidiana rispetto alla lettura e alla scrittura [...] (*ibidem*, p.3).

Come fa presente Alberici, la *literacy* o *littératie*: “attiene ad un processo riguardante la funzionalità delle competenze alfabetiche funzionali, durante tutto il corso della vita, e non il possesso o meno di una dotazione di capacità tecniche, definite una volta per sempre” (p.171).

Essa, pertanto, richiede la messa a punto di un *contesto* che permetta e faciliti questo processo (*ibidem*, p.172). Bisogna creare le *condizioni* affinché tali *capacità* adulte possano essere riconosciute, nominate e gestite creativamente da parte degli adulti stessi coinvolti.

La nozione operativa di *alfabetizzazione critica*, dentro il paradigma di un *altrettanto lifelong learning critico*, mette in gioco un passaggio cruciale — a livello epistemologico, politico-istituzionale e socio-culturale — quello dalla *logica dei diritti* alla *logica delle capacità* su cui si sofferma in modo analitico Martha Nussbaum (2001).

Molto sinteticamente, se la *logica dei diritti* può paradossalmente creare delle differenze e delle ingiustizie, tra cui quelle tra uomini e donne, poiché legata anche a tradizioni epocali e culturali — a volte, difficilmente scalfibili — la *logica delle capacità* è più democratica e trasversale. Certo, essa “[...] richiede che siano predisposte le condizioni per il suo sviluppo e per la sua messa in pratica, anche se non prescrive agli individui di metterla effettivamente in pratica” (Saraceno, 2001, p.11)⁶.

Ad essere chiamate in causa inevitabilmente sono le scelte educative e formative, in particolare riferite agli adulti, e ovviamente, le strategie politico-istituzionali.

⁵Cit., in Alberici (1999, p.168).

⁶Saraceno, Introduzione, in Nussbaum, 2001.

Adattare e/o emancipare? Questo è il problema

Arrivati a questo punto della nostra riflessione ci sembra non dubitabile l'attualità del pensiero pedagogico ed educativo di Paulo Freire a distanza di quasi cento anni, poiché la sua prospettiva si connota come un modo profondo, raffinato e complesso di pensare l'umano e il rapporto tra io-mondo, diventando, in un secondo momento, proposta pedagogica ed educativa.

Il pedagogista ed educatore brasiliano ci mette davanti, proprio nella nostra contemporaneità, a una grossa *sfida* che coincide con un'*opzione di mondo* e di *esistenza*, che si traduce in un'altrettanta *opzione pedagogica-educativa-formativa* orientata a svelare criticamente le contraddizioni, se non perfino, le manipolazioni, potenzialmente e più o meno occultamente, insite nell'educazione e nella formazione, potremmo dire di tutti i tempi, compreso il nostro.

Se è innegabile che l'educazione/formazione in tutte le fasi della vita è finalizzata ad *adattare* l'individuo al contesto sociale, politico e culturale, è altrettanto vero che essa è chiamata a far leva sull'istanza dell'*emancipazione* (Biasin, 2009, 2011; Castiglioni, 2011; Tramma, 2011).

Ci troviamo davanti a due concetti chiave, *adattamento* ed *emancipazione*, del pensiero pedagogico e dell'orientamento educativo di Freire, che oggi più che mai, necessitano — a nostro parere — di essere rimessi in discussione sia a livello teorico sia a livello pratico-operativo per capire meglio e in modo costruttivamente critico che cosa realisticamente s'intenda, come pedagogisti ed educatori, per "*adattamento a...*" ed "*emancipazione da/per...*".

Tali dimensioni, se non interrogate, rischiano di produrre quei *cerchi di sicurezza*, come li chiama Freire (2012, p.25), che imprigionano l'esperienza dentro e fuori di sé e imbrigliano il singolo individuo - creando intenzionalmente e paradossalmente, nuove marginalità e nuovi disagi riferiti non soltanto alle fasce deboli - i quali richiedono per essere visti e affrontati un'ottica educativo/formativa di *coscientizzazione* che, come si è già sottolineato, mette in gioco inevitabilmente la dimensione *auto-formativa* di ogni processo *etero-educativo-formativo*, lungo il *continuum* dell'apprendimento-accrescimento, proprio in continuità con Freire.

Il richiamo all'auto-formazione e alla *presa di contatto* più *attenta* ed *intima* con se stessi (Mariani, 1997) fin da piccoli, nei contesti educativi formali e informali, non ci sembra essere in contrasto con la valenza sociale e comunitaria così presente nella proposta pedagogica di Freire, ma anzi, strettamente connessa ad essa. Del resto, è lo stesso Freire che ci invita a considerare e agire la *pratica educativa* come *pratica di libertà* "che parte dalla presa di coscienza di sapere troppo poco di sé" (Biasin, 2009, p.40).

Di qui, la sua sollecitazione a considerare criticamente quella che possiamo chiamare, pedagogia "verticale" che rischia di poggiarsi su rischiosi assiomi:

- a) l'educatore educa, gli educandi sono educati;
- b) l'educatore sa, gli educandi non sanno;
- c) l'educatore pensa, gli educandi sono pensati;
- d) l'educatore parla, gli educandi l'ascoltano docilmente;
- e) l'educatore crea la disciplina, gli educandi sono disciplinati;
- f) l'educatore sceglie e prescrive la sua scelta, gli educandi seguono la sua prescrizione;

- g) l'educatore agisce, gli educandi hanno l'illusione di agire nell'azione dell'educatore.
- h) l'educatore sceglie il contenuto programmatico, gli educandi, mai ascoltati in questa scelta, si adattano;
- i) l'educatore identifica l'autorità del sapere con la sua autorità funzionale, che oppone in forma di antagonismo alla libertà degli educandi;
- j) gli educatori infine è il soggetto del processo, gli educandi puri oggetti (Freire, 2012, pp.59-60).

Freire e le povertà educative contemporanee: uno sguardo all'infanzia e all'adolescenza⁷

Se è vero che l'attenzione di Freire è stata prevalentemente rivolta agli adulti, ci sembra importante mettere in risalto l'originalità attuale del suo pensiero rispetto all'emergenza pedagogica delle povertà educative⁸ che riguardano l'infanzia e l'adolescenza, oggi. Ossia, quelle *situazioni-limite* in cui bambini e adolescenti

⁷Il paragrafo n.7 si deve a C.Girotti, Cultore della materia per gli insegnamenti di Educazione Permanente e degli adulti; e di Educazione degli adulti, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R.Massa".

⁸Ci preme chiarire come le povertà educative non riguardino soltanto i contesti caratterizzati da elevato tasso di criminalità e di violenza, ma anche, da un costitutivo degrado culturale e da una strutturale non competenza linguistica di tipo funzionale. A tal proposito, riportiamo alcuni dati estrapolati dal Secondo Rapporto "Illuminiamo il futuro. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa" in *Save the Children*. Si tratta di dati, senza dubbio significativi, relativi alla situazione italiana che restituiscono una situazione di povertà educativa complessiva. In Italia, il 24,7% degli alunni, di 15 anni, non supera il livello minimo di competenze in matematica e il 19,5% in lettura. Sono adolescenti che non sono in grado di strutturare un ragionamento matematico, di utilizzare formule, procedure e dati per descrivere, spiegare e prevedere fenomeni, in contesti diversi; nel caso della lettura, non sono capaci di analizzare e comprendere il significato di un testo appena letto. Sono dati che dimostrano uno stato di povertà cognitiva. Ampliando il raggio di raccolta e di analisi dei dati a disposizione, emerge che la povertà cognitiva risulti strettamente dipendente allo status socio-economico e culturale della famiglia, nesso che, a sua volta, è condizionato in modo differente a seconda della zona geografica di appartenenza o di provenienza. Mantenendo il focus sulla situazione italiana, ad essere particolarmente svantaggiati, oltre alle regioni del Sud, sono anche i piccoli centri con meno di 2.000 abitanti, in tutte le regioni, pertanto la varietà dell'offerta educativa risulta generalmente più carente nei piccoli centri. Le differenze di reddito dei genitori incidono anche sulla possibilità di fruire di diversi stimoli ricreativi e culturali. Seppur la povertà educativa presenti un carattere 'ereditario', anche i bambini che vivono in famiglie che non hanno particolari criticità di carattere socio-economico possono essere caratterizzati da privazione ed esclusione. Vi è una correlazione tra la bassa acquisizione delle competenze minime in matematica e lettura per i ragazzi in condizioni socio-economiche e culturali svantaggiate e le limitate capacità 'non-cognitive', come il piacere di stare con gli altri, la facilità nel farsi degli amici e vincere la solitudine, l'attitudine verso comportamenti a rischio per la salute. Per quanto riguarda le influenze di genere, le adolescenti italiane sono maggiormente toccate dalla povertà educativa rispetto ai loro coetanei maschi in matematica e significativamente meno nella lettura. Una variabile altrettanto influente sul tasso di povertà educativa e in particolare, quella cognitiva, è l'origine migrante dei genitori.

sono privati della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni⁹.

Utilizziamo qui, la definizione di *situazioni-limite* in un'accezione simile a quella usata da Paulo Freire per delineare quelle condizioni negative che gli uomini percepiscono, si rappresentano e vivono come *esistenziali, date* e non superabili, ma che in realtà, sono frutto di evoluzioni storiche, culturali e sociali, ecc., per cui possono essere trasformate qualora essi prendano *coscienza* delle loro parziali implicazioni soggettuali e delle modalità disponibili, o realizzabili, per *oltrepassarle* (Freire, 2012, p.120).

I bambini e i ragazzi che abitano queste situazioni non si possono definire “a rischio”, ma “oltre il rischio”, in quanto spesso hanno già subito violenze, abbandono, deprivazione (Sabatano, 2017). Ciò sfocia in comportamenti devianti che, secondo Piero Bertolini, assumono il valore di un atto comunicativo intenzionale del soggetto verso il mondo, per cui, egli in maniera non colpevole ma responsabile delle sue scelte *in-con-tra* il mondo (2015).

Fenomeni come la criminalità e l'illegalità non rappresentano un evento occasionale e sporadico ma costituiscono un vero e proprio stile di vita alimentato e rafforzato da una complessiva, profonda e antica deprivazione educativa e culturale. All'interno di questa cornice di mondo viene a mancare un contesto educativo-*emancipativo*, capace di far emergere quelli che, Freire chiama, *circoli di sicurezza* (2012, p.25), che necessitano di essere decostruiti per “condurre il ragazzo verso una progressiva autocoscienza e una rivisitazione del suo modo di pensare e di intenzionare la realtà” (Bertolini & Caronia, 2015, p.86).

I vissuti di violenza, illegalità e deprivazione che *in primis* i bambini, figli di queste povertà educative, vivono e sperimentano “non riguardano esclusivamente chi c'è *fuori*, ma *inseguono* i bambini dentro le *mura* di casa, segnando le loro storie, le loro giornate, i loro corpi, il loro immaginario, i loro giochi” (Sabatano, 2017, p.180).

E' da questi vissuti che può scaturire una visione-del-mondo troppo legata al *già dato*, o trovato, nel loro *mondo-della-vita* (*Lebenswelt*), da cui deriva un sistema profondo, arcaico e perfino ereditato, di significati veicolati da un proprio specifico linguaggio, con specifiche regole e singolari valori, gesti e simboli assimilati dagli adulti e trasmessi ai più giovani secondo un procedere *adattivo*, quasi privo della consapevolezza dei propri diritti/doveri (Casarrubea, 1996).

Viene così a delinarsi una vera e propria “agenzia educativa” che esercita il proprio potere dentro il tessuto politico-istituzionale all'interno di un contesto deviante, di marginalità, e di una cultura malata, attraversata, nelle peggiori situazioni, da violenza e da morte generatrici, a loro volta, di vissuti di paura (Guida, 2010).

Di qui, il passo è breve per far sì che i *vuoti* esistenziali e vitali siano *pieni* di complessità e problematicità dovuti ai vari fenomeni di delinquenza e violenza che caratterizzano e dominano il mondo della marginalità e dell'emergenza sociale ed educativa.

⁹ Definizione coniata da *Save the Children* nel Primo Rapporto “La lampada di Aladino” messo a punto per analizzare e sperimentare l'indice di povertà educativa (IPE) relativo alla situazione italiana.

Si tratta di un mondo in cui le figure adulte di riferimento, in particolare i familiari, non sono in grado di porsi – o non vogliono – come esempi di adulti che costruiscono legami e relazioni all’insegna della reciprocità, dell’autentica solidarietà e del rispetto responsabile delle regole e del bene comune. Sono adulti, loro per primi, incapaci di un “distanziamento critico” rispetto al loro punto di vista eccessivamente consolidato, interiorizzato e ritenuto unico: inconsapevoli di *sapere troppo poco di sé*, secondo una ben nota significazione di Freire¹⁰.

Di conseguenza, ad essere fortemente compromessi, se non del tutto impediti, sono i percorsi di vita *alternativi* e come tali *rispettosi* di quella soglia di norme, regole e valori, laicamente intesi, che orientano genitori e figli (Cavadi, 2005).

Inevitabile a questo punto, il richiamo al concetto di *coscientizzazione* di Freire, più che mai attuale, in quanto i bambini e i loro genitori sono davvero poco consapevoli della relatività, tra l’altro distorta, del personale e autobiografico punto di vista e universo valoriale che, come tale, può cogliere e restituire soltanto una specifica visione delle cose legata alla propria rappresentazione della realtà.

Tutto ciò contribuisce alla cristallizzazione di vissuti e punti di vista delle storie di vita, a questo punto, “oltre il rischio” (Sabatano, 2017) che necessitano di contesti ed esperienze educative in cui poter crescere cognitivamente ed emotivamente, proprio potendo sperimentare *capacità* impensate attraverso il potenziamento di posture consapevoli di come l’“attribuzione di significato all’esperienza, dentro e fuori di sé, sia anche realizzata con *costrutti* personali e autobiografici” (Castiglioni, 2008).

Di qui, la necessità di prendersi carico e cura di tali povertà educative tramite la co-costruzione di un *contesto antagonista* (Striano, 2000) che permetta di ampliare e diversificare il mondo simbolico del bambino e dell’adolescente. Proprio secondo l’orientamento di Freire, il quale sottolinea come l’*autosvalutazione* introiettata, il senso di *inadeguatezza* fatto proprio (Freire, 2012, p.50) si trasformi nel profondo convincimento dell’impossibilità di cambiare, almeno un po’, prendendo le distanze da adulti anti-mentore, o mentori, al contrario.

Per un’educazione degli adulti freireana: come pratica aperta alla speranza¹¹

Ci sembra — arrivando alla conclusione del nostro contributo — che la riproposizione del pensiero pedagogico di Freire e, quindi, la ripresa dei capisaldi attorno ai quali si è strutturata la sua *pedagogia degli oppressi*, come *pratica di coscientizzazione e di libertà*, lanci una sfida all’intero e ampio discorso sull’educazione contemporanea e, in particolare, all’educazione degli adulti di cui il pedagogista ed educatore brasiliano è stato uno tra i più importanti rappresentanti.

Ed è proprio in tale sfida verso alcune rischiose manipolazioni e fossilizzazioni a-critiche del pedagogico, derivate e barriere concettuali della formazione adulta, o

¹⁰Cit., in C.Biasin (2009, p.40).

¹¹ Il tema della speranza viene ampiamente sviluppato da Freire nel testo *Pedagogia della speranza*, Ega, Torino, 2008.

anche pseudo-certezze non sottoposte a dubbio, nonché pericolose retoriche pedagogiche, educative e formative dell'attuale società della conoscenza, che risiede l'attualità della sua riflessione seppur all'interno di una cornice geografica, storica, politico-istituzionale e socio-culturale profondamente diversa.

Del resto Freire pone il discorso sull'educazione e sull'educazione degli adulti davanti a cruciali e profonde *domande di senso* che hanno a che fare con la complessità, la problematicità, la vulnerabilità, più che mai oggi, dell'*umano* e della sua *autentica umanizzazione*, che come tali, si possono considerare *trans-culturali* e *trans-storiche*: *che cos'è l'educazione?; dove avviene?; chi è l'educatore?; "chi educa chi"?; dove sta andando l'educazione?; come e perché educare?; verso quale fine?*

Lungo questa direzione, potremmo ipotizzare una pratica di educazione-formazione adulta come pratica di *educazione e di formazione* di uno *sguardo mobile, leggero, agile, autocritico, ecc.*, verso se stessi, gli altri, e il mondo. Un'esperienza tramite la quale costruire una *visione di mondo* aperta alla speranza — ulteriore motivo caro a Freire — che non va confusa con il protrarsi permanente dell'illusione che rischia di diventare, al contrario, perdita della speranza.

“Lavorare sul” e “attraverso” il tema della speranza ci sembra cruciale per il discorso pedagogico attuale e per la riflessione sull'educazione/ formazione adulta, tanto più se teniamo presente che, a più livelli e da più parti, ci stanno diffusamente, più o meno latentemente e rischiosamente educando (o dis-educando?) al venir meno della speranza.

Educare/formare alla speranza significa per noi coltivare e/o potenziare nel luogo della formazione adulta un *pensiero soft* che, meno angosciato e oppresso dall'*attesa*, sempre procrastinata, possa “[...] guardare liberamente lontano nello spazio vissuto che si apre davanti [...]” (Borgna, 2014, p.33).

Di qui, il passo è breve, a nostro parere, per una concezione dell'apprendimento permanente, o *life long learning*, come esperienza tramite cui confrontarsi con quella *fragilità* adulta, di oggi, che se non pensata, nominata e narrata con *speranza* — nell'accezione sopra accennata — può slittare facilmente in *vulnerabilità* adulta bisognosa di una parola terapeutica e non più soltanto educativa.

Dall'”apprendimento insegnato” all'apprendimento generato e pensato

A trovare legittimazione, a nostro parere, sono le pratiche, i linguaggi e gli strumenti di educazione/formazione adulta capaci di integrare l'”apprendimento insegnato” (Jarvis, 1996), più attento alle istanze dell'”istituzione” e dell'”istituto”, con l'”apprendimento auto-riflessivo”, per noi, di matrice narrativo-autobiografica, sensibile nel supportare l'adulto, di oggi, nell'impresa quotidiana di “sostenibilità emotiva ed esistenziale”, anche nei luoghi del lavoro.

Ed è proprio in questo dispositivo formativo inteso come dispositivo di *pensiero auto-critico*, di *creatività* e di *immaginazione* (Quaglino, 2011; Nussbaum, 2011), che possiamo agire il portato pedagogico ed educativo di Freire a distanza di cento anni.

Bibliografia

- Alberici, A. (1999). *Imparare sempre nella società conoscitiva: Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Torino: Paravia.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino
- Beck, U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Benzoni, S. (2017). *Figli fragili*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini, P. e Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili: Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasin, C. (2009). *Che cos'è l'autoformazione?*. Roma: Carocci.
- Biasin, C. (2011). Autonomia e vulnerabilità per un'educazione adulta. In Castiglioni, M. (a cura di). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Borgna, E. (2014). *La fragilità che è in noi*. Torino: Einaudi.
- Brandolini, A., Del Boca, D., Ferrara, M., Rossi-Doria, M. e Saraceno, C. Illuminiamo il futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa. In *Save the Children*, Italia.
- Casarrubea, G. (1996). *Gabbie strette: l'educazione in terre di mafia: identità nascoste e progettualità del cambiamento*. Palermo: Sellerio.
- Castiglioni, M. (2008). *Fenomenologia e scrittura di sé*. Milano: Guerini Scientifica.
- Castiglioni, M. (a cura di). (2011). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Cavadi, A. (2005). *Strappare una generazione alla mafia: lineamenti di pedagogia alternativa*. Trapani: Di Girolamo.
- Cavana, L. (2015). La sfida dell'esemplarità adulta: educarsi per educare. In Marescotti, E. (a cura di). *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*. Milano: Mimesis.
- Del Boca, D., Ferrara, M., Rossi-Doria, M., Santos, M.E e Saraceno, C. (2014). La Lampada di Aladino: L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia. In *Save the Children*, Italia.
- Freire, P. (2012). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Gelpi, E. (2000). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerini.
- Guida, G. (2010). La mala-educazione. Giovani, cultura di camorra e cultura dello sport. In Cunti A. (a cura di). *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell'agire educativo*. Milano: FrancoAngeli, pp.191-196.
- Jarvis, P. (1996). *Adult and Continuing education*. 2nd ed. Routledge: London and New York.
- Liotard, J.F. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Marescotti, E. (2011). Per un'autentica educazione degli adulti tra istanze epistemologiche e pressioni politico-economiche. In Castiglioni, M. (a cura di). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Mariani, A.M. (1997). *Educazione informale tra adulti*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Mariani, A.M. (1999). *Fragilità. Sguardi interdisciplinari*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Mori, L. e Varchetta, G. (2012). *Cura e formazione. Le organizzazioni che curano*. Milano: Aif.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2001). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Ocde (1995). *Statistique Canada, Littérature, Economie et Société, Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*.
- Pennac, D. (2015) *Una lezione di ignoranza*. Milano: Astoria-Assaggi
- Pineau G. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montreal: Edilig.
- Quaglino, G.P. (2011). *La scuola della vita: Manifesto della terza formazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione: Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

- Sabatano, F. (2017). *Abitare l'emergenza: bambini difficili in una città difficile*, Journal of Theories and Research in Education 12 (1). Special Issue. *The child's experience of the city*. Edited by Raffaele Milani and Rossella Raimondo.
- Saraceno, C. (2001). Introduzione. In Nussbaum, M.C. (2001). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Sartre, J.P. (1943). *L'existentialisme est un humanisme*. Folio Essais (trad.it. L'Essere e il nulla. Saggio di ontologia fenomenologica, Milano, Il Saggiatore, 1958).
- Striano, M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Roma: Meltemi.
- Toriello, F. (2011). Legislazione *nel e per* l'Educazione degli adulti: è il momento per riflettere e agire. In Castiglioni, M. (a cura di). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Touraine, A. (2009). *Libertà, uguaglianza, diversità*. Milano: Il Saggiatore.
- Tramma, S. (2011). L'educazione degli adulti davanti all'incrocio tra deindustrializzazione e invecchiamento. In Castiglioni, M. (a cura di). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.



EDUCAZIONE E DIRITTI UMANI. IL MANIFESTO DI FREIRE

AGNESE ROSATI

Università degli Studi di Perugia

agnese.rosati@unipg.it

Abstract

Literacy and comprehension are the distinctive features of the education process that approaches the human dignity issue as a concrete experiential commitment in the life of Paulo Freire. This research emphasizes how a socio-cultural analysis has led to the "epistemological positions" in the work of this pedagogue who has made of literacy the fight for human rights. It is therefore necessary to create the "cultural conditions" so that the psychological development of the person can actually be realized. In the perspective of this author, literacy is education, exercise of conscience and practice of freedom that represents and finds its own expression in language as the comprehension of the reality. These are the goals that Freire promotes, convinced that education can form "new men" - carriers of messages of hope, trust and faith in order to build a fairer world, a better future for the whole humanity.

Keywords: Education, human rights, culture, conscience

Sunto

Alfabetizzazione e coscientizzazione sono i tratti di un'educazione volta al riscatto della dignità umana che diviene impegno concreto nelle esperienze e nella vita di Paulo Freire. Partendo da un'analisi socio-culturale, per poi approdare ad una "posizione epistemologica" dell'uomo, il saggio evidenzia il contributo del pedagogo che ha fatto della sua battaglia per l'alfabetizzazione la bandiera dei diritti umani. Se è vero che non basta rivendicare e proclamare tali diritti, occorre creare le "condizioni culturali" affinché questi possano concretizzarsi nella vita delle persone. L'educazione, che nella prospettiva freiriana è alfabetizzazione, esercizio di coscienza e pratica di libertà, rappresenta la risposta a quei bisogni personali che trovano espressione nel linguaggio e la loro ragione d'essere nella lettura della realtà. Sono questi gli obiettivi che ispirano Freire, convinto che l'educazione potrà formare "uomini nuovi", portatori a loro volta di messaggi ricchi di speranza, fiducia e fede, necessari per costruire un mondo più giusto ed equo, premessa ad un futuro migliore per l'intera umanità.

Parole chiave: Educazione, diritti umani, cultura, coscienza

Introduzione

Una lettura critica del contributo di Paulo Freire, obbliga ad una analisi che si sviluppa su tre piani: biografico, socio-culturale; filosofico-pedagogico; epistemologico- prospettico. Questi aspetti, attraverso i quali si articola il presente saggio, consentono di comprendere l'opera dell'Autore e di collocarla in un contesto particolare, qual è quello di Paesi come il Brasile, il Cile e continenti come l'Africa, segnati da esperienze di dominazione che in qualche modo ne hanno scritto la storia.

Interlocutori del dialogo freiriano sono i soggetti umili, il sottoproletariato urbano, i contadini delle grandi piantagioni di canna da zucchero, gli analfabeti

dimenticati dalle classi al potere che per perseguire i propri interessi hanno negato loro la dignità e i più semplici diritti.

Sono da ricercare in questo quadro i principi che hanno ispirato l'intensa attività del pedagogista brasiliano che con sincera umiltà e grande rispetto si è 'messo all'ascolto' di queste persone che chiamava «alfabetizzandi» (Bimbi, 1973, p.12) per valorizzarne la capacità di apprendere.

Freire è fortemente convinto che l'unica possibilità di riscatto da una situazione di indigenza e di oppressione, come quella vissuta quotidianamente dalle persone comuni, può derivare da un capillare intervento educativo. L'educazione, attraverso l'alfabetizzazione, contribuisce a rendere i soggetti consapevoli della propria condizione di vita; obiettivo dell'alfabetizzazione, difatti, precisa Freire, non è saper scrivere il «dettato, ma la lettura della realtà» (IDAC,1973, p. 2). Quello che risalta dalla dichiarazione dell'Autore è il significato del processo: non si tratta di fornire elementi di grammatica o linguistica per riproporre con fedeltà quanto appreso, poiché quello che conta è garantire alle persone il possesso degli strumenti di cultura per interpretare i segni, comprendere quanto è circostante e cogliere il significato delle parole. Ciò permette di essere uomini liberi, in quanto privati di quegli ostacoli linguistici e verbali che sicuramente limitano la libertà di espressione. Essere liberi, nella mente, nel pensiero e nell'azione vuol dire godere di potere decisionale, dunque scegliere senza vincoli e condizionamenti che non consentono di distinguersi come persone. Se gli uomini non comprendono né riconoscono i propri limiti, imputabili ad una condizione di povertà culturale, continueranno a vivere in un rapporto di dipendenza dalle cose e dagli altri esseri. Per uscire da questo stato di schiavitù serve l'educazione, la quale si dà come pratica di libertà nel momento in cui sollecita la domanda, invita ad una problematizzazione continua che onora le capacità critiche, attraverso le quali è possibile conquistare uno stato di indipendenza. Per esercitare i propri diritti, e dunque usufruire della libertà, occorre coscienza: esercitare la coscienza è attribuire anche un nome alla realtà, dichiara Freire. La presa d'atto della realtà diviene premessa per il riconoscimento e la protezione di quei diritti umani che, ricorda Norberto Bobbio, non possono essere soltanto proclamati, poiché principalmente vanno difesi.

Il problema dei diritti dell'uomo non può essere posto «astraendolo dai due grandi problemi del nostro tempo, che sono i problemi della guerra e della miseria, dell'assurdo contrasto tra l'eccesso di *potenza* che ha creato le condizioni per una guerra sterminatrice e l'eccesso d'*impotenza* che condanna grandi masse umane alla fame» (Bobbio, 1990, p.43). Non è l'uomo astratto, dunque, il soggetto dei diritti e della libertà, ma l'uomo concreto, capace di essere in prima persona protagonista attivo nella storia. Ogni percorso di educazione e di alfabetizzazione, allora, è riconducibile alla sfera dei diritti umani; ciò, inoltre, comporta la considerazione del contesto di riferimento, poiché sono le situazioni concrete, imputabili all'economia, ai fenomeni sociali, politici e culturali che possono privare di dignità e anche di 'umanità' gli esseri. Fame, malattie, povertà e disperazione, pesano negativamente sull'affermazione e sul riconoscimento sociale delle persone. I fattori negativi costituiscono un ostacolo e un limite per tutti i soggetti ad essere pienamente se stessi. La perdita dell'identità e il misconoscimento della dignità umana, concorrono ad indebolire il valore umano,

messo in discussione dall'oppressione e da forme politiche di dominio (Freire, 1974, p. 112). Ecco perché, per Freire, il processo da sostenere è quello della coscientizzazione, finalità di un percorso di alfabetizzazione con il quale gli uomini potranno autonomamente «dare un nome al mondo» (ib., p. 114). In quest'opera di conferimento di significati trova legittimazione un'educazione 'autentica', capace di fornire a tutti gli uomini gli strumenti per un pensiero critico e libero. Sono queste le capacità che consentono alle persone di costruire attivamente il proprio sapere, nella consapevolezza necessaria per affrontare le sfide della vita quotidiana.

Con le abilità orali, di lettura e di scrittura, assicurate dal processo di alfabetizzazione in cui Freire ripone fiduciosamente molte speranze, i soggetti hanno l'occasione di compiere un esercizio meta-cognitivo capace di risvegliare le personali doti di comprensione e di riflessione sulla realtà. È questa, allora, la strada da percorrere per un cambiamento di sé come persona e del mondo in cui si vive, per una più ampia opera di trasformazione socio-culturale che si radica sul riconoscimento dei diritti e della libertà di ciascun soggetto. Sfondo di questa prospettiva è una crescita comune, un percorso di emancipazione sostenuto dalla speranza di cui sono espressione impegnata i coordinatori dei Centri di educazione popolare.

La concezione freiriana dell'educazione richiama, difatti, ad un cammino comune, orientato dallo spirito di reciprocità e dal dialogo.

Rinnovare la coscienza storica e culturale per essere abitanti del proprio mondo: questa è la proposta di Freire e il proposito che ne anima l'azione. Non è sufficiente indignarsi dinanzi alle ingiustizie, piuttosto serve un impegno concreto, in grado di far recuperare, oltre la possibile rassegnazione, la forza necessaria per reagire. Per il pedagogo brasiliano questa è la direzione a cui tendere per riscattarsi dai soprusi e dalle violenze, dalla povertà e dall'indigenza che, oggi come ieri, generano conflitti, ostilità e disuguaglianze. Per essere uomini diversi «da come siamo stati» (Bellanova, 2008, p. 13), più coraggiosi nel pensiero ed ancora capaci di produrre 'grandi idee', serve l'educazione. Questa è la convinzione di Freire, sicuro della forza del cambiamento che l'educazione può esercitare sui singoli e nelle società.

I dati ricavati dalla lettura sociale, politica ed economica della realtà di riferimento consentono di procedere in un'analisi fenomenologica esistenzialistica che accoglie ogni «espressione della cultura» (Girardi, 1975, p. 25). Le storie di indigenza, la povertà, la fame e lo sfruttamento di cui i corpi, i volti e le storie delle persone sono una testimonianza, rappresentano il contenuto di una indagine di natura ermeneutica nel cui vortice, annota Girardi, assumono la propria significatività.

1.1. Il profilo biografico e il contesto socio-culturale

Instabilità politica e colpi di stato, tensioni sociali e conflitti di classe, crisi economica e povertà diffusa sono alcuni temi che si impongono all'attenzione nel descrivere i contesti nei quali Freire si è fatto promotore di un'educazione problematizzante, capace di influenzare i movimenti popolari e sindacali. La sensibilità per gli interessi dei più poveri, la democratizzazione della società e la trasformazione di una realtà fondamentalmente ingiusta ricorrono nel pensiero del

pedagogista, che leva la sua protesta contro una 'cultura' al servizio della classe dominante. Per edificare una società più equa è necessario superare la selettività e la discriminazione, prodotte molto spesso dall'ignoranza, ossia dal non sapere che impedisce alla maggior parte delle persone di costruire una propria identità sociale. Questa identità regge su categorie ed attributi che se da una parte concorrono a definirla (Scheibe, 1976; Gottman 1975), dall'altra si manifestano attraverso il comportamento, le modalità relazionali, l'occupazione e i valori culturali.

Alle persone che vivono ai margini della società, estranee alla vita pubblica e alle decisioni politiche del proprio paese, occorre offrire possibilità di crescita e di riscatto. Condizioni di vita avverse e analfabetismo non possono impedire ai soggetti di acquisire consapevolezza della propria unicità. Queste convinzioni, sulle quali si radica il pensiero di Freire, potrebbero apparire utopiche in una società, come quella del continente latino-americano, divisa in classi, dove la ricchezza di pochi era costruita sulla povertà di milioni di persone. Tuttavia Freire ha creduto nella forza dell'utopia, come leva del cambiamento e categoria dell'«inedito possibile», perché essa «esige la conoscenza critica. È un atto di conoscenza» (Freire, 2008, p. 225) che genera un rinnovato impegno.

Il pernambucano Freire, sfidando la «ideologia della diversità, dalla quale nasce la rassegnazione e l'estorsione del consenso» (Volpi, 1974, p. 273) scommette sulla formazione di un 'uomo nuovo', coerente nelle scelte di vita ed in grado di comprendere quello che accade nella realtà di cui è parte attiva. Questo è il senso della 'coscientizzazione' che «segna l'inizio di un processo di lotta» (Bimbi, cit., p. 16), un cammino verso il recupero e il riconoscimento della dignità umana, in grado di sfidare il senso comune, la povertà, la miseria e l'ignoranza.

Le esperienze in Brasile, in Cile, nella Guinea Bissau e nel Nordamerica, hanno segnato profondamente la vita ed il pensiero di Freire che ha compreso che cosa significa soffrire la fame perché anche lui l'ha provata in prima persona (Freire, 1974, p.18). L'aver condiviso situazioni difficili con la popolazione ha fatto del pedagogista brasiliano un intellettuale impegnato, attivo in una «riflessione critica sulla pratica quotidiana» (Bimbi, 1979, p.174) che ha riguardato il suo profilo di educatore e pedagogista, i coordinatori dei Centri di cultura e le persone con le quali era solito trattarsi a dialogare. Riferiva di questi dialoghi come di 'incontri di coscienze', nutriti «di amore, di speranza, di umiltà, di fede, di fiducia» (Bimbi, 1973, p. 132).

L'esperienza svolta al SESI, il Centro Servizio Sociale di Pernambuco, ha contribuito a rafforzare in Freire la convinzione che quello che debba 'passare' e 'arrivare' alla gente in questi incontri non sono le informazioni o i comunicati, ma la predisposizione ad un nuovo atteggiamento critico. Questa motivazione emerge con chiarezza anche nell'opera di alfabetizzazione dei giovani e degli studenti, impegnati nei Centri di cultura come coordinatori, attivi nella campagna di alfabetizzazione promossa nel periodo 1962-1964. Quello che interessa a Freire è avviare un processo «attraverso il quale coloro che prima erano immersi nella realtà cominciano ad emergere, per reinserirsi in essa con una coscienza critica» (Freire, 1974, p. 114), perché è l'ideale di vita ad ispirare la trasformazione!

Un pensiero forte, ricco di fede e di fiducia nelle potenzialità umane connota e orienta l'intera opera di Freire. Nel pensiero dell'Autore affiorano i contributi

filosofici e pedagogici di Maritain e Mounier che egli lesse. Ma non solo. Vi è anche una accentuata sensibilità cristiana che avvicina l'educatore agli uomini più umili, la stessa che lo ha reso sensibile alle debolezze e alle richieste degli 'ultimi'.

La critica ha accostato Freire a molti educatori contemporanei e del passato: Pichon-Rivière, Theodore Brameld, Enrique Dussel, Janusz Korczak, Edouard Claparède, Pierre Bovet, Celestin Freinet, Jean-Jacques Rousseau, Bogdan Suchodolski, Carl Rogers, Ivan Illich, John Dewey e Georges Snyders. Come il pernambucano era solito ribadire, la vicinanza culturale a questi grandi studiosi non lo rese schiavo del pensiero di nessuno. Anche quella che, come questa, potrebbe sembrare un'osservazione 'ingenua', in effetti mette in luce il carattere di Freire, il quale coerentemente alle situazioni e ai fatti vissuti, affermava che tutte le esperienze, così come i principi ed i pensieri, non possono mai essere trapiantati, semmai possono essere reinventati, dunque adattati ai contesti di riferimento. Inoltre non apparteneva al pedagogista brasiliano la tentazione o la volontà di delineare un modello, un metodo e delle tecniche da giudicare valide universalmente e dunque da 'suggerire'. Freire, insomma, era lontano dai modelli 'freddi' che reputava distanti dalla realtà concreta alla quale, sottolineava, va fatto sempre riferimento. La situazione a cui si riferisce è quella di paesi con storie difficili ed un'alta percentuale di analfabeti, popolazione segnata da esperienze dure e spesso violente, realtà nazionali e locali che hanno vissuto 'passivamente' fatti ed eventi storici importanti. In questi contesti erano presenti tracce di colonialismo, ancora incisive sul presente, ma vi era anche il rifiuto del neocolonialismo e numerose erano le lotte per la liberazione sotto la spinta dei movimenti rivoluzionari. Tutto ciò si rifletteva in un sistema sociale, politico ed economico abbastanza complesso e dal fragile equilibrio. Altrettanto complesse furono inoltre le vicende personali del pedagogista: gli impegni nel Movimento di alfabetizzazione dei giovani e degli adulti di San Paolo (MOVA-SP), l'esperienza da rifugiato in Cile nel 1964 a seguito del Colpo di Stato, le esperienze di educazione degli adulti in Uruguay, Cile, Perù, Messico ed Ecuador (Torres, 1980, 1981), la fondazione negli anni successivi dell'Instituto de Ação Cultural (1970), l'attività al SESI di Pernambuco e il ruolo di primo direttore del Servizio di diffusione culturale dell'Università di Recife sono soltanto alcuni dei momenti più significativi che hanno caratterizzato l'intensa attività di Freire, uno dei maggiori intellettuali nel panorama culturale internazionale del nostro tempo. Leggere con occhio critico questi episodi di vita comune della gente significa sottoporli ad una fenomenologia che si estende all'esistenza, come Freire dichiarava, in quanto incidono sulla vita delle persone, ne descrivono e ne costituiscono l'esistenza personale e collettiva congiunta e connessa con la cultura latino-americana che è stata così interiorizzata.

1.2. Il pensiero filosofico-pedagogico

La concezione dell'uomo e dell'educazione freiriana è stata motivo di aspre polemiche, motivate come lui stesso ebbe modo di dire in più occasioni da «alcuni passaggi ingenui» (IDAC, 1973, p.3) nella elaborazione delle sue opere. Accusato di idealismo, riformismo, soggettivismo, meccanicismo e marxismo, l'Autore ha rifiutato queste posizioni descrivendole come errori antidialettici. L'evoluzione

del suo pensiero non ha perso mai coerenza, la stessa per la quale si è sempre impegnato. «Nel contesto teorico, ponendo a distanza lo sguardo sul concreto, noi cerchiamo la ragione di questi fatti. Nel contesto concreto noi siamo soggetti e oggetti in relazione dialettica con l'oggetto» (ibidem, p.7): è questa la riflessione che avvalorata e rende possibile l'agire libero e responsabile dei soggetti.

«Il movimento dialettico, non comprensibile dal punto di vista del soggettivismo, né tanto meno dalla prospettiva dell'oggettivismo meccanicistico, che si pone come esigenza fondamentale nello sforzo di conoscenza della realtà (...) implica, da un lato, che il soggetto dell'azione possieda gli strumenti teorici per intraprendere la realtà e, dall'altro, che riconosca la necessità di riadattarli in funzione degli esiti della loro applicazione» (ib., p.9).

Dalle parole di Freire si evince una interpretazione della dialettica come momento unitario che conduce alla libertà umana, frutto di un continuo 'dialogo' fra teoria e pratica, coscienza e realtà, oggettività e soggettività, coscienza del mondo e coscienza di sé. Penetrare al cuore del processo non è immediato, né risulta un atto meccanico, ma questo vuol dire cogliere l'unità dialettica presente in tutto. «Separata dalla pratica, la teoria diventa un semplice verbalismo; separata dalla teoria, la pratica non è che un cieco attivismo» (IDAC, cit., p.7). Il movimento, l'interazione ed il confronto conferiscono un senso a tutto, da ricercare nella dialetticità, ragion per cui l'immobilità diviene una minaccia fatale, una rinnegazione fuorviante di significati.

L'unità dialettica è il fulcro del pensiero freiriano, perché già il fatto di esistere rende gli uomini disposti a dialogare e a confrontarsi criticamente con quanto per loro ha un senso. Trascurare questo aspetto vuol dire considerare la coscienza come una semplice copia della realtà. E non è così per Freire. Il mondo si offre all'uomo che ne fa luogo di vita, spazio di esistenza in cui la realtà non può essere soltanto una «costruzione capricciosa della coscienza» (Ibidem, p.5) e neppure una sua copia. Queste, dichiara Freire, sono le trappole del meccanicismo da cui fuggire, per ricordare semmai che «esistere è un concetto dinamico, che implica un eterno dialogare dell'uomo coll'uomo, dell'uomo col mondo, dell'uomo col suo Creatore. Questo dialogo dell'uomo col mondo e sul mondo, sulle sfide e sui problemi, fa di lui un soggetto storico» (Bimbi, 1973, p.71). Continuità e discontinuità sono avvinghiate nella dialettica uomo-mondo, una relazione presente in tutto, come nell'apprendere e insegnare, nella teoria e nella pratica, nell'azione e nella riflessione, nel lavoro intellettuale e nel lavoro manuale, nella coscienza delle necessità di classe e nella coscienza di classe, nella pazienza e nell'impazienza dell'educatore (Cfr. IDAC, cit., p.13; Freire, 2008, p.22). Nell'unità dialettica fra azione e riflessione Freire individua «il modo di essere o di trasformare il mondo che caratterizza gli uomini» (Freire, 1974, p.39). «Quando siamo davanti a una situazione data, nella quale noi 'siamo' indipendentemente dalla nostra coscienza, in questa noi troviamo la condizione concreta che ci pone una sfida» (ib., p.40). Spetta agli uomini, allora, cambiare il significato della situazione o affrontare il problema che si presenta attraverso l'azione.

Azione e riflessione, riflessione e azione: sono questi i principi alla base di una presa di coscienza della realtà da parte dei soggetti, tramite la comprensione di quella logica che sottostà ai problemi che permette di capirli nelle loro dinamiche, così da poter intervenire e modificare la realtà. Questo passaggio, auspicato da

Freire, evidenzia l'impegno storico degli uomini nella realtà e nella vita sociale, per ricordarne l'«impegno critico nella storia» (ib., p. 40). Il piano storico, politico-sociale, in Freire si interseca con quello pedagogico ed educativo per trovare nella coscienza l'elemento di crescita e di evoluzione individuale e culturale. La coscienza permette di liberarsi quando si traduce in coscientizzazione della realtà, perché gli uomini in questo processo hanno occasione di vivere esperienze di emancipazione dall'oppressione e dal dominio, condizioni e forze che manipolano ed assoggettano la coscienza.

«Questa liberazione parte dalla situazione storico-concreta dello sfruttamento e della diversità per trascenderla e per negarla, utilizzando le stesse capacità critiche degli interessati, senza mai ricorrere alla violenza pedagogica, che viene respinta anche quando, per avventura, fosse o apparisse motivata dalla necessità di imporre provvisoriamente (?) i modelli alternativi del liberatore» (Volpi, cit., p. 274).

Ciò che ispira Freire è la fede nell'uomo, in ogni essere: contadino e operaio, analfabeta e illetterato o latifondista ed istruito non fa alcuna differenza. L'uomo è sempre uomo! Anche Rousseau ne è convinto ed afferma che «secondo natura gli uomini non sono né sovrani, né nobili, né cortigiani, né ricchi: tutti sono nati nudi e poveri, tutti soggetti alle miserie della vita, alle amarezze, ai mali, ai bisogni, ai dolori di ogni specie» (Rousseau, 1969, p. 343). Ci sono aspetti della natura umana che Freire in sintonia con Rousseau non trascura, perché rappresentano l'essenza dell'umanità, quel senso di unità che fa di ogni uomo un essere capace di apprendere «senza nulla sapere, senza nulla conoscere» (Ibidem, p.99). Imparare è assumere consapevolezza circa la possibilità di cambiare, nella concretezza delle situazioni, nella forza delle potenzialità che l'educazione fa emergere, in una prospettiva di cambiamento che consente anche di prendere atto della «mutevolezza delle vicende umane» (ibidem, p. 71). A che cosa servirebbero queste abilità, si chiede Rousseau, «se gli uomini fossero perpetuamente legati al suolo in cui nacquero, se la stessa stagione durasse per l'intero anno, se ciascuno fosse così vincolato alla condizione avuta in sorte da non potersene mai distaccare»? (ibidem, p. 71) Deve esserci qualcosa che aiuti gli uomini nella loro vita: questa è l'educazione, la quale sollecita la persona ad un agire consapevole e libero. «Vivere –scrive Rousseau- non è respirare: è agire, è fare uso degli organi, dei sensi, delle facoltà, di tutte quelle parti di noi stessi per cui abbiamo il sentimento di esistere» (ibidem, p.72).

Il senso dell'esistenza si traduce per Freire nella coscientizzazione, poiché «l'uomo si costruisce *con* il mondo, costruisce la sua umanità modificando il mondo e se stesso, *integrandosi* nella realtà esterna (...). Mediante questo processo integrativo, l'uomo acquista l'auto-consapevolezza di essere protagonista del proprio destino» (Volpi, cit., pp. 275-276) e, tramite l'alfabetizzazione, si rende autore dell'imparare. L'educazione «deve preparare a un giudizio critico delle alternative proposte dalle élite e dare la possibilità di scegliere il proprio cammino» (Freire, 1974, p. 28). Questo è in sintesi il percorso di liberazione di cui Freire, educatore militante ed umanista si fa sostenitore, con «una pedagogia per la decisione, per la responsabilità sociale e politica» (Bimbi, 1973, p. 21). Alla base della sua riflessione pedagogica vi è un impegno continuo di trasformazione, diretto ad animare il rinnovamento e l'azione culturale che

l'alfabetizzazione rende possibile. Alfabetizzazione e coscienza, dichiara Freire, sono inseparabili e riflettono il carattere politico dell'educazione.

Alfabetizzazione e coscientizzazione, assicurano agli uomini gli strumenti per leggere la realtà, per inserirsi e integrarsi nel mondo, per 'accedere' ed aprirsi criticamente alla storia, senza alcuna idealizzazione di libertà. L'uomo si apre al mondo quando vive le relazioni: queste ultime lo trasformano, perché è proprio «nel gioco continuo delle risposte –che- l'uomo diviene un altro nell'atto stesso di rispondere. Si organizza. Sceglie la risposta migliore. Si conosce. Agisce. Opera» (ibidem, p. 47). La realtà, dunque, stimola le risposte individuali, perché la persona può cogliere il legame fra i fatti: questo consente ad essa di intervenire criticamente, con un'azione riflessiva che si nutre di speranza e di utopia.

«È attraverso l'azione e nell'azione che l'uomo si costruisce in quanto uomo» (Freire, 1974, p. 55).

Educazione e coscientizzazione nella visione di Freire, danno all'uomo «l'opportunità di riscoprirsi attraverso la riflessione sul processo della sua esistenza» (Freire, 2008, p. 32), per renderlo soggetto attivo del processo storico vissuto. La vera educazione, afferma Rousseau, «non è fatta di precetti, ma di esercizi. Noi cominciamo ad istruirci nell'atto stesso in cui cominciamo a vivere» (Rousseau, cit., p. 71), nella relazione fra coscienza e mondo, nella unità dialettica dell'ideale e del possibile, aggiunge Freire (Gadotti, 1994). Ciò significa anche interrogarsi, chiedersi 'perché': l'atto di domandare è strettamente legato all'atto di esistere.

«Domandare è l'essenza stessa dell'atto di conoscere» (ibidem, p. 51): è conferimento di significati e ricerca di senso, nel modo di essere e di fare dell'uomo. Quest'opera, che corrisponde all'itinerario della conoscenza, non avviene in solitudine, poiché «il soggetto pensante non pensa da solo» (ibidem, p. 39) e la stessa verità si incontra, come ricorda Hegel, in un divenire che accoglie molteplici piani della realtà e dell'essere. Il divenire, infatti, è un processo storico impegnativo per gli uomini che, nella ricerca della verità, compiono un percorso di esplorazione dell'esperienza e della stessa coscienza. Questo percorso, che nelle parole di Hegel è «strada del dubbio e della disperazione» (Vannini, 1986, p. VIII), può condurre gli uomini alla luce, «dopo un lungo agitarsi nella oscurità, nello smarrimento, nella disperazione» (ibidem, p. VIII). Trovare la luce è gioia, motivo di speranza e fiducia, qualità e virtù che caratterizzano il pensiero pedagogico di Freire. La ricerca della verità ha bisogno di domande, quegli interrogativi animati da curiosità che riguardano se stessi, il mondo e la vita. «Todo conocimiento comienza por la pregunta» (Freire, Faúndez, 1986, p.3): questo vale per tutti gli uomini, compreso il maestro e il coordinatore dei Centri, poiché, ne è certo Freire, «la única manera de enseñar es aprendiendo» (ibidem, p.3).

Fiducia, umiltà, speranza e spirito collaborativo sono i tratti di un'educazione che confida nelle possibilità umane, poiché «nessuno cammina senza imparare a camminare, senza imparare a fare il cammino camminando, senza imparare a rifare, a ritoccare il sogno in vista del quale ci si era messi in cammino» (Freire, 2008, p. 176).

L'educatore non è padrone della verità o custode di un sapere che 'concede' e 'dona': questa concezione depositaria dell'educazione rappresenta un rischio

derivante da visioni autoritarie e dogmatiche. Come educatore «non posso pensare al posto degli altri, né per loro, né senza di loro» (ibidem, p. 139), ma dovrò dialogare, coinvolgere e interpellare per sollecitare negli educandi l'attitudine alla domanda. Questo permetterà loro di comprendere se stessi, per riconoscersi innanzitutto come esseri storici, capaci di capire 'come' e 'perché' funziona la società. Ciò, per Freire, fa dell'educazione «una pratica politica e gnoseologica» (ibidem, p. 176). Il rispetto degli altri passa attraverso la considerazione delle loro idee, dei sentimenti che provano, dei problemi che incontrano, delle esperienze di vita che incidono sulla loro identità; tuttavia l'educazione deve essere occasione di riflessione, momento di ri-definizione, pretesto per un cambiamento che procede di pari passo con la consapevolezza di essere bagnati nel tempo, dunque immersi in una realtà che potrà rinnovarsi soltanto con le rivoluzioni contro i pregiudizi e le ideologie dominanti.

In questo senso il pensiero pedagogico del pedagogista pernambucano diviene prospettiva per una rinnovata «etica della diversità e cultura della diversità» (Gadotti, Torres, 2001, p. 85), 'luogo' di incontro per gli uomini e percorso di vita per una società più giusta.

1.3. La “posizione epistemologica” dell'uomo

Nel pensiero di Freire la questione epistemologica diviene fenomenologia esistenzialistica che accoglie il rapporto fra coscienza e mondo: la ricerca del significato e del fondamento di questa relazione riguarda la conoscenza dell'uomo. L'essere concretamente presenti ed attivi nel mondo, da parte degli esseri umani, mette in risalto il valore delle esperienze vissute. Conoscenza ed esistenza divengono in tal modo l'orizzonte nel quale «si fenomenalizzano la libertà e le relazioni interpersonali» (Richard, 1977, p. 202). Il legame dell'uomo con il mondo evidenzia, inoltre, l'autenticità di questa relazione che invita a recuperare il senso della storicità e del divenire. Nell'orizzonte-mondo vi è l'uomo, che attraverso la coscienza può vivere l'esperienza della storicità. La coscienza, difatti, dà all'essere la possibilità di ri-definirsi e ri-situarsi, poiché investe il pensiero, le azioni, le relazioni, il lavoro e i comportamenti che trovano spiegazione nella 'intenzionalità'. L'intenzionalità orienta il pensiero ed il fare umano che si 'presentano' alla coscienza, alla quale spetta operare un chiarimento, uno 'svelamento' che va oltre l'oggettività del dato. Questa possibilità della coscienza, nella lettura della ragione di essere delle stesse cose, trova sistematicità e ordine nei livelli, non formali, della coscienza di cui parla Freire. Questi livelli (coscienza transitiva critica, coscienza transitiva ingenua, coscienza semi-transitiva) corrispondono ai processi di scoperta e di comprensione di sé e del mondo. «La coscienza umana cerca di misurare se stessa in un movimento che travalica continuamente tutti i suoi limiti» (Freire, 2008, p.24), ed è opera dell'uomo che può riconoscersi autore di libertà e produttore di cultura attraverso il suo lavoro. Le situazioni conflittuali e contraddittorie possono trovare spiegazione, comprensione e dunque anche superamento, nell'emancipazione della coscienza che dal piano vegetativo, di 'transitività naturale', attraverso l'immersione nel contesto storico-sociale proprio della fase semi-intransitiva, approda al «riconoscimento della coscienza storica» (Bimbi, 1973, p. 27).

Tutte le età e i periodi storici sono stati caratterizzati da queste fasi di coscienza che hanno prodotto cambiamento di strutture, di ordini sociali e di istituzioni politiche. Nel tempo l'uomo ha creduto più volte di essere libero, anche se mai lo è stato davvero: questa «patologia dell'ingenuità», come la definisce Freire, spesso lo ha esposto alla rassegnazione, all'adattamento e al compromesso, per farlo poi cedere ad un fatalismo che lo ha spinto «ad incrociare le braccia, nell'impossibilità di reagire di fronte all'onnipotenza del destino» (ibidem, p. 130). Infatti, aggiunge il pedagogista, occorre prendere atto che «la natura della sua azione corrisponde alla natura della sua comprensione» (ibidem, p.130). Se non c'è coscienza, l'uomo può solo avvertire i bisogni, ma non sa scegliere, perché fondamentalmente è «incapace anche di cogliere il gran numero degli interrogativi che ad ogni istante sorgono» (ibidem, p. 70). Questo senso di 'estraneità' dal mondo, la tachiestraneità di cui parlano attualmente gli studiosi, rende l'uomo spettatore distratto della realtà. Non si riconosce in essa, non la percepisce nella problematicità che la caratterizza: così è nostalgico del passato e, aggiunge Freire, cade nelle lusinghe delle spiegazioni magiche. Quanto accade al singolo si riflette sull'intera società che tende a ripiegarsi su se stessa, senza prospettive di sviluppo e di cambiamento positivo. Uno sguardo globale sul mondo può essere offerto, però, dalla coscientizzazione, la quale avvia l'uomo ad un «contatto analitico con ciò che esiste, per provarlo, per viverlo, e viverlo pienamente nella pratica» (ibidem, p. 114).

Il termine coscientizzazione, introdotto da Alvarez Pinto e Guerriero, professori dell'Istituto Superiore degli Studi brasiliani, si traduce in «impegno demistificatore» (IDAC, cit., p. 12) per Freire, in quanto dà al soggetto la possibilità di «afferrare, in termini critici, l'unità dialettica tra sé e l'oggetto» (ibidem, p.12). In questa prospettiva la coscienza è, appunto, intenzionalità, attività e processo di storicizzazione che consente all'uomo di andare oltre alle cose, alle quali la coscienza attinge, per 'affrontarle' e farle vedere come oggetti. Attraverso la coscienza l'uomo è presente e distante dal mondo: in questo modo può agire in esso per trasformarlo. Il mondo diventa un oggetto sul quale agire coscientemente; l'oggetto è il mondo, «la realtà vissuta quotidianamente dagli uomini, che deve essere conosciuta e trasformata» (ibidem, p.1). Da un primo approccio ingenuo e spontaneo con il mondo, nel quale il soggetto vive semplicemente nelle situazioni, attraverso la coscienza la realtà diviene «oggetto conoscibile e l'uomo assume una posizione epistemologica» (Freire, 1974, p. 30). La realtà emergente diventa dunque 'contenuto', contesto e problema sul quale avviare una riflessione critica da parte dell'uomo. Questo è il significato dell'oggettivazione che trova un punto di avvio nelle 'situazioni-limite' descritte da Freire. Queste situazioni-limite che rappresentano il lavoro e la quotidianità, sono da trascendere in quanto costituiscono per la persona un problema, un ostacolo ed un interrogativo: generano schiavitù, sottomissione e dipendenza dagli oggetti e dalle cose. Tuttavia le situazioni-limite possono anche far risaltare aspetti trascurati, perciò inattesi e nuovi, sui quali si radica la domanda e prendono forma altre questioni. Nella storia coloniale del Brasile «l'uomo è stato sempre schiacciato dal potere dei signorotti delle terre, dei governatori generali, dei capitani generali, dei viceré. Mai o quasi mai l'uomo ha potuto interferire nell'organizzazione della vita comune» (Bimbi, 1973, pp. 89,90). Questa

esperienza di assoggettamento e di mancanza di libertà ha impedito la formazione di un atteggiamento mentale diverso, con il quale interpretare il legame tra l'essere e le cose. Le situazioni-limite sono state utili per i signori della terra prima e per la borghesia commerciale poi, ma non hanno contribuito alla liberazione della gente più povera ed umile. Per riconoscere la realtà –che si presenta come oggetto- occorre un processo di decodificazione con il quale il popolo potrà vederla in modo diverso, così da riconoscere anche ciò che non gli appartiene, in quanto non propriamente umano, per compiere una «riflessione autentica» (IDAC, cit., p.8). I contadini, i lavoratori e i poveri prendono coscienza della realtà che li circonda per mezzo della «loro esperienza quotidiana, con tutto il dramma che riveste, [...] essi prendono coscienza della loro situazione di oppressi» (ibidem, p.8). Sono le relazioni con gli oggetti, gli altri soggetti e il mondo a far scoprire agli uomini anche l'esistenza di Dio con il quale stabilire un rapporto.

Le relazioni, nell'interpretazione di Freire, diventano modalità e contenuto per un esercizio di coscienza che, ricorda Hegel nella 'figura' servo-padrone, rendono possibile l'emancipazione della stessa. È il gioco del potere e della sottomissione, dell'adattamento e dell'accomodamento, del mutismo e del silenzio quello di cui parla Freire. Un gioco duro, potremmo aggiungere, perché lotta e impegna per la libertà, la quale richiede all'uomo la capacità di resistere alla minaccia –anche di morte- e di superare la paura, per non subire un destino già scritto da altri, ma per scrivere il 'proprio'.

Se in Hegel l'uomo può emanciparsi attraverso il lavoro, perché è quello che lo rende abile nel padroneggiare le cose e dominare i propri istinti, per Freire il motivo di liberazione trova sostegno nell'alfabetizzazione e nella democratizzazione della cultura. Gli uomini, infatti, acquisiscono coscienza della realtà in cui vivono tramite il linguaggio – da apprendere- che non è qualcosa di astratto, poiché si riferisce alla quotidianità, alla vita concreta. Assicurare a tutti gli uomini la possibilità di esprimersi con la scrittura o di conoscere altre storie ed esperienze con la lettura, significa dare a loro gli strumenti per comprendere ed agire nella realtà. Questo permette che tutti sappiano «scrivere lettere e biglietti, leggere i nomi delle strade e piazze [...], riempire i moduli di un nuovo lavoro, leggere le indicazioni delle medicine, prendere nota dei numeri di telefono [...], poter apprezzare storie dei libri, capire le notizie di un giornale, comunicare, mettere per iscritto i propri pensieri» (Gadotti, cit., p. 63). Uscire dal mutismo e dal silenzio vuol dire esercitare la capacità di lettura del mondo, che precede la lettura delle parole (Cfr. Gadotti, Torres, 2001, p. 48) essendo, per Freire, movimento del pensiero che genera coscienza di sé.

La coscienza critica, difatti, aiuta l'uomo nella comprensione profonda dei problemi: permette a lui di riconoscere l'inutilità delle spiegazioni magiche, di esercitare le proprie capacità razionali, di aprirsi verso gli altri con la pratica del dialogo, per accogliere quanto nuovo e inesperto che lo riguarda in prima persona, perché diviene fatto ed atto di vita. A questo proposito risulta particolarmente significativo quanto detto da un alfabetizzando dei Circoli di cultura, che ha affermato: «Io faccio le scarpe e adesso scopro che il mio lavoro ha lo stesso valore di quello del 'dottore' che fa i libri» (Bimbi, 1973, p. 135). Queste parole, che rendono onore all'impegno di Freire e dei coordinatori dei

centri, costituisce la diretta testimonianza della forza e del potere che possono esercitare i processi di alfabetizzazione sulla coscienza, come le fasi di sviluppo della coscienza lo sono per la vita personale e sociale. «La coscientizzazione, in una prospettiva genuinamente freiriana, si inserisce –dunque- nel dinamismo della trasformazione collettiva (coscienza del mondo) collegandosi alla coscienza collettiva di gruppi e classi» (Torres, 2014, p.235).

1.4. Cultura e libertà umana

Nelle parole di chi ha conosciuto Freire emerge la militanza del pedagogo, un impegno in prima persona che ha portato avanti con il Movimento di cultura popolare di Recife, con l'attività di coordinatore del Piano per l'educazione degli adulti, l'Ufficio di Pianificazione per l'educazione degli adulti in Cile oltre all'azione nei Circoli di cultura ed altre numerose iniziative di cui è stato promotore. «Pensammo ad un lavoro che tentasse il passaggio dalla coscienza naturale alla coscienza critica, unendovi anche l'alfabetizzazione [...], un'alfabetizzazione che fosse per se stessa un atto creativo, capace di generare atti creativi» (Bimbi, 1973, p. 127), dichiara il pernambucano nelle cui opere risalta con evidenza la priorità dell'alfabetizzazione.

Freire confida nella democratizzazione della cultura, ci scommette fiduciosamente e lo fa perché avverte la necessità di 'risvegliare' l'assopita coscienza delle genti, apatiche e disinteressate verso la realtà e i problemi del paese. Per gli uomini semplici e spesso rassegnati è arrivato il momento di prendere parte attivamente alla storia e al rinnovamento del paese, con la percezione della causalità che una coscienza ingenua, come lui la definisce, non fa vedere, per non far comprendere i rapporti logici fra problemi e fenomeni di vita quotidiana.

Occorre ridestare la coscienza tramite l'alfabetizzazione, che consente agli uomini di essere parte attiva della realtà, della quale saper parlare e cogliere i problemi. L'interpretazione del mondo, infatti, si manifesta con il linguaggio che rende gli uomini partecipi e attivi nel concreto, impegnati nella storia e, soprattutto, liberi. Di questo ne sono sicuri Freire e Don Milani.

Libertà, partecipazione e coscienza critica sono le 'parole-chiave', i nodi concettuali più rilevanti nel pensiero freiriano, invito e sollecitazione per gli uomini ad essere in ogni circostanza e periodo storico autenticamente se stessi. Gli oppressi del Brasile e del Terzo Mondo possono liberarsi dalle catene dei pregiudizi e dell'ignoranza, passando dalla comprensione magica a quella critica con l'alfabetizzazione, intesa come coscientizzazione. La conquista del linguaggio, infatti, è premessa al riconoscimento e all'affermazione di se stessi. Quando ai soggetti mancano le parole per esprimersi sono privati delle intime possibilità di 'essere' e vengono negati i più elementari diritti.

Anche Don Milani ha fatto del 'possesso della parola' il motivo ricorrente della sua opera. Ai ragazzi di San Donato e di Barbiana era solito chiedere: quante parole conosci? Il tuo padrone sicuramente ne conosce più di te, aggiungeva alla loro risposta nell'intento di far capire quanto fosse importante possedere il linguaggio non soltanto per comunicare con gli altri e avviare relazioni, quanto, soprattutto, per dominare consapevolmente la realtà e non essere schiavi. Libertà di pensiero e possesso della parola, intesa come conquista di democrazia e possibilità di riscatto sociale, rappresentano concetti importanti per Don Milani e

Paulo Freire che vedono nel dialogo un momento dialettico e dinamico in grado di generare nuovi significati (Chiosso, 2012; Cambi, 2006).

Le scelte fatte dagli altri, non raramente una minoranza che gode di ricchezza e privilegi, sono subite passivamente dalla maggioranza della popolazione che non ha sufficienti parole né mezzi per rivendicare i propri diritti ed esigere il rispetto della libertà individuale.

«Voglio imparare a leggere e a scrivere per non essere più un'ombra degli altri!» (Freire, 1974, p. 63).

L'affermazione di un umile lavoratore, ricordata da Freire in alcune conferenze, contiene una verità che si presta ad una riflessione importante, perché chi non possiede gli strumenti per leggere la realtà, per comunicare e pensare con la propria testa è destinato a restare oppresso e a non avere voce in capitolo. Questo spiega il senso di oppressione e l'affermazione del diritto alla libertà da parte di tutte le persone in una trasformazione sociale e storica, essenzialmente culturale, nella quale ogni soggetto è sollecitato a dare il personale contributo. È «creando, ricreando e decidendo» (Bimbi, 1973, p. 51) che, infatti, l'uomo 'partecipa' al tempo, si bagna e si immerge in esso, perché pensa, sceglie, decide ed opera. Soltanto così il soggetto potrà contribuire alla costruzione di una realtà che si presenta sul piano naturale e culturale, di cui occorre maturare coscienza. Se la natura non è creata dall'uomo, la cultura è invece frutto del suo lavoro ed espressione delle capacità creative che potranno emergere, però, solamente nel momento in cui le persone incominceranno ad interrogarsi circa il senso e la ragione del loro essere al mondo, nel mondo, per il mondo.

Nella contemporaneità, osserva Amartya Sen (2002), è fondamentale il bisogno di sollevare questioni, domande che riguardano l'economia e le scelte istituzionali e politiche. Gli uomini devono soprattutto riflettere su quei valori e quell'etica alla base della concezione del mondo, una realtà planetaria globale nei consumi e negli stili di vita, negli scambi commerciali e nelle comunicazioni, ma non nel rispetto dei diritti umani. «Abbiamo l'esigenza di un'etica globale, così come di dubbi globali. Quello di cui non abbiamo bisogno –però– è la compiacenza globale verso un mondo di opulenza e assoluta povertà in cui viviamo» (Sen, 2002, p. 28).

Le parole di Sen trovano nel pensiero freiriano motivo di rinforzo. Il pernambucano, difatti, attribuisce alla cultura la possibilità di un continuo esercizio di dubbio, che è poi somma di pensieri, sentimenti e azioni che prendono 'forma' nella cultura.

La cultura, per Freire, è atto creativo e ri-creativo dell'uomo, il risultato, dunque, di un'intensa attività umana nella quale convergono sapere e coscienza, operosità e lavoro umano.

Nella posizione freiriana di critica diretta alla società del suo tempo, affiora il pensiero di Marx, evidente nella lotta alle ideologie che hanno contribuito a giustificare e in qualche maniera a legittimare forme di dominazione, «presentando le disuguaglianze economiche e sociali, la divisione del lavoro, la proprietà privata, la struttura gerarchica come radicate nella natura stessa dell'uomo, della società, dell'economia, ed escludendo per ciò stesso come impossibile o pericolosa l'ipotesi d'una alternativa globale» (Girardi, cit., p. 28). Non è il lavoro responsabile dell'alienazione umana in Freire, come un

oggettivismo meccanicista potrebbe far supporre, ma è l'ignoranza il male peggiore; infatti «il povero assolutizza la propria ignoranza ad uso e consumo del 'padrone' e di 'quelli che sono come il padrone', che diventano custodi e giudici di tutto il sapere» (Freire, 1974, p. 116). La cultura non può asservire gli uomini, né consentirne alcuna dominazione, piuttosto dovrà contribuire a far emergere in loro la capacità di riconoscersi criticamente artefici anche in quei «transiti di civiltà» descritti da Natoli (2016, p.27).

La cultura è sforzo, 'segno', traccia ed «acquisizione sistematica dell'esperienza umana» (Freire, 1974, p. 56) che offre alle persone la possibilità di opporsi e 'criticare' l'esistente, per 'creare' e proporre qualcosa di nuovo. In questa prospettiva, competenza critica e libertà costituiscono il modo di essere proprio dell'uomo 'nuovo', capace di ribellarsi alla 'colonizzazione delle coscienze', con la quale si occultano scomode verità (Cfr. Bellanova, cit., p.77).

«A dover essere soppesate, misurate e valutate sono- dunque- le azioni che si devono scegliere, le azioni che si sono scelte tra le altre che avrebbero potuto essere scelte ma che non lo sono state. La valutazione è una parte indispensabile dell'atto di scegliere, di prendere una decisione; è l'esigenza sentita dagli uomini» (Bauman, 2010, p.11) quando non si lasciano sopraffare dall'abitudine, dalla paura e dalla mancanza di coraggio.

Incertezza, insicurezza esistenziale e stato di precarietà, ricorda il sociologo Bauman, incidono in maniera considerevole sull'esistenza e sulle scelte personali degli individui. Le persone temono il futuro, non scelgono ma delegano e tendono a sottrarsi alle responsabilità, perché «non trovano il coraggio di osare né il tempo di immaginare modi alternativi di vivere insieme» (Bauman, 2008, p.13).

La minaccia di un antico regime postmoderno, da cui mette in guardia il filosofo Veca (2014), rappresenta la sconfitta delle idee e della libertà di pensiero che nella chiusura e nell'impossibilità di ipotizzare alternative, trova ostacolo e impedimento ad un cambiamento sociale costruttivo. Occorre recuperare fiducia, sperare e osare per delineare nuove prospettive di sviluppo e di azione culturale che l'ignoranza e l'illusione condizionano, ricordano Berlin (Hardy, 2005) e Freire. Scegliere esercitando la propria responsabilità, in quanto «dato esistenziale» (Bimbi, 1973, p. 68), è forma di rispetto dei diritti propri e degli altri, poiché «la libertà concreta è il passaggio dalla potenza all'atto attraverso una libera scelta tra due o più opzioni che però poi producono la responsabilità rispetto agli effetti» (Veneziani, 2003, p. 53).

Far riscoprire agli uomini un autentico senso di libertà, con la problematizzazione degli oggetti e dei contesti di vita che essa comporta, nella consapevolezza della propria storicità e della 'creatività culturale', è il percorso in cui crede Freire, per valorizzare il diritto ad essere pienamente se stessi che per l'educatore brasiliano non è utopia, ma 'luogo' del possibile. In questa direzione affiora e trova rinnovato vigore la vocazione ontologica dell'uomo sulla quale ha scommesso con passione Paulo Freire.

Conclusion

I principi enunciati nel saggio trovano sviluppo nell'affermazione del valore dell'educazione, a cominciare da quella del popolo che dovrà impegnarsi in un'azione culturale capace di trasformare la società.

L'educazione diviene prospettiva di cambiamento in cui potere, politica e società trovano la loro espressione, poiché comprende tutto quello che riguarda il mondo umano: linguaggi, valori, attese, sentimenti, bisogni e diritti. Come scrive Henry A. Giroux, in Freire «la educación representa una forma de acción que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y de la posibilidad» (Giroux, 1990, p. 15).

Il rispetto per la vita e la libertà degli esseri umani, il valore della cultura come produzione umana, il ruolo della coscienza storica e della conoscenza critica, sostenute dalla fiducia nelle possibilità umane e dalla speranza in un futuro migliore, fanno della pedagogia freiriana una 'pedagogia critica e radicale'.

Le parole di Freire, dalle quali traspare il profondo amore e rispetto per l'uomo, sono inoltre messaggio di fiducia e speranza, poiché «nos recuerdan no sólo lo que somos, sino también las posibilidades de aquello que podemos ser» (ibidem, p. 25).

Bibliografia

- Bauman, Z. (2000) (2009). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman, Z. (1996) (2010). *Le sfide dell'etica*. Milano: Feltrinelli.
- Bellanova, (2008). *Il vero realismo del diventare umano: «Essere altri da come siamo stati»*. Prefazione all'edizione italiana di P. Freire, *Pedagogia della speranza*. Torino: EGA.
- Bimbi, L. (a cura di) (1973). *Paulo Freire. L'educazione come pratica della libertà: I fondamenti sperimentali della «pedagogia degli oppressi»*. Milano: Mondadori.
- Bimbi, L. (a cura di) (1979). *Paulo Freire. Pedagogia in cammino: Lettere alla Guinea Bissau*. Milano: Mondadori.
- Cambi, F. (2006). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Chiosso, G.(2012). *Novecento pedagogico: Profilo delle teorie educative contemporanee*. Brescia: La Scuola editrice.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza: Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire, P. (1974). *Teoria e pratica della liberazione*. Roma: A.V.E.
- Freire, P., Faúndez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire*. New York: State University of New York (trad. it. Leggendo Paulo Freire, Sei, Torino 1995).
- Gadotti, M., Torres, C. A. (2001). *Paulo Freire: Una biobibliografía*. Buenos Aires: xxI Editores Argentina.
- Giroux, H., A. (1990). *Introducción*. In Freire, P., *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación. Temas de educación Paidós*. Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria. Madrid: Ediciones Paidós.
- Gottman, E. (1975). *Estigma*. Rio de Janeiro: Zahar ed.
- Hardy, H. (a cura di) (2005). *Isaiah Berlin: Libertà*. Milano: Feltrinelli.

- IDAC (1973). *Coscientizzazione e rivoluzione: Conversazione con Paulo Freire*. Pistoia: Centro di Documentazione.
- Natoli, S. (2016). *Il rischio di fidarsi*. Bologna: il Mulino.
- Richard, M..(1977). *Storia del pensiero contemporaneo: Le grandi correnti*. Roma: Borla.
- Rousseau, J.-J..(1957) *Emile ou de l'Education*. Paris: Garnier (trad.it. Emilio o dell'educazione, Armando, Roma, 1969).
- Scheibe, K.E. (1976). *Socialization: formation of identity*. In Seidenberg, B., Snadowsky, A. (a cura di). *Social Psychology: a text book*. New York: The Free Press.
- Sen, A. (2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Torres, C.A. (2014). *Globalizzazione ed educazione: Classe, etnia, genere e Stato*. Brescia: La Scuola.
- Torres, C.A. (1981). *Leitura critica de Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola.
- Torres, C.A. (1980). *Paulo Freire en América Latina*. Mexico: Editorial Gernika.
- Vannini, M. (1986) (a cura di). *G.W.F. Hegel: Fenomenologia dello spirito*. Firenze: La Nuova Italia.
- Veca, S. (2014). *Non c'è alternativa: Falso!* Roma-Bari: Laterza.
- Veneziani, M. (2003). *La sconfitta delle idee*. Roma-Bari: Laterza.
- Volpi, C. (1974). *Descolarizzazione e alternative pedagogiche*. Roma: Bulzoni Editore.

SITOGRAFIA

- Freire, P., A. Faúndez (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta: Conversaciones con Antonio Faúndez*. Ped_pregunta.pdf. In [http://: www.congreso.dgire.unam.mx.ped_pregunta](http://www.congreso.dgire.unam.mx.ped_pregunta) [consultato il 15/05/2017]

RIPENSARE LA CONTINUITÀ EDUCATIVA GRAZIE A PAULO FREIRE: UNA RICERCA TRA ITALIA E BRASILE



AGNESE INFANTINO
Università di Milano-Bicocca
agnese.infantino@unimib.it

FRANCA ZUCCOLI
Università di Milano-Bicocca
franca.zuccoli@unimib.it

ANA LÚCIA GOULART DE FARIA¹
Universidade Estadual de Campinas- Unicamp
ana.goulart@unimib.it

Abstract

Can the thinking of Paulo Freire help us to interpret the current educational scene? What reflections may be set motion today by an in-depth reading of his work? This paper, based on a study conducted in Italy and Brazil over the period 2014-2016 on the theme of educational continuity for children aged 0-10 years, offers Freire's ideas as a guide to understanding. This adoption of a Freirean interpretive framework stems from the three authors' research journey through the Brazilian education system. Our feelings of disorientation and the loss of cultural reference points that had previously formed our sole – and largely unconscious – interpretive model, prompted us to engage more closely with Freire's writings, in search of answers to highly complex questions. Reading Freire in light of our research data yielded a set of completely new hypotheses, which in turn became our guide to interpreting our journey of inquiry. Specifically, the four cardinal directions now orienting our reflexive positioning were: school/community - the school as a social and political community; the figure of the teacher/educator - political and social positioning; practice - the paramount importance of practice accompanied by reflection; freedom - education as the practice of freedom. In parallel with this gradual recovery of shared meaning, we gathered key Brazilian informants' accounts of Paulo Freire's major influence on their professional practice. We conclude that while our research journey proved less straightforward than anticipated at the outset, it led us to explore Freire's pedagogical reflection in new depth and to appreciate the continuing value of his work in the contemporary era, as a powerful interpretive lens to be brought to bear on a constantly evolving educational scenario.

Keywords: educational continuity, journey, professional practice, reflection, freedom

Sunto

Il pensiero di Paulo Freire può aiutare a interpretare la nostra realtà educativa? Quali riflessioni nei tempi attuali può muovere la lettura approfondita dei suoi testi? Lo scritto qui presentato, partendo da una ricerca realizzata in Italia e in Brasile, dal 2014 al 2016, sulla continuità nella fascia 0-10 anni propone le parole di Freire come piste di comprensione. Questo accostamento si è reso necessario al termine di un viaggio all'interno dei servizi educativi brasiliani che hanno compiuto tre ricercatrici. Lo spaesamento, la perdita dei propri riferimenti culturali utilizzati molto spesso anche inconsapevolmente come uniche possibilità interpretative, sono diventati

¹ L'articolo è stato pensato e costruito congiuntamente dalle tre autrici. Relativamente alla sua stesura, però, si precisa che i paragrafi 1 e 6 sono stati redatti insieme, mentre i paragrafi: abstract, 1, 2, 3.1, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 6 sono di Franca Zuccoli; i paragrafi: abstract, 1, 3.2, 6 sono di Agnese Infantino; i paragrafi: 1, 5, 6 sono di Ana Lúcia Goulart de Faria.

L'input scatenante per riaccostarsi ai testi di Freire cercando proprio lì risposte a quesiti che risultavano di difficile soluzione. Questa differente modalità di lettura, collegata in modo stringente ai dati di ricerca raccolti durante il viaggio, ha fatto emergere una serie di ipotesi dirompenti, che sono divenute bussole per interpretare quanto accaduto: scuola/comunità- la scuola come comunità sociale e politica; la figura del maestro/educatore- un posizionamento politico e sociale; la prassi- priorità della prassi strettamente unita alla riflessione; la libertà- educazione come pratica di libertà sono stati i quattro punti cardinali che hanno orientato un posizionamento riflessivo. Accanto a questo percorso di riappropriazione di un senso condiviso, si sono volute sentire alcune voci autorevoli che in Brasile avevano sperimentato il forte influsso di Paulo Freire sulle proprie pratiche professionali. A conclusione di questo contributo si evidenzia come questo percorso, benché meno lineare di quanto previsto inizialmente, abbia permesso di approfondire in modo significativo l'apporto pedagogico negli interventi, confermando l'attualità delle riflessioni freiriane, ancor oggi, nonostante gli anni passati, potenti lenti interpretative di una realtà in continua evoluzione.

Parole chiave: continuità educativa, viaggio, pratiche professionali, riflessione, libertà

1. Introduzione

Il seguente contributo propone una riflessione a più voci scaturita da un percorso di ricerca realizzato negli anni 2014/2016 tra l'Universidade Estadual De Campinas-San Paolo Brasile e l'Università di Milano-Bicocca sul tema della continuità educativa tra nido/scuola dell'infanzia e primaria, ponendola in confronto con il pensiero di Paulo Freire. In un periodo immediatamente precedente l'approvazione della legge 107 sulla continuità 0-6 questa ricerca, condotta con una metodologia propria della ricerca-azione-formazione (Charlier, 1998; Charlier, 2005; Guay, Prud'Homme, 2011; Perla, Vinci, 2016), ha inteso esplorare alcune proposte di continuità indagando, anche mediante la voce di educatori/educatrici e insegnanti, le pratiche educative e le esperienze di continuità nella vita quotidiana effettivamente messe in atto nei servizi.

La ricognizione sul campo all'interno di alcuni servizi educativi per l'infanzia brasiliani è stata particolarmente rilevante da questo punto di vista consentendo all'équipe di ricercatrici italiane di entrare in contatto critico con contesti educativi, problemi organizzativi e dilemmi formativi diversi da quelli italiani e proprio per questo illuminanti. Le osservazioni là condotte, il confronto con i professionisti brasiliani, il contatto con il mondo dei servizi educativi grazie anche a seminari e convegni hanno portato a individuare una serie di temi e questioni, sulla scorta del pensiero di Paulo Freire, tesi a indagare e problematizzare le condizioni che sostengono l'attivazione dei processi di partecipazione e produzione di cultura da parte di bambini/e esplorando le caratteristiche del ruolo svolto da quell'insegnante impegnato che Freire definisce "educador/educadora".

Il pensiero di Paulo Freire è, così, divenuto elemento fondamentale per poter stabilire un contatto dialogico con professionisti dell'educazione che operano in contesti educativi così diversi (per i rapporti numerici, l'eterogeneità culturale, le risorse a disposizione, le scelte educative-organizzative) rispetto al panorama dei servizi educativi e scolastici italiani.

Seguendo Freire si è posta particolare attenzione al riconoscimento della priorità della prassi strettamente unita alla riflessione, all'indissolubile legame delle teorie con le condizioni storiche generative, al valore del tempo e del rapporto con il mondo, alla presa in carico della situazione reale che conduce all'inserimento dell'educatore/educatrice e del ricercatore/ricercatrice nella società assumendo pienamente la loro responsabilità sociale, ma anche la libertà di dare forma ai processi sociali e culturali a cui prendono

parte. Si è in definitiva esplorato a distanza, dal Brasile, il concetto di “continuità educativa” proprio della tradizione educativa italiana riuscendo così a fare spazio alla continuità intesa come pluralità e discontinuità connessa allo sviluppo di processi che diventano educativi se sanno modularsi sulle esigenze e sui desideri dei singoli e dei gruppi coinvolti, in una visione di educazione come pratica di libertà. Questa visione complessiva può costruirsi solo quando la scuola riconosce il suo pieno valore in quanto elemento di comunità sociale e politica in cui il sapere è costruito da tutte le persone, grandi e piccole, che vi partecipano e non solo per il ruolo assunto in funzione del trasferimento dei contenuti. (Freire, 1999, 2011, 2014a, 2014b; Gibson, 1994; Olson, 1992; Margonis, 1999, Dahlberg, Moss, Pence, 1999).

2. Il percorso di ricerca

La scrittura di questo saggio, come si menzionava nell'introduzione, ha origine da un percorso di ricerca dal titolo “I servizi educativi e scolastici per bambini da zero a dieci anni: dialoghi in ricerca tra Italia e Brasile” che i ricercatori² dell'Universidade Estadual De Campinas-San Paolo Brasile insieme con quelli dell'Università di Milano-Bicocca hanno realizzato tra il 2014 e il 2016. Le due Università negli anni precedenti a quelli di questa ricerca avevano già sviluppato una tradizione di collaborazione, che le aveva portate a confrontarsi sui differenti sguardi e prospettive nell'ambito dell'educazione, in particolare per il segmento legato alla prima infanzia, che le diverse situazioni presenti nei due paesi, sia culturali, sia politiche, che economiche avevano determinato. In ogni scambio realizzato, sui più svariati argomenti, lo sguardo delle due realtà era sempre risultato significativo e foriero di nuovi spunti e approfondimenti atti ad alimentare il dibattito relativo alla realtà educativa e scolastica. La nuova ricerca affrontava invece alcune nuove riflessioni in particolare, come si legge nella convenzione tra le due università: “la sfida non *era*³ quella di fondare una nuova didattica o una nuova continuità educativa, ma di osservare e monitorare i processi di investigazione della conoscenza che i/le bambini/e compiono nei contesti educativi e scolastici, sia in forme autonome sia grazie all'intervento dell'adulto, e su questo porre le basi per avviare processi di travasi virtuosi tra le esperienze educative e didattiche delle diverse istituzioni”. Molte sono state le fasi che hanno visto crescere questa ricerca: un primo momento destinato alla raccolta delle interviste dei testimoni privilegiati (insegnanti, educatori, responsabili, pedagogisti, formatori) sulle pratiche relative alla continuità, tempo che è servito come base del lavoro; questa attività di ricerca è stata in contemporanea accostata a un'analisi documentaria di materiali cartacei (libri, articoli, leggi) relativa alle pratiche della continuità; un secondo momento, dopo l'elaborazione e la condivisione del materiale raccolto, relativo alla proposta di una ricerca-azione-formazione all'interno di due realtà scolastiche. Nello specifico questa seconda fase è andata a proporre una riflessione sulle pratiche attuate nelle sezioni e nelle classi relative alle proposte educative didattiche compiute dagli adulti, alle risposte dei bambini in particolare nei momenti maggiormente legati alle azioni concrete e a una fare che prevedesse costantemente anche il coinvolgimento diretto del corpo, oltre che della mente. Le due realtà analizzate in Italia

² Il gruppo di ricerca era formato da: Elisabetta Nigris, responsabile scientifico, Agnese Infantino, Gabriella Seveso, Luisa Zecca, Franca Zuccoli per la parte italiana, e da Adriana Alves Silva, Ana Lúcia Goulart de Faria, Antonio Miguel, Dario Fiorentino, Flavio Santiago, Gabriela Tebet, Guilherme Prado Toledo, Anete Abramowicz (Ufscar), Carmen Lúcia Brancaglioni Passos (Ufscar), Maria Walburga dos Santos (Ufscar) per la parte brasiliana.

³ Il verbo in corsivo è per segnalare che è stato modificato il tempo del documento dal presente al passato, per inserirlo in modo adeguato nel testo.

sono state due Istituti comprensivi vicini a Milano, con sede ad Arluno e a Vimercate. Qui sono stati proposti dei percorsi di ricerca azione-formazione, che hanno coinvolto educatori e insegnanti dal nido fino alla scuola primaria. La ricerca di momenti significativi da video-riprendere e da condividere nel grande gruppo ha voluto dire aprire una riflessione comune sul senso dell'essere docenti, sulle proposte rivolte ai bambini, sulle situazioni di apprendimento e di gioco, strutturate dagli adulti o direttamente individuate e gestite dai bambini (Schön, 1983, 1987). I cinque incontri dedicati all'impostazione e alla messa in campo della ricerca hanno permesso di creare una riflessione condivisa sulle pratiche realizzate abitualmente.

Tra la prima e la seconda fase si è collocato un momento saliente, il viaggio in Brasile di due delle ricercatrici, Infantino e Zuccoli, insieme alla referente per il Brasile, viaggio che ha permesso di ripensare in modo totalmente differente a quanto elaborato fino a quel momento. In queste riflessioni il pensiero di Paulo Freire è stato un elemento portante, a volte vissuto come un sotterraneo tessuto connettivo, a volte emergente con le sue apicalità, interpretato e proposto nell'ottica di "uno sforzo non solo di attualizzazione ma, come invitava a fare lo stesso Freire, di «reinvenzione»" (Manfredi e Reggio in Freire, 2011, p.7). È proprio su questo passaggio che il seguente scritto vuole concentrarsi su come cioè il viaggio in Brasile e la lettura dei testi di Paulo Freire, riletti in una ricerca di senso dopo quell'esperienza, sia riuscita a polarizzare pratiche di ricerca, per riattivare un pensiero diverso e alimentare dialoghi con altri punti di vista. "Lo sviluppo umano implica una partecipazione degli individui a comunità culturali, e può essere compreso solo alla luce delle pratiche culturali e delle condizioni di tali comunità, che sono anch'esse in continua evoluzione" (Rogoff, 2004, p.1).

3. Un viaggio come metodologia di ricerca

3.1 L'inizio di una nuova riflessione

Come in tutti i viaggi, anche nei più programmati, la presenza di un'incognita e di un cambiamento è elemento ineludibile e determinante, si tratta, in fondo, di quel passaggio che permette di attuare un vero cambiamento. Anche nel nostro caso il viaggio in Brasile è risultato un passaggio decisivo che ha imposto un cambio di paradigma, individuale e collettivo, nelle analisi fino a quel momento attuate sulla continuità e che ha richiesto una nuova e diversa rilettura dei testi di Paulo Freire. Prima della partenza c'era stato un lungo confronto, unito allo studio dei materiali raccolti fino a quel momento, relativi alle due realtà implicate nella ricerca: l'Italia e il Brasile. Anche gli scritti di Freire erano stati usati come necessario elemento per costruire una cornice di comprensione e per approfondire la conoscenza della realtà culturale e pedagogica legata a quel paese. Il viaggio, però, è stato poi un vero elemento dirimente per andare a fondo alle singole peculiarità, poiché pensato fin dal suo inizio, grazie all'organizzazione realizzata da Ana Lúcia Goulart de Faria, come un'immersione totale nelle realtà educative, un contatto diretto con i responsabili, gli educatori/insegnanti oltre che con i bambini. Dal 17 al 27 febbraio 2015 sono state così progettate delle intense giornate che hanno previsto la visita e la permanenza in nove istituzioni educative⁴ (nidi, scuole dell'infanzia, scuole

⁴ I servizi incontrati sono stati: nido CEMEI dr. Eduardo Pereira de Almeida, rua São José do Rio pardo, 133 Jd. Nova Europa Campinas; nido CEMEI Dep. Fed. João Herrmann Neto; scuola Primaria EMEF Ângela Cury Zákia, rua Pedro Marostica 177 distrito de Souzas, Campinas; nido Maria Nair da Silva, Fazenda do Rio Tavares, Florianopolis; Escola Básica Adotiva Liberato Valentim, avenida Jorge Lacerda, n.1559; Florianopolis; Parco sonoro educativo di San Paulo, scuola dell'infanzia Emei Vila Leopoldina; CEU (centro educacional integrado: nido, scuola dell'infanzia, primaria, dopo scuola, terza età, orchestra dei bambini, piscina pubblica e altri

primarie), in ogni visita era stato contemplato un lungo incontro dialogato con: responsabili, insegnanti e bambini. Nei tardi pomeriggi, fino alla sera, sono state realizzate, invece, quattro conferenze⁵, rivolte in particolare ai docenti, oltre che ai ricercatori, anche in questo caso con un impianto non solo di presentazione, ma di dialogo e confronto. Per approfondire la tematica stessa del viaggio e la potenza trasformatrice in questo contenuta, che è risultata elemento determinante in questo percorso, ci si avvarrà di alcuni riferimenti legati a questo argomento, nella sua specificità reale e metaforica. Tra i molti autori che nel tempo si sono occupati di questo soggetto si è scelto di menzionarne tre, che permettono di svelare alcuni passaggi salienti per la nostra stessa esperienza. Partendo dal libro di Claudio Widmann possiamo affermare come il viaggio possa essere sia simbolo, sia contemporaneamente una costante metafora (Widmann, 1999), che mette in gioco una riflessione che coinvolge piani sia strettamente personali, sia collettivi. Molto spesso lo stesso raggiungimento delle mete prefissate risulta molto diverso o addirittura opposto rispetto a quello che si era immaginato in fase di progettazione, anche in questo caso ci vengono in soccorso i variegati simbolismi presenti in molte delle narrazioni legate ai viaggi. Per Simonetta Ulivieri e Roberta Pace, che si sono occupate di viaggio al femminile, il viaggio può diventare metafora di cambiamento, rottura e trasformazione sempre che sia oggetto di un'attività di ripensamento e riflessione (Ulivieri, Pace, 2012). Ecco che il viaggio anche per noi, come sarà evidenziato in modo dettagliato nel prossimo paragrafo, è risultato il luogo dell'incontro, del confronto e persino dello scontro⁶ tra la nostra visione e quella di una diversa modalità di proporre azioni educative e di riflettere su di queste. Immersione, apertura e cambiamento sono diventate allora delle nuove possibilità che hanno consentito di aprire sguardi diversi sulle stesse realtà costantemente vissute (Tobin, Wu & Davidson, 2000). Il prossimo paragrafo sarà dedicato a quanto e come questo viaggio abbia inciso sulla tematica della continuità affrontata dalla nostra ricerca, oltre che su una riflessione più complessiva sul compito delle istituzioni scolastiche.

3.2 Ripartire dai bambini

Quello di continuità è un concetto caposaldo della nostra tradizione educativa, ampiamente esplorato teoricamente e diffusamente praticato quantomeno nelle forme di declinazione “verticale” di raccordo, ossia di comunicazione di informazioni relative alla storia e ai profili dei bambini nel passaggio tra nido e scuola dell'infanzia, o tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. Evidentemente la continuità educativa non si esaurisce nel solo raccordo e può essere interpretata e reinterpretata in molte altre soluzioni, anche a partire dal modo in cui i bambini stessi possono essere riconosciuti come soggetti attivi all'interno di processi educativi che li vedono protagonisti. La nostra ricerca, come già descritto, ha inteso assumere la continuità come concetto problematico da esplorare, scegliendo di evidenziarne più le dimensioni in ombra, non ancora tematizzate piuttosto che quelle note relative a pratiche in corso, nell'intento di sondare le potenzialità di un concetto che forse potrebbe rivelare nuovi accessi interpretativi e possibilità educative maggiormente orientate sui bambini. Ripensare la continuità a partire da questi

servizi), CEU VILA CURUÇA; nido movimento sociale “Filhos da luta”, San Paolo, quartiere Grajaú.

⁵ Le conferenze realizzate sono state quattro. Sulle conferenze così diverse dalle nostre, perché partecipate e ricche di continue domande si veda anche un ricordo dello stesso Freire (2014b, p.28-32).

⁶ Si tratta di un incontro/confronto/scontro inteso in senso totalmente positivo, che ha messo fortemente alla prova alcune posizioni culturali date per scontate e ormai radicate anche in alcune scelte operative, che hanno invece necessitato, a seguito di questo passaggio, di revisioni e di ripensamenti.

presupposti implica secondo noi in modo particolare tematizzare e porre in discussione due dimensioni rilevanti nel lavoro educativo: 1) il ruolo dell'adulto nella relazione con il bambino/bambini, guardando con occhio critico alle declinazioni fortemente adultocentriche; 2) la natura delle proposte (attività) educative rivolte ai bambini, osservando criticamente la messa in atto di proposte standardizzate e prescrittive che impongono un ruolo esecutivo ai bambini. Su queste due dimensioni abbiamo concentrato in modo finalizzato la nostra attenzione. La possibilità di permanere all'interno di alcune realtà educative brasiliane, in particolare nell'area di San Paolo, ha permesso di osservare situazioni interessanti rispetto queste due dimensioni, aprendo sollecitazioni, pensieri e riflessioni su alcune situazioni educative della realtà italiana a partire da uno sguardo critico, forse più consapevole. Paulo Freire sottolinea in modo ricorrente la necessità di praticare uno sguardo critico sulla nostra cultura, e sui meccanismi della cultura dominante, per un'educazione problematizzante ma praticare questo tipo di sguardo all'interno delle proprie coordinate culturali non è affatto semplice. L'intreccio di prospettive tra Brasile e Italia che si è concretizzato nel dialogo tra le due équipes di ricerca ha reso più percorribile un tale approccio sostenendo una prospettiva critica e problematizzante che ha indotto ad individuare questioni nuove e rilevanti da indagare nei nostri contesti educativi per l'infanzia, nell'ottica di sollecitare cambiamento e innovazione a partire dalla convinzione che “[...] la riflessione quando è autentica conduce alla pratica” (Freire, 1980, p. 52). Tra il materiale osservativo che abbiamo raccolto (con la modalità della videoregistrazione e dell'osservazione descrittiva carta matita) scegliamo di presentare alcune sequenze che riteniamo particolarmente interessanti ai fini di un ripensamento critico dei nostri contesti educativi.

La prima situazione che descriviamo riguarda una *creche* comunale della città di Campinas (San Paolo), che accoglie 190 bambini e ne ha ben 200 in lista d'attesa. Appena entriamo nella prima sezione il nostro sguardo non sa bene dove orientarsi: sui mobili sono riposti in un omogeneo disordine scatole contenenti materiali di vario tipo, pennarelli, colori, costruzioni, bambole, palle di diverse dimensioni, cuscini che servono per il riposo dei bambini, televisione, ... Gruppi di bambini girano nello spazio chi rincorrendosi, chi pedalando sui tricicli, qualcuno è impegnato in un gioco a terra. Tutti i bambini sono coinvolti in un gioco, chi in piccoli gruppi, chi da solo, e sebbene il vociare, l'andare e venire, non assistiamo a nessun conflitto, anche in un'evidente situazione di convivenza stretta o strettissima e di condivisione di spazio, giochi e interessi che i bambini riescono a sviluppare senza disturbarsi. Le educatrici non intervengono quasi mai, anzi sembrano quasi scomparire risucchiate dalle onde di questo mare di bambini e cose in movimento; sono sempre in piedi occupate a svolgere un ruolo di vigilanza/sorveglianza .

La seconda situazione osservata riguarda un altro servizio, all'estrema periferia di Campinas, prossimo all'aeroporto, che accoglie nido e scuola dell'infanzia. Ancora una volta gli spazi e la disposizione complessiva del servizio lasciano trapelare evidenti elementi che insistono su una visione che noi potremmo definire “tradizionale” di scuola se pensiamo che nelle classi del servizio 3-6 che visitiamo non c'è nulla a disposizione dei bambini perché tutto il materiale è conservato negli armadi a muro e restiamo senza parole nel vedere la cattedra, la lavagna fissata al muro e i banchi disposti come se si trattasse di una classe di scuola primaria. Poi arrivano i bambini e il clima improvvisamente si trasforma: i bambini aprono gli armadi e in autonomia prendono i giochi e i materiali che desiderano: lo spazio si anima, si formano spontaneamente gruppi di gioco che fianco a fianco, fluidamente, avviano percorsi anche molto diversi tra loro, in una convivenza strettissima ma del tutto a-problematica. Alcuni bambini si radunano intorno al tavolo e giocano con animali di plastica di varie dimensioni, altri si siedono per terra e organizzano un gioco che prevede l'uso di tastiere del computer e vecchi cellulari;

altri bambini ancora prendono i colori e iniziano a disegnare. L'adulto è presente, non entra in azione per allestire queste situazioni interamente gestite dai bambini, resta a loro disposizione e interviene solo se richiesto. Il clima è molto disteso, non ci sono contese o conflitti.

Terza situazione osservata: una scuola primaria. Abbiamo osservato lo svolgersi di alcune sequenze di lezione (che ci sono parse nel complesso impostate in modo "tradizionale": gli insegnanti spiegano e gli alunni ascoltano nei loro banchi) soffermandoci in particolare sul tempo dell'intervallo durante il quale i bambini, nell'area del cortile, del giardino e di uno spazioso patio, hanno la possibilità di organizzarsi in forme spontanee sulla base di interessi reali, non indotti e diretti dagli insegnanti, godendo di una grande, grandissima possibilità di scelta e libero movimento in tutti gli spazi della scuola lungo tutto il tempo dell'intervallo (della durata di venti minuti) completamente a loro disposizione per giocare, fare merenda, andare in biblioteca, saltare alla corda, giocare a calcetto o con altri giochi messi a disposizione dalla scuola. Gli insegnanti durante l'intervallo si trattengono nell'aula riunioni adiacente al cortile, disponibili nel caso i bambini richiedano il loro intervento.

Osservare questi tre spaccati di vita quotidiana brasiliana in queste tre realtà è stato spiazzante. Se a un primo sguardo, definito secondo le nostre coordinate pedagogiche, ci è immediatamente balzato agli occhi il disordine e il caos, l'elevato numeri dei bambini e la povertà delle risorse, ad una lettura meno rigida e predefinita culturalmente ci siamo rese conto che, per entrare in contatto con queste realtà, era necessario osservare altro e spostare lo sguardo sui bambini e sulle dinamiche nei gruppi dei bambini, ponendo tra parentesi le nostre idee e i nostri parametri educativi. Si trattava cioè di vedere oltre il principio, di montessoriana origine, che l'ambiente adatto, ordinato e a misura di bambino (Montessori, 2004) sia fondamentale per il suo sviluppo e che altrettanto fondamentale sia il ruolo dell'educatore/insegnante praticato come messa in atto di "una «teoria interpretativa» che integra storie e microstorie di ricerca con contesti di vita reale" (Rinaldi, 2009, pag. 347).

Osservando rigidamente con questi presupposti, che orientano spesso il lavoro educativo e gli interventi formativi nei servizi educativi e nelle scuole - sebbene non sempre se ne riesca a dare traduzione compiuta - non avremmo potuto che concludere con una valutazione negativa da cui non sarebbe stato possibile per noi nessun apprendimento lasciando del tutto in ombra gli elementi vitali che pure nei contesti osservati ci avevano molto colpito: l'intraprendenza dei bambini e le spiccate capacità di auto-organizzazione in gruppo. Siamo quindi state messe in crisi dalla radicalità delle situazioni osservate, così distanti dalle nostre, e il contributo del pensiero di Freire è stato fondamentale per riuscire a entrare in contatto con esse, riflettendo sulla necessità di uno sforzo di problematizzazione e messa in discussione non tanto dei contesti che via via andavamo osservando quanto, piuttosto, delle nostre lenti pedagogiche, sia per crearne altre più adatte alla messa a fuoco di quei contesti sia per rivedere le nostre stesse lenti nella lettura dei nostri contesti. È, infatti, proprio Freire a sottolineare il valore di un approccio trasformativo, sostenendo una concezione problematizzante dell'educazione e dei rapporti con il mondo quando afferma che l'educazione è un che-fare permanente, "è una prassi che comporta azione e riflessione degli uomini sul mondo per trasformarlo" (Freire, 1980, p.67). Questi pensieri e riflessioni hanno indotto da un lato a cogliere con maggiore apertura gli elementi di spicco dei contesti osservati, orientando la nostra attenzione con più precisione sulle condizioni che rendono possibile in quelle realtà l'autonomia di movimento e l'intraprendenza dei bambini, da soli e in gruppo; dall'altro hanno indotto il sorgere di alcune domande relativamente ai nostri contesti educativi e agli obiettivi che perseguiamo nelle attività di formazione. Siamo certi che l'ambiente e la sua organizzazione abbia davvero un valore così preminente? Nei percorsi formativi che

proponiamo a educatori e insegnanti segnaliamo con ricorrenza il valore della predisposizione pensata e accurata di ambienti e materiali messi a disposizione dei bambini, e valorizziamo le attività di progettazione, documentazione e osservazione orientate su questi aspetti. Tuttavia educatori e insegnanti segnalano quanto risulti complesso nella messa in atto delle pratiche mantenere vigile e costante l'impegno sull'ambiente, sugli spazi e materiali destinati ai bambini senza distogliere l'investimento da elementi altrettanto importanti come il coinvolgimento nella relazione con il bambino o la conduzione dei gruppi nello sviluppo delle diverse fasi di sviluppo della giornata educativa. Stiamo forse accentuando eccessivamente aspetti tutto sommato di cornice a scapito di elementi educativi su cui invece sarebbe prioritario investire? E soprattutto quali ruoli può assumere l'educatore nella relazione con i singoli bambini e con i gruppi impegnati nella complessità e pluralità di esperienze di esplorazione, ricerca, apprendimento, gioco? Quanto gli educatori è importante che si coinvolgano nelle vicende dei bambini e quanto invece è strategico educativamente che ne stiamo fuori? Nei nostri contesti educativi assistiamo spesso a un sovrainvestimento sul ruolo adulto, onnipresente nella giornata dei bambini, talvolta con funzioni dichiaratamente educative talaltra con preoccupazioni legate alla sicurezza. Di quali spazi di azione possono beneficiare i bambini in modo spontaneo? Non stiamo forse correndo il rischio, in nome della qualità educativa, di invadere e prevaricare il mondo dei bambini privandoli, in un eccesso di pianificazione e progettazione didattica, delle opportunità di sperimentare se stessi e il loro corpo in attività, esplorazioni, apprendimenti che nascono spontaneamente, dal vivo interesse e non dall'adesione alle imposizioni degli adulti?

Ci sembra, dopo aver osservato i contesti brasiliani, che in alcune delle nostre realtà educative sia in agguato il rischio di attivare dinamiche improntate alla verticalità, pensate per i bambini e non con loro, in un'idea depositaria, come segnalava Freire di educazione, piuttosto che non emancipatoria, trasformativa e dialogica. Questa è oggi per noi una prospettiva aperta e in questo senso il contributo di Freire ci appare ancora estremamente denso e attuale nella sua capacità di sollecitare al pensiero critico, oltre l'ovvio.

4. Nuove riflessioni grazie a Paulo Freire

Il pensiero di Paulo Freire, che ci ha permesso di sistematizzare la nostra esperienza, è stato da principio quello fortemente collegato all'esperienza da lui riportata nel testo "L'educazione come pratica della libertà" (1999). Qui alla pagina quarantatré, dell'edizione italiana del 1999, l'autore ci riferisce il fatto di come, essendosi trasferito in Cile, seppure forzatamente a seguito del colpo di stato militare del 1° aprile 1964, egli abbia saputo approfittare di quel cambiamento, compiendo un nuovo passaggio a livello di comprensione: "L'impulso venutomi da un nuovo spazio storico e culturale, quello del Cile (al fianco di educatori a cui sono rimasto così attaccato da considerare quel paese come una seconda patria), mi ha spinto a cercare nuove risposte e a scoprire aspetti nuovi, che hanno molto arricchito la mia esperienza" (Freire, 1999, p.43). Anche per noi, sebbene in una situazione decisamente diversa connotata dalla volontà di realizzare questo viaggio, lo spostamento ha portato alla scoperta di nuove modalità e di differenti approcci che hanno modificato e contaminato positivamente la nostra ricerca. Per continuare in questo percorso di riappropriazione del pensiero di Freire con uno sguardo nuovo, abbiamo proceduto utilizzando una pratica da lui inventata per favorire il processo di alfabetizzazione degli adulti, quella dell'uso delle parole o delle frasi germinatrici. L'analisi operata al rientro dal viaggio ha consentito in particolare la polarizzazione attorno ad alcune parole emergenti che sono state trovate dopo aver riletto il materiale raccolto: protocolli osservativi, video, foto, diari di viaggio in contemporanea alle opere di Freire, cominciando come abbiamo visto da "L'educazione come pratica della libertà"

(1999) e continuando fino a “Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa” (2014a), che appartiene all’ultimo periodo, quello del suo ritorno in Brasile. In particolare questo testo ben si collegava alla nostra ricerca, infatti, qui l’autore si riferisce all’educazione formalizzata, non legata solo agli adulti, occupandosi anche degli educatori e dei maestri e della loro formazione. A partire da questo presupposto, abbiamo operato cogliendo dai materiali raccolti, alcune parole o frasi generatrici, sorta di inventario per meglio comprendere quanto era successo e di conseguenza rileggere l’esperienza nelle nostre situazioni educative e nelle scuole, riflettendo ancora sui concetti di continuità e discontinuità. È così che qui di seguito verranno proposte alcune parole o frasi che nascono dal pensiero di Freire e che sono servite come forze agglomeranti per catalizzare alcune riflessioni che necessitavano di prendere una forma diversa nella nostra ricerca.

4.1 Scuola/comunità- la scuola come comunità sociale e politica

Il primo punto da cui siamo partiti, come base per ogni successiva elaborazione, è stata l’idea generale legata al ripensamento della scuola e dei servizi educativi come comunità sociale e politica, luogo dell’incontro, del confronto serrato e della partecipazione tra le varie componenti della società. Una scuola che diventa il presidio nei quartieri delle grandi città, come pure nelle piccole e nell’esperienza della favela. Nella maggioranza delle visite realizzate in Brasile le scuole pubbliche si sono, infatti, presentate anzitutto con questa funzione, attuando come prassi consolidata un forte legame con il territorio circostante (Torres, 1994). L’apertura delle scuole, la concessione dei loro spazi per altre azioni necessarie ai quartieri riescono a catalizzare l’attenzione verso questi luoghi sentiti come presidi sociali e culturali. Il fatto di conoscere e usare questi posti crea anche dei passaggi più facilitati per quanto riguarda le pratiche di continuità, anche se questo aspetto non è uno dei più significativi per loro avendo numeri impressionanti di bambini iscritti nelle varie istituzioni educative. La scuola diviene punto di riferimento imprescindibile e afferma così la sua posizione sociale.

4.2 La figura del maestro/educatore- un posizionamento politico e sociale

Dal paragrafo precedente discende che il maestro e l’educatore debba assumere una posizione e una presenza che non può essere né ingenua, né neutrale, ma che diventa sociale (Ria, 2012), impegnata e per questo politica nel senso antico di partecipazione alla vita della polis. Come ci ricorda Freire: “La mia presenza di insegnante, che non può passare inosservata agli occhi degli alunni durante la lezione o a scuola, è di per sé una presenza politica. Così, per il fatto di essere una presenza, non posso essere un’assenza ma un soggetto che opera delle *scelte*. Devo dimostrare agli alunni la mia capacità di analizzare, di confrontare, di valutare, di decidere, di fare delle scelte, di effettuare delle rotture. [...] E per questo la mia testimonianza deve essere etica.” (Freire, 2014, p.82) Insegnanti, educatori giocano o possono giocare allora un ruolo sociale, che nella realtà italiana appare forse un po’ dimenticato. La figura dell’insegnante, da noi, risulta ormai quella di un professionista delle discipline, di un educatore a seconda delle età, ma la posizione etica e politica sembra lontana dai riferimenti cercati. Ci si trova molto spesso di fronte alla scelta, non necessariamente consapevole, di tralasciare questa parte dedicandosi ad un’azione che si lega al rapporto con le famiglie, ma non vuole superare questi orizzonti.⁷

⁷ Per queste riflessioni ci si è basati sulle trascrizioni dei focus group e delle discussioni con educatori e docenti nell’ambito della ricerca nei due Istituti comprensivi di Arluno e Vimercate.

4.3 Prassi- priorità della prassi strettamente unita alla riflessione

L'importanza della prassi diviene un altro aspetto cardine, elemento principale dell'azione didattica, sempre però supportato dalla riflessione. È nell'azione che si svela la potenza della relazione legata all'insegnamento-apprendimento. Negli ultimi testi Freire ci parla di un rigore sistematico e di aspetto legato alla ricerca, sempre comunque vissuto in modo pratico. "Oggi si parla con insistenza dell'insegnante ricercatore.⁸ A mio modo di vedere quello che vi è del ricercatore in un insegnante non è una qualità o una forma d'essere o di agire in grado di accrescere quelle dell'insegnamento. L'indagare, l'andare alla scoperta e la ricerca fanno parte invece della natura stessa della pratica docente" (Freire, 2014a, p.29). Anche in questo caso la riscoperta della prassi e della sua rivalutazione, sembra un aspetto auspicabile.

4.4 Libertà- educazione come pratica di libertà

Altro punto fondamentale è quello dedicato al concetto di libertà, matrice da cui deriva il senso della pratica educativa. Qui per noi l'interrogativo principale è stato quello relativo a quale tipo di libertà fosse quella proposta nelle nostre istituzioni educative, in confronto con quelle brasiliane. Una libertà forse più individuale e soggettiva per i nostri alunni, mentre in Brasile i numeri dei bambini presenti nei servizi e nelle scuole manifestava immediatamente la necessità di una libertà collettiva, che si componeva quasi armonicamente nel misurarsi con le richieste dei molti altri. Libertà di scelte, di movimento nelle istituzioni scolastiche, di condivisione con la collettività e con il proprio gruppo di riferimento.

Queste quattro frasi emergenti sono solo alcune delle possibili letture individuate nella nostra ricerca, rivedendo i materiali, per condividere queste interpretazioni si è trovato necessario confrontarsi con altri studiosi che hanno condiviso nei loro percorsi professionale un avvicinamento molto stretto al pensiero di Paulo Freire. Queste riflessioni vengono riportate nel prossimo paragrafo.

5. Voci dal Brasile per riflettere sull'attualità di Paulo Freire

Per concludere questo saggio che ha analizzato quanto il pensiero di Paulo Freire possa ancora essere attuale e propositivo, se posto a contatto con le problematiche contemporanee, si è pensato che fosse significativo confrontarsi con professionisti brasiliani, che a vario titolo si occupano di educazione, ponendo loro alcune domande. Eccole trascritte qui di seguito, intese solo come uno spunto per alimentare ricordi e pensieri: "La pedagogia di Paulo Freire influenza ancor oggi il suo lavoro? In caso affermativo, quale aspetto in particolare del suo pensiero? Può fare un esempio?" La richiesta e la necessità di questo raffronto, nasceva dalla conferma dell'importanza sperimentata del pensiero di questo autore nella nostra ricerca e dalla volontà di verificare se anche nel suo paese natale che aveva visto la sua azione manifestarsi direttamente, questa forza fosse ancora presente. Le testimonianze proposte sono solo cinque, non vi è alcun intento di provare a essere esaustive, né complete in questa indagine, ma solo la volontà di rendere vivo un dialogo per meglio comprendere alcuni cambiamenti. La scelta di inserire le risposte senza commenti, è dovuta al rispetto per percorsi di vita che hanno visto il riferimento a Freire come un elemento fondamentale nella crescita professionale. Cominciamo con la voce di Maria Tereza Goudard Tavares⁹ in risposta alla prima

⁸ Su questo punto si vedano anche i testi di Schön, 1983, 1987.

⁹ Maria Tereza Goudard Tavares, prof.ssa dell'Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Uerj.

domanda ¹⁰ : “Come professoressa militante, dalla lunga traiettoria nel campo dell’educazione popolare, abbastanza impegnata con i movimenti sociali urbani, principalmente con quelli popolari di lotta per i nidi d’infanzia nelle periferie urbane, difendo l’importanza e l’attualità del pensiero di Paulo Freire nelle nostre lotte quotidiane, specialmente il suo concetto di «lettura del mondo». Infatti, per Freire, leggere il mondo presuppone una sfida permanente per indagare la realtà sociale come possibilità storica, attraversata da giochi di interesse e contraddizioni, e non come destino. Ciò significa, ad esempio, che il momento storico che stiamo vivendo in Brasile ci esige che leggiamo le strutture politiche di lunga durata e gli scontri maturati nelle differenti congiunture, precedenti e successive all’*impeachment* della presidentessa Dilma Rousseff, cercando di produrre una nuova relazione di colonialità nel paese. È questa lettura del mondo, che antecede e precede la lettura della parola, che diventa *palavramundo*, ossia, nella grammatica freiriana, una competenza politica e pedagogica fondamentale affinché, in modo individuale e collettivo, uomini, donne, ragazzi/e e bambini/e possano imparare a leggere il mondo per conoscerlo e trasformarlo. In questo senso, reputiamo fondamentale, negli spazi di lotta politica, in particolare nei movimenti di lotta per i nidi d’infanzia a São Gonçalo, città nella quale lavoro da vent’anni, imparare a leggere la congiuntura, gli avvenimenti, gli attori e le forze sociali coinvolte. Ciò vuol dire apprendere la lettura del mondo freiriana, affinché possiamo costruire repertori di azione politica che favoriscano l’organicità della nostra lotta e che ci permettano di affrontare forze tanto disuguali quanto quelle capitaliste che si reinventano in loco e che esigono molta lotta e lettura del mondo per essere affrontate.” Sempre a questa domanda risponde invece con un altro punto di vista Marta Regina de Paula¹¹: “Oggi più che mai, in un tempo in cui il conservatorismo avanza e con esso l’individualismo, Paulo Freire è un riferimento essenziale nel mio lavoro di professoressa e ricercatrice. Tra i tanti contributi di questo pensatore, segnalo i concetti di dialogicità e amorosità, consapevole che un’educazione emancipatrice non può mai esistere al di fuori del dialogo e dell’amorosità. Dialogo inteso come incontro tra gli esseri umani che, mediatizzati dal mondo, lo pronunciano. Per questo, leggere e raccontare il mondo deve essere un diritto di tutti/e, compresi bambini e bambine. Per Freire, il dialogo è una “esigenza esistenziale” e non può essere ridotto a deposito di idee di un soggetto sull’altro, aspetto questo molto comune in una società adultocentrica come quella brasiliana, in cui i bambini e le bambine sono visti/e come ‘esseri futuri’, come potenzialità e promessa, come ha ben denunciato la professoressa Fúlvia Rosemberg. Amorosità intesa come la radicalità di un’esigenza etica, dal momento che si caratterizza come un’intercomunicazione tra due coscienze che si rispettano, dove l’altro/a non è una proprietà, ma qualcuno verso il quale si ha un compromesso profondo. Non si tratta quindi di un amore soffocante o permissivo, bensì di un amore che rende liberi, rivoluzionario. Secondo Freire, essendo alla base del dialogo, l’amore è anch’esso dialogo. Ascoltare le voci dei bambini e delle bambine richiede apertura. Richiede la decostruzione di concezioni che da secoli li inquadrano come persone che non sanno niente. Dialogare con loro significa riconoscerne i multipli linguaggi e alfabetizzarsi, affinché si possano costruire pratiche pedagogiche dialogiche e, pertanto, amoroze. Si tratta di pratiche che rafforzano le loro esperienze in modo da permettergli di leggere e raccontare il mondo a partire dalla loro logica, espressa attraverso tutto il loro corpo. Quest’ultimo non separa la ragione dall’emozione, il pensiero dall’azione. Ecco cos’è stata la mia militanza, un imparare ad ascoltare le voci infantili...”

¹⁰ Le traduzioni delle risposte sono state realizzate da Vinicio Corrias, dottorando presso l’Universidade de São Paulo – USP.

¹¹ Marta Regina de Paula, prof.ssa dell’Universidade Estadual Metodista de São Bernardo - Unimep

Passiamo ora alla voce di Camila Arelaro Caetano, arte-educatrice e dottoranda della Pontificia Universidade Católica de São Paulo, che riflette così sull'influenza di Freire sul suo percorso professionale. "Senza dubbio, lo influenza e contribuisce alla mia pratica. Ho cominciato a dare lezioni di teatro nella favela di Heliópolis nel 2009, in scuole pubbliche. In quel contesto, le relazioni nella comunità scolastica e quelle tra educatore e alunno hanno fatto sì che iniziassi a mettere in discussione il modo in cui possiamo trasformare le nostre realtà. A partire da quell'incontro, ho cominciato a cercare (al di là del teatro) riferimenti che potessero alimentare tale riflessione. Freire (per quanto possa sembrare strano, visto che sono figlia di un'educatrice freiriana) entra nella mia vita solo in quel momento, quando mi sono avvicinata alla Cátedra Paulo Freire della PUC." La seconda risposta è invece dedicata all'aspetto del pensiero di Freire che oggi è per lei più importante. "L'umanizzazione come «sfondo», partendo dalla dialogicità, fondamentalmente, che dà impulso al pensiero critico e fa fluire il processo di coscientizzazione, determinando così la partecipazione sociale nei contesti in cui siamo (noi e i/le nostri/e alunni/e) inseriti/e. Inoltre, la creatività e la pianificazione fanno parte del mio repertorio di vita, a partire da ciò che so dei miei alunni. La comprensione del fatto che siamo incompiuti e, perciò possiamo "essere più". E l'idea che tutti siamo apprendenti e insegnanti! Un buon esempio sono due mie alunne che hanno iniziato con me un processo di co-docenza in teatro, dimostrando interesse a essere educatrici d'arte; così, abbiamo cominciato a creare insieme le lezioni, discutendo cammini e possibilità. Oggi, una delle due dirige un gruppo di teatro per bambini e studia Pedagogia, l'altra ha preso un gruppo di teatro per la terza età. Entrambe includono aspetti freiriani nelle loro pratiche: iniziano conoscendo il contesto degli alunni e pensano in relazione a loro. Ricordiamoci che ci troviamo nella favela di Heliópolis e che lì prima non c'erano azioni di teatro... mi sembra che la nostra traiettoria stia creando alternative nuove e ciò è qualcosa di immensamente trasformatore."

Anche Adriana Alves Silva, prof.ssa dell'Universidade Estadual de Santa Catarina – Udesc, così commenta l'influenza della pedagogia di Freire sul suo lavoro: "Il mio primo incontro con Paulo Freire è avvenuto all'inizio del corso di Pedagogia dell'Unicamp, a metà del 1998, con la Pedagogia degli Oppressi – l'educazione bancaria e la dialettica tra oppressori e oppressi. È stato indimenticabile e ciò nonostante, negli ultimi vent'anni, Freire non è stato fra i pensatori che hanno influenzato direttamente la mia prassi pedagogica, specialmente nel mio lavoro con l'infanzia, i bambini e le bambine. Tuttavia, quest'anno, impegnata nella formazione di professori/esse nell'Istruzione Superiore e nella formazione continua nell'Istruzione Infantile a Florianópolis, dove attualmente lavoro nel Dipartimento di Pedagogia della FAED/UEDESC¹² e nella rete municipale, l'ho rincontrato nel libro *Ensinando a Transgredir* di bell hooks (Hooks, 1994)¹³ – autrice, insegnante e importante intellettuale femminista nera statunitense. In questo libro, pubblicato nel 1994 e purtroppo esaurito in Brasile, l'autrice narra il suo incontro con Paulo Freire e l'educazione come pratica di libertà. Nella mia lettura di hooks/Freire, insegnare agli studenti e alle studentesse a «trasgredire» le frontiere razziali, sessuali e dell'aula per raggiungere la prassi della libertà è l'obiettivo più importante dell'essere/stare al mondo con il compito di insegnare e costituirsi come professore/ssa. Il libro, colmo di passione e politica, associa una conoscenza pratica del momento della lezione a una connessione profonda con il mondo delle emozioni e dei sentimenti, allineando ragione ed emozione. Si tratta di un testo prezioso sulla relazione professore-studente che osa sollevare questioni critiche su Eros e la rabbia, la sofferenza e la riconciliazione e il futuro dello stesso insegnamento. Secondo bell hooks, "l'educazione come pratica della libertà è un modo di insegnare che chiunque può imparare". Per

¹² Si tratta della Facoltà di Educazione dell'Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹³ bell hooks ci chiede di usare lettere minuscole per scrivere suo nome.

concludere, questo nuovo incontro con Paulo Freire a partire da Bell Hooks ha riaccessato in me la passione per la docenza e la coscienza di quanto il suo pensiero/metodo dell'educazione come pratica di libertà mi accompagni e sia alla base della Pedagogia in cui credo e che difendo e pratico da vent'anni, tanto con/per le professoressa in formazione nell'istruzione superiore, quanto con/per bambini/e nell'istruzione infantile, emancipatrice, decolonizzatrice, creativa e trasgressiva.”

Per concludere sentiamo la voce di Edna Rodrigues Araujo Rossetto, Coordinatrice Nazionale delle Cirandas del Movimento Sem Terra - MST: “Sì, come professoressa e militante di un movimento sociale rurale, la pedagogia di Paulo Freire rimane attuale nella nostra pratica pedagogica, principalmente nella ricerca di cambiamenti della realtà. Credo che ci abbia lasciato in eredità una pedagogia che intende l'educazione in senso lato, come processo di formazione, il cui scopo fondamentale è umanizzare ed emancipare i soggetti. Freire credeva profondamente negli esseri umani e ci ha insegnato che siamo “storici e incompiuti” e considerava l'educazione come processi che perdurano tutta la vita. Prendendo come punto di partenza la realtà e la ricerca del superamento della situazione di oppressione, credo che la pedagogia di Paulo Freire stia contribuendo alla pratica pedagogica di professori e professoressa del *Movimento Sem Terra*, coniugando la lotta per l'educazione alla lotta politica per la trasformazione della società. In tal modo, come educatrice di un movimento di lotta per la terra, da più di venticinque anni e coerentemente con le mie “letture del mondo”, cerco di praticare questa pedagogia, poiché la ritengo fondamentale nel processo di formazione di uomini, donne, giovani e bambini/e senza terra, nella ricerca di un'educazione emancipatrice.”

Quelle proposte sono delle riflessioni, che hanno maggiormente arricchito, grazie a un'esperienza concreta i nostri pensieri, ponendo l'attenzione alla prassi nuovamente come elemento dalla forza propulsiva.

6 Conclusioni

Questo scritto ci ha permesso di approfondire uno sguardo legato al pensiero di Paulo Freire nei confronti della realtà italiana e brasiliana, relativamente ad alcune esperienze del gruppo di ricerca italiano posto in relazione con chi ha vissuto le proposte di questo autore, mettendole direttamente in azione. Il suo pensiero benché “sempre impregnato delle condizioni storiche che lo generarono”(Weffort in Freire, 1973, p.10) risulta ancor oggi un elemento di costante raffronto e stimolo per osservare e agire nella società contemporanea. Ricordandoci sempre che “insegnare esige di comprendere che educare è una forma di intervento sul mondo” (Freire, 2004, p.78), domandandoci con questo di posizionarci e di assumere una posizione attiva nei confronti di quanto ci troviamo ad affrontare, e di ricordarci che questo processo è aperto e costruttivo: “Da qui l'importanza fondamentale di conoscere il sapere esistente e al tempo stesso di sapere che siamo aperti e in grado di elaborare la conoscenza che ancora non esiste. Insegnare, apprendere e ricercare hanno a che fare con questi due momenti del ciclo gnoseologico: quello in cui si insegna e si apprende la conoscenza già esistente, e quello in cui si lavora all'elaborazione della conoscenza che non esiste.” (Freire, 2004, p.25)

Bibliografia

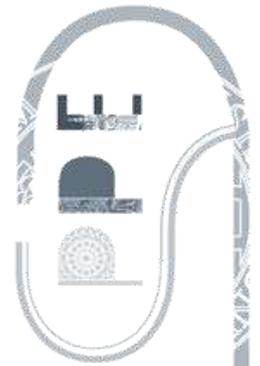
- Charlier, B. (1998). *Apprendre à changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue de Sciences de l'éducation*, XXXI (2), pp. 259-272.

- Gibson G., in Craig Calhoun (ed) (1994). *Social Theory and the Constitution of Identity*. Basil Blackwell.
- Guay, M. H., & Prud'Homme, L. (2011). La recherche-action. *La recherche en éducation: étapes et approches*, pp.183-211.
- Dahlberg, G., Moss, P. e Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Levittown, PA: Taylor and Francis.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Psychology Press.
- Freire, P. (1973 b). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1908). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Ega editore.
- Freire, P. (2014a). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (2014b). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino : Edizioni Gruppo Abele.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress : education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa multimedia.
- Margonis, F. (1999). Relational pedagogy without foundations: Reconstructing the work of Paulo Freire. *Philosophy of Education Archive*, 99-107.
- Montessori, M. (2004). *Il segreto dell'infanzia*. Roma: Garzanti
- Nigris, E. (a cura di) (2004). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Olson, G. A. (1992). History, praxis, and change: Paulo Freire and the politics of literacy. *Journal of Advanced Composition*, vol.12, n.1, pp.1-14.
- Perla, L., & Vinci, V. (2016). Didattica per competenze nei Licei. Una ricerca collaborativa Scuola-Università. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, Pensa MultiMedia Editore, pp. 127-145.
- Gibson, 1994;
- Project Zero, Reggio Children. (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Ria, D. (2012). Il problema dell'affidabilità per la formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, Pensa MultiMedia Editore, X, pp.85-94.
- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Cortina.
- Schön, D. A. (1983). *The reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professionis*. San Francisco: Jossey Bass.
- Tobin, J.J., Wu, D. Y. H. & Davidson, D. H. (2000). *Infanzia in tre culture : Giappone, Cina e Stati Uniti*. Milano : R. Cortina.
- Torres, C.A. (1994). Paulo Freire as secretary of education in the municipality of Sao Paulo. *Comparative EducationReview*, 38 (2), pp.181-214.
- Ulivieri, S., & Pace, R. (2012). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Widmann, C. (1999). *Il viaggio come metafora dell'esistenza*. Roma: Magi.

PARTE B :

OPPRESSIONI, MODERNITÀ, PRASSI FREIREIANE

SOGGETTIVITA' E SISTEMA SOCIALE. APPUNTI PER UNA PSICOSOCIOLOGIA DELL'OPPRESSIONE E DELLA RESISTENZA



TERRI MANNARINI

Università del Salento - Lecce
terri.mannarini@unisalento.it

Abstract

The oppressor-oppressed opposition, a key theme in Paulo Freire's work, is still of great interest for social sciences. It is quite evident that in the democratic societies of the globalized world oppression does not disappear, it rather assumes subtle and ubiquitous forms, which are particularly difficult to be recognized and countered. Based on the concepts of domination, violence, and oppression, this contribution develops two lines of reasoning. The first, articulated through the analysis of the psychological mechanisms of oppression posed by some relatively recent theories of social psychology, revolves around the ability of the dominant normative system to undermine individual and collective psyche, thereby crystallizing relationships between groups of different status, legitimizing the status quo, and even transforming the oppressed into accomplices of the oppressors. The second line of reasoning develops the implications of the protean nature of oppression through the examination of two psychosocial phenomena: the sexual self-objectification of women and the weakening of the capacity to aspire (as proposed by cultural anthropologist Arjun Appadurai). In the conclusions the central elements of a psychology of resistance and socio-political change are highlighted, along with the suggestion that resistance and social change are possible by virtue of active minorities, resistance identities, and project emerging identities.

Key words: oppression; domination; violence; sexual self-objectification; capacity to aspire.

Sunto

Il dualismo oppressore-oppresso, tema chiave del lavoro di Paulo Freire, continua a essere di grande attualità per le scienze sociali. E' del tutto evidente, infatti, che nelle società democratiche del mondo globalizzato le forme di oppressione non scompaiono, ma assumono forme sottili e ubiquitarie, che proprio perché meno immediatamente riconoscibili si rivelano particolarmente insidiose da riconoscere e contrastare. Riprendendo i concetti di dominio, violenza e oppressione, il contributo si sviluppa intorno a due linee di ragionamento. La prima, articolata attraverso l'analisi dei meccanismi psicologici dell'oppressione postulati da alcune teorie relativamente recenti della psicologia sociale, ruota intorno alla capacità del sistema normativo dominante di insidiarsi nella psiche individuale e collettiva, cristallizzando le relazioni tra gruppi di status diverso, legittimando lo status quo e persino trasformando gli oppressi in complici degli oppressori. La seconda linea di ragionamento sviluppa le implicazioni legate alla natura proteiforme dei processi di oppressione, illustrata attraverso l'esame di due fenomeni psicosociali: l'auto-oggettivazione sessuale delle donne e l'indebolimento della capacità di aspirare (così come elaborata dall'antropologo culturale Arjun Appadurai). Il saggio si chiude evidenziando gli elementi centrali di una psicologia della resistenza e del cambiamento sociopolitico, possibile grazie all'esistenza di minoranze attive e all'emergere, nella società globalizzata, di identità resistenziali e progettuali.

Parole chiave: oppressione; dominio; violenza; auto-oggettivazione sessuale; capacità di aspirare.

Oppressione, dominio, violenza

Nell'opera di Paulo Freire (1970) l'analisi del dualismo oppressori-oppressi è alla radice tanto di una visione rivoluzionaria della pedagogia, quanto di un'epistemologia situata e relazionale che riconnette riflessione e azione (teoria e prassi), allineandosi a una tradizione critica ed emancipatoria della ricerca e dell'intervento sociale che ha origini non lontane ma certamente antecedenti agli anni '70. I riferimenti che si dovrebbero citare a questo proposito sono troppi per essere presentati tutti e troppo eterogenei per essere semplicemente elencati in sequenza. Mi limiterò dunque, sapendo di ricorrere a una scelta parziale e incompleta, ad utilizzare in modo personale alcuni autori della letteratura sociologica e psicologica per discutere del tema dell'oppressione, delle sue mutazioni e dei suoi limiti, nella società globalizzata. Una società che ha poco in comune con quella in cui si è formato il pensiero da Freire, e la cui analisi richiede un'inevitabile interrogazione della categorie interpretative.

Per cominciare a introdurre le questioni, consideriamo come nel concetto di oppressione possano essere rintracciati cinque aspetti distintivi: a) è un fenomeno che si sviluppa all'interno di pratiche sociali e di relazioni; b) determina situazioni di ingiustizia sociale, nella misura in cui limita la possibilità di alcuni individui o gruppi sociali di accedere risorse, cogliere opportunità, realizzare i propri obiettivi, crescere; c) ha due poli: l'oppressione (di alcuni) implica necessariamente il privilegio (di altri); d) questa bipolarità è asimmetrica; e) non è un atto isolato, ma una dinamica di ordine sistemico.

Come emerge da questa definizione introduttiva, il concetto di oppressione ha il pregio di tenere insieme due dimensioni che spesso sono trattate, anche al punto di vista dell'analisi scientifica, separatamente: il funzionamento individuale e il funzionamento del sistema sociale. In questo senso, la dinamica dell'oppressione è intrinsecamente psicologico-sociale. E' importante sottolineare questo aspetto per demarcare la contiguità, e allo stesso tempo la distanza, del concetto di oppressione da quello di dominio, per lo meno per come si è andato sviluppando e affermando nelle scienze sociali più recenti. La sociologia critica e le teorie sociologiche del dominio, infatti, che rappresentano un imprescindibile riferimento per la disamina dell'argomento, tendono verso una prospettiva "totalitaria" e "dall'alto" che finisce con l'espungere ogni elemento di soggettività, privando gli attori di un'autonomia emancipativa. Ripropongo, qui, la posizione espressa in proposito da Luc Boltanski (2009, pp. 16-17 ed. it.): "Le teorie critiche del dominio postulano l'esistenza di asimmetrie profonde e stabili che si riproducono incessantemente fino a colonizzare la realtà nella sua interezza, pur assumendo aspetti di volta in volta diversi al variare dei contesti. Le teorie del dominio assumono il punto di vista della totalità. I dominati e i dominanti sono ovunque: poco importa che questi ultimi siano identificati come classe dominante, come genere dominante o, al limite, come etnia dominante. L'aspetto che interessa non è direttamente osservabile, e per giunta sfugge alla coscienza degli attori coinvolti, quantomeno nella maggior parte dei casi. Il dominio va, innanzitutto, mascherato". Ritorrerò in fine sull'opportunità di adottare una visione "dal basso".

Con una logica analoga, è possibile vedere anche la contiguità/distanza dei concetti di oppressione e di violenza, in particolare riprendendo l'elaborazione di quest'ultima offerta da Johan Galtung nei suoi seminali studi sulla pace. Galtung (1969, p. 168, traduzione mia) suggerisce di definire la violenza in termini di influenza, come "la causa della differenza tra il potenziale e l'attuale, tra ciò che sarebbe potuto essere e ciò che è. E' violenza ciò che fa aumentare la distanza tra il potenziale e l'attuale, e anche ciò che

impedisce di accorciare questa distanza”¹. L’autore presenta un esempio molto chiaro per far capire cosa intende: se una persona del diciottesimo secolo muore di tubercolosi, è difficile considerare questo fatto come violenza, essendo tale evenienza praticamente inevitabile per l’epoca. Ma se morisse oggi, a dispetto di tutte le risorse mediche e scientifiche disponibili sul pianeta, questo fatto rientrerebbe nella definizione di cui sopra, perché qualcosa o qualcuno ha impedito a ciò che è possibile (guarire dalla malattia) di realizzarsi. Galtung distingue diverse modalità di influenza/violenza, che è utile qui riproporre sinteticamente per lo sviluppo del discorso:

- *Fisica e psicologica*, distinzione ampiamente riconosciuta che non richiede di essere spiegata.
- *Negativa* – procede per sanzioni/punizioni – e *positiva* – utilizza riconoscimenti e premi –. Galtung osserva che la società dei consumi ricompensa ampiamente chi consuma, mentre non sanziona attivamente chi non consuma. Ma il sistema orientato alla ricompensa è ugualmente violento, perché riduce lo spettro delle azioni del soggetto, cioè la possibilità di realizzare il suo potenziale.
- *Con e senza danni* a un (s)oggetto. Anche la minaccia della violenza, o la menzogna, che in sé non produce danno, è una forma di violenza.
- *Intenzionale e inintenzionale*. Questa distinzione sposta l’attenzione dalla colpa, attribuibile in presenza di intenzione, alle conseguenze, che si producono a prescindere dalle intenzioni.
- *Manifesta e latente*. Latente è la violenza che non si è ancora manifestata ma che potrebbe farlo: si dà nei casi in cui la situazione è così instabile che la realizzazione del potenziale umano potrebbe facilmente essere ostacolata.
- *Con e senza soggetto*, vale a dire violenza *personale* e *strutturale*. Quest’ultima è stabile, coincide con l’ingiustizia sociale e indica la violenza che si origina da strutture sociali, istituzionali e politiche che producono, mantengono e riproducono le disuguaglianze sociali, e che le normalizzano dando forma a fenomeni come l’etnocentrismo, il razzismo, il sessismo, l’adulterio, la povertà, la discriminazione, le disuguaglianze di salute, eccetera.

Su quest’ultima forma, che richiama da vicino il concetto di dominio cui si è accennato in precedenza, è opportuno spendere qualche parola in più. Infatti, se l’analisi della violenza personale, cioè diretta, poggia sul principio dell’intenzionalità, in quella strutturale, ovvero indiretta, è centrale il principio di responsabilità (Zamperini, 1998). Nella maturazione del pensiero di Galtung, inoltre, la violenza strutturale si lega intimamente a quella *culturale* – che opera nella sfera simbolica del linguaggio, dell’ideologia, del sapere e della conoscenza – con la funzione di naturalizzare la disuguaglianza, cancellando l’origine sociale e politica dei problemi e delle disuguaglianze stesse e spostando la responsabilità sugli individui e sulle comunità. Se l’oppressione rimanda facilmente all’idea di violenza, meno immediata è la connessione tra oppressione e alienazione, una condizione psicologica di estraniamento dal mondo che si manifesta attraverso sintomi quali l’apatia e l’indifferenza: segnali, entrambi, di un deficit di relazione tra l’individuo e la comunità umana (Zamperini e Menegatto, 2016).

¹ “The cause of the difference between the potential and the actual, between what could have been and what is. Violence is that which increases the distance between the potential and the actual, and that which impedes the decrease of this distance”.

Del dualismo: psicologia degli oppressi/oppressori

L'oppressione, nelle sue varie forme, agisce non soltanto creando effetti di disparità e ingiustizia sociale, ma anche insidiandosi all'interno della psiche dei soggetti, siano essi oppressi oppure oppressori. Si è detto, inizialmente, che uno degli elementi costitutivi dell'oppressione è rappresentato dall'avere due poli, l'agente e la vittima. L'agente non è necessariamente, come evidenziato dal caso della violenza strutturale, una persona, o un gruppo concretamente individuabile di soggetti; le vittime, invece, hanno inevitabilmente natura umana: sono persone in carne e ossa. Ma se l'agente è di natura sistemica, ha senso la distinzione tra gruppi oppressori e gruppi oppressi, o non sono, anche gli oppressori, vittime della violenza del sistema? Il confine tra oppressori e oppressi è sempre così netto, o si può essere contemporaneamente oppressori e oppressi? Gli oppressori sono sempre coscienti del loro ruolo? E gli oppressi aspirano sempre a modificare la loro condizione?

Discutiamo questi punti con l'aiuto della psicologia. La *teoria della dominanza sociale* (Sidanius e Pratto, 1999; Sidanius, Cotteril, Sheehy-Skeffington, Kteily e Carvacho, 2016) muove dall'osservazione che tutte le società sono organizzate secondo una gerarchia basata su tre assi: due sono ubiquitari, e cioè l'età (gli adulti hanno più potere dei bambini) e il genere (gli uomini hanno più potere delle donne), il terzo è variabile ed è rappresentato da categorie culturali diverse da contesto a contesto, per esempio l'etnia, la religione, la nazionalità. Le gerarchie, che sono mantenute attraverso tre tipi di comportamento intergruppi, e cioè la discriminazione istituzionale, la discriminazione individuale aggregata, e l'asimmetria comportamentale, sono sostenute da "miti di legittimazione", ovvero sistemi di credenze e ideologie che forniscono una giustificazione morale e intellettuale al mantenimento della gerarchia. Esempi di miti con questa funzione sono il razzismo e la meritocrazia, ma esistono anche miti che tendono ad attenuare le gerarchie e a promuovere l'uguaglianza, per esempio il femminismo o l'anarchismo. Secondo questa teoria, i due tipi di miti si controbilanciano stabilizzando un certo livello di disuguaglianza sociale.

A livello individuale, l'orientamento alla dominanza sociale è un tratto della personalità che indica una preferenza per la gerarchia all'interno di un sistema sociale e per la superiorità di alcuni gruppi rispetto ad altri. In pratica, le persone con un alto orientamento alla dominanza sociale desiderano mantenere e persino incrementare le differenze di status, spesso la loro motivazione principale all'azione è l'acquisizione di potere e tendono a vedere il mondo come un luogo pericoloso governato dal principio dell'*homo homini lupus*. In genere, gli uomini hanno un orientamento alla dominanza sociale sistematicamente più alto delle donne (Pratto, Stallworth e Sidanius, 1997), e questa preferenza si associa frequentemente ad atteggiamenti razzisti e autoritari (Duriez e Van Hiel, 2002).

Sembrerebbe, dunque, che esista una disposizione personale alla giustificazione della disuguaglianza, il che farebbe intendere che gli atteggiamenti discriminatori siano sorretti da una precisa intenzionalità. Tuttavia, alcuni studi indicano come la maggioranza dei soggetti appartenenti a gruppi di status elevato non sia consapevole del processo di oppressione cui prende parte (Watts, Williams e Jagers, 2003). Questa invisibilità li protegge psicologicamente dal loro stesso giudizio e da quello degli altri, e tende a perpetuare la situazione di squilibrio. Per questa ragione, la ricerca psicosociale più sensibile ai temi della giustizia sociale insiste sulla necessità, ai fini di un sovvertimento della dinamica dell'oppressione, di intervenire sui due poli della relazione, oppressori e oppressi (Paloma e Manzano-Arrondo, 2011).

Veniamo, dunque, alla psicologia dei secondi. L'idea che gli individui siano simultaneamente sostenitori e vittime delle norme instillate dal sistema sociale è centrale nella *teoria della giustificazione del sistema* (Jost e Banaji, 1994; Jost, Banaji e Nosek, 2004), la quale nasce a partire dall'evidente constatazione che i gruppi oppressi non si comportano sempre come dei rivoluzionari in attesa dell'occasione per ribellarsi, o come gruppi che attivamente si adoperano per creare condizioni di cambiamento. Entrano in gioco, infatti, meccanismi psicologici sottili ma potenti che possono indurre anche gli oppressi a legittimare lo status quo e a giustificare lo svantaggio. Principalmente, si tratta di dispositivi di razionalizzazione: poiché, in generale, per un bisogno interno di coerenza cognitiva, le persone tendono ad accordare le proprie preferenze con lo status quo, in situazioni in cui il cambiamento è molto improbabile, sostenere lo status quo è un meccanismo psicologico di compensazione del disagio provocato dal trovarsi in una condizione non desiderata. In pratica, considerare inevitabile la gerarchia riduce la dissonanza cognitiva e fornisce un'illusoria percezione di controllo sugli eventi. Per razionalizzare l'esistente si ricorre anche agli stereotipi. Quando le persone sentono che il sistema dominante non può essere messo in discussione, aumenta il bisogno di dare fondamento di legittimità alla struttura in essere, e uno strumento per raggiungere questo obiettivo è rappresentato proprio dagli stereotipi che razionalizzano la disuguaglianza. Accade, cioè, che gli oppressi tendano ad associare stereotipi positivi ai gruppi dominanti (un fenomeno che in psicologia sociale è noto come favoritismo nei confronti dell'*outgroup*) e a minimizzare i sentimenti negativi suscitati dal proprio status, anche ricorrendo a stereotipi compensatori come quello del "povero ma felice". Inoltre, quanto più si sentono dipendenti dal sistema e incapaci di cambiarlo, tanto più gli individui sostengono attivamente le regole ingiuste, discriminando o stigmatizzando chi non si conforma.

Ma anche quando gli individui avvertono che il sistema può essere messo in discussione, agiscono istanze psicologiche che frenano la spinta al cambiamento: il bisogno di ordine e di stabilità, per esempio, e la correlata avversione all'incertezza, sono dei motivatori importanti nel mantenimento dello status quo. Tutti questi meccanismi – manifestazione di un'inconsapevole, e perciò profonda, internalizzazione delle disuguaglianze che prelude alla loro accettazione e riproduzione – espongono il funzionamento psicologico alla base del dualismo oppressi-oppressori di cui parla Freire (1970) e il loro intreccio con la dinamica sociale che sostiene l'ingiustizia sociale.

Un ulteriore paradosso da considerare – oltre a quello per cui gli oppressi perpetuano il sistema che li opprime – è che alla base del mantenimento di uno stato di cose iniquo può concorrere lo stesso senso di giustizia. In psicologia questo perverso dispositivo è conosciuto come la *teoria del mondo giusto* (Lerner, 1980), una teoria secondo la quale gli individui hanno bisogno di credere che il mondo in cui vivono sia un mondo equo, regolato da criteri di giustizia, per i quali ognuno ha la possibilità di avere e di ottenere ciò che merita. Tale credenza consente agli individui di prefiggersi degli obiettivi a lungo termine con la ragionevole speranza di poterli raggiungere e offre la percezione (sempre illusoria) di controllo sugli eventi e sull'ambiente. In pratica, serve a proteggersi psicologicamente dall'evenienza che la nostra vita sia in balia del caso e che, per quanti sforzi possiamo mettere in campo, nulla ci garantisce del fatto che tali sforzi andranno a buon fine. Tutto ciò implica che, quando le persone si trovano a confrontarsi con situazioni che contrastano con questa credenza, quando cioè sperimentano una qualche forma di ingiustizia nel mondo – sia che ne siano vittime, sia che ne siano spettatori –, si sentano fortemente minacciate rispetto al proprio sistema di vita. Molti rispondono a questa minaccia sentendo il bisogno di puntellare la credenza in un mondo giusto, principalmente attraverso due possibili strategie: una è virtuosa, ma riguarda una

minoranza di persone, e consiste nell'agire per realizzare un cambiamento sociale, dunque rendere il mondo meno ingiusto e diseguale. L'altra è viziosa, e sfortunatamente più praticata dell'altra perché psicologicamente meno dispendiosa, e si realizza attraverso un'interpretazione, più precisamente un *reframing*, della situazione di ingiustizia tale per cui le vittime sono considerate causa o concausa del problema, secondo un principio di inversione della responsabilità che ribalta i ruoli di oppressi e oppressori.

In sintesi, lo status di gruppo stigmatizzato, discriminato, oppresso, non coincide in sé e per sé con una soggettività orientata alla resistenza o al cambiamento. Ci sono, infatti, *minoranze nomiche* (ne parleremo nel paragrafo conclusivo) e *minoranze anomiche* (Moscovici, 1979), che interiorizzano e accettano la disuguaglianza, non riuscendo al contempo a definire un insieme coerente di norme e valori che consenta loro di elaborare una proposta alternativa al sistema dominante.

L'oppressione come mutaforma

La tematizzazione dell'oppressione nelle società ricche e governate da regimi democratici, in cui le disuguaglianze persistono ma i divari non sono abissali, se comparati ad altri contesti, sposta l'attenzione dalle forme manifeste ed esplicitamente coercitive alle mille forme sottili e latenti, annidate nelle pratiche sociali e nei gangli istituzionali. Per la sua natura proteiforme, farò qui riferimento, a titolo esemplificativo e non certo esaustivo, solo a due manifestazioni di ordine psicosociale che affondano le loro radici in un assetto sociale fondato sulla disuguaglianza e nell'azione di norme culturali che legittimano e rigenerano costantemente tale assetto: l'auto-oggettivazione femminile, che riguarda indiscriminatamente le donne, e la capacità di aspirare, che riguarda la popolazione nella sua totalità. Fenomeni che solo erroneamente possono essere ascritti, in quanto di natura psicologica, a problematiche interne agli individui, ma dei quali è necessario invece cogliere la costitutiva interconnessione con la dimensione socioculturale.

L'auto-oggettivazione femminile: come i pesci nell'acqua

L'oggettivazione è una forma di deumanizzazione, che nel corso della storia è stata applicata a vari gruppi e categorie sociali. Oggettivare un individuo, o un gruppo, significa negarne la natura umana e ridurlo alla stregua di cosa, merce, bene, oggetto, appunto, della volontà e dell'arbitrarietà altrui. La deumanizzazione implica forme di esclusione morale che preludono ad atrocità sociali: i soggetti/gruppi deumanizzati sono considerati al di fuori dei confini entro cui si applicano i valori morali, le regole condivise di giustizia e di equità, ovvero al di fuori dello scopo di giustizia (Opatow, 1990), quindi nei loro confronti ogni azione è possibile e legittima.

Molteplici sono le dimensioni dell'oggettivazione (Nussbaum, 1999):

- Strumentalità: l'oggetto è uno strumento per scopi altrui.
- Negazione dell'autonomia: l'entità è priva di autodeterminazione.
- Inerzia: l'oggetto è privo della capacità di agire e di essere attivo.
- Fungibilità: è interscambiabile con altri della stessa categoria.
- Violabilità: è privo di confini che ne tutelino l'integrità (psichica e fisica), quindi è possibile "farlo a pezzi".
- Proprietà: appartiene a qualcuno, può essere venduto e prestato.
- Negazione della soggettività: le sue esperienze e sentimenti sono trascurabili.

L'oggettivazione sessuale, cui ci si riferisce anche con il termine *sessualizzazione*, è una forma di violenza simbolica: è la riduzione della persona al suo aspetto fisico e, in

particolare, alla sua attrattività sessuale (Fredrikson & Roberts, 1997). Questo fenomeno, che di recente comincia a riguardare anche gli uomini, investe in misura pesante le donne, al punto che l'oggettivazione sessuale costituisce un'esperienza quotidiana alla quale non ci si può sottrarre: "le donne vivono nell'oggettivazione sessuale come i pesci nell'acqua" (MacKinnon, 1989, p. 24).

Come si produce questo fenomeno? Attraverso lo sguardo oggettivante: quello sguardo – di un uomo, di una fotocamera, di una pubblicità, di un messaggio – che considera l'altro/donna come oggetto. Lo sguardo oggettivante ha natura performativa, in quanto conferisce realtà a ciò che "vede"; quando, in virtù della sua infinita e quotidiana ripetizione, viene introiettato, si produce il fenomeno dell'auto-oggettivazione, una condizione psicologica in cui la prospettiva dell'altro diventa la principale prospettiva attraverso cui percepirsi. Lo sguardo dell'altro diventa lo sguardo su di sé. L'auto-oggettivazione è, quindi, il processo chiave mediante il quale le donne e le ragazze imparano a pensare se stesse come oggetti del desiderio altrui. L'interiorizzazione dello sguardo oggettivante, che è evidentemente una pratica culturale, agisce in modo da ridurre l'autonomia di pensiero e la libertà delle donne nella società, e pertanto si può interpretare senza difficoltà come un processo attraverso cui si esprime l'oppressione di un gruppo da parte di un altro gruppo di status più elevato (Pacilli, 2012).

Gli effetti dell'auto-oggettivazione sono molteplici. A livello psicologico, uno stato ansioso di ipervigilanza sul corpo, accompagnato da un senso di vergogna una generale insoddisfazione nei confronti dello stesso, disturbi dell'immagine corporea, aumento dei disordini alimentari, riduzione delle esperienze motivazionali di picco, vale a dire quei momenti in cui siamo talmente assorbiti da un'attività, mentale o fisica, da trarne un sentimento di benessere (Volpato, 2011). A livello sociale, l'auto-oggettivazione rinforza gli stereotipi di genere sulle competenze delle donne e contribuisce al mantenimento dello stato di subordinazione. Va sottolineato che tali stereotipi sono spesso anche positivi, essendo espressione, più che di un sessismo ostile, di un sessismo cosiddetto "benevolo" che insidiosamente combina dominio e affetto, aumentando nelle donne l'adesione all'idea che la società sia nel complesso giusta (Jost e Kay, 2005).

La capacità di aspirare: navigare nel futuro

«Nel gioco degli scacchi, il re è in scacco matto [...] quando non può muovere né a destra né a sinistra, né avanti né indietro e, infine, non può restare neanche fermo dov'è. In termini simbolici questa è la situazione di massimo disempowerment» (Bruscaglioni, 1994, p. 123).

Capacity to aspire è un concetto, coniato in questi termini dall'antropologo Arjun Appadurai (2004), per denominare la capacità umana di esprimere e formulare aspirazioni soggettive. Si tratta, in realtà di due capacità insieme: immaginare un ventaglio di possibilità, opzioni, alternative, e proiettarsi nel futuro. La prima corrisponde a una certa idea di self-empowerment (Bruscaglioni, 1994), il cui concetto chiave è rappresentato dalla pensabilità, che è anche invenzione, delle opzioni e degli eventi, secondo una sequenza che va dall'emergere di un nuovo desiderio alla sua raffigurazione mentale e alla costruzione di possibilità future. La capacità di aspirare si dà lì dove i soggetti abbiano la possibilità di vedere e rappresentare se stessi e le situazioni in modi molteplici

e insoliti rispetto agli schemi di pensiero abituali. Essa, tuttavia, è soprattutto una capacità culturale, perché non è indipendente dalle rappresentazioni sociali che conferiscono significato alla società stessa e al futuro. Per aspirare, dunque per costruire progetti di vita, individuali o collettivi, bisogna, secondo Appadurai, saper *navigare* tra le norme sociali, vale a dire disporre di risorse cognitive, sociali e materiali adeguate. Ma la capacità di navigazione non è posseduta da tutti nella stessa misura e qualità: la sua distribuzione ricalca la struttura delle gerarchie sociali, sicché a esserne sprovvisti sono i gruppi più deboli, svantaggiati, oppressi. Esiste, dunque, disuguaglianza anche nella capacità di aspirare e di conseguenza nella possibilità di dare voce alle proprie aspirazioni. Infatti, una volta che le aspirazioni si siano formate, esse devono poter esprimersi, trovare le forme e i canali per accedere alla sfera pubblica, diventare visibili ed essere riconosciute. Devono cioè diventare *voice*, discorso/azione politica.

La diseguale distribuzione della capacità di aspirare riguarda non solo le società dove i divari di ricchezza sono enormi, dove fasce importanti della popolazione vivono nella povertà estrema. Le società ricche sono parimenti attraversate da questa disparità, ma in particolare da un più generale indebolimento di tale capacità anche nei gruppi maggiormente dotati delle risorse necessarie a orientarsi nella società e nel futuro (Deriu, 2012; Pellegrino, 2012). Si registra, nelle società sviluppate, e anche tra i più giovani, una difficoltà a formulare aspirazioni che non siano puramente individuali o che non siano legate all' immediatezza di un bisogno da soddisfare nel qui-e-ora, fenomeno connesso alla più generale rarefazione del futuro e alla dominanza simbolica del presente che caratterizza la società contemporanea. In termini psicologici, una ridotta capacità di aspirare è il segnale di una condizione di disempowerment, nella quale i soggetti non solo tendono all'inazione, all'indifferenza e all'apatia, ma rinunciano a qualunque traiettoria evolutiva, rischiando di trovarsi, simbolicamente, nella posizione del re in scacco matto.

Sotto questo profilo, la violenza strutturale esercita forse il massimo della sua potenza, perché nell'incapacità di aspirare si realizza la massima distanza tra ciò che sarebbe potuto essere e ciò che è, e tra ciò che nel futuro potrebbe essere e ciò che sarà.

Psicologia della resistenza

A dispetto della natura proteiforme delle dinamiche di oppressione, dominio e violenza, e della loro pervasività, le soggettività politiche non scompaiono. Esistono minoranze attive in grado di avere voce e di attivare processi di cambiamento sociale (Moscovici, 1979): sono le minoranze *nomiche*, dotate cioè di norme, codici, valori, che si presentano come attori alternativi e con una proposta alternativa. Le minoranze che hanno queste caratteristiche influenzano sia le rappresentazioni sociali circolanti nella società, sia i comportamenti, e possono introdurre nuove idee e prospettive sull'esistente, o modificare quelle correnti. Non sempre il loro impatto sociale è visibile; anzi, è caratteristico dell'influenza minoritaria agire a livello latente e con effetti dilazionati nel tempo. Paradossalmente, questo "ritardo" fa sì che talvolta ci si dimentichi qual è la fonte originaria che ha attivato il cambiamento, dissociando, per così dire, la fonte dal messaggio. La ricerca suggerisce che l'efficacia delle minoranze attive dipende principalmente da alcuni elementi: lo stile di comportamento (sono premiate la coerenza nel tempo e la compattezza), lo stile di negoziato (è considerato preferibile uno stile flessibile) e il contesto normativo, cioè il rapporto tra i principi e i valori sostenuti dalle minoranze e lo Zeitgeist (Pérez, Papastamou e Mugny, 1995): l'influenza è maggiore se le tesi propuginate sono in linea con lo Zeitgeist, oppure se fanno appello a un principio

normativo sovraordinato che è condiviso tanto della minoranze quanto dalla maggioranza (Smith, Dykema-Engblade, Walker, Niven e McGough, 2000)

Come scrive Manuel Castells (1997, p. 158 ed. it.) muovendo da tutt'altri presupposti, "dove c'è dominio c'è resistenza al dominio", ci sono resistenze comunitarie dalle quali è possibile – anche se non automatico – che si formino progettualità sociali e politiche. Le identità, spiega Castell analizzando casi molteplici ed eterogenei – dal movimento anti-globalizzazione agli zapatisti e persino ad Al-Qaeda, passando per i movimenti femministi e ambientalisti –, si formano in un contesto caratterizzato da rapporti di potere, dandosi in tre diverse forme. Le *identità legittimate* sono introdotte dalle istituzioni dominanti per mantenere e giustificare il dominio; le *identità resistenziali* sono quelle generate dai gruppi che, dal punto di vista della logica dominante, sono svalutati e stigmatizzati, e che attivamente si oppongono ai principi che regolano le istituzioni sociali. Le *identità progettuali* sono un'evoluzione possibile delle precedenti, e si danno quando le soggettività politiche lasciano le trincee della resistenza per operare una trasformazione globale della società.

Il tema dell'identità ha sempre avuto, e continua ad avere, grande centralità nella psicologia dell'azione collettiva, così come nella psicologia della resistenza e del cambiamento. La base identitaria nasce dal fare esperienza comune dello svantaggio, tuttavia, da sola, non è sufficiente a generare resistenza o progettualità, come si è spigato a proposito delle minoranze anomiche. A questo fine, è necessario che i gruppi oppressi percepiscano che il loro destino è collettivo e solo collettivo, e cioè abbandonare l'idea che ci possa essere cambiamento sociale possibile in strategie di tipo individualistico. E' necessario, anche, che essi contrastino l'effetto di legittimazione dello status quo che deriva dai meccanismi di razionalizzazione, di difesa e di interiorizzazione dell'ingiustizia di cui si è discusso in precedenza. Devono, cioè, poter "vedere" che non c'è legittimità nella disuguaglianza e che, poiché nessuna disuguaglianza ha fondamento naturale, tutte possono essere messe in discussione.

In pratica, i soggetti oppressi devono poter prefigurare il cambiamento possibile: è la nozione di pensabilità sopra evocata a proposito della capacità di aspirare e del self-empowerment. Detto nei termini di una teoria del cambiamento sociale cara alla psicologia sociale (Tajfel e Turner, 1979) devono avere un'*alternativa cognitiva*. E' più facile, e più probabile, mettere in discussione l'esistente quando si possono pensare delle alternative e immaginare dei modi per realizzarle. "Un altro mondo è possibile", lo slogan dei movimenti anti-globalizzazione della fine degli anni '90, esprime icasticamente questo elemento del processo psicosociale di resistenza.

Accanto all'aspetto rappresentazionale, si pone l'aspetto pragmatico dell'organizzazione dei gruppi che resistono: sotto questo profilo sono da esplorare, oltre alle dinamiche organizzative, i processi di leadership – sinora piuttosto trascurati nella ricerca sui movimenti sociali – e la capacità delle minoranze di ottenere sostegno e consenso da parte di soggetti terzi (Haslam e Reicher, 2012). Tale elemento consente alle aspirazioni di acquisire visibilità e *voce*, come suggerisce Appadurai (2004), quindi di irrompere nella sfera politica e perciò di essere riconosciute.

Nei processi di resistenza, dunque, la riflessività – la dimensione soggettiva – si coniuga con l'azione per il cambiamento, la prassi, come scriveva Paulo Freire (1970, p. 78 ed. it.) in uno splendido passaggio: "E se alla parola manca il momento dell'azione, ne viene sacrificata automaticamente anche la riflessione, e ne risulta un'inflazione di suoni, che è *verbosità*, bla-bla-bla ... Se invece si mette l'accento solo sull'azione, con il sacrificio della riflessione, la parola diventa *attivismo*. Questo, che è azione per l'azione, minimizza la riflessione, nega anche la vera prassi e rende impossibile il dialogo".

Se le identità resistenziali e progettuali esistono, se le minoranze attive esistono, a dispetto di una nozione di dominio e di violenza strutturale e simbolica che sembra plasmare la soggettività senza lasciare margini di libertà, significa che c'è uno spazio per lavorare "dal basso", nei contesti del quotidiano, sull'immaginazione sociale, sulle aspirazioni collettive, sulle alternative cognitive e simboliche, cioè sull'agentività degli attori, ovvero sulla loro capacità di agire attivamente e trasformativamente nel contesto.

Bibliografia

- Appadurai, A. (2004). *The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition*. In Walton, M. e Rao, V. (a cura di), *Culture and public action: A cross-disciplinary dialogue on development policy* (pp. 59-84). Palo Alto: Stanford University Press.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique*. Paris: Editions Gallimard (trad. it. *Della critica. Compendio di sociologia dell'emancipazione*. Milano: Rosenberg & Sellier, 2014)
- Bruscaglioni, M. (1994). *La società liberata*. Milano: Franco Angeli.
- Castells, M. (1997). *The power of identity*. Oxford: Wiley-Blackwell (trad. it. *Il potere delle identità*. Milano: EGEA, 2003)
- Deriu, M. (2012). A Big Now, a Wide Us, a Long Now. Rigenerare la democrazia. In Deriu, M. e De Leonardis, O. (a cura di). *Il futuro nel quotidiano. Studi sulla capacità di aspirare* (pp. 171-185). Milano: Egea.
- Duriez, B. e Van Hiel, A. (2002). The march of modern fascism. A comparison of social dominance orientation and authoritarianism. *Personality and Individual Differences*, 32, 1199-1213
- Fredrickson, B.L. e Roberts, T.A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 173-206.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Edições Paz e Terra (ed. it. *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA, 2002).
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6, 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27, 291-305.
- Haslam, S.A., e Reicher, S.D. (2012). When prisoners take over the prison. A social psychology of resistance. *Personality and Social Psychology Review*, 16, 154-179.
- Jost, J. T. e Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.
- Jost, J. T., Banaji, M.R. e Nosek, B.A. (2004). A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *International Society of Political Psychology*, 25, 881-919.
- Jost, J. T. e Kay, A. C. (2005). Exposure to benevolent sexism and complementary gender stereotypes: Consequences for specific and diffuse forms of system justification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 498-509.
- Lerner, M. (1980). *The belief in a just world. A fundamental delusion*. New York: Springer.
- MacKinnon, C. (1989). *Towards a feminist theory of the state*. Cambridge: Harvard University Press.
- Moscovici, S. (1979). *Social influence and social change*. London: Academic Press (ed. it. *Psicologia delle minoranze attive*. Torino: Boringhieri, 1981).
- Nussbaum, M.C. (1999). *Sex and social justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Opatow, S. (1990). Moral exclusion and injustice: An introduction. *Journal of Social Issues*, 46, 1-20.

- Pacilli, M.G. (2012). Solo per i tuoi occhi... L'oggettivazione sessuale in ottica psicosociale. *In-Mind*, 1, 19-25.
- Paloma, V. e Manzano-Arrondo, V. (2011). The role of organizations in liberation psychology: Applications to the study of migrations. *Psychosocial Intervention*, 20, 309-318.
- Pellegrino, V. (2012). Coltivare la capacità di rappresentare il futuro. Un'indagine su nuove pratiche di confronto pubblico. *Im@go. Rivista di Studi Sociali sull'immaginario*, 2, 112-142.
- Pérez, J.A., Papastamou, S. e Mugny, G. (1995). 'Zeitgeist' and minority influence: Where is the causality? *European Journal of Social Psychology*, 25, 703-710.
- Pratto, F., Stallworth, L. M. e Sidanius, J. (1997). The gender gap: Differences in political attitudes and social dominance orientation. *British Journal of Social Psychology*, 36, 49-68.
- Sidanius, J. e Pratto, F. (1999). *Social Dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidanius, J., Cotteril, S., Sheehy-Skeffington, Kteily, N. e Carvacho, H. (2016). Social Dominance Theory: Explorations in the psychology of oppression. In Sibley, C.G. e Barlow, F.K. (a cura di), *The Cambridge handbook of the psychology of prejudice* (pp. 149-187). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, C.M., Dykema-Engblade, A., Walker, A., Niven, T.S. e McGough, T. (2000). Asymmetrical social influence in freely interacting groups discussing the death penalty: A shared representations interpretation. *Group Processes & Intergroup Relations*, 3, 387-401.
- Tajfel, H. e Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (a cura di), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/ Cole.
- Volpato, C. (2011). *La deumanizzazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Watts, R. J., Williams, N. C. e Jagers, R. J. (2003). Sociopolitical development. *American Journal of Community Psychology*, 31, 185-194.
- Zamperini, A. (1998). *Psicologia sociale della responsabilità*. Torino: Utet.
- Zamperini, A. e Menegatto, L. (2016). *Violenza e democrazia*. Milano: Mimesis.

LA PROSPETTIVA ATTUALE DI FREIRE PER L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI E UN SISTEMA CAPACITANTE

PIERGIUSEPPE ELLERANI
Università del Salento
piergiuseppe.ellerani@unisalento.it



Abstract

The silent crisis – as noted by Nussbaum - that is eroding education meaning at the international level, shows some effects on the evidences on adult learning at international level. The loss of basic skills, highlights the problem of adult incapacitation, marginalization and, more general, the problem of social and cultural innovation. It is emerging the question of learning right and democracy. Freire has created a generative adult education proposal that, starting from the “conscientization” and participation processes, can be linked to current lifelong learning and lifewide learning. Some dimensions of Freire’s pedagogy meet the perspective of the Human Development Approach, showing an interesting connection to some features of the capability approach.

Keywords: Adult education; Capability Approach; Conscientization; Lifelong education; Lifelong learning;

Sunto

La crisi silenziosa – as noted by Nussbaum - che sta erodendo l’educazione a livello internazionale, mostra alcuni effetti nelle evidenze delle ricerche internazionali sull’apprendimento degli adulti. La perdita delle competenze di base pone il problema dell’incapacitazione, della marginalizzazione dell’adulto, e più in generale dell’innovazione. Emerge il problema del diritto all’apprendimento e della democrazia. Freire ha posto in essere una proposta generativa di educazione degli adulti che, a partire dai processi di “coscientizzazione” e di partecipazione, può essere connesso all’attuale lifelong learning e lifewide learning. Alcune dimensioni della pedagogia di Freire trovano riscontro nella prospettiva dello Human Development Approach, mostrando un interessante collegamento con alcune caratteristiche del sistema della capacità.

Parole chiave: Educazione adulti; Capability Approach; Coscientizzazione; Lifelong education; lifelong learning;

Da noi, l’educazione dovrebbe consistere in un tentativo costante di cambiare atteggiamento; in una continua creazione di disposizioni democratiche atte a sostituire le antiche abitudini culturali di passività, in nuovi metodi di partecipazione e intervento che fossero in sintonia col clima nuovo, proprio della transizione.

Paulo Freire, 1973, p.124

Analfabetismo di ritorno e incapacitazione

Lo sguardo che Martha Nussbaum pone sulle cosiddette società democratiche esprime una densa preoccupazione, verso quella crisi silenziosa che sta passando inosservata e che compie, inesorabile, la sua azione di erosione e di danno per il

futuro stesso della democrazia: la crisi mondiale dell'educazione. Il fatto che le nazioni siano sempre più attratte dal profitto e che su di esso regolino i loro sistemi di istruzione, di formazione, di valutazione, evidenzia una direzione funzionalistica dell'investimento in educazione, secondo una prospettiva economicistica. Non a caso la crisi silenziosa sta producendo – almeno nel nostro paese - alcuni significativi effetti emergenti nella popolazione giovane e adulta. Più in generale questi effetti mostrano alcuni aspetti di difficoltà del cosiddetto sistema formale dell'apprendimento:

- dall'analisi dei dati della ricerca PIAAC¹ (Isfol, OECD, 2013). Il mantenimento e lo sviluppo delle competenze in età adulta è seriamente compromesso e mostra come il problema delle basse competenze² sia fortemente presente. Dalla comparazione internazionale emerge un posizionamento del nostro Paese piuttosto modesto, evidenziato dall'alta percentuale di adulti che raggiungono basse soglie di competenza in *literacy* e *numeracy*. Gli esiti di PIAAC per altro sono confermati da altre analisi comparate, nelle quali è possibile trovare ulteriori elementi esplicativi dei risultati. Per esempio consideriamo:

- a) i dati dell'indagine PISA-OECD ricorrentemente confermano un posizionamento relativamente modesto del nostro Paese nelle rilevazioni delle competenze dei quindicenni scolarizzati, sia nella *literacy* che in *numeracy*. Evidentemente tali esiti di performance complessiva del sistema scolastico nazionale non possono che ripercuotersi sulle successive rilevazioni delle competenze in età adulta;
- b) il livello di istruzione e scolarità nel nostro Paese rimane fortemente al di sotto della media europea (Eurostat, 2016), evidenziando una forte dispersione nella scuola superiore una tendenza ancora più accentuata nel sistema dell'Higher Education. Tra coloro che hanno iniziato l'università, infatti, solo il 23% risulta laureato all'età di 30-34 anni, contro il 34,9% della media UE-27. Se si guarda alla percentuale di laureati nella popolazione compresa tra 25-64 anni, si rileva come in 12 regioni italiane tale percentuale non supera il 15%, contro il 25,9% complessivo della UE (dati 2010);

¹ L'indagine PIAAC ha rilevato, attraverso un questionario di background, le competenze utilizzate nei luoghi di lavoro e nella vita quotidiana: *literacy*, *numeracy*, ICT e alcune competenze utilizzate nei contesti di lavoro (definite *generic skills*) come: la discrezionalità, l'apprendimento al lavoro, la capacità di influenzare gli altri, la cooperazione, l'organizzazione del proprio tempo, la resistenza fisica e la destrezza manuale.

² La *literacy* è definita in PIAAC come: "l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui a utilizzare in modo appropriato gli strumenti socio-culturali, tra cui la tecnologia digitale e gli strumenti di comunicazione per accedere a, gestire, integrare e valutare informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale". La *numeracy* è definita come "l'abilità di accedere a, utilizzare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche, per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta". Il *problem solving* in ambienti tecnologicamente avanzati riguarda l'utilizzo della tecnologia digitale, di strumenti e di reti di comunicazione per acquisire e valutare le informazioni, comunicare con gli altri e svolgere compiti pratici. I *reading components* riguardano la valutazione delle componenti di abilità di lettura quali ad es. la conoscenza del vocabolario, e sono stati progettati per fornire informazioni più dettagliate sugli adulti con scarse competenze di *literacy*.

- dalla forte presenza di NEET (Not in Education, Employment, Training). I giovani di 15-29 anni che non studiano e non lavorano rappresentano il 24,3% della relativa popolazione (oltre 2,2 milioni di cittadini) con una incidenza più elevata tra le donne rispetto agli uomini. In Europa, la percentuale dei NEET era del 18,9% nel 2015. Le implicazioni del fenomeno sono duplici: a livello personale, poiché minano l'autostima e pongono a rischio di esclusione sociale; a livello macroeconomico, poiché riducono le capacità non utilizzate, e quindi limitano le possibilità d'innovazione e di sviluppo. La ricerca sui NEET in Italia fotografa di fatto una generazione in panchina, che sta attendendo di entrare in campo, ma che vede il cronometro avanzare immancabilmente. Serena Quarta (2017, p.210), indagando le cause del fenomeno, descrive come tutti i NEET abbiano avuto un percorso di studi frammentato, accidentato, e raramente portato a completamento. Ancor di più, esso è incapace di garantire grandi investimenti nel mercato del lavoro. L'orientamento, punto di ulteriore debolezza, è incapace di indirizzare alla scelta, e l'esperienza del lavoro risulta infine frammentata e spesso poco significativa, e tale da non permettere una costruzione d'identità professionale;

- dalla dispersione scolastica e dal drop-out. Seppure in leggera diminuzione, rappresentano ancor oggi un fenomeno preoccupante, per le implicazioni formative, sociali e di perdita di talenti. I dati riferiti al 2016 (Eurydice; Commissione Europea) evidenziano ancora il 15% di abbandono dei 18-24enni italiani (a fronte del 17,8% del 2011), rispetto a una media in Europa dell'11,1%. Il permanere del fenomeno, non può non far riflettere sul conseguente aumento delle disuguaglianze – educative, formative e di opportunità – che delineano una riduzione dell'esercizio potenziale della cittadinanza, così come dell'inadeguato approccio verso l'apprendimento e insegnamento, poco efficace in termini di differenziazione e metodi per l'inclusione.

Potremmo affermare che gli esiti sull'efficacia dei sistemi formali dell'istruzione e della formazione parrebbero mettere in luce la difficoltà a generare valore educativo permanente, manifestando direttamente un analfabetismo di ritorno, più volte evocato e denunciato da Tullio De Mauro. Assistiamo ad una riduzione dell'area di diffusione del successo formativo, dell'apprendimento e dello sviluppo di competenze di base durevoli, compromettendo di conseguenza - a breve e lunga scadenza - sia l'appreso che le possibilità di sviluppo personale e di innovazione. L'aumento della cosiddetta area di adulti "low skilled" (De Francesco et alii, 2016), manifesta l'incapacità di coltivare nel tempo le competenze minime acquisite durante le fasi di formazione e di inserimento nel mondo del lavoro. Quanto appare è una riduzione del diritto all'apprendimento individuale e dunque della possibilità di esercitare il diritto di cittadinanza, che evidenzia una sorta di "disconnessione" tra i sistemi formali dell'istruzione e della formazione e la centralità rappresentata dall'apprendimento centrato sulla persona.

In sintesi, la povertà derivata dall'analfabetismo di ritorno può essere assunta come "incapacitazione" (Sen, 2000) alimentata dal circolo vizioso dell'inoccupazione e dall'incapacità di creare contesti generativi di innovazione sociale e di creatività. Questa condizione mina all'origine, dunque, lo sviluppo dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Prima ancora, seguendo Borghi

(1987), potremmo dire l'apprendere in sé, esito dell'educare all'autodirezione, all'autoapprendimento, all'atteggiamento libero di curiosità e di innovazione. Attualizzando Borghi, è l'apprendere ad apprendere.

Apprendere dunque ad agire in modo competente è conseguenza dell'educazione a operare con una certa mentalità, che esprime una sorta di "abito mentale". Attraversare le esperienze con atteggiamento riflessivo, apre all'opportunità di formare l'abilità di apprendere dall'esperienza, il che presuppone il "potere" di trattenere dall'esperienza stessa qualcosa che serva per l'attraversamento successivo. Il che significa il potere di modificare le azioni in base ai risultati delle esperienze, e il potere di sviluppare delle disposizioni intellettuali ed emotive (Dewey, 1916; 1992). L'educazione può quindi essere intesa come azione per elevare le forme del pensare e dell'agire, intelligente e competente. Modi di pensare, di osservare e di riflettere rientrano in quelle forme che permettono un uso elastico e perciò vario dell'habitus, e quindi ne permettono una crescita continua. La prospettiva non è banale, poiché permette di guardare ai significati ulteriori della competenza. Arthur Costa (2008) ha posto in stretta relazione la formazione di Habits of Mind³ con i cosiddetti comportamenti intelligenti davanti a situazioni problematiche. Per definizione un problema è qualsiasi stimolo, domanda, compito, fenomeno o divergenza, la cui spiegazione non è immediatamente conosciuta o dimostrata. Dunque porsi innanzi a queste tipologie di problemi permette di comprendere quali atteggiamenti mentali sia necessario attuare per affrontarli in modo efficiente ed efficace, e comprendere quali siano le azioni che si possono compiere quando si affrontano e risolvono problemi in modo intelligente. Le disposizioni sono quindi il "come" apprendere continuamente, rendere risolvibile una situazione difficile, partecipare attivamente alla vita della democrazia. Quando si ricorre a queste risorse intellettuali (disposizioni), i risultati prodotti sono di maggiore significatività anche se questo non comporta di ottenere sempre il successo atteso o desiderato

Educazione come pratica di libertà e human development approach

Appare nitida l'attualità del pensiero e della prassi di Paulo Freire. L'emergenza del processo di nuove alfabetizzazioni che l'epoca di transizione attuale richiede, restituisce all'educazione la prospettiva della "liberazione", fornendo all'uomo e alla donna la capacità di cogliere i temi rilevanti del loro tempo, e agendo contestualmente e conseguentemente sulla realtà (Freire, 1973). Questa capacità "educata" nell'uomo e nella donna, permette di poter decidere tra umanizzazione e disumanizzazione, tra l'essere soggetto oppure oggetto, di esprimere l'adattamento o l'autonomia nella costruzione dei luoghi e contesti di vita, di adeguarsi allo stato di marginalità oppure se intraprendere la strada della trasformazione. I luoghi abitati divengono luoghi dell'"inattuale" se interpretati come realtà che disumanizzano, nei quali prevale l'idea di uomo e donna oggetti,

³ Le attitudini sono modi di pensare e di comportarsi in maniera «intelligente» e consentono di affrontare - e risolvere - le complessità e le ambiguità della vita. Compito dell'educazione dovrebbe essere quello di promuovere il loro pieno sviluppo.

adattati alle marginalità. I luoghi sono dunque da trasformare attraverso un'educazione concepita come creazione del nuovo, non come riproduzione dell'esistente. Educare per assumere un atteggiamento costante di tensione verso una realtà nuova (Borghini, 1987), che permetta di attivare ad un livello più alto possibile, in ogni soggetto, le capacità di autogoverno della società stessa, ossia che diffonda al massimo la qualità educativa in ogni parte della società (Laporta, 1960, p.217). Luoghi di vita e di apprendimento, dunque, che si nutrono di interrelazioni, scambi, reciprocità e che si compiono in quella dimensione intersoggettivo-comunitaria del soggetto storico della "coscientizzazione" (Freire, 1973, pp. 71-72) che nello stesso tempo diviene processo di denuncia e di annuncio. Nei nuovi contesti di marginalità – analfabetizzazione di ritorno, NEET, inoccupazione – i nuovi "oppressi", possono generare, attraverso il processo di coscientizzazione, lo spazio del dialogo in continua crescita, che rende l'uomo e la donna permeabili al cambiamento, co-costruttori di quella coscienza transitiva che conduce a vincere lo scarso impegno e superare la coscienza transitiva naturale, spesso caratterizzata dall'enfasi per il passato (che viene giudicato migliore del presente) e dall'impermeabilità al futuro. La "coscientizzazione" come esito del processo dialogico delle inter-soggettività attraverso la quale il soggetto si ri-educa, ri-forma, ri-apprende, ri-alfabetizza, partecipando alla trasformazione reale delle strutture e dei modelli organizzativi escludenti o costruttori di marginalità. È un processo dunque, che pone la trasformazione come effetto, e la vita degna di essere vissuta, direbbe Martha Nussbaum (2001), come "il tema" attorno al quale assumere potere, personale e sociale. Divenire capaci di riconoscere la non dignità della vita vissuta – apertura della riflessione socio-culturale contestuale – manifesta la scoperta che quell'atto di "ri-conoscere" la propria condizione, comincia soltanto ad essere un processo di "liberazione da", e si trasforma in "coinvolgimento storico [...], inserimento critico nella storia per crearla [...]. Coscientizzazione implica questo inserimento critico nel processo, implica un compromesso storico di trasformazione" (Freire, 1973, pp. 69-70).

L'educazione come pratica di libertà delinea – nella sostanza politica che la prospettiva Freireiana propone – un cittadino formato alle capacità, secondo lo Human Development Approach. Si tratta di riconoscere come l'alternativa principale al modello incentrato sulla crescita è il paradigma dello sviluppo umano, secondo il quale quanto è veramente necessario sono le opportunità che ogni persona realmente ha negli ambiti chiave della vita. È il cosiddetto sistema delle "capacitazioni umane", interpretate come le libertà sostanziali, delle persone di vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le possibilità di scelte reali che hanno a disposizione (Sen, 2000, p.293).

In sintesi lo Human Development Approach assume l'idea chiave che conduce verso un approccio alla qualità della vita e alla teorizzazione di una giustizia sociale di base (Nussbaum, 2012, p.26), che si esprime nelle libertà sostanziali, o capacità, di scegliere una vita cui attribuire valore e in grado di convertire i beni principali in capacità di promuovere i propri obiettivi (Sen, 2000, p.78). L'approccio alle capacitazioni è dunque una "concentrazione" di libertà da perseguire associate a capacità di *funzionare* in alcuni modi specifici di ogni persona, perseguiti per espandere le proprie opportunità di scelta.

L'organizzazione sociale – realizzata attraverso la definizione politica di obiettivi come per esempio il sostegno ad un sistema sostanziale di educazione degli adulti a fianco della formazione continua - dovrebbe mirare ad espandere le capacità delle persone e la loro libertà di auto-promozione e auto-realizzazione. Le capacità sono un insieme di opportunità di scegliere e di agire (Nussbaum, 2012), che una persona può mettere in atto attraverso combinazioni alternative di funzionamenti che è in grado di realizzare (Sen, 2000, p.79).

La “combinazione” delle condizioni socio-culturali ed economiche reali con la possibilità – altrettanto reale - di espressione dei funzionamenti, determina la realizzazione di un contesto capacitante. Assume rilievo il contesto, nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne acquisite da una persona, possono esprimersi se le condizioni esterne lo permettono. È il contesto che dovrebbe divenire “capitante” affinché possa far esprimere – e acquisirne di nuove – capacità interne. Tanto più le condizioni socio-culturali ed economiche permettono equità, tanto più i cittadini possono perseguire funzionamenti individuali a cui attribuiscono valore individuale. In tal senso appare sostanziale la maturazione del processo di coscientizzazione – molto più di una semplice presa di coscienza – che determina una profonda azione trasformatrice dell'uomo sulla realtà sociale. L'educazione alla libertà porta dunque ad una “riflessione sulle stesse sue capacità di riflettere” (Freire, 1973, p.69) permettendone sviluppo, espressione delle potenzialità, e conseguente libertà nelle scelte. Si tratta – nella prospettiva Freireiana – di educare alla decisione, alla responsabilità sociale e politica (1973, p.109), offrendo quel “vero aiuto da dare all'uomo facendolo agente del suo stesso recupero, nel collocarlo in una posizione critica di fronte ai suoi problemi” (Freire, 1973, p.68). È interessante rintracciare i prodromi del concetto di “agency” particolarmente significativo per l'approccio capacitante di Sen e Nussbaum. In particolare Sen (2000, p.85) interpreta l'agentività di una persona riferita alla realizzazione di obiettivi e di valori che essa ha motivo di perseguire, indipendentemente dal fatto che siano connessi con il suo star bene immediato. Le acquisizioni di agency si riferiscono quindi ai successi conseguiti nel perseguire la totalità degli obiettivi e fini che uomini e donne considerano, in quanto appartenente a contesti o situazioni più generali (per esempio lo sviluppo sociale ed economico della propria comunità, la definizione della scuola come comunità di apprendimento, la classe come contesto inclusivo e interdipendente). L'agency è correlata agli approcci che enfatizzano l'auto-determinazione, l'auto-direzione, l'autonomia. L'attenzione per l'agency significa che la partecipazione, il pubblico dibattito, le pratiche democratiche, l'empowerment devono essere promosse insieme al well-being, che, per una persona, non riguarda la totalità dei suoi scopi e obiettivi, ma piuttosto il proprio “benessere”, il “vantaggio personale”. Lo stato di una persona, il proprio essere e agire, potrebbe risultare dalle sue decisioni oppure essere il risultato di una serie di cause interne o esterne. Agency e well-being mettono in evidenza quindi due dimensioni, ovvero le realizzazioni effettive delle attese e la libertà di raggiungerle. Come agenti, le persone dovrebbero essere poste nella condizione di raggiungere gli obiettivi cui attribuiscono valore (desiderabilità).

Possiamo quindi sottolineare come esista un'interdipendenza tra individuale libertà di agency e opportunità sociali, politiche ed economiche a disposizione.

Analogamente, il benessere della persona consiste non solo nelle attività che riesce a svolgere (funzionamenti), ma anche nella sua libertà o opportunità (capacità) di funzionare in modo alternativo. In tal senso lo sviluppo dei contesti come “capacitanti” è una prospettiva pedagogica di sviluppo ecosistemico delle città, dei territori e delle nazioni. Ed è anche questione pedagogica.

Le prospettive di Freire e di Nussbaum convergono nell'interpretazione dell'educazione come fondamento dello sviluppo umano e della democrazia, da una parte per “l'essere tentativo costante di cambiare atteggiamento; in una continua creazione di disposizioni democratiche atte a sostituire le antiche abitudini culturali di passività, in nuovi metodi di partecipazione e intervento che fossero in sintonia col clima nuovo, proprio della transizione (Freire, 1973, p.114); dall'altra “perché avere voce nella scelta delle politiche che governano la propria vita è ingrediente fondamentale di un'esistenza degna, dove il tipo di democrazia che si persegue prevede un ruolo forte per i diritti fondamentali che non possono essere sottratti agli individui dall'arbitrio della maggioranza” (Nussbaum, 2011, p.41-42). Dunque una prospettiva di educare ad apprendere e trasformare, i luoghi della vita e i contesti, come processo di emancipazione e di costruzione della democrazia, con una convinzione della natura etica della pratica educativa in quanto pratica specificatamente umana, totalmente contrapposta ai fini del mercato liberista.

Un progetto generativo per l'educazione degli adulti e di lifelong learning

Lo spaesamento dinanzi alle trasformazioni e alle incapacitazioni assume significati profondi. La perdita dei diritti pone questioni strettamente correlate allo sviluppo umano e alla democrazia. Il rischio di far parte di una delle categorie di analfabeti di ritorno – per un numero sempre maggiore di cittadini - è densa di possibilità. Freire diventa perciò attuale perché indica una strada che ha già percorso con successo: quel processo per l'alfabetizzazione che diventa progetto e metodo. L'azione “transitiva” che restituisce al soggetto “coscienza” di cittadinanza, può avvenire in forza di un lavoro educativo critico e intenzionale, un lavoro educativo che sia cosciente del pericolo di uniformità del pensiero. E ancora una volta l'attualità appare in quella “coscientizzazione” interpretata con una pedagogia per la decisione, per la responsabilità sociale e politica. Dunque in grado di essere orientamento per l'educazione permanente, per un'educazione degli adulti e dei nuovi cittadini, che sa farsi capacitante di agentività ed empowerment. Un'attualità che pone in luce come il processo di essere coscienza non si riferisca solamente agli individui isolati, ma sia delle “comunità” – potremmo dire “delle comunità differenti” – all'interno e attraverso le quali si svolgono la problematizzazione e la trasformazione. Nutrito di cambiamenti, il tempo della transizione significherà molto più che i propri cambiamenti. Esso coinvolge di fatto il cammino accelerato della comunità in cerca di nuovi temi attraverso i quali apprendere (Freire, 1973, p.54).

Conseguentemente l'azione di sviluppo delle comunità diviene prospettiva di policy delineando l'estensione delle potenzialità di apprendimento e di

formazione di una persona lungo tutto l'arco della vita, così come dei luoghi in cui si opera e vive. L'apprendimento si trasforma per tutta la vita (*lifelong*), situandosi nello spazio vitale che essa riesce a costruire nei differenti contesti (*lifewide*) tanto più se può contare, su gruppi, comunità, reti sociali di riferimento (*lifedeep*).

Il tessuto di opportunità – spazio dell'apprendimento ecosistemico – attualizzando il pensiero di Freire e assumendo la visione dei diritti all'apprendimento di Nussbaum, diviene per gli adulti contesto di “lifelong education” riappropriandosi del valore alternativo rispetto al lifelong learning, spesso interpretato come sviluppo di competenze eterodirette, mercantilistiche. Le quattro linee guida esprimono, in sintesi, l'architettura della lifelong education presentata nel Report di Faure: un'*integrazione verticale*, attraverso la quale l'educazione avviene lungo l'arco della vita di ognuno; un'*integrazione orizzontale*, per cui l'educazione avviene anche nei contesti non-formali oltreché formali; *la democratizzazione dell'educazione*, attraverso il processo bottom-up e il coinvolgimento di chi apprende nella definizione del senso e delle azioni, nonché un ampliamento sostanziale dell'accesso; *la learning society*, che delinea la prospettiva verso cui ristrutturare il sistema educativo.

Occorre dunque costruire un tessuto sociale che, nella prospettiva del Capability Approach, potremmo definire come “ecosistema” di apprendimento “capacitante”, attento alle relazioni, a essere sistema di opportunità, a rispettare e vivere l'ambiente, di innovazione sociale, culturale ed economica. Un ecosistema così inteso potrebbe rappresentare un'espressione del *learnfare*, cioè della garanzia di effettivo accesso di tutti gli individui – nei tempi e nei modi coerenti con i loro bisogni e caratteristiche – ad opportunità di apprendimento generative, dagli esiti dotati di un effettivo valore di scambio e di creatività, in una nuova relazione con le mutate esigenze dell'economia ed i progetti personali di vita.

Bibliografia

- Borghi L. (1987). *L'educazione permanente*, (intervista a cura di Nico Berti), Volontà, n. 41-1.
- Costa, A. (2008), *Learning and Leading with Habits of Mind*, ASCD, Alexandria, MA.
- De Francesco G., Amendola E., Mineo S. (2016). *I low skilled in Italia. Evidenze dall'indagine PIAAC sulle competenze degli adulti*, Osservatorio Isfol n. 1-2/2016.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, Free Press, New York. Tr. it. Dewey J. (1992), *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Eurostat (2016). *More and more persons aged 30 to 34 with tertiary educational attainment in the EU*, in *Pressrelease*, 81, 16 aprile.
- Eurydice (2017). *La professione docente in Europa: pratiche, percezioni e politiche*, Quaderni di Eurydice- Indire, Firenze.
- Faure E. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Report, Parigi: Unesco.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica di libertà*, Mondadori, Milano.
- Isfol (2013). *Piaac-Oecd. Rapporto nazionale sulle Competenze degli Adulti*, Isfol, Roma.
- Laporta R. (1971). *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.

Quarta S. (2017), *I giovani NEET nell'immobilità del disagio sociale*, in Alfieri S, Sironi E, (a cura di) *Una generazione in panchina. Da NEET a risorsa per il paese*. Vita&Pensiero, Milano.
Par.: Il percorso di vita verso la condizione di NEET, 204-213.
Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.



DALLA PEDAGOGIA DEGLI OPPRESSI ALLA PEDAGOGIA DEGLI UOMINI: KRISIS ED ETHOS DELLA DEMOCRAZIA.

SILVIA ANNAMARIA SCANDURRA
Università degli Studi di Catania
s.scandurra@hotmail.it

Abstract

The promotion of democratic citizenship, alongside the institutional and legal aspects, political-economic and socio-cultural, implies attention to the educational dimension: the core foundation of democracy lies not, in fact, in the equal subjection of all to the law but in the equal opportunity to participate consciously and critically in the construction and reconstruction of society. The heart of Paulo Freire's reflection and practice, lies in the need for "education", understood as an antidote against all forms of oppression, passivity and dehumanization.

Keywords: Democracy, Education, Pedagogy, Authority, Freedom.

Sunto

Il pensiero, l'azione e l'opera complessiva di Paulo Freire impongono alla contemporaneità ripensamenti relativi alla sfera etica e politica prima ancora che pedagogica. La nostra riflessione si fonda su una rilettura delle categorie politiche, giuridiche e pedagogiche che definiscono la democrazia non solo come forma di gestione del potere e della polis, ma come prassi sociale.

Il processo democratico, infatti, non è definibile attraverso assunzioni universali e oggettivamente riconosciute; sia che si indaghi intorno alla realizzazione storica delle strutture di governo, sia che ci si soffermi sulla sua forma ideale o affermazione sostanziale, è possibile determinare solo specifiche coordinate minime, ossia

«il meccanismo ordinante, la "logica di funzionamento" di un determinato sistema politico. In un certo senso, è come se esso costituisse l'intelaiatura di un'organizzazione che si può manifestare sotto spoglie diversificate: e, in effetti, ogni democrazia è diversa dalle altre, poiché tempo, luogo, condizioni modificano profondamente l'inverarsi dell'ideale democratico all'interno di un dato ordinamento giuridico». (Gennusa e Ninatti, 2008, p. 12).

Il nucleo fondante della democrazia, quindi, va oltre l'adesione formale ad un sistema di regole e chiama in causa uno specifico ethos della cui formazione, l'educazione deve farsi carico. A tale richiesta di formazione può rispondere una scuola che non considera suo obiettivo principale la mera trasmissione di saperi codificati da una teoria e prassi pedagogica autoritaria e manipolatrice, funzionale al mantenimento del potere, ma si propone come laboratorio di democrazia. Una scuola plurale fondata sul dialogo tra culture e generazioni diverse, che promuove il rispetto reciproco, valorizza la forza trasformatrice della parola e del dialogo, sostiene l'impegno critico. La promozione delle condizioni che consentono ai cittadini di fruire dell'istruzione, la circolazione di idee e cultura, la diffusione di un'opinione pubblica critica e consapevole in grado di comprendere e valutare con autonomo giudizio i problemi del proprio tempo e di intervenire nel processo storico per modificare le condizioni sociali, sono il cuore pulsante della riflessione e della prassi di Paulo Freire. Il pedagogista brasiliano identifica nella dimensione politica dell'educazione, nella sua «vocazione ad indirizzarsi verso sogni, ideali, utopie ed obiettivi» (Freire, 2004, p. 87), un antidoto contro ogni forma di oppressione, passività e disumanizzazione; una prassi pedagogica che diviene pedagogia degli uomini e li guida in un processo di permanente liberazione (Freire, 2011, p. 40).

L'educazione, così intesa, diviene condizione necessaria del processo di democratizzazione.

Parole chiave: Democrazia, Educazione, Pedagogia, Potere, Libertà.

Legittimazione della democrazia ed ethos sociale.

«Il cambiamento del mondo esige la dialettizzazione tra la denuncia della situazione disumana e l'annuncio del suo superamento, alla fine, il nostro sogno». (Freire, 2004, p. 79). Nella condivisione di questo sogno risiede l'attualità del pensiero di Paulo Freire. La realizzazione di quel sogno dipende, nella prospettiva del pedagogo brasiliano, dalla definizione di un metodo pedagogico fondato su «una nuova intera filosofia educativa sociale» (Mayo, 2000, p. 111), una pratica educativa trasformatrice che renda possibile il passaggio da una *democrazia formale*, giustificata a livello procedurale, a una *democrazia sostanziale*, giustificata dall'impegno di ogni uomo che riconosce nella democrazia stessa la forma e l'opportunità attraverso cui superare quei limiti e quei condizionamenti che gli impediscono di realizzare la propria umanità.

La pratica educativa proposta, si allontana dai modelli pedagogici di carattere *depositario*, che considerano l'educazione un meccanismo alienante e coercitivo, e si caratterizza per la sua valenza emancipatrice e dialogica; diviene una sorte di antidoto contro ogni forma di passività, un'esigenza esistenziale attraverso cui «si fanno solidali il riflettere e l'agire dei rispettivi soggetti, orientati verso un mondo da trasformare e umanizzare» (Freire, 2011, p. 79).

Strettamente connesso al valore del dialogo quale *atto di creazione* (Freire, 2011, p. 77), è l'importanza attribuita alla dimensione politica. L'educazione, chiamata a non essere sterile e a-storica ma ad entrare criticamente in dialogo con la realtà, non può non farsi educazione politica, impegno attivo di ciascuno a partecipare, ad essere attore protagonista di cambiamento del mondo che gli viene consegnato: «gli uomini sono tenuti, attraverso l'educazione concreta a superare la 'schizofrenia storica', che li vuole assenti dal mondo, e ad essere veramente 'bagnati di realtà' [...] Assistiamo ogni giorno, dove più, dove meno, in tutte le parti del vasto mondo, allo spettacolo doloroso dell'uomo semplice schiacciato, umiliato e adattato, trasformato in spettatore teleguidato dalla forza dei miti [...] che, rivoltandosi contro di lui, lo distruggono e lo annientano» (Freire, 1973, p. 53). Per potersi affrancare da qualunque forma di sfruttamento e discriminazione, riconoscendosi quale soggetto della storia, impegnato nel processo di trasformazione della realtà, l'uomo ha bisogno di riscoprire la sua «vocazione ontologica e storica a essere di più» (Freire, 2011, pp. 106, 52).

Ne emerge l'idea di una pedagogia schierata a favore degli oppressi e alla loro *coscientizzazione*, resa possibile dalla consapevolezza di essere allo stesso tempo un essere fisico, biologico, psichico, culturale, sociale e storico. L'educazione così intesa deve partire dalla conoscenza della condizione umana e formare gli esseri umani in modo che abbiano conoscenza, allo stesso tempo, della propria identità complessa e dell'identità comune a tutti gli altri esseri umani. (Morin, 2001, p.47). La categoria della formazione, intesa come «processo dinamico dell'acquisir forma, del formarsi e del tras-formarsi» (Cambi e Frauenfelder, 1994, p. 47)¹,

¹ Per un approfondimento del tema si rimanda a: Criscenti, A. (2010). *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, Catania: CUECM; Criscenti, A. (2017). *Olympe de*

deve quindi comprendere sia i processi mirati alla conservazione della società, attraverso l'acquisizione del sistema valoriale della società stessa, sia i processi volti alla promozione della capacità di impegno critico del soggetto in formazione e alla sua partecipazione attiva al processo di trasformazione della società (Morin, 2000).

Per comprendere l'importanza attribuita da Paulo Freire alla dimensione politica dell'educazione è necessario addentrarsi, seppur brevemente, nel dibattito politico-istituzionale che permette di riconoscere l'educazione quale condizione necessaria per l'inverarsi di quel "sogno" verso cui Freire indirizzava la prassi.

Nel corso del Novecento, la democrazia, non più ridotta a mero criterio di legittimazione del potere politico, riceve il riconoscimento di sistema politico di organizzazione sociale fondato su una struttura normativa che regola le procedure per la formazione degli organi rappresentativi. Il processo di democratizzazione si caratterizza, da allora, non solo per l'estensione dei diritti di cittadinanza e di partecipazione, anche indiretta, alla formazione di quegli organi nei quali vengono prese le decisioni politiche, ma anche, e soprattutto, per le loro conseguenze sulla struttura sociale.²

«Al delinearci del pluralismo sociale e alla diffusione dei partiti democratici di massa sono riconducibili i due principali significati che il concetto di democrazia viene ad assumere in Europa tra Otto e Novecento; quello formale, connesso alle istituzioni dello Stato liberaldemocratico, e quello sostanziale, collegato alle istituzioni dello Stato socialdemocratico. Nella prima accezione, la democrazia è il dispositivo istituzionale che garantisce le regole procedurali per giungere alla formazione degli organi e delle decisioni politico-legislative, sulla base della libertà di scelta dei cittadini, senza imporre ai regimi democratici né fini specifici né contenuti determinati. Nella seconda accezione, la democrazia è una forma di vita vincolata alla realizzazione di fini o di valori ispirati a un ideale di eguaglianza non solo giuridica, ma anche sostanziale, e cioè sociale ed economica, tra gli individui» (Greblo, 2000, p. 141).

Si delineano così due diversi criteri di legittimazione della democrazia: una visione *strumentalista*, secondo cui le procedure democratiche di decisione sono giustificate esclusivamente dalla qualità degli esiti che producono in termini di giustizia sostanziale, e una visione *procedurale*, secondo cui le istituzioni democratiche sarebbero giustificate in virtù della forza legittimante delle

Gouges: "Les trois urnes, ou le salut de la patrie" (1793). «*Spazio Filosofico*» 19 ELECTIONS Studi, pp. 175-190.

² Il consenso popolare è condizione necessaria ma non sufficiente a legittimare e definire uno Stato democratico in senso reale: occorrono anche sistemi di controllo delle procedure che, garantendo le condizioni favorevoli allo sviluppo olistico della persona, assicurino che la democrazia stessa non si trasformi in una "tirannia della maggioranza": «già Kelsen nei suoi celeberrimi studi in materia, aveva sottolineato come la definizione della democrazia presupponga il riconoscimento di una minoranza e che, anzi, proprio la sua tutela (attraverso i diritti e le libertà fondamentali) rappresenta il tratto distintivo di un regime siffatto. [...] un sistema democratico non è quello in cui la maggioranza ha sempre ragione ma quello in cui la minoranza può esprimersi. [...] In un certo senso, quindi, "il complicarsi della struttura costituzionale corrisponde soprattutto ad una profonda evoluzione della democrazia", in cui l'azione di governo nasce costituzionalmente limitata e la sovranità popolare viene considerata all'interno di una nuova prospettiva, cioè quella delle "forme e dei limiti" posti in Costituzione». Gennusa M. e Ninatti S. (2008), pp. 93-94.

procedure stesse, indipendentemente dalle circostanze contingenti e dal tipo di risultati prodotti (Ottonelli, 2012).

Un tentativo di mediazione fra la concezione procedurale della democrazia e quella sostanziale, è rappresentato da John Rawls. L'impianto strutturale del pensiero rawlsiano reinterpreta l'uguaglianza democratica e il concetto di giustizia in termini di *requisiti di equità sociale*. Secondo Rawls i principi di giustizia derivano dall'accordo tra persone "libere e razionali" poste in una ipotetica situazione di iniziale equità caratterizzata dalla condizione di ignoranza (definita dall'autore *velo di ignoranza*). Tenuto conto dell'esistenza ineliminabile di disparità economiche e sociali la realizzazione concreta di tali principi di giustizia esige l'uguaglianza politica dei cittadini e la presenza di tutte le istituzioni necessarie a garantire uguali diritti di cittadinanza e uguaglianza delle opportunità. (Rawls, 2010). Ciò che contraddistingue una società giusta, in questa prospettiva, è la volontà di scegliere unanimemente di agire secondo criteri di giustizia condivisibili da tutti e orientati a limitare la originaria disuguaglianza di risorse economiche e di prestigio sociale. Consapevole che ogni persona possiede uguali libertà di cittadinanza ed uguali diritti che non possono essere oggetto di contrattazione politica o subordinati ad alcun interesse sociale, obiettivo del filosofo statunitense è strutturare una forma di organizzazione politica e di gestione del potere che sia garante di una teoria della giustizia in grado di «fronteggiare in modo equo l'arbitrarietà del caso» (Rawls, 2010, p. 99) e di tutelare il benessere dei membri della società favorendo la cooperazione sociale.

Se i principi di giustizia non possono quindi essere determinati aprioristicamente da alcuna autorità o tradizione, e se ogni uomo deve essere in grado di scegliere ed agire adottando la giustizia come ideale di condotta, si comprende l'esigenza di un sistema formativo che fornisca a tutti gli uomini gli strumenti atti a comprendere e agire con consapevolezza e autonomia: «se i cittadini di una *società bene ordinata* debbono riconoscersi reciprocamente come liberi e uguali, le istituzioni di base debbono educarli a pensarsi come tali nonché a professare pubblicamente e incoraggiare negli altri questo ideale di giustizia politica» (Rawls, 2002, p. 69).

In questa prospettiva, l'analisi meramente procedurale della democrazia, lascia spazio all'intreccio tra dimensione politica e proposta educativa:

«La devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto. La spiegazione superficiale è che un governo che dipende dal suffragio popolare non può prosperare se coloro che eleggono e seguono i loro governanti non sono educati. [...] Ma vi è una spiegazione più profonda. La democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività» (Dewey, 1994, pp. 128-129).

Dalla Pedagogia degli Oppressi alla Pedagogia degli Uomini. Ruolo dell'educazione, tra violenza, riconoscimento e libertà.

La nostra storia, la qualità delle relazioni interpersonali vissute, l'educazione che abbiamo ricevuto e attraverso la quale ci siamo formati, condizionano inevitabilmente la nostra vita e il modo di relazionarci con gli altri: conserviamo, a livello inconscio, delle tracce profonde delle esperienze vissute durante l'infanzia, definite *schemi interiorizzati*,³ che utilizziamo, consapevolmente o meno, per costruire la nostra identità.

Diversi studiosi, pedagogisti e non, hanno denunciato i pericoli sottesi ad un'educazione connotata da a-criticità, da pratiche educative che tendono all'indottrinamento e al disorientamento. Ignorare i reali bisogni dell'uomo in formazione, bambino o adulto che sia, non tutelarne i diritti, strutturare *setting* educativi pervasi da pratiche di violenza fisica, implicita o simbolica, determina situazioni di malessere esistenziale profondo che riducono la relazione formativa in *pratica di oppressione*. Il nostro Freire (2011, p. 152), a tal proposito, ricorda che:

«Nella misura in cui una struttura sociale si rileva rigida, con strutture di dominazione, le istituzioni destinate alla formazione, che in essa si costituiranno, saranno necessariamente segnate da questo clima, che è veicolo dei suoi miti e orienta la sua azione nello stile proprio della struttura. Le famiglie e le scuole, elementari, medie, superiori, di livello universitario, che non esistono per aria ma nel tempo e nello spazio, non possono sfuggire alle influenze delle condizioni strutturali obiettive. Funzionano in gran parte dentro le strutture di dominazione, come agenzie formatrici di futuri "invasori". I rapporti padri-figli, nelle famiglie, riflettono generalmente le condizioni oggettivo-culturali della totalità di cui fanno parte. E se queste condizioni sono autoritarie, rigide e dominatrici, penetrano nelle famiglie che favoriscono il clima di oppressione».

Il clima di oppressione derivante da pratiche dogmatiche e manipolatrici è stato riconosciuto quale principio fondamentale di quel sistema formativo definito *pedagogia nera*, ossia di una pratica pedagogica i cui precetti inibiscono nel bambino qualunque forma di creatività e libertà; una pratica pedagogica utilizzata per mascherare l'abuso di potere, pienamente legalizzato, che l'adulto compie sul bambino, abuso che, nella prospettiva di Alice Miller, ha nome *educazione*.⁴ Così intesa, sembra impossibile attribuire all'educazione alcun significato positivo: le diverse forme di violenza subite, determinano una sorta di "addomesticamento alienante", di "burocratizzazione della mente" (Freire, 2004, pp. 88-91) che,

³ Gli schemi interiorizzati possono essere considerati l'armatura della personalità perché ogni nuovo schema diviene portatore di una memoria sociale indispensabile per la costruzione dell'individualità. L'interiorizzazione di un nuovo schema è un processo lungo e incerto perché comporta un conflitto con le abitudini da lungo tempo acquisite. (Pourtois e Desmet, 2005).

⁴ Secondo la prospettiva milleriana, che qui brevemente tratteremo, i pedagogisti, gli educatori e gli analisti si sono schierati sempre dalla parte degli adulti e *contro il bambino* e questo atteggiamento ha provocato effetti devastanti sulla formazione dell'individuo. Fu la lettura del testo *Schwarze Padagogik* di Katharina Rutschky che diede alla Miller l'opportunità di scoprire tracce di *violenza* nell'educazione, nelle teorie psicoanalitiche, nella politica, e nelle "innumerevoli costrizioni cui siamo sottoposti nella vita di tutti i giorni". (Miller, 1987, p. 21).

negando la valenza liberatrice e creatrice dell'educazione, ne negano la stessa esistenza.

«Bambini deformati in un ambiente senza amore, oppressivo, frustrati nella loro potenza, come direbbe Fromm, se non riescono nella gioventù ad orientarsi nel senso di una ribellione autentica, o si adagiano nelle dimissioni complete della volontà, alienati all'autorità e ai miti che questa autorità usa per "formarli", o potranno poi assumere forme di alienazione distruttiva. Questa influenza della famiglia prosegue nell'esperienza della scuola. In essa gli educandi scoprono presto che, così come in famiglia, per avere qualche soddisfazione devono adattarsi ai precetti stabiliti verticalmente. E uno di questi precetti è non pensare. Introiettando l'autorità paterna attraverso un tipo rigido di rapporti che la scuola accentua, la loro tendenza, quando divengono dei professionisti, è di seguire i modelli rigidi in cui si sono formati, perché dentro di loro si installa la paura della libertà» (Freire, 2011, pp. 152-253).

Il pedagogista brasiliano crede fermamente di poter superare questa antinomia riconoscendo il processo di disumanizzazione cui è sottoposto l'uomo, non solo come ipotesi ontologica ma come realtà storica nel suo continuo divenire, ove ogni cosa, per esistere, deve cambiare forma, *negando sé stessa*, per poi *superarsi* e riconoscersi in una *sintesi* superiore.⁵

Parlare della realtà come di qualcosa di statico e immutabile, significherebbe ridurre l'uomo ad uno stato di "quasi-cosa" ma «Non è possibile stare nel mondo senza fare storia, senza essere da essa plasmata, senza fare cultura, senza 'trattare' la propria presenza nel mondo, senza sognare, senza cantare, senza fare musica, senza dipingere, senza prendersi cura della terra, delle acque, senza usare le mani, senza scolpire, senza fare filosofia, senza punti di vista sul mondo, senza fare scienza, o teologia, senza timore davanti al mistero, senza imparare, senza insegnare, senza idee di formazione, senza fare politica». (Freire, 2004, p. 47).

⁵ Riteniamo fondamentale fare una breve digressione, certamente non esaustiva ma chiarificatrice, sulla dialettica hegeliana a cui Freire si riferisce qui esplicitamente. Pensare la realtà significa, per Hegel, pensarla dialetticamente, interpretarla come una totalità processuale che procede secondo lo schema triadico di Tesi, antitesi e sintesi. Momento emblematico del processo fenomenologico, è il riconoscimento della coscienza quale autocoscienza rappresentato, nella *Fenomenologia dello spirito*, attraverso le figure del servo e del padrone. La dialettica servo-padrone è momento simbolico necessario alla coscienza per inverarsi e rivelarsi come essere in sé e per sé. Il primo momento di tale processo di riconoscimento si attua attraverso una lotta tra le due coscienze opposte. È utile chiarire che, nella prospettiva hegeliana, l'opposizione non implica differenza, al contrario i due opposti formano un'unità e solo come unità sono comprensibili; le due coscienze infatti, durante la lotta, cercano di riconoscersi attraverso l'incontro-scontro con ciò che è altro da sé. Il primo movimento per la soluzione del contrasto tra le due coscienze, è affermare sé contro l'altro. Tra loro si instaura un rapporto di sudditanza e una coscienza, per paura della morte abbandona la lotta, rinunciando alla propria indipendenza e libertà. Si crea così una situazione di disuguaglianza in cui il *servo*, attraverso il proprio lavoro, trasforma la natura per soddisfare i bisogni del proprio *signore* che eleva la propria autocoscienza al di sopra della vita intesa come totalità e disprezzo. Ad un certo punto però, il rapporto di subordinazione si inverte: il signore da *indipendente* diviene *dipendente* dal servo; quest'ultimo, dal momento che ha imparato a padroneggiare la natura e a trasformare le cose, diviene *indipendente* e conquista un orizzonte superiore di oggettività e libertà. Attraverso il lavoro, infatti, il servo scopre di non essere "al di fuori" delle cose ma di esserne parte e, grazie a questo processo di riconoscimento, si eleva al di sopra dell'esistenza divenendone parte attiva. Cfr.: Hegel, G.W.F. (1952). *Phänomenologie des Geistes*, Hamburg: Meiner (trad. it. *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze, 1960).

Da queste premesse ne consegue l'importanza di considerare genesi e fine del processo educativo, che vuole farsi interprete dell'esigenza di ribellione e riscatto dell'uomo, il concetto di *prassi* intesa quale sinergia tra azione e riflessione. In questa tensione utopica di riconoscimento e trasformazione, si esplicita la necessaria interdipendenza tra la dimensione educativa e quella politica. Così intesa, l'azione educativa, scevra da ogni connotazione dogmatica ed oppressiva, diviene lo strumento principale che consente all'uomo di superare le negazioni deontologiche ed etiche del presente (Cambareri, 1986), e mettere in atto ipotesi trasformatrice volte al superamento delle contraddizioni presenti nella realtà.

In *Pedagogia degli oppressi*, Freire formula le basi teorico-epistemologiche della propria pedagogia critica⁶, una pedagogia che, assunta la caratteristica della dialogicità, diviene sapere riflessivo, «una pedagogia scritta in nome della libertà, della democrazia, dell'affermazione universale dei diritti sociali e politici e contro qualsiasi forma di oppressione» (Freire, 2011, p. 8).

«La pedagogia dell'oppresso, come pedagogia umanistica e liberatrice, avrà due momenti distinti. Il primo, in cui gli oppressi scoprono il mondo dell'oppressione e si impegnano nella prassi a trasformarlo; il secondo, in cui, trasformata la realtà oppressiva, questa pedagogia non è più dell'oppresso e diventa la pedagogia degli uomini che sono in un processo di permanente liberazione» (Freire, 2011, pp. 40-41).

Una pedagogia, quindi, positiva, scientificamente fondata, indissolubilmente legata alle categorie dell'autonomia e dell'emancipazione, funzionali alla dissoluzione dei rapporti di dominio e di dipendenza, e alla promozione delle capacità dell'individuo di disporre autonomamente di sé. Una teoria pedagogica critica che ha le sue fondamenta nell'etica, nel rispetto della dignità e della autonomia dell'educando; una pedagogia aperta al dialogo con l'enciclopedia dei saperi, capace di effettuare una operazione di composizione e di sintesi dei dati che le altre scienze le offrono, allo scopo di superare le particolarità di ciascuna di esse⁷ e di orientare ogni acquisizione in direzione della formazione: una sorta di

⁶ Il modello della "pedagogia critica" si è sviluppato tra gli anni Settanta e gli anni Novanta del XX secolo, periodo in cui la pedagogia ha vissuto una fase di ripensamento teoretico ed epistemologico che ha determinato un radicale processo di demistificazione volto a "smascherare" i condizionamenti, le latenze e i miti nascosti all'interno del discorso pedagogico stesso. Si assiste a quella che viene definita «un'esperienza *antipedagogica* che ha contribuito a smascherare la "riproduzione sociale" operata dalle istituzioni educative, a combattere contro i "miti degli adulti", a recuperare e valorizzare l'età infantile, a denunciare le forme "perverse" dell'insegnamento e le proceduralità "impossibili" della pedagogia, a rilanciare il ruolo della relazione educativa, promuovendo pratiche pedagogiche non direttive, anti-istituzionali, progressiste [...] In sintesi, un paradigma in cui riflessioni, dibattiti, posizioni e modelli hanno delineato un vero e proprio itinerario teorico-metodologico che ha decostruito gli aspetti fondamentali del pedagogico e dell'educativo fino a ripensarli *iuxta propria principia*, ovvero presidiando criticamente l'*anthropos* e i suoi significati». (Mariani, 2006, pp. 30-31). Per approfondimenti sul tema si rimanda a: Criscenti, A. (1996). *Pedagogia critica e complessità sociale*. Catania: CUECM; Criscenti, A. (2005). *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*. Acireale-Roma: Bonanno.

⁷ Edgar Morin mette in evidenza il fatto che la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere "ciò che è intessuto insieme". L'intelligenza che sa solo separare spezza il complesso del mondo in frammenti disgiunti, fraziona i problemi, unidimensionalizza il multidimensionale. Atrofizza le possibilità di comprensione e di riflessione, eliminando le possibilità di un giudizio correttivo o di una visione a lungo termine. Le stesse concezioni scientifiche, secondo l'autore,

Aufhebung di derivazione hegeliana, che veda i singoli apporti delle scienze, non negati, ma trasformati e ricomposti organicamente nella *superiore sintesi* (Criscenti, 2012, p. 6). Il nucleo di questa pedagogia, critica e progettante, coincide con l'esigenza di «guardare oltre e di trascendere il presente proiettandosi verso il futuro» (Cambareri, 1986, p. 225).

Il processo educativo, non più considerato nella sua dimensione lineare di mero trasferimento del sapere, diviene *un'esperienza* totale, direttiva, politica, ideologica, gnoseologica, pedagogica, estetica ed etica (Freire, 2004, p. 21), il cui fine è la formazione di un individuo “utile” alla trasformazione della società in senso democratico; soggetto attivo del processo formativo, cittadino libero che, acquisita consapevolezza del proprio potere decisionale, e pertanto della propria responsabilità e corresponsabilità sociale e civile, tende alla realizzazione della sua persona attraverso la compartecipazione con gli altri.

Di fronte alle sfide che ci riserva il futuro, l'educazione, che individua come suoi riferimenti fondanti le categorie della differenza, del possibile, della creatività e del cambiamento, lungi dall'esser luogo di coercizione, dipendenza e manipolazione, assume il compito di contribuire al perfezionamento delle persone in una dimensione etica e solidale (Delors, 1997, p. 81), e diviene pratica politica di costruzione, e ri-costruzione, degli ideali di libertà, pace e giustizia sociale.

«Il cambiamento del mondo esige la dialettizzazione tra la denuncia della situazione disumana e l'annuncio del suo superamento, alla fine, il nostro sogno» (Freire, 2004, p. 79): per realizzare questo sogno «non esiste altro cammino se non la pratica di una pedagogia umanizzante, i cui leader rivoluzionari, invece di sovrapporsi agli oppressi e di mantenerli nella condizione di “quasi-cose”, stabiliscano con loro un permanente rapporto di dialogo» (Freire, 2011 p. 55). Proprio il dialogo, inteso come capacità di coniugare creativamente molteplicità e unità, rappresenta ancora oggi il *telos* cui rivolgere ogni nostra prassi educativa.

Bibliografia

Principali opere di Paulo Freire in edizione italiana

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio De Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1973).

Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Rio De Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2011).

Freire, P., Gadotti, M., e Guimarães, S. (1982). *Dialogo e conflito*. São Paulo: Cortez (trad.it. *Pedagogia: dialogo e conflitto*, SEI, Torino, 1995).

Freire, P., Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio De Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *Per una pedagogia della domanda*, Armando, Roma, 2013).

Freire, P. e Betto, F. (1985). *Essa escola chamada vida* São Paulo: Atica (trad. it. *Una scuola chiamata vita*, EMI, Bologna, 1986).

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Scipione (trad.it. *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2008)

mantengono la loro vitalità solo se non si prestano alla chiusura disciplinare perché è proprio la costituzione di un oggetto e di un progetto nello stesso tempo interdisciplinare, polidisciplinare e transdisciplinare che permette di creare lo scambio, la cooperazione e la policompetenza. (Morin, 2000).

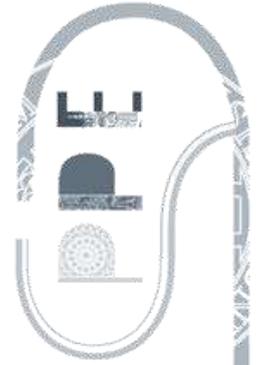
Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino, 2004).

Opere di riferimento al testo

- Arendt, H. (1995). *Was ist Politik?* Munchen: R' Piper GmbH & Co Kg (trad. it. *Che cos'è la politica?* Einaudi, Torino, 2001).
- Bellanova, B. (1978). *Paulo Freire: educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione*. Modena: Centro di Programmazione Editoriale.
- Bobbio, N. (1995). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Bobbio, N. (2006). *Stato, governo, società*. Torino: Einaudi.
- Cambareri, S. (1986). *Per una teoria critica della pedagogia*. Catania: CUECM.
- Cambi, F. e Frauenfelder, E. (a cura di). (1994). *La formazione, studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Criscenti, A. (1996). *Pedagogia critica e complessità sociale*. Catania: CUECM.
- Criscenti, A. (2005). *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*. Acireale-Roma: Bonanno.
- Criscenti, A. (2010). *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, Catania: CUECM.
- Criscenti, A. (2017). Olympe de Gouges: "Les trois urnes, ou le salut de la patrie" (1793). «*Spazio Filosofico*» 19 ELECTIONS Studi, pp. 175-190.
- Dahl, R. A. (1998). *On Democracy*. Yale: Yale University Press (trad. it. *Sulla Democrazia*, Laterza, Bari, 2010).
- Dahl, R. A. (2006). *On Political Equality*. Yale: Yale University Press (trad. it. *Sull'uguaglianza politica*, Laterza, Bari, 2007).
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro - Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- De Pascale, C. (2010). *Giustizia*. Bologna: Il Mulino.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. Toronto: Colliers-McMillan (trad. it. *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994).
- Fadiga, L. (a cura di). (2006). *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro*. Milano: Franco Angeli.
- Fromm, R. (1941). *Escape from Freedom*. New York: Farrar & Rinehart. (trad. it. *Fuga dalla libertà*, Comunità, Milano 1963).
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire*. New York: State University of New York Press (trad. it. *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera*, SEI, Firenze, 1995).
- Gadotti, M., Nanni, C. e Colombo, F. (2003). *Paulo Freire. Pratica di un'utopia. Il pensiero di Paulo Freire dall'ecopedagogia alla globalizzazione*. Milano: Terre di mezzo.
- Gennusa, M. e Ninatti, S. (2008). *Persona e processo democratico*. Torino: Giappichelli.
- Gozzi, G. (1997). *Democrazia, diritti, Costituzione*. Bologna: Il Mulino.
- Greblo, E. (2000). *Democrazia*. Bologna: Il Mulino.
- Hegel, G.W.F. (1952). *Phänomenologie des Geistes*, Hamburg: Meiner (trad. it. *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze, 1960, 2 vol).
- Maffettone, S. e Veca, S. (2001). *L'idea di giustizia da Platone a Rawls*. Bari: Laterza.
- Masson, J.M. (1984). *The Assault on Truth. Freud's Suppression of the Seduction Theory*. Harmondsworth: Penguin. (trad. it. *Assalto alla verità*. Mondadori, Milano, 1984).
- Milan, G. (2008). L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla Pedagogia di Paulo Freire, «*Studium Educationis*» 1-2008, pp. 43-65.
- Mariani, A. (2000). *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*. Pisa: ETS.
- Mariani, A. (2006). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Massa, R. (1994). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bari: Laterza.
- Miller, A. (1980). *Am Anfang War Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag (trad. it. *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987).
- Miller, A. (1988). *Das verbannte Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag (trad. it. *L'infanzia rimossa: dal bambino maltrattato all'adulto distruttivo nel silenzio della società*, Garzanti, Milano, 1990).

- Miller, A. (1990), *Abbruch der Schweigemauer. Die Wahrheit der Fakten*. Hamburg: Hoffman und Campe (trad. it. *La fiducia tradita. Violenze e ipocrisie dell'educazione*, Garzanti, Milano, 1996).
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Editore, Milano, 2000).
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO (trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina Editore, Milano, 2001).
- Moro, A. C. (1991). *Il bambino è un cittadino*. Milano: Mursia.
- Nanni, C. (1998). Coscientizzazione, liberazione, democratizzazione. L'azione educativa e la pedagogia di Paulo Freire, «*Orientamenti Pedagogici*» 266 (4), pp. 211–214.
- Novara, D. (2005). *Ognuno cresce solo se sognato: antologia essenziale della pedagogia critica*. Molfetta: La Meridiana.
- Nussbaum M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press (trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011).
- Ottonelli, V. (2012). *I principi procedurali della democrazia*. Bologna: Il Mulino.
- Pennisi, A. (a cura di). (2012). *La giustizia penali minorile: formazione, devianza, diritto e processo*. Milano: Giuffrè.
- Pourtois, J. e Desmet, H. (2005). *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 2010).
- Rawls, J. (1993). *Justice et Démocratie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rawl, J. E Kelly, E. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *Giustizia come Equità. Una riformulazione*, Feltrinelli, Milano 2002).
- Rutschky, K. (1977). *Schwarze Padagogik: Quellen zur Naturgeschichte der burgerlichen Erziehung*, Berlin: Ullstein.
- Sartori, G. (1972). *Democrazia e definizioni*. Bologna: Il Mulino.
- Sartori, G. (2009). *La democrazia in trenta lezioni*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. United Kingdom: Penguins Books Ltd (trad. it. *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano, 2010).
- Telleri, F. (a cura di). (2000). *Il Metodo Paulo Freire – Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*. Bologna: CLUEB.
- Zagrebelsky, G. (2010). *L'esercizio della democrazia*. Torino: Codice.

LA PAROLA CHE EMANCIPA, L'APPRENDIMENTO CHE TRASFORMA. LE PAROLE GENERATIVE DI PAULO FREIRE



ADA MANFREDA
EspérO SpinOff – Università del Salento
info@adamanfreda.it

Abstract

The article explores Freire's proposal on literacy and derives some theoretical and methodological consequences on constructs such as 'emancipating education', 'recognition', 'capacitance', 'signification practices' in the light of a semiotic-systemic-relational reading.

Keywords: transformative learning – sensemaking – social action - emancipating education – difference – community

Sunto

L'articolo esplora la proposta di Freire sull'Alfabetizzazione, ricavando alcune conseguenze di ordine teorico e metodologico rispetto a costrutti come 'educazione emancipante', 'riconoscimento', 'capacitazione', 'pratiche di significazione', alla luce di una lettura in chiave semiotico-sistemico-relazionale.

Parole-chiave: apprendimento trasformativo – sensemaking – agire sociale – educazione emancipante – differenza – comunità

La riflessione che qui propongo parte dalla lezione di Freire e la legge dentro un approccio teorico dell'agire sociale in chiave semiotico-sistemico-relazionale. L'agire sociale possiamo definirlo come un processo semiopoietico, ossia un processo di significazione. I segni (non solo linguistici), lungo il processo di significazione, non si inseguono in modo totalmente arbitrario, ma seguono dei percorsi privilegiati. È possibile osservare una certa ricorsività dei percorsi/configurazioni dei segni tra loro nel campo semiotico. Vi sono dunque delle configurazioni che sembrano avere una maggiore solidità. Tali ricorsività sono proprie di una specifica cultura e disegnano pertanto lo specifico di ciò che si chiama appunto 'cultura locale'. Essa caratterizza un determinato contesto territoriale, ovvero un gruppo sociale specifico, ed opera come un frame, una cornice di senso che stabilisce cosa sia o non sia pertinente (si tratta di una pertinenza semiotica e sociale insieme) volta a volta nel processo di significazione (per un approfondimento epistemologico e metodologico di questo modello teorico rinvio a Manfreda 2014).

Voglio concentrarmi specificamente sul lavoro di Freire – a mio avviso un grande esperimento sociale in ottica emancipante – di ricerca sociale che egli realizzò per fare poi un'azione massiva di alfabetizzazione degli abitanti delle favelas brasiliane.

Egli nel suo modello di alfabetizzazione propone agli educatori di avviare, prima di ogni altra cosa, un lavoro di ricerca sul campo, a cui destinare anche un tempo piuttosto significativo, per conoscere il linguaggio utilizzato dai destinatari

dell'azione educativa. In particolare egli suggerisce di individuare le parole più usate nel linguaggio comune del gruppo di riferimento, ma soprattutto di identificare le 'parole generatrici', ossia dotate di aspetti di ricchezza, di difficoltà, ma soprattutto di rilevanza per il loro contenuto pratico, rispetto al quotidiano del target attenzionato. Ecco è proprio su questo particolare tipo di parole che vorrei soffermarmi per evidenziare tutta l'attualità di questa proposta e le interessanti risonanze che possiede con il modello di ricerca-intervento che da un po' di anni andiamo conducendo su di un'area ben individuata del Salento sud-orientale per la promozione di comunità e l'innovazione sociale (vedi Colazzo-Manfreda 2014b; Manfreda 2016) .

Fare ricerca sulla parola dell'altro, ricognere, censire, mappare la sua parola, coglierla pienamente, ossia da dentro il suo proprio linguaggio, da dentro il suo specifico sistema simbolico di riferimento. Da dentro di esso vanno trovati i 'punti notevoli', diciamo così, ciò che può essere tramandato, ciò che può essere trasformato, ciò che può essere innanzitutto portato ad un livello di riflessività. E di ciò va fatta 'alfabetizzazione', ossia istruzione, sistema educativo che possa configurarsi come 'utile' a quel gruppo sociale, nel senso di costituirne elemento di capacitazione reale, di emancipazione.

Il sistema educativo scolastico è sempre quello pensato dal gruppo sociale 'dominante' e non è un sistema neutro, bensì riflette il sistema simbolico-valoriale di chi lo ha concepito. In questo senso il sistema educativo può essere visto come il momento di sintesi della esplicitazione e formalizzazione della cultura di un gruppo sociale. Gli appartenenti a culture differenti da quella del gruppo dominante – per tante e differenti ragioni di natura economica ed etnica – si ritrovano calati così calati in un sistema che si propone loro come di tutti ed universale ma in cui in realtà essi vengono 'formattati' perché non è la loro scuola, ossia non costituisce il luogo della formalizzazione della loro cultura di appartenenza.

L'operazione che compie Freire, quella di ricercare le parole generative, è straordinaria, ed è molto coerente con il modello di lettura semiotica dell'agire sociale: capire veramente come ti posizioni ti offre uno strumento di azione nel contesto sociale; esistono sistemi culturali differenti, ciascuno dotato di un proprio frame simbolico di riferimento che ne determina l'area di significazione, ne costituisce l'essenza profonda, ne traccia le dinamiche di funzionamento, sia in positivo che in negativo, i punti di forza e le criticità. Su queste direttrici mi pare che egli si muova in fondo per tracciare la sua azione educativa.

Le parole generative, le parole fondamentali, di cui Freire va alla ricerca, lette nella mia chiave, altro non sono che il sistema simbolico che organizza i discorsi di quella cultura. Quando Freire si propone di alfabetizzare gli abitanti delle favelas non parte dal suo vocabolario, dunque dal suo sistema culturale, egli vuole ricostruire il vocabolario di quelle persone, il loro sistema culturale, per costruire un percorso di alfabetizzazione alla loro cultura, ai loro sistemi di significazione, affinché il processo educativo sia autenticamente a servizio e non strumento di conformizzazione della differenza che disegna una asimmetria e non una reciprocità.

È necessario avere la coscienza della propria cultura di riferimento per poter pienamente autoprogettarsi, scegliere, decidere, per poter pienamente servirsi

della propria cultura, rifletterla, criticarla, modificarla, farla evolvere e con essa far evolvere se stessi. Il problema di quando si creano sistemi di alfabetizzazione di 'parte' – diciamo così – è che essi non si propongono come tali, ma come universali. Questo modo di rappresentarsi del sistema e di proporsi è profondamente violento perché chi non appartiene alla cultura sottostante quel sistema educativo, una volta entrato in esso ne ricaverà un profondo senso di inadeguatezza, di disagio per lo scarto percepito tra ciò che il sistema gli meta-comunica che dovrebbe essere (e che viene proposto come la 'norma') e ciò che lui è. Un sistema educativo siffatto è a tutti gli effetti un sistema di sottrazione di capacitazione proprio in quanto depaupera del senso tutti i soggetti che non appartengono al medesimo frame di significazione, all'interno del quale quindi essi risultano dei non-soggetti che vivono non-vite e abitano non-luoghi, non ritrovandosi mai e in alcun modo narrati e dunque rappresentati: né nel linguaggio dell'educatore, né nei libri di testo, né nelle poesie da imparare a memoria, né nei compiti di scrittura da svolgere. Se i racconti letti, le poesie imparate, le parole del docente e ogni altro segno culturale che un sistema educativo propone come 'normativo' misconosce altre narrazioni, le consegna automaticamente all'impossibilità di riconoscerle, all'impossibilità di farne oggetto di discorso (quelle parole non solo non vengono censite ma vengono di fatto ammutolite), al silenzio quindi, facendole diventare la prova dell'inadeguatezza, dello scarto, della 'anomalia' insista in chi ne è portatore. È evidente come tutto questo tolga dignità a certe vite, a certe esistenze, e le etichetti come marginali, ovvero le spinga all'auto-etichettamento come tali.

Diverso sarebbe se una scuola, rispondente ad una certa culturale locale si proponesse come tale, ossia dichiarando esplicitamente il proprio frame di significazione: in quel caso, quand'anche fosse l'unica esistente, chiunque ne fruisse, anche se soggetto appartenente ad una cultura locale diversa, lo farebbe a partire da quella esplicitazione e dunque rapportandosi ad essa dialogicamente, in una dinamica produttiva in termini di costruzione di sé, di ricerca del senso, di capacità di lettura del contesto e di sé nel contesto e potrebbe per davvero avvalersi di quell'opportunità educativa come risorsa capacitante.

Quando Freire gira tra gli abitanti delle favelas, registra sistematicamente le parole che loro utilizzano più frequentemente nel loro quotidiano, lui sta dicendo loro implicitamente questo: intanto dovete capire chi siete, dovete capire che avete un linguaggio, avete dei significati che sono vostri, perché le vostre pratiche quotidiane di vita, il vostro agire sociale è fatto di quello, e dunque sono importanti.

È necessario questo prioritario e fondamentale atto di riconoscimento, di auto-consapevolezza e di esplicitazione delle coordinate fondamentali della propria cultura di appartenenza; successivamente ci si può interrogare su come essa sia, se va bene, se può essere modificata, se vi sono tratti da ulteriormente valorizzare, ossia è possibile compiere un atto riflessivo su di essa e darsi un progetto: dove vogliamo andare, di cosa abbiamo bisogno per farlo, dove troviamo i mezzi e le risorse, possiamo avanzare delle richieste, è possibile esercitare dei diritti, ecc. ecc. Nel caso di soggetti e gruppi sociali in condizione di svantaggio tutto questo può significare un reale percorso di attivazione, di partecipazione, di cittadinanza attiva, per un progetto di emancipazione.

Le pratiche di riconoscimento sono il punto di partenza di qualsivoglia azione educativa che non voglia essere ortopedica e violenta, ma autenticamente a servizio. Dall'altro lato la richiesta di riconoscimento costituisce a mio avviso il primo necessario atto per l'esercizio della cittadinanza.

Per tornare alla ricerca delle parole generative di Freire: la favelas non è un non-luogo, è un modo di esistere, che deve farsi discorso, perché facendosi discorso può essere riflettuto, elaborato, risignificato in modo differente, può essere 'oggetto' di un progetto.

L'educazione che ha in mente Freire è, dal mio punto di vista, un'educazione ecologica e sostenibile, ossia capace di dialogare da dentro i sistemi relazionali e sociali, interconnettendosi con essi, con i loro propri modi di funzionamento, agevolandone i legami, le interazioni, moltiplicando le occasioni di 'riflessione su'. E l'educatore opera da etnografo: mappa i punti notevoli di una cultura, ricostruisce le ritualità macro e micro del gruppo, le pratiche del quotidiano, lavora con le parole dell'altro, con il suo vocabolario.

Bibliografia

Manfreda A. (2014) La dimensione metodologica: mappatura dei bisogni per un intervento sociale capacitante, in Binanti L. (a cura di), La capacitazione in prospettiva pedagogica, PensaMultimedia, Lecce-Rovato, pp. 137-156.

S. Colazzo, A. Manfreda (2014a), La dimensione assiologica: significati e scopi. Alterità e Capacitazione, in P. Ellerani (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, PensaMultimedia, Lecce-Rovato, , p. 285, pp. 264-282, ISBN 978-88-6760-203-2.

S. Colazzo-A.Manfreda, Intercettare i bisogni dei territori e attivare le comunità, in C. Formica (a cura di), *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*, Giapeto editore, Napoli, 2014b, p. 157, pp. 93-108, ISBN 978-88-98752-89-8.

Manfreda A. (2016), Innovazione sociale e benessere della comunità: il caso di studio "Summer School di Arti Performative e Community Care" in Aa.Vv., *L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, numero speciale di "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", Progedit pp. 243-265.



PEDAGOGIA DEGLI OPPRESSI DIGITALI. FREIRE, IL DIGITALE E L'UTOPIA PEDAGOGICA.

FRANCESCA RAVANELLI
Università di Bolzano
francesca.Ravanelli@unibz.it

FILIPPO CERETTI
Università di Bolzano
filippoCarlo.Ceretti@unibz.it

Abstract

Freire was one of the most important references for Media Education. New digital media are changing both the social-communicative context and the pedagogical challenges. This paper aims to connect these two elements: Freire's pedagogical perspective and digital media as teaching-learning resources. First, we define the "digital oppressed" as the people who risk to lose the many opportunities the digital media offer. Secondly, we suggest that, in order to remove digital divide, learning institutions must not only foster reading and technical abilities, but also improve people political participation and social responsibility in digital environment: this is the new deep meaning of "digital literacy". Third, we argue that new learning objectives need new teaching approach: as Freire said, community, dialogue, sharing and cooperation must be the key concepts – actually assumed from the online experience – for a new educative style. Teachers are the core element in this innovative process. Therefore, Freire inspires the digital pedagogy to be utopian and human centred.

Key words: digital oppressed, digital divide, digital literacy, learning technology, media-humankind.

Sunto

La pedagogia degli oppressi di Freire ha da sempre ispirato la Media Education internazionale, sia sul versante dell'analisi critica dei messaggi (per smascherarne le iscrizioni di egemonia culturale e politica) sia sul versante del ruolo emancipatorio dell'intervento educativo. La rapida evoluzione tecnologica dei media digitali rende necessaria una ricollocazione di queste suggestioni all'interno di un nuovo contesto socio-communicativo. A partire dalla definizione di oppressi digitali - tutti coloro che non possiedono gli strumenti culturali per cogliere le opportunità della Rete e che, quindi, restano esclusi dai processi di emancipazione culturale e personale - questo articolo in primo luogo individua come questione pedagogica il digital divide di "secondo livello", ossia la sfera della realizzazione socio-politica (la partecipazione digitale) e della crescita etica e personale (la responsabilità digitale) dei soggetti; in secondo luogo rilegge il concetto freireiano di lettura del mondo in chiave digitale; in terzo luogo aggiorna il concetto di alfabetizzazione mediale in ordine non tanto alla capacità di decodifica dei messaggi mediali quanto alla multidimensionalità della competenza digitale, che richiede l'innovazione degli approcci didattici; in quarto luogo rileva la centralità della dimensione comunitaria e della comunicazione dialogica nelle dinamiche della cultura digitale, un elemento che potrebbe trasformare radicalmente anche la prassi educativa; infine sottolinea l'importanza strategica degli educatori nell'accompagnare questo processo di rinnovamento pedagogico, che richiede d'altra parte nuove modalità di auto-aggiornamento online. Questo percorso articolato apre infine una prospettiva che – seguendo la suggestione utopica del pensiero di Freire – invita a considerare la sfida digitale l'occasione per ri-progettare una "umanità mediale".

Parole chiave: oppressi digitali, digital divide, competenza digitale, tecnologie educative, umanità mediale.

Gli oppressi digitali

Che senso ha parlare della pedagogia di Freire nella società occidentale del terzo millennio? È possibile traslare un progetto educativo di “liberazione” in un mondo che tende a spostare la propria attenzione sul “potere tecnologico”, sul controllo dell’*informazione* – che va oltre il controllo della *produzione* – e sul dominio della sfera simbolica e discorsiva? In che modo possiamo assumere il paradigma pedagogico sviluppato da Paulo Freire e declinarlo sulle nuove esigenze della società “dell’informazione” o “della conoscenza”, laddove il bene maggiore è costituito dall’accesso alla cultura attraverso mezzi tecnologici che sono divenuti largamente disponibili?

Nella società in Rete (Castells, 2002), in cui “è il capitale intellettuale la forza dominante” e dove “i fornitori che accumulano capitale intellettuale esercitano un controllo sulle condizioni e sui termini che vincolano l’accesso a conoscenze, idee ed esperienze fondamentali” (Rifkin, 2000, pp.7-8), la questione critica che richiama l’attenzione pedagogica “non riguarda più semplicemente l’accesso ai mezzi, ma l’accesso, attraverso i mezzi, alla cultura” (p.312). Il problema dell’inclusione e dell’equità viene attualmente a ridefinirsi innanzitutto in relazione alla possibilità di entrare in Rete e attingere alla conoscenza e conseguentemente di contribuire alla sua co-costruzione. Di fatto, nell’attuale sviluppo del Web emergono fenomeni contrastanti, accompagnati da retoriche di segno opposto. Da un lato, Internet costituirebbe l’opportunità concreta di una crescita culturale senza precedenti (Negroponte, 1995; Rheingold, 1994; Lévy, 1999; Jenkins, 2010), basata su nuove logiche di condivisione collettiva del sapere; dall’altro lato, l’invasione tecnologica rischierebbe di disumanizzare la società e di impoverire i processi di costruzione della conoscenza (Morozov, 2012; Carr, 2011; Lovink, 2008). Senza cadere in visioni eccessive e secondo una prospettiva “culturologica”, è comunque vero che una situazione di subalternità e di “oppressione” sembra essere paradossalmente in aumento proprio in questa società iper-tecnologica, nella quale le dinamiche di creazione e distribuzione del sapere sono intrecciate con le logiche della globalizzazione tecno-comunicativa e producono quindi un discrimine tra chi partecipa attivamente al processo e chi inevitabilmente è costretto a subirlo. Questo gap sembra contraddire quanto preannunciato dagli ambienti Web 2.0 (O’Reilly, 2005): rispetto ad una auspicata “società della conoscenza”, in cui ogni persona abbia a disposizione mezzi e strumenti potenzialmente illimitati per attingere al sapere, apprendere e agire criticamente e creativamente nei propri spazi di vita, si registra un nuovo fenomeno di “divisione in classi”, di asimmetria culturale, chiamato *digital divide*, che definisce – come vedremo meglio – sia la differenza di opportunità tecnologiche in regioni geografiche diverse, sia la marcata distanza tra chi può sviluppare una *saggezza digitale* e chi rimane immerso nella *cyberstupidity* (Prensky, 2009).

L’accesso e la partecipazione alla produzione culturale della comunità di appartenenza diviene quindi lo snodo fondamentale dal quale partire per analizzare, dal punto di vista educativo, i nuovi bisogni sociali, comprenderne le asimmetrie e individuare modalità efficaci per rimuovere gli ostacoli e colmare i gap che ancora persistono e che impediscono la piena realizzazione dell’utopia espressa da Tim Berners Lee: “The power of the Web is in its universality. Access

by everyone regardless of disability is an essential aspect" (<https://www.w3.org/standards/webdesign/accessibility>). Rendere l'accesso alla Rete – e conseguentemente al sapere, al capitale immateriale della conoscenza umana – un diritto universale costituisce oggi la nuova frontiera pedagogica.

Per questo, nel contesto socio-comunicativo delle Reti si può forse parlare di “oppressi digitali”: la mediapolis globale (Silverstone, 2009) sembra avere parecchie affinità o, meglio, rappresentare una attualizzazione delle condizioni di oppressione analizzate da Paulo Freire, in cui gli oppressi sono coloro che non hanno gli strumenti culturali per cogliere le opportunità della Rete (*pedagogia degli oppressi*), che rimangono così esclusi da ogni processo di emancipazione culturale e personale (*pedagogia dell'autonomia*), in cui si dovrebbe lavorare per fornire prospettive di agentività, di partecipazione, di condivisione, di sviluppo di libertà all'interno di comunità accoglienti e sostenenti (*pedagogia della speranza*).

Proviamo allora a definire il problema pedagogico dell'oppressione digitale e a ritrovare nel progetto di Freire una possibile traccia per affrontarla positivamente.

Le forme del digital divide

Le asimmetrie, le disuguaglianze, le disparità che caratterizzano la diffusione materiale delle reti tecnologiche e il loro utilizzo da parte degli utenti danno luogo a nuove forme di subalternità e di “oppressione”. Ne parleremo nei termini di *digital divide* (disparità digitale), un concetto-ombrello che trova di fatto numerose declinazioni. Ranieri (2006) ci offre una prima articolazione di questa situazione di diseguaglianza, individuandone alcuni tratti costitutivi:

1- digital divide come *divario tecnologico*: il divario è costituito dalla mancanza dell'infrastruttura tecnologica, dall'assenza dei *mezzi materiali* per accedere all'immaginario digitale. Il problema pedagogico, in questo caso, si colloca a livello di politiche ed economie educative di grande scala (nazionali e internazionali);

2- digital divide come *divario tecnologico e sociale*: il divario è individuato non tanto nella strumentazione materiale, quanto nei diversi gradi di *capacità d'uso* dei dispositivi tecnologici da parte dei soggetti, nella loro expertise. Questo secondo livello richiama da vicino la progettazione di training educativi che possono essere attivati sia in famiglia sia a scuola e riguardano le abilità di base, la prima alfabetizzazione tecno-logica;

3- digital divide come *disparità di accesso ai contenuti*: il divario si apre quando si tratta di gestire i testi, le relazioni e le azioni permesse dalla Rete digitale. È evidente che siamo su un piano molto differente, che porta con sé non tanto capacità manuali e logiche, quanto *competenze raffinate* di gestione critica della comunicazione e di consapevolezza socio-relazionale.

Anche l'Agenda Digitale Europea (2015) sottolinea come sia possibile distinguere tre tipi di divario digitale: globale, sociale e democratico. Il primo (*divario globale*) si riferisce alle differenze esistenti tra paesi più o meno sviluppati nella cultura tecnologica; il secondo (*divario sociale*) riguarda le disuguaglianze esistenti all'interno di un singolo paese; il terzo (*divario democratico*) focalizza le condizioni di partecipazione alla vita politica e sociale in base all'uso o meno

efficace e consapevole delle nuove tecnologie. Ancora una volta si sottolinea come la componente cognitiva – una conoscenza e una competenza adeguata – giochi un ruolo cruciale sulla possibilità di accedere e partecipare alla vita culturale e democratica, di avere diritto di parola in tale contesto. Si può conseguentemente parlare di “competenza digitale” come insieme di conoscenze e abilità che determinano un “potere” sociale più o meno definito, in relazione ai dispositivi digitali, pensati come ambiente di produzione politico-culturale e non solo come mezzi di trasmissione di messaggi.

Harghittai (2002) parla di “second-level digital divide” in uno studio in cui analizza l’incidenza di conoscenze e abilità specifiche in relazione al trarre i maggiori benefici o esplorare le opportunità del Web. Questo “secondo livello” interessa la sfera della realizzazione socio-politica (la partecipazione digitale) e della crescita etica e personale (la responsabilità digitale) dei soggetti: è qui che l’attenzione pedagogica deve appuntarsi.

In sostanza, all’interno di società densamente digitalizzate – nelle quali soprattutto l’enorme diffusione degli smartphone ha determinato una vera rivoluzione dei consumi digitali – la questione del divario digitale si pone nei termini di diritto alla “alfabetizzazione” (in una accezione ampia del termine comprendente non soltanto i linguaggi, ma la capacità di analizzarli e utilizzarli criticamente e consapevolmente), della quale le politiche socio-educative devono farsi carico in modo da attivare processi di “problematizzazione-coscientizzazione-liberazione” (Freire, 2002).

Coloro che subiscono la condizione del digital divide possono essere definiti “gli oppressi del Web”, ossia coloro che non hanno parola, che vivono nella “cultura del silenzio”, che non possono accedere o partecipare attivamente alla costruzione della conoscenza che ha luogo, sempre più diffusamente, negli spazi simbolici connessi dalla Rete e con la Rete. Gli oppressi digitali, pur potendo accedere tecnicamente ai contenuti del Web (first-level), tuttavia non sono in grado di esprimersi in autonomia e subiscono passivamente le condizioni imposte dalla cultura dominante, in una situazione di subalternità e sfruttamento che può assumere forme diverse: economico, culturale, morale, personale, sessuale, di genere, tanto per citarne alcune (second-level).

La questione pedagogica dell’oppressione digitale, quindi, si gioca oggi, nelle società avanzate, a livello di *divide funzionale* (ovvero di *knowledge divide*, Unesco 2005). Qui incontriamo l’attualità del discorso pedagogico di Paulo Freire: l’uguaglianza, la democratizzazione dell’accesso, il diritto di parola, la realizzazione della partecipazione politica, si interfacciano con la dimensione dell’alfabetizzazione “multidimensionale” come mezzo di coscientizzazione, così come pensato da Freire. Proponiamo quindi di declinare nuovamente il suo insegnamento sulle coordinate contemporanee della cultura digitale, provando così a farne l’ossatura di una *pedagogia critica del digitale*.

Negli anni Settanta e Ottanta la Media Education latino-americana (o educomunicazione) si è ampiamente ispirata alla pedagogia freireiana come fondamento dell’analisi critica e disvelante dei messaggi medialità (Rivoltella, 2001). Vorremmo andare oltre a questa lettura, mirando ad “alzare la posta in gioco”: la questione media-educativa oggi non consiste solo nell’educare all’uso dei media e alla fruizione critica dei messaggi, per smascherarne gli obiettivi di

oppressione politica nascosti (Masterman, 1985), ma anche nell'educare a *liberarsi con* i media digitali, sfruttandone consapevolmente le opportunità di partecipazione culturale e politica.

Esattamente come nelle recenti prospettive di Lévy (1999), Siemens (2005) e Jenkins (2010), sostenitori dell'intelligenza collettiva e connettiva e delle logiche di open learning, per Freire è necessario concentrarsi:

a. *sui modi e sulle forme dell'apprendere e dell'insegnare* (anziché sui contenuti) ossia, nel contesto digitale, *sui nuovi significati dell'alfabetizzazione*, e

b. *sulle dinamiche trasformative della conoscenza* (anziché sulla sua strutturazione) ossia, nel contesto digitale, sulla partecipazione, sulla collaborazione e sulla condivisione dei saperi e delle pratiche (Wenger, 2006), sulle relazioni e *infine sul dialogo* (cfr. dialogical approach – Wegerif, 2013).

Leggere il mondo digitale: il nuovo contesto dell'educare

Secondo Moacir Gadotti (2002), una analisi attenta della proposta educativa di Paulo Freire evidenzia che il primo passaggio del suo metodo di appropriazione della conoscenza è la *lettura del mondo*, un atto che in sé è spontaneo per l'essere umano, sostenuto dalla curiosità come preconditione alla conoscenza. Una lettura che va fatta con tutti i sensi, “una lettura che percepisce il locale e il globale, una lettura del mondo globalizzato”.

È lo stesso Freire che sottolinea l'importanza di assumere il contesto locale degli studenti come punto di partenza per capire come essi stanno costruendo il mondo. Reggio (2016) parla di *osservazione partecipante ed ascolto attivo* da parte di chi (educatore, formatore, insegnante, operatore sociale...) interviene in un determinato contesto sociale o organizzativo. Si tratta di “sintonizzarsi” con quello che Freire definiva l' “universo lessicale” delle persone con le quali si entra in contatto.

La lettura del mondo allora diviene quella dell'educatore che ascolta, legge, raccoglie le parole del contesto dei nuovi studenti, contesto profondamente influenzato dall'uso delle nuove tecnologie, che sono spesso monopolizzate da pochi brand e i cui risultati possono essere identificati in una “cultura comune” (Buckingham, 2003). Altre parole del contesto potrebbero essere, sempre secondo Buckingham, la *crossmedialità*, ma anche la *diffusione di communities*. Le nuove tecnologie, con la rapida evoluzione del formato digitale caratterizzato da estrema portabilità e mobilità hanno introdotto nuove pratiche e nuove parole: *personal device, sharing, connettività, network, social network, video-visual communication, app, selfie...* Un universo lessicale rappresentativo di pratiche comunicative, sociali e culturali che va quindi preso in carico dagli educatori attraverso altrettante nuove forme di “osservazione partecipante”, di etnografia della Rete e del mondo digitale, una *netnography* necessaria per conoscere il mondo degli studenti del nuovo millennio, variamente etichettati come *nativi digitali, generazione Y, Net generation, Screen generation, Millennials* (Carenzio, 2010): una generazione che vive esperienze di comunicazione multi-mediate, inedite e complesse, da ascoltare ed esplorare per coglierne le “parole generatrici”. Come dice Freire (1987): “la lettura del mondo precede quella delle

parole, mentre la lettura delle parole ha bisogno di essere continuamente implicata e verificata nella lettura del mondo”.

Nuove parole quindi, parole che mutano, si ibridano con altri linguaggi, con nuovi segni, si realizzano in forme diverse, *sono multimedia e multicode, perfettibili e condivise* (Maragliano, Pireddu, 2015), dinamiche e pronte a riconfigurarsi nell’incontro con altre parole in una sorta di *mashup* continuo.

Nel processo di conoscenza del mondo e di analisi del contesto in cui oggi hanno luogo i processi educativi, andranno quindi prese in carico le nuove parole e le nuove pratiche che gli strumenti digitali hanno “naturalizzato”: pratiche audiovisuali e testuali che si contaminano e mixano in continui storytelling digitali pronti ad essere condivisi in un processo di interazione e di modifica. In questa dinamica, le applicazioni “ready to use” se da un lato semplificano la trasformazione del contenuto, dall’altro lato costituiscono una “scorciatoia cognitiva” che lascia l’utente nella inconsapevolezza delle logiche di trasformazione. H. Gardner (2014) parla al proposito di “Generazione app” per definire un mondo giovanile che viene profondamente condizionato dall’uso massiccio delle applicazioni software nei livelli delle componenti personali – identità, intimità, immaginazione – con effetti positivi o negativi che variano a seconda del livello di conoscenza/competenza dei soggetti.

Durante la fase di presa d’atto delle caratteristiche del contesto, le persone coinvolte riceveranno la prima rappresentazione del mondo nel quale sono immersi, cominciando a comprenderne gli elementi che lo costituiscono e gli effetti provocati dalle forme comunicative. È questa una fase importante per gli oppressi digitali, poiché potranno già appropriarsi di un primo ri-conoscimento delle forme e dei contenuti con cui si relazionano, iniziando così un processo di problematizzazione e di lettura consapevole, primo passo per la coscientizzazione, la responsabilizzazione, l’educazione di sé e del mondo stesso.

Alfabetizzazione digitale secondo Freire

Per Freire, l’alfabetizzazione non riguarda l’acquisizione meccanica di una serie di procedure per imparare a leggere e scrivere (Zinant, 2012), ma deve condurre lo studente ad un pensiero critico sull’essere umano stesso e al suo contesto di vita, attraverso tre fasi consequenziali:

1. la fase della ricerca (scoperta del contesto lessicale e culturale in cui vengono individuate parole e temi generatori);
2. la fase della tematizzazione (in cui vengono codificati e successivamente decodificati gli argomenti precedentemente individuati);
3. la fase della problematizzazione (si torna al concreto, rivedendo criticamente e problematizzando).

Questo processo offre agli studenti gli strumenti per comprendere, anzi per “afferrare” la realtà. Appropriarsi della parola significa comprenderne le sue dimensioni costitutive: azione e riflessione che si traducono nella prassi, come azione congiunta tra esse tanto che “sacrificandone una delle due, immediatamente l’altra ne risente” (Freire, 2002, p.77).

Come interagisce questa prospettiva con i differenti approcci ad una “radicale” alfabetizzazione mediale e digitale? Già Buckingham (2003), individuava

modalità simili per utilizzare i media digitali secondo una prospettiva integrata e critica, e quindi coscientizzante, attraverso fasi di conoscenza e riflessione che andassero ad esplorare la produzione e il contesto, il linguaggio utilizzato, la rappresentazione e il pubblico di riferimento, in un ciclo pratica-teoria-pratica in cui gli studenti si potessero appropriare dei linguaggi mediali e dei loro usi per poter partecipare attivamente alla vita culturale di riferimento.

Tuttavia anche questa proposta può risultare superata in un'epoca in cui, in tempi brevissimi, i media hanno cambiato e cambiano continuamente la loro natura: da strumenti e/o ambienti si sono evoluti in una condizione "embeddata", incorporata nella vita quotidiana e negli oggetti che ruotano intorno ad essa. Essi sono diventati "trasparenti" o meglio si sono "naturalizzati"; Rivoltella (2015a) afferma: "they are no more something we can take care of or not, but a natural dimension of our knowledge, jobs and relationships". Siamo quindi nella *post-media era*, in cui i media hanno cambiato ruolo e significato: la nostra attenzione deve definitivamente spostarsi dalla tecnologia alle pratiche (Eugeni, 2015). Non è sufficiente focalizzarsi sugli strumenti o sugli ambienti da introdurre nello spazio di apprendimento, ma concentrarsi sulle pratiche degli studenti e dei docenti, pratiche che possono o meno includere la tecnologia, tuttavia il focus è centrato sulle persone, sul loro agire, sui loro discorsi, sulle condivisioni, in definitiva sulla loro prassi. In questo modo siamo riportati ancora una volta alla pedagogia e al "metodo Freire", per cui la prassi è processo continuo di lettura-produzione, tra azione e riflessione.

Se il discorso si sposta sulle pratiche sarà quindi necessario che gli ambienti educativi utilizzino queste modalità all'interno del loro setting, facendole diventare "pratiche educative ed inclusive" quotidiane e rivolte a tutti. I recenti documenti europei (Opening up Education, 2013) e italiani (Piano Nazionale Scuola Digitale - PNSD 2015) hanno dimostrato che il fenomeno è talmente pervasivo dal punto di vista culturale che la scuola chiaramente non ne è potuta rimanere esclusa o indifferente ed ha attuato diverse azioni per cercare di inserire questa alfabetizzazione agli strumenti e con gli strumenti tecnologici nei percorsi formativi. L'indagine Oecd *Student, Computers and Learning. Making the Connection* (OECD, 2015) ha evidenziato però che non può trattarsi solo di inserimento di nuovi apparati tecnologici, poiché l'introduzione sinora avvenuta in Europa non è stata granché efficace: i dati dimostrano che le competenze degli studenti non sono aumentate significativamente con l'uso della tecnologia, anzi, in alcuni casi si è conseguito l'effetto contrario. Probabilmente questo fallimento va ricondotto all'assenza di un organico progetto di *educazione mediale*, in cui i nuovi media costituiscano una autentica realtà educativa, capace di accogliere "naturalmente" le nuove parole e le logiche sottese, in un rapporto sinergico di lettura-riflessione-creazione-metacognizione, secondo la prassi freireiana.

In questa prospettiva, le competenze necessarie divengono più complesse. La competenza digitale (*digital literacy*) deve essere comprensiva e racchiudere al suo interno altre literacies corrispondenti alle "tecno-logiche" della comunicazione dei personal-social media. Si parla a questo proposito di *information technology literacy, Information literacy, media e visual literacies, network literacy...* "Ne deriva una visione tridimensionale del costruito, data dall'integrazione della dimensione tecnica, cognitiva/metacognitiva, etica/sociale:

una combinazione complessa di capacità, abilità e conoscenze” (Cfr. Pennazio, Traverso, Parmigiani, 2013). In questa prospettiva la *digital literacy* non si sviluppa semplicemente introducendo le tecnologie e le applicazioni ma richiede di rovesciare l’approccio, progettando ambienti di apprendimento e percorsi in cui siano gli studenti a co-costruire queste competenze con l’uso più meno frequente di strumenti e ambienti digitali. Un esempio di innovazione didattica in questa direzione è forse l’approccio della *flipped classroom* (Bergman, Sams, 2012) che, grazie ai nuovi prodotti medialti e alle pratiche di condivisione e network, rovescia letteralmente il processo insegnamento-apprendimento. In questo senso si muove anche la proposta del metodo EAS – Episodi Situati di Apprendimento (Rivoltella, 2013), che prevede l’utilizzo di strumenti, dispositivi e formati digitali nel momento della lettura e della produzione dei contenuti. Apprendimento ed insegnamento diventano processi situati, collaborativi, co-costruiti anche con l’uso consapevole dei media digitali utilizzati quotidianamente dagli studenti (ad esempio nell’approccio BYOD - Bring Your Own Device). Lungo questa linea di incontro tra didattiche e *digital literacy* si collocano anche i progetti didattici che includono il *coding* come sviluppo del pensiero computazionale, così da introdurre alla progettazione delle applicazioni come chiave per “liberare” e trasformare il mondo. Lo stesso presidente USA, Barack Obama, ha espresso questo punto di vista con uno slogan: “Non comprate un nuovo videogame: fatene uno. Non scaricate l’ultima app: disegnatela. Non usate semplicemente il vostro telefono: programmatelo”. Allo stesso modo H. Gardner (2014), afferma che è necessario dare ai giovani gli strumenti per passare da uno stato di app-dipendenza ad uno di app-attività; nei termini freireiani, si tratta di passare alla dallo stato di oppressione digitale a quello di libertà digitale.

La dimensione della comunità e il dialogo

Leggere il contesto digitale e sviluppare una consapevolezza profondamente alfabetizzata sono aspetti irrinunciabili dell’ipotetica “pedagogia mediale” di Freire; ma l’elemento educativo che permette non solo di verificare la comprensione, ma anche di costruire i significati, è la pratica del *dialogo*. La lettura dell’altro diviene indispensabile per validare la ricerca della verità. Qualora la verità abbia valore solo se condivisa da qualcuno, ciò porterà inevitabilmente alla creazione di interdipendenza, alla solidarietà sociale, alla corresponsabilità. La ricerca del dialogo deve avvenire tra studenti ma anche tra studenti ed educatori: il metodo Freire stabilisce una forte interazione tra educatori ed educandi che partecipano al processo di coscientizzazione. Come più volte viene affermato da Freire (2002): “Nessuno educa nessuno, e neppure se stesso; gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo”.

La comunità è uno dei pilastri costitutivi della vita digitale, dello stare in rete, tuttavia il *sensu* della comunità va anch’esso educato e costruito. La progressiva diffusione di Internet ha certamente rovesciato i paradigmi della comunicazione, che da mono-logica (mass-media) è diventata dia-logica e multi-dimensionale, aprendo le porte alla moltiplicazione incontrollata delle fonti, alla disintermediazione dell’informazione e alla questione della *privacy*. In questo contesto fluido - a fianco ad una crescita esponenziale della produzione culturale -

sono nate molteplici pratiche di “oppressione”, esercitate proprio a scapito di coloro che non hanno gli strumenti informativi e culturali per poter fronteggiare il fenomeno e diventano bersagli inermi di una dis-comunicazione. Pensiamo ad esempio al cyberbullismo: forme e stili di comunicazione violenti, aggressivi, denigratori, irrispettosi, fraudolenti, lesivi della reputazione altrui, escludenti, persecutori (Genta, Brighi, Marini, 2009). Dall’altra parte Wegerif (2013) afferma che è proprio attraverso le potenzialità di Internet che si può educare al dialogo, si può offrire/trovare collaborazione online, si possono costruire comunità di interesse e mettere a disposizione di tutti contenuti di qualità, attraverso la pratica dello *sharing*.

È la rete stessa che - rivelando le dinamiche antisociali - offre al contempo modelli altamente positivi riguardanti l’approccio dialogico e partecipativo, in cui il confronto con gli altri diviene, freirianamente, la modalità per validare la costruzione di conoscenza. Il più eclatante e longevo è costituito dal progetto “bottom up” di Wikipedia, ma altri esempi riguardano il cosiddetto software libero, la piattaforma Moodle per l’online learning, la community di Mozilla e il suo progetto di Internet safety “Helping to keep it healthy, open and accessible to all” (<https://www.mozilla.org/en-US/internet-health/>) per l’educazione civica in rete, le risorse educative aperte (OER), il video-sharing con i tutorial e i webinar, nonché il fenomeno rivoluzionario dei MOOCs (Massive Open Online Courses) che hanno connesso milioni di persone intorno a disparati temi di apprendimento. Anche in contesti informali, quindi, sono nati progetti e opportunità che hanno contribuito a collegare e “alfabetizzare” molti individui, a diffondere la cultura della condivisione, della comunità, della gratuità, del dono (Mauss, 2002).

Anche i *social network* hanno rivelato grandi potenzialità per lo sviluppo della socialità e degli apprendimenti (Ranieri, Manca, 2013); tuttavia essi - per l’immediatezza, l’assenza di vincoli e la pervasività nella Rete - sono spesso luoghi “da educare” affinché rappresentino una potenzialità comunicativa anziché una situazione oppressiva. Educazione alla parola, al rispetto, alla positività, alla speranza piuttosto che all’offesa e alla negazione dell’altro. In questo senso si sta muovendo il Progetto *Parole o Stili*, sul potere delle “parole”, che “ha l’ambizione di essere questo: l’occasione per ridefinire lo stile con cui stare in rete e magari diffondere il virus positivo dello ‘scelgo le parole con cura’, perché le parole sono importanti” (<http://www.paroleostili.com/il-programma/>). Risulta evidente che lo sviluppo della competenza comunicativo-dialogica come pure della dimensione comunitaria rappresentino le sfide che devono essere raccolte dalla scuola e dalle istituzioni formative del terzo millennio, per fare in modo che gli artefatti tecnologici e gli ambienti digitali in cui gli studenti sono immersi possano giocare un ruolo abilitante riguardo alle opportunità (*opportunities*) a disposizione, per rendere possibile l’*agency*, ovvero diventare elementi capacitanti (Nussbaum, 2012; Sen, 2010) per tutti e non solo per pochi privilegiati che ne comprendono il valore e le potenzialità. Connessione, dialogo, comunità, cultura partecipativa (Jenkins, 2010) sembrano essere dunque le pratiche che disegnano la *pedagogia 2.0* (Mc Loughin, 2008), che viene rappresentata come triangolazione tra produzione, partecipazione, personalizzazione, (le 3P della pedagogia 2.0) e che implica la gestione consapevole, etica e creativa dei processi che avvengono nel network degli ambienti connessi. Il contrasto e la lotta

all'oppressione digitale avviene quindi attraverso una nuova visione dell'apprendimento/insegnamento in ambienti estesi - con la tecnologia e nella tecnologia - in cui la connessione di persone, contesti e saperi, permetta di conoscere insieme le parole e il mondo e di potervi partecipare con la propria voce. Una prospettiva che supera la concezione di rigidi luoghi e tempi per l'apprendimento per approdare ad un costrutto di *learning ecology* (Siemens, 2006), basato sulla flessibilità, sul dialogo, sulle comunità di apprendimento, sull'integrazione del non formale e dell'informale, come pure del reale e del digitale, secondo una dimensione esistenziale che viene ormai definita "*onlife*" (Floridi, 2015).

Il compito degli educatori

Per guidare gli studenti in questo processo di educazione digitale, diretta a sviluppare non abilità tecniche ma una consapevolezza mediale, è necessario sollecitare anche chi attiva e sostiene il processo di alfabetizzazione e di liberazione: è necessario "formare i formatori" mediali.

È questo un altro punto importante nella prospettiva di Freire, il quale afferma che i formatori si devono educare insieme agli educandi, con ciò implicando la necessità di conoscere e partecipare attivamente al mondo di questi ultimi per coglierne le necessità; "un formatore flessibile, tollerante, in grado di ascoltare, di capire senza giudicare, di abbandonare gli stereotipi e immergersi nel contesto storico culturale che diventerà la sua aula [...] solo così potrà elaborare programmi ad hoc, individuare i temi generatori di un determinato gruppo" (Andrianopoli Cardullo, p. 181). Un ruolo che non può essere autoritario e antidialogico, ma direttivo, nel senso che deve dirigere uno studio serio; Freire avrebbe definito questa posizione "radical-democratica, perché pretende la direttività e la libertà contemporaneamente, senza autoritarismo da parte dell'insegnante e senza lassismo da parte degli alunni" (cit. in Gadotti, 1995, p. 37).

Allo stesso modo il teorico del connettivismo George Siemens (2006), nel mettere in discussione gli attuali setting di apprendimento - che riproducono quelli unidirezionali, gerarchici, tipici della cultura impositiva dei mass media - sembra quasi parafrasare le critiche di Freire quando afferma: "The newspaper publishes, we consume. The teacher instructs, we learn. The news is broadcast, we listen"; e quando ribadisce la prospettiva freiriana con un enunciato dall'andamento infinito ("The learner is the teacher is the learner") in una spirale continua che evidenzia il rapporto dialogico e interdipendente tra educatori e educandi.

Dopo aver sperimentato i primi corsi c-Moocs (connective-Massive-Online-Open Courses), basati sull'apprendimento connesso in Rete, ancora Siemens (2010) esprime la necessità di ridefinire il ruolo del docente, che sembra incredibilmente assomigliare a quello previsto da Freire. Negli ambienti di apprendimento in Rete il docente deve essere un nodo specializzato della rete, colui che "tematizza" e "problematizza" non aprioristicamente, ma seguendo i dialoghi degli studenti, che fa sintesi "aggregando" i contenuti e aiuta gli studenti nel selezionare e filtrare le informazioni e che, contemporaneamente, offre modelli di partecipazione e pensiero critico.

Da questo punto di vista anche il docente deve quindi formarsi per esperire la prassi dello stare negli ambienti digitali e connessi, per appropriarsi *delle parole e del mondo* nel quale gli studenti sono immersi e nel quale devono sviluppare la propria forma di coscientizzazione. Sarà quindi necessario pensare anche per i formatori una modalità di auto-formazione che coniughi proposte formali e pratiche informali da esercitare criticamente e riflessivamente negli stessi ambienti digitali. Da questo punto di vista i social network sembrano configurarsi come ambienti di apprendimento dialogici e connessi, opportunità per la dimensione comunitaria, per la condivisione di pratiche, per il confronto e per il dialogo, per il collegamento tra la dimensione reale e quella digitale che va a fondersi in una prospettiva di auto-formazione “onlife” (Ceretti, Ravanelli, 2017).

Conclusioni: speranza e utopia pedagogica

Freire si esprimeva così nei riguardi delle prime tecnologie digitali che si diffondevano negli anni Ottanta in Brasile:

“Io non sono contro l’informatica, non sono contro l’uso dei computer [...]. Il problema è quello di sapere a servizio di chi, e di che, ora l’informatica entrerà massicciamente nell’educazione brasiliana [...]. Il mio timore, perciò, è che l’introduzione di questi mezzi sofisticati nel campo educativo, ancora una volta, favorisca quelli che possono a discapito di quelli che non possono. Per questo io dico che la critica a tutto questo non è tecnica, ma politica” (cit. in Gadotti, 1995, p. 47).

A distanza di oltre tre decenni, Maragliano e Pireddu (2015) affermano che:

“Oggi il software rende possibile gran parte del vivere sociale: informazione, saperi, relazioni, conoscenza, reticolarità dipendono dalla dimensione informatica, che dunque influenza profondamente quella culturale. Il software e gli algoritmi ormai stanno di fatto plasmando la nostra cultura, e l’infrastruttura di rete e le pratiche di produzione e condivisione di contenuti digitali favoriscono la diffusione di saperi multicode, connettivi e aperti. Appare dunque sempre più necessario considerare il digitale e la rete come occasione per avviare un deciso ripensamento della sostanza stessa dell’educare, secondo un’accezione ampia del termine”.

L’introduzione dei media digitali si è fatta sistema, ha conseguito una dimensione di ambiente di apprendimento esteso, si è “incorporata” nella vita stessa; risulta quindi urgente un cambio di paradigma dell’educazione stessa per evitare di pensare alla Rete digitale come ad un mondo separato e ai media come protesi dell’uomo, ma ad un sistema *ecologico* in cui sviluppare pratiche che si avvalgono di nuove modalità, di nuove competenze, di nuove literacies. L’intervento educativo ha quindi l’obiettivo di dare a tutti le opportunità di partecipare attivamente e criticamente a questa dimensione complessa e mutevole, in cui la coscientizzazione e la problematizzazione rivestono un ruolo emergente, per non subire l’oppressione dell’invasione informativa e della dominanza culturale di pochi soggetti. La coscientizzazione, come ci ricorda Freire, produce esiti di “umanizzazione” che permettono all’uomo di “essere-più”. È quindi necessario assumere un significato esteso e profondo del termine stesso di educazione (Rivoltella, 2015; Maragliano, 2015), una sorta di “educazione-più” che potremmo anche definire “m-educazione” (Ceretti, 2015), intendendo con essa un processo di appropriazione della realtà mediale e mediata, in tal modo superando l’idea dei media come qualcosa di esterno all’intenzionalità umana, per ripensarli

come proiezioni e progettazioni sociali e culturali, in una prospettiva di *umanità mediale* (Ceretti, Padula, 2016) dove l'“educazione-più” assume una caratterizzazione etica nel senso classico: educare allo stare e all'agire dentro e con i media digitali significa educare alle qualità umane – le *virtù* – per eccellenza (Rivoltella, 2015b).

Quindi il “metodo” Freire appare oggi come una *filosofia dell'educazione*, necessaria per legittimare una *pedagogia critica del digitale*, capace di indicare metodologie e approcci efficaci per insegnare/apprendere nelle scuole estese/onlife del terzo millennio, in cui docenti e studenti si appropriano delle parole del mondo attraverso le pratiche esercitate nell'abitarlo e, contemporaneamente, le decodificano e codificano nuovamente in un processo dialogico di condivisione e ri-creazione che libera, trasforma e pro-getta il mondo stesso. Questo percorso di appropriazione e ricreazione trova alimento nella *speranza* e nella fiducia nelle potenzialità dell'uomo, nelle sue possibilità di umanizzazione ed emancipazione. Solo in questo modo l'educatore può essere ispirato da una dimensione *utopica* (nel senso freireiano) per attivare una vera rivoluzione pedagogica e non cedere alla prospettiva distopica che vede la tecnologia dominare incontrastata sulla dimensione umana.

Bibliografia

- Alù, A. (2015). Il digital divide culturale è una nuova discriminazione sociale. *Agenda Digitale eu*. <<https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/il-digital-divide-culturale-e-una-nuova-discriminazione-sociale/>> [consultato il 10/08/2017].
- Andrianopoli Cardullo, M. (2004). Paulo Freire: un percorso di apprendimento e coscientizzazione. Genova: Le Mani Microart's edizioni.
- Bergman, J., Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Alexandria, Va: ASCD, ISTE.
- Buckingham, D. (2003). Media Education Literacy: Learning and contemporary culture. Oxford: Ltd.
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2011). Valutare la competenza digitale: Prove per la scuola primaria e secondaria. Trento: Centro Studi Erickson.
- Carenzio, A. (2010). Il paesaggio dei consumi, in Rivoltella, P.C., Ferrari, S. (a cura di), A scuola con i media digitali: Problemi, didattiche, strumenti. Milano: Vita e Pensiero.
- Carr, N. (2011). Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello. Milano: Raffaello Cortina.
- Castells, M. (2002). La nascita della società in rete. Milano: Università Bocconi.
- Ceretti, F. (2015). Educare ed educarsi nell'ambiente digitale, in *Mediascapes Journal*, n. 5/2015.
- Ceretti, F., Padula, M. (2016). Umanità Mediale: Teoria sociale e prospettive educative. Pisa: ETS.
- Ceretti F., Ravanelli, F. (2017). La “scuola digitale” dei gruppi Facebook (GFb) dedicati agli insegnanti: verso la formazione onlife? Come valutano i docenti la propria esperienza di auto-aggiornamento digitale, in *Annali online della didattica e della formazione docente*, vol. 9, n. 13, pp. 230-262, <<http://annali.unife.it/adfd/article/view/1444>> [consultato il 10/08/2017].
- Commissione Europea (2013). Opening up Education 2013 per incentivare l'innovazione e le competenze digitali nella scuola e nella società, <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-859_it.htm> [consultato il 11/08/2017].
- Eugeni, R. (2015). La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni. Brescia: Editrice La Scuola.
- Freire, P. (2002). La pedagogia degli oppressi. Ed. it. a cura di Linda Bimbi, Torino: EGA Editore.
- Freire, P., Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the word and the world. London: Routledge.

- Floridi, L. (ed.), (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. London: Springer Open.
- Gadotti, M. (1995). *Leggendo Paulo Freire: Sua vita e opera*. Torino: SEI.
- Gadotti, M. (2002). Il messaggio di Paulo Freire. Dieci punti per una riflessione, <http://www.clitt.it/contents/scienze_umane-files/pedagogia/60017_Messaggio_PauloFreire.pdf> [consultato il 10/08/2017].
- Gardner, H., Davis, K. (2014). *Generazione app: La testa dei giovani e il loro mondo digitale*. Milano: Feltrinelli.
- Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. (2009). *Bullismo elettronico: Fattori di rischio connessi alle nuove tecnologie*. Roma: Carocci.
- Hargittai, E. (2002). Second Level Digital divide: Differences in people's online skills, in *First Monday*, Vol. 7, n.4, < <http://firstmonday.org/article/view/942/864#h2>> [consultato il 31/07/2017].
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali: Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Lévy, P. (1999). *L'intelligenza collettiva: Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Lovink, G. (2008). *Zero comments: Blogging and critical Internet culture*, London: Routledge. (Trad. it., *Zero comments: teoria critica di internet*, Milano, Bruno Mondadori, 2008).
- Maragliano, R., Pireddu, M., Ragone, G. (a cura di), (2015). *Educare ed educarsi nell'ambiente digitale*. *Mediascapes Journal*, n, 5/2015.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Routledge.
- Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono: Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- McLoughlin, C. & Lee, M. J. (2008). The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10-27.
- Morozov, E. (2012). *The NET delusion: The dark side of Internet Freedom*. New York: Publicaffairs.
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. New York: First Vintage books edition.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning. Making the Connection*, <<http://www.oecd.org/edu/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>> [consultato il 31/07/2017].
- O'Reilly T. (2005). What Is Web 2.0, <<http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>> [consultato il 24/07/2017].
- Pennazio, V., Traverso, A., & Parmigiani, D., (2013). Digital literacies at school: Students' digital profiles. *Italian Journal of Education Technology*, 21(1), pp. 35-40.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, 5 (3), <<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705>> [consultato il 25/07/2017].
- Ranieri, M. (2006). Nuovi media e apprendimento tra divari e opportunità. Il corpo e la rete: Strumenti di apprendimento interculturale, Fondazione Intercultura Onlus, Atti del convegno, pp. 223-234.
- Ranieri, M., Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione: Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson.
- Reggio, P. (2016). Essere più: La prospettiva della "coscientizzazione" in Paulo Freire come processo educativo e di liberazione, *Formazione e Cambiamento*, n.1-2016 Metodologie d'azione per il cambiamento. <<http://www.formazione-cambiamento.it/numeri/2016/1-metodologie-d-azione-per-l-apprendimento/77-gli-articoli/218-essere-piu-la-prospettiva-della-coscientizzazione-in-paulo-freire-come-processo-educativo-e-di-liberazione>> [consultato il 31/07/2017].
- Rheingold, H. (1994). *Comunità virtuali: Parlare, incontrarsi, vivere nel cyberspazio*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Rifkin J. (2000). *L'era dell'accesso*. Milano: Mondadori.
- Rivoltella, P.C. (2001). *Media Education*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2015a), *Re-thinking media education*, *REM Research on Education and media*, Vol. 7, n.1.
- Rivoltella, P.C. (2015b). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.

- Sen, A. (2010). The mobile and the world: Information Technologies & International Development, 6 (SE), pp.1-3.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), pp. 3-10.
- Siemens, G. (2006), Knowing Knowledge, <http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf > [consultato il 22/07/2017].
- Siemens, G. (2008) Learning and Knowing in Networks: Changing roles for Educators and Designers, Presented to ITFORUM for Discussion, <https://www.academia.edu/2857165/Learning_and_knowing_in_networks_Changing_roles_for_educators_and_designers?auto=download> [consultato il 22/07/2017].
- Siemens, G. (2010). Teaching in social and technological networks. Connectivism, <learn-academy.org/mediabase/blogs/entries?b_start:int=15&id=706> [consultato il 22/08/2017].
- Silverstone, R. (2009) *Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale*. Milano: Vita & Pensiero.
- Unesco (2005), *Towards Knowledge Societies*. Parigi: Unesco.
- Wegerif, R., (2013). *Dialogic: Education in the Internet age*. London: Routledge.
- Wenger, E., Scaratti, G., Lipari, D. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zinant, L. (2012). I nuovi media come possibili strumenti di “alfabetizzazione” per i tempi moderni, in *Formazione Sviluppo Persona*, anno III, n. 8.

DALLA PEDAGOGIA DEL DIALOGO ALLA *PHILOSOPHY FOR CHILDREN*. SUGGERIMENTI FREIREIANI E RICADUTE DEL METODO DI PAULO FREIRE NELLA PRIMA ETÀ



BARBARA DE SERIO
Università di Foggia
barbara.deserio@unifg.it

Abstract

Starting from Paulo Freire's reflections on the logic of implicit power in educational practices, the contribution intends to recover the value of the "hope research", as he himself defines problematic knowledge, to give the new generations the pattern of an impatient thought and creative and authentic school. After a necessary historical reconstruction of freireian thought, the contribution analyzes pedagogical-educational implications of Freire's method in current school contexts, also by similarity, historical-methodological, with philosophy for children, increasingly used in Italy, especially in primary school.

Keywords: Problematic knowledge, Creativity, Hope pedagogy, Philosophy for children

Sunto

A partire dalle riflessioni avviate da Paulo Freire sulle logiche di potere implicito nelle pratiche educative, il contributo intende recuperare il valore della ricerca " sostanziata di speranza", come lui stesso definisce il sapere problematizzante, per consegnare alle nuove generazioni il modello di un pensiero inquieto e impaziente, alla base di una scuola creativa e autentica. A una necessaria ricostruzione storica del pensiero freireiano, segue l'analisi delle sue ricadute pedagogico-didattiche, ovvero dell'utilizzo del suo metodo nei contesti scolastici attuali, anche in virtù della sua vicinanza, storico-metodologica, con il filone della philosophy for children, sempre più utilizzato in Italia, soprattutto nella scuola primaria.

Parole chiave: Pensiero problematico, Creatività, Pedagogia della speranza, Filosofia per bambini

1. La parola che emancipa. Brevi riflessioni sul profilo pedagogico di un grande intellettuale

“Un giorno Flavio gli disse (...) che la maestra gli aveva stracciato un disegno. Lui che viveva la libertà che in casa imparava a usare sempre di più, in un clima di rispetto e affetto, che non inibiva la sua curiosità e in cui poteva esprimere la propria creatività, non riusciva a capire quel gesto, per lui e non solo per lui così offensivo (...). Era come se l'insegnante gli avesse strappato un pezzo di se stesso. In fondo, il disegno era una sua creazione (...). Claudius, come qualsiasi padre e madre di tendenza democratica e coerente con la propria scelta, cercò l'insegnante per parlarle del fatto. L'insegnante aveva una grande stima del bambino. Fece molti elogi, sottolineandone il talento e la capacità di essere libero. Claudius capì, dallo sguardo, dai gesti, dal tono della voce, che l'insegnante non si immaginava proprio il motivo della sua visita, farle presente, cioè, il proprio disappunto per quello che aveva fatto al disegno di Flavio, ancor più la propria disapprovazione per quello che aveva fatto allo stesso Flavio, annientandone quasi la creatività (...). All'improvviso lei gli fece vedere una collezione di disegni, quasi tutti uguali, di un gatto nero. Un

solo gatto, moltiplicato, che presentava solo qualche tratto qua e là diverso. «Che ne dice?» domandò l'insegnante (...). «Li hanno fatti tutti gli allievi». «Io credo sarebbe stato meglio se avessero visto in classe un gatto vivo, che camminasse, corresse, saltasse» considerò Claudius. «I bambini avrebbero disegnato il gatto a loro piacimento o secondo la loro percezione. In questo senso l'avrebbero davvero reinventato. Sarebbero stati liberi di dipingere il gatto secondo i loro gusti. Sarebbero stati liberi di creare, di inventare, di reinventare». «No! No!» quasi gridò l'insegnante. «Forse ciò andrebbe bene per suo figlio. Non ne sono proprio sicura. Forse per lui che è così vispo, intelligente, creativo, libero. Ma, per gli altri? Ricordo – continuò – di quando ero bambina. Mi spaventavano le situazioni in cui mi veniva richiesto di scegliere, di decidere, di creare. Proprio per questo, qualche giorno fa, ho preso (...) un disegno di Flavio. Lui aveva disegnato un gatto che non può esistere. Un gatto con tanti colori. Non potevo accettare quel disegno! Sarebbe stato dannoso non solo per lui, ma soprattutto per gli altri» (Freire, 1992/2014, pp. 146-147).

E' il 1992. A scrivere è Paulo Freire, che in una delle sue ultime opere ricorda il meraviglioso incontro con il disegnatore umoristico brasiliano Claudius Cecon agli inizi degli anni Settanta, in un periodo di grande fermento culturale, che nella Ginevra di quegli anni stava portando alla nascita di una scuola alternativa, non più circoscritta nei luoghi tradizionalmente deputati all'istruzione e alla formazione e intenzionalmente orientata a recuperare alla coscienza quanti vivevano in situazioni di marginalità sociale e deprivazione culturale; un'educazione dal basso, capace di farsi "domanda" per guidare i marginali a indagare i propri bisogni formativi e a rintracciare dentro di sé le risposte a questi bisogni; un'istruzione in grado di combattere e superare l'ideologia dominante, fortemente conformista e omologante, a favore della formazione di un pensiero critico e autonomo; un modello di insegnamento-apprendimento finalmente capace di contrastare la forza e la pervasività dei condizionamenti sociali e degli impliciti culturali per formare menti creative e problematiche; un sapere pedagogico in grado di sostenere la curiosità ontologica (Ivi) dei soggetti in formazione, accanto al loro bisogno di esplorare nuovi mondi e di maturare il coraggio di cambiare, ricreandolo e trasformandolo, quello in cui vivono. Non una semplice educazione alla libertà, ma un'educazione che stimola la libertà dell'essere umano come diritto a essere se stesso (Freire, 1996, pp. 49-72. In Passeti). Concetti chiaramente espressi nel brano citato, che racchiude i fondamenti scientifico-culturali alla base del pensiero di Freire, accanto alle numerose ricadute storico-pedagogiche del suo modello educativo, ancor oggi ricco di spunti di riflessione e carico di meravigliose suggestioni: dall'analisi del modello educativo "depositario", rappresentato, nel brano, dal comportamento della maestra di Flavio, emblematico della dialettica oppressori-oppressi, alla necessità di un processo di riflessività e autoconsapevolezza, esemplificata dall'atteggiamento di Claudius, che nel tentativo di smantellare rigidi condizionamenti sociali e consolidati pregiudizi culturali, svela un modello di cittadinanza, quindi di scuola, in grado di combattere il conformismo e l'omologazione a favore di una società democratica e di un'educazione problematica e critica, aperta al confronto e alla discussione costruttiva.

Queste riflessioni, ampiamente approfondite nell'opera citata, presero corpo più di vent'anni prima, alla fine degli anni Sessanta, diventando il nucleo centrale di una delle opere più famose di Freire, della quale la *Pedagogia della speranza* costituisce la naturale prosecuzione. Il riferimento è qui a *La pedagogia degli oppressi*, che Silvia Maria Manfredi e Piergiorgio Reggio non esitano a definire

un vero e proprio manuale di pedagogia critica (1968/2011, pp. 7-19. In Freire)¹, scritto “in nome della libertà, della democrazia, dell’affermazione universale dei diritti sociali e politici e contro qualsiasi forma di oppressione” (Ivi, p. 8), di cui Freire proprio in quegli anni fu vittima. Per comprendere pienamente il solido impianto della proposta pedagogica freireiana è dunque necessario contestualizzare l’opera e rileggerla, seppur brevemente, alla luce degli avvenimenti che caratterizzarono molti Paesi in quel periodo storico e che possono giustificare la carica emotiva di una scrittura alla ricerca della libertà e la grande personalità di un educatore militante, che ha sempre creduto nelle lotte per la pace e nei movimenti sociali di liberazione. Un vero e proprio “libro dell’esilio – si legge nella prefazione alla terza edizione italiana – alimentato da uno spirito inestinguibile di speranza e di tensione concreta e viva a vincere l’isolamento, il fatalismo storico e la passività” (Ivi, p. 18). Questo è *La pedagogia degli oppressi*: una scelta utopica che si fa parola e azione insieme e che nella lotta all’oppressione coglie un forte bisogno di recupero dell’umano (Altomare, 2009); un appello accorato e non isolato², già fortemente sentito in un’opera di poco precedente³, anch’essa influenzata dall’esperienza dell’esilio, cui Freire fu costretto dopo il colpo di stato militare che lo accusò di sovversione proprio a causa delle sue campagne di alfabetizzazione, che furono immediatamente soppresse⁴. Come accade alle grandi “coscienze” e, più in generale, agli ambasciatori di pace, l’esperienza della repressione rafforzò Freire, che utilizzò l’esilio per progettare nuovi programmi educativi, in parte anticipati nelle opere che cominciarono a prender corpo proprio durante il fermo forzato. Trasferitosi a Santiago del Cile mise quindi in moto nuove azioni di pace che svelarono nella

¹ La prima edizione italiana è del 1971 e a pubblicare l’opera fu in quel caso l’editore Arnoldo Mondadori.

² Il riferimento è qui al “coro di voci” di alcuni intellettuali contemporanei a Paulo Freire e come lui impegnati in un processo di coscientizzazione della violenza e di ogni forma di repressione, contraria alla democratizzazione del potere. Tra questi Lorenzo Milani e Danilo Dolci, che indirettamente o direttamente si sono lasciati influenzare, come lo stesso Freire, dalla proposta di un’educazione non violenta che già da qualche tempo e in quello stesso periodo andavano avanzando e sostenendo intellettuali di spicco, quali Mahatma Gandhi e Aldo Capitini. Per ulteriori approfondimenti su questo tema cfr. AA.VV., 2003; Bellanova, 1978; Darder, 2015; Roberts, 2013.

³ L’opera cui ci si riferisce, dal titolo *L’educazione come pratica della libertà*, fu scritta nel 1967 e pubblicata nella lingua italiana dalla casa editrice Mondadori, nel 1977. Si colloca in un filone di studi avviato da Freire anni prima e approdato in una grande campagna di alfabetizzazione, da lui organizzata e raccontata per la prima volta nel volume *Alfabetizzazione e coscientizzazione*, del 1963, e successivamente in *Azione culturale per la libertà*, del 1968. Di nessuna delle due ultime opere citate si ha ancora la traduzione in lingua italiana. Molti sono gli studiosi che ritengono che *L’educazione come pratica della libertà* contenga la prima esposizione sistematica del suo metodo, poi approfondito in altre opere, tra cui *Pedagogia dell’autonomia*, dove la critica al modello scolastico si fa più radicale perché al centro della riflessione vi è la trasformazione della figura dell’educatore in quella del facilitatore dello sviluppo e del promotore dell’empowerment individuale. Per ulteriori approfondimenti su questo tema cfr., tra gli altri, Tavaglia, 2011.

⁴ Tali vicende si inquadrano e costituiscono, come già detto, la naturale prosecuzione di un percorso, nel settore dell’educazione, che Freire aveva già intrapreso alla fine degli anni Quaranta. Abbandonata per scelta la carriera giuridica, decise infatti di impegnarsi su più fronti e con vari ruoli nella promozione dell’educazione degli strati sociali più poveri. A influenzare tale scelta furono senza dubbio le esperienze personali, con particolare riferimento al brusco peggioramento delle condizioni economiche della sua famiglia d’origine in seguito alla morte prematura del padre.

figura dell'oppresso la chiave di lettura dei processi di repressione avviati dall'ideologia politica dominante e nell'alfabetizzazione cognitiva ed emotiva lo strumento per razionalizzare la violenza. Le prime vere intuizioni in questa direzione maturarono a contatto con i contadini, durante gli anni della collaborazione con l'Istituto per la Formazione e Ricerca nella Riforma Agraria, avviata a partire dal 1964. Significativo il ricordo di Freire rispetto ai "circoli di cultura" promossi in quegli anni:

"era come se all'improvviso, rompendo la 'cultura del silenzio', [i contadini] scoprissero che non solo potevano parlare, ma che il loro discorso critico sul mondo, il loro mondo, fosse un modo per costruirlo. Era come se incominciassero ad accorgersi che lo sviluppo del loro linguaggio, che girava attorno all'analisi della realtà, finisse per far loro vedere che il mondo più bello cui aspiravano era annunciato, anzi in un certo modo anticipato, nella loro immaginazione" (Freire, 1992/2014, p. 45).

2. Pedagogia della domanda, pedagogia della speranza

Questo l'invito che ancora oggi la pedagogia freireiana rivolge ai protagonisti del processo educativo: riflettere sulle logiche di potere implicito nelle pratiche educative e impegnarsi a superare la comunicazione verticale tra chi insegna e chi apprende, che inevitabilmente presuppone e crea una superiorità gerarchica del primo rispetto al secondo, costringendo forzatamente quest'ultimo a un "silenzio interiore" (Bellanova, 1992/2014, pp. 251-265), che pian piano conduce all'intorpidimento del più timido tentativo di ricerca. Lo svelamento degli impliciti culturali in ambito educativo non è affatto semplice; sulla base della lettura dell'oppressione presentata da Freire tale svelamento potrebbe essere agevolato dall'utilizzo di percorsi riflessivi che conducano tanto i soggetti in formazione quanto gli educatori a percepire la propria condizione di oppressi e a leggere nel modello educativo dominante la causa dell'oppressione, quindi a liberare il proprio agire educativo da tutti quei condizionamenti che ostacolano la formazione di un pensiero autonomo, critico e divergente. Tra i tanti, l'atteggiamento oppressivo che occorre assolutamente superare è la tendenza a reprimere la libertà di espressione e a limitare le occasioni di confronto e di scambio costruttivo che nel modello pedagogico freireiano sono generatrici di nuove e plurime rappresentazioni del reale. Al contrario, occorre valorizzare la parola che produce cambiamento. "Si tratta di ripensare l'educazione (formale e informale) come contributo concreto al superamento di modelli riduttivamente liberisti di convivenza e alla costruzione di concrete condizioni di dialogo tra le persone e tra queste e le istituzioni" (Manfredi, Reggio, 1968/2011, p. 18; Vittoria, 2008; Kirylo, 2011). Il primo passo da compiere è dunque quello di superare l'adesione, spesso inconsapevole, nei confronti di un rapporto educatore-educando nozionistico, che Freire definiva una vera e propria "malattia dell'espore" (1968/2011, p. 57). Un atteggiamento che presenta quale unico scopo la "suprema inquietudine" (Ibidem) di riempire le menti di chi ascolta di saperi scelti dall'educatore, frequentemente distanti dal contesto di vita dell'educando, decontestualizzati e frammentati rispetto alla totalità che questi potrebbe conoscere se fosse semplicemente messo nelle condizioni di sperimentare direttamente la realtà, rispondendo a un irrefrenabile bisogno di

ricerca e di scoperta che caratterizza l'individuo in quanto "essere inconcluso" (Ivi), alla continua ricerca di senso.

"In questa visione deformata dell'educazione – scriveva Freire – non esiste creatività, non esiste trasformazione, non esiste sapere. Il sapere esiste solo nell'invenzione, nella re-invenzione, nella ricerca inquieta, impaziente, permanente che gli uomini fanno nel mondo col mondo e con gli altri. Ricerca che è anche sostanziata di speranza" (Ivi, p. 58)

e che consente agli uomini di "esistere umanamente" (Ivi).

Il rischio di un modello scolastico che non riesce a superare una condizione depositaria dell'educazione a favore di una concezione "problematizzante" è molto alto perché la posta in gioco è costituita dalla liberazione interiore dell'individuo, che deve aver luogo a partire dall'infanzia, quando l'essere umano è naturalmente portato a conoscere e a rapportarsi al mondo in modo creativo e costruttivo. Se ciò non accade, se il modello educativo perseguito è quello tradizionale, proprio di una didattica antidemocratica e intollerante, fondata su un "curriculum occulto" (Freire, 1992/2014), espressione di un agire educativo falsamente neutro, gli individui verranno formati sin dalla prima età a un pensiero inautentico, che li porterà, da adulti, a vivere come spettatori le loro stesse esistenze. Incapaci di prendere l'iniziativa, finiranno con l'affidare la gestione della propria vita a coloro ai quali riconosceranno un potere; questi ultimi si arrogheranno il diritto di scegliere per loro, continuando a perpetrare una logica di "elargizione del sapere" (Freire, 1968/2011) che renderà gli oppressi degli adulti facilmente manipolabili e passivamente adattati a un mondo che non sempre condideranno, ma che non avranno il coraggio né la forza di cambiare; ciò perché non avranno sperimentato, nel corso della loro esperienza formativa, l'educazione come "pratica di libertà"; un'educazione che, anziché "mettere a tacere il mondo" (Ivi, p. 82) o "fuggirlo" (Ibidem), combatte l'idea di un individuo astratto e senza legami con la realtà a favore del dubbio, che porta a interrogarsi su tutto ciò che esiste e che accade, maturando l'atteggiamento ribelle di chi vede nella domanda una prima ipotesi di cambiamento. Significativa, a tal proposito, la riflessione di Edson Passetti, autore del libro-intervista al "viandante dell'ovvio"⁵, in cui si traccia un profilo freireiano a metà strada tra il libertario e l'anarchico (Passetti, 1996)⁶. Profondo conoscitore dei sentimenti umani, secondo Passetti Freire ha indagato le strutture psicologiche che reggono i comportamenti degli oppressi e per questo motivo ha sempre invitato a liberare lo spirito democratico e il pensiero antidogmatico dell'essere umano a partire dall'infanzia, che da sempre vive una condizione di emarginazione che tende a inibire la spontanea capacità di crescita dei bambini. Quello infantile è infatti il periodo in

⁵ L'espressione "viandante dell'ovvio", come precisato da Edson Passetti nell'introduzione al suo libro, fu coniata dallo stesso Freire, che vedeva nel suo impegno politico un solo fine: combattere l'oppressione attraverso l'ovvietà dell'educazione.

⁶ Il libro di Passetti si colloca per certi versi nel filone dei "libri parlati", così denominati dallo stesso Freire e spesso da lui privilegiati rispetto agli altri perché caratterizzati da interviste e dialoghi tra due o più autori, che in forma autobiografica si scambiano le proprie visioni del mondo. Il primo di una lunga serie di libri parlati, costituita da una decina di volumi, fu pubblicato nel 1982 dalla casa editrice Paz e Terra di Rio de Janeiro, col titolo *Sull'educazione. Dialoghi*. Attualmente si dispone della traduzione italiana di un solo libro parlato, *Essa escola chamada vida*, scritto da Freire e Betto Frei nel 1985 e pubblicato in lingua italiana nel 1896, col titolo *Una scuola chiamata vita*, dalla casa editrice Emi di Bologna. Per ulteriori approfondimenti sui contenuti dei libri parlati cfr. Tavaglia, 2011.

cui si formano le strutture psicologiche che regoleranno in età adulta il rapporto dell'individuo con l'autorità. Quanto più il bambino avrà avuto la possibilità di costruire liberamente la propria visione del mondo, senza eccessive influenze o imposizioni provenienti dall'esterno, come riflesso della cultura dominante, tanto meno maturerà atteggiamenti di dipendenza e sottomissione dalle logiche di potere. Un concetto ripreso in *Pedagogia della speranza*, dove nella relazione dialogica tra educatore ed educando, propria di un modello scolastico antiautoritario, Freire coglieva la vera essenza dell'insegnamento, che attraverso il confronto rende possibile, completandolo, l'atto di imparare (Musello, 2005; Souto Manning, Ayers, 2010; Grollions, 2015; Irwin, 2012). Scriveva a tal proposito Freire:

“i due [atti] diventano veramente possibili solo quando il pensiero critico, inquieto dell'educatore o dell'educatrice si abbandona alla curiosità dell'educando. Se, invece, il pensiero dell'educatore o dell'educatrice elimina, schiaccia, ostacola lo sviluppo del pensiero degli educandi, allora questo pensiero autoritario dell'educatore non fa che suscitare, negli educandi su cui incide, un pensiero timido, insincero o a volte puramente ribelle” (1992/2014, p. 123).

3. Educare “altrimenti”. I principi alla base del metodo pedagogico freireiano

In tale riconoscimento è possibile cogliere la centralità dell'educazione democratica, che deve trovare spazio soprattutto in ambito scolastico, a partire da una rivisitazione critica della dialettica insegnamento-apprendimento. Significativo, in questa riflessione, il ruolo dell'educatore, che ha il dovere di condurre l'essere umano a una diversa comprensione della realtà, in grado di pensare l'“inedito” e di costruire nuove opportunità di convivenza. “Educare – secondo la prospettiva freireiana – significa fornire chiavi di lettura profonde della storia, propria e altrui” (Bellanova, 1992/2014, p. 253. In Freire)⁷, per vivere da protagonisti la realtà e costruire una “società educante” (Ivi, pp. 251-265), in cui la libertà di ogni individuo possa diventare strumento di rinascita dell'umanità. Un vero e proprio percorso di coscientizzazione, che consente di riflettere sulle occasioni di umanizzazione di una comunità per promuovere una cittadinanza attiva. In quanto tale la coscientizzazione è una forma di oggettivazione dei problemi, da cui il soggetto impara a prendere le distanze per diventarne maggiormente consapevole. Non uno “stare di fronte alla realtà” (Freire, 1972/1974, p. 39), ma l'“impegno storico (...) di soggetti che fanno e rifanno il mondo (...) con il materiale che la vita offre loro” (Ibidem)⁸.

Punto di partenza del metodo dialogico freireiano è la ricerca congiunta, tra educatori ed educandi, dei temi di discussione, che Freire definiva “generatori” perché fonte, a loro volta, di nuove domande e nuove riflessioni nonché strumento di confronto tra opinioni e visioni del mondo differenti. La scelta dei temi generatori va ovviamente effettuata a partire da alcune questioni cruciali e di

⁷ Il saggio di Bartolomeo Bellanova è stato pubblicato per la prima volta nel 2008, come *Prefazione* alla prima edizione italiana di *Pedagogia della speranza*.

⁸ Sul tema della coscientizzazione cfr. anche Adrianopoli Cardullo, 2004. A questo tema Freire ha dedicato molte altre opere, tra cui *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea-Bissau* e *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*.

particolare rilievo socio-culturale, chiaramente note al gruppo e da questo considerate significative, quindi suscettibili di una riflessione e di un approfondimento⁹. Tale scelta può essere effettuata su sollecitazione dell'educatore, che può decidere di facilitare la discussione anche attraverso l'utilizzo di immagini, raffigurazioni, piccoli documentari o brevi testi, a seconda dell'età e del livello di alfabetizzazione dei partecipanti. Questi strumenti, rappresentativi della realtà sociale e culturale di appartenenza degli educandi, quindi emblematici della loro quotidianità, hanno lo scopo di stimolare la partecipazione e di richiamare alla mente dei partecipanti esperienze significative, che può essere interessante e utile condividere. L'impegno di tutti i partecipanti nella scelta dei temi di discussione risponde alla finalità principale del metodo freireiano, che consiste nel tentativo di democratizzare l'organizzazione scolastica, promuovendo la partecipazione di tutti i suoi protagonisti nel processo di gestione dei saperi, che "segna la posizione democratica tra di loro" (Freire, 1992/2014, p. 122).

Successivamente il metodo suggerisce di procedere con la decodifica fonetica delle singole parole, che possono essere individuate tra quelle più utilizzate dal gruppo o, al contrario, tra quelle che i partecipanti ritengono meno note e meno comprensibili. Giocare con le parole individuate, scomporre e ricomporre le sillabe per formarne altre, potrebbe dunque servire a chiarire il significato o a familiarizzare meglio con alcuni concetti alla base della pedagogia liberatrice o che ad essa si oppongono e che vanno quindi compresi per avviare un processo di riflessione, problematizzazione e discussione.

4. "Partorire" idee, trasformare il mondo a partire dall'infanzia

Nel principio della coscientizzazione è possibile rintracciare una continuità tra il metodo freireiano e il movimento della *philosophy for children*, i cui primi sviluppi si fanno risalire agli anni Settanta del Novecento, quando l'americano Matthew Lipman mise per la prima volta a punto un programma per provocare la ricerca del significato dell'esistenza nei bambini. Non un semplice strumento per "insegnare" a pensare, ma un vero e proprio programma per "apprendere" il pensiero creativo, capace di abbandonare le tradizionali categorie interpretative, spesso causa di condizionamenti culturali che non consentono di guardare oltre e di cogliere utopicamente il "non ancora", per approdare alla legittimazione del

⁹ Solo a titolo di esempio, un tema generatore nei gruppi di discussione avviati in ambito scolastico, e non solo, potrebbe essere quello delle discriminazioni razziali. Da molti anni, anche in Italia, la scuola è diventata principale luogo di incontro delle diversità anche in virtù del numero crescente di bambini con cittadinanza non italiana tra gli iscritti. Chiaramente, come suggerisce Alfredo Tavaglia (2011), le diversità etniche sono spesso strettamente connesse ad altre forme di minorazione socio-culturale, anch'esse conseguenza di condizionamenti culturali che vanno affrontati perché possano essere superati. Non è raro il caso di bambini stranieri che vivono in zone periferiche, in condizioni abitative spesso disagiate a causa di problemi economici, oltre che per una forte tendenza alla ghettizzazione, dovuta, tra le altre cose, alle difficoltà linguistiche, che ostacolano la piena integrazione. A questo si aggiunge il fatto che nella maggior parte dei casi gli autoctoni riservano loro le occupazioni più umili e più pesanti aggravando, anche sul piano professionale, la condizione di disagio sociale degli stranieri. Aspetti che non possono essere taciuti e che il metodo freireiano aiuterebbe a denunciare, privilegiando la logica dell'"incontro" alla cecità e all'afasia intellettuale.

dubbio (Lipman, 2003/2005; Lipman, Sharp, 1982/2000; Lipman, Gazzard, 1989/2000), che permette di controllare la propria esistenza, facendo attenzione a non lasciarsi travolgere dagli eventi. Una “pedagogia dell’impegno”, che indirettamente sembra riflettere le suggestioni freireiane perché coglie nell’educazione del pensiero libero il punto di partenza per l’umanizzazione della società, che per migliorare ha bisogno di cittadini pensanti, ma soprattutto attivi, partecipi e responsabili¹⁰.

Al centro del filone di studi della *philosophy for children*, come nella concezione problematizzante freireiana, vi è la costruzione di una personale visione del mondo e di nuove combinazioni e inedite ricomposizioni del reale, maggiormente in grado di rappresentare le esperienze e i vissuti personali dell’essere umano. Il presupposto, in entrambi i casi, è la capacità di utilizzare la domanda come strategia per imparare a pensare e per acquisire consapevolezza delle proprie competenze cognitive ed emotive, per liberare la capacità di giudizio e la libertà di espressione. In questo senso la domanda filosofica è creatività, perché consente di creare visioni emblematiche della realtà attraverso un “pensiero generativo” (Santi, 2006; Gardner, 1999/2000; Morin, 1999/2000) che stimola la coscienza epistemologica e “consolida una ricerca permanente, aperta, antitotalitaria e antitotalizzante” (Kohan, 2005, p. 184. In Santi).

A coniugare il programma educativo di Lipman con il modello pedagogico di Freire è dunque la componente riflessiva nell’educazione (Striano, 2001), che per entrambi può svilupparsi solo in contesti di apprendimento emotivamente motivanti, che non tendono a decontestualizzare il sapere e che privilegiano la dimensione democratica dell’educazione e il rispetto delle potenzialità di crescita individuali. Pur nella consapevolezza che si tratta di due modelli distanti, nati in contesti lontani per rispondere a esigenze formative diverse, l’approccio pedagogico della domanda, centrale in entrambi i casi, giustifica un possibile accostamento dei due filoni pedagogici considerati e un utilizzo congiunto, a scopo sperimentale, delle specifiche strategie didattiche.

5. I bambini “impazienti”. Un laboratorio di philosophy for children nella scuola primaria

La scuola – si è detto – è il luogo privilegiato di incontro delle differenze, ma è anche, talvolta, il luogo in cui queste differenze si acutizzano e si scontrano, dando seguito a una serie di pregiudizi che vengono perpetrati proprio attraverso il sapere scolastico; tra questi i pregiudizi sessisti e quelli razziali. Se è dunque dovere della società, ovvero della scuola, educare alla democrazia sin dall’infanzia, per formare negli esseri umani quel senso civico che li renderà, da adulti, cittadini responsabili, è allora importante assicurare, soprattutto in ambito scolastico, la fruizione di momenti di condivisione degli apprendimenti durante i quali, attraverso la discussione e il confronto, i soggetti in formazione possano

¹⁰ Non è un caso che negli stessi anni di diffusione del metodo freireiano e del movimento della *philosophy for children* si stesse divulgando, sempre in America, il filone della pedagogia critica, nato con lo scopo di indagare il ruolo dell’educazione nel processo di riproduzione dell’ideologia politica dominante, ovvero di smantellare le diverse forme di ingiustizia, tra cui la persistenza di un modello educativo gerarchico, antidialogico e unidirezionale, “con modalità alternative a quelle oppressive e marginalizzanti attive nella realtà sociale”. Catarci, 2016, p. 98.

scoprire l'opportunità di pensare in modo autonomo, accanto alla libertà di parola, che pian piano consentirà loro di superare la consolidata paura di deviare da posizione conformiste per compiere scelte scomode, ma garanti del diritto all'autonomia.

A questo scopo ha risposto il progetto avviato nell'anno accademico 2009-2010 da alcuni ricercatori dell'Università di Foggia, con la supervisione e il coordinamento della scrivente, presso il VI circolo didattico Santa Chiara di Foggia¹¹.

Il percorso di *philosophy for children*, sul quale era incentrato il progetto, è stato suddiviso in quattro incontri. Durante il primo incontro il gruppo di ricercatori ha presentato ai bambini il progetto e dopo una breve riflessione sul tema delle diversità, che ha preso spunto dalla presenza, nel gruppo, di bambini stranieri, ha mostrato loro il libro di Ann Margarete Sharp, dal titolo *L'ospedale delle bambole* (1999; Id., 2000)¹², chiarendo che negli incontri successivi avrebbero letto di volta in volta un brano diverso per discutere il tema della costruzione dell'identità personale e sociale e il valore delle differenze socio-culturali. Tali temi sono stati individuati sulla base degli interessi dei bambini nonché in base ai contenuti disciplinari che in quello stesso periodo i bambini stavano approfondendo con i docenti e ai quali sono stati opportunamente ricondotti. Centrale, nella riflessione, il nome del protagonista principale della storia, Manù, volutamente abbreviato dall'autrice per lasciare ai lettori la libertà di sceglierne l'identità sessuale. Il dibattito si è incentrato in questo caso sulle differenze tra sesso e genere e sul valore che tali differenze hanno nel processo di costruzione dell'identità.

Nel secondo incontro la riflessione si è spostata sull'analisi degli stereotipi connessi alla scelta dei giocattoli, perché la bambola, giocattolo preferito di Manù, viene solitamente associata al genere femminile; il gruppo ha poi focalizzato l'attenzione sull'abbigliamento e sui colori preferiti dai bambini e dalle bambine nel tentativo di superare i condizionamenti culturali che inducono sin dall'infanzia a una radicale separazione delle scelte di vita e delle preferenze culturali in base al sesso.

Durante il terzo incontro i bambini hanno letto il capitolo del racconto in cui Manù descrive il suo nuovo maestro, "diverso" perché proveniente da un'altra città italiana. Al centro del dibattito, in questo caso, le differenze culturali ed etniche, ovvero gli stereotipi razziali che spesso vengono interiorizzati in modo inconsapevole e che altrettanto inconsapevolmente maturano, soprattutto nei

¹¹ Nel progetto sono stati coinvolti i bambini delle prime due classi della scuola primaria perché si è ritenuto fondamentale affrontare il tema degli stereotipi legati alle differenze a partire dalla prima età anche al fine di valutare il peso che questi condizionamenti culturali esercitano sulla costruzione dei successivi apprendimenti.

¹² Il racconto narra la storia di Manù e della sua bambola, che in seguito a un incidente con la bicicletta perde la testa, che le viene riparata dallo stesso rivenditore. Quando Manù va a ritirarla si rende conto che la bambola non ha più lo stesso aspetto perché la testa le è stata sostituita per cui, pur portandola via con sé, decide di non giocarci più. Il racconto è la chiara rappresentazione del processo di autonomizzazione del bambino rispetto agli oggetti transizionali, che segnano il suo percorso di crescita. Non è un caso che a rompersi sia proprio la testa, sede del pensiero, quindi del processo di costruzione dell'identità. Come avviene nel metodo freireiano, anche nei percorsi di *philosophy for children* si utilizzano storie e immagini come strumenti generatori di temi. In questo caso le storie vengono individuate tra quelle proposte dallo stesso Matthew Lipman, opportunamente pensate in base all'età dei lettori, per consentire loro di raggiungere la finalità prioritaria di tali percorsi: "trasformare il pensiero, il pensante e il pensato". Santi, 2005, p. 216. In Id. (a cura di).

bambini, la paura del “diverso”. Centrale anche la riflessione sui mestieri e sulle professioni, al fine di superare l’erronea associazione della professione dell’insegnamento esclusivamente al genere femminile, nonché per superare i pregiudizi che ancora orientano, spesso negativamente, i progetti di vita e quelli professionali di bambini e adulti.

L’ultimo incontro ha riportato l’attenzione dei bambini sulla persistenza di un sapere sessualmente connotato, quindi sulla differenza sessuale quale differenza più radicale. I bambini sono stati guidati in un processo di empowerment cognitivo che si è tradotto in una coscientizzazione delle differenze sessuali tra uomo e donna. Questo, in fondo, lo scopo del progetto: riflettere sulle specificità individuali per conferire valore al confronto, allo scambio e all’incontro delle diversità nella direzione del superamento di ogni forma di oppressione e assoggettamento.

Bibliografia

- AA.VV. (2003). *Paulo Freire: pratica di un’utopia*. Piacenza: Berti-Terre.
- Adrianopoli Cardullo, M. C. (2004). *Paulo Freire: un percorso di apprendimento e di coscientizzazione*. Genova: Le Mani.
- Altomare, V. (2009). *La parola liberatrice: la pedagogia di Paulo Freire*. Villa Verucchio: Pazzini.
- Bellanova, B. (1978). *Paulo Freire: educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione*. San Prospero: Centro Programmazione Editoriale.
- Bellanova, B. (1992/2014). *Il vero realismo del divenire umano: «essere altri da come siamo stati»*. In Freire, P. *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele, pp. 251-265.
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire: educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Darder, A. (2015). *Freire and Education*. London-New York: Routledge.
- Freire, P. (1967/1977). *L’educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1968/2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (1972/1974). *Teoria e pratica della liberazione*. Roma: An. Veritas Editrice.
- Freire, P. (1977/1979). *Pedagogia in cammino: lettere alla Guinea-Bissau*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1992/2008). *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (1996/2004). *Pedagogia dell’autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Ega.
- Freire, P. (1996). *Il metodo dialogico*. In Passetti, E. *Conversazioni con Paulo Freire: il viandante dell’ovvio*. Milano: Elèuthera, pp. 49-72.
- Gardner, H. (1999/2000). *Sapere per comprendere: discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Grollions, G. (2015). *Paulo Freire and the Curriculum*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Irwin, J. (2012). *Paulo Freire’s Philosophy of Education: Origins, Developments, Impacts and Legacies*. London: Bloomsbury Academic.
- Kirylo, J. D. (2011). *Paulo Freire: The Man from Recife*. New York: Peter Lang.
- Kohan, W. O. (2005). *Questioni filosofico-politiche nella filosofia con i bambini*. In Santi, M. (a cura di). *Un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Lipman, M. (2003/2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.

- Lipman, M., Sharp, A. M. (1982/2000). *Alla ricerca dei significati*. Napoli: Liguori.
- Lipman, M., Gazzard, A. (1989/2000). *Mettiamo insieme i pensieri*. Napoli: Liguori.
- Manfredi, S. M., Reggio, P. (1968/2011). *Prefazione*. In Freire, P. *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele, pp. 7-19.
- Morin, E. (1999/2000). *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musello, M. (2005). *Paulo Freire e l'educazione liberatrice: la dialettica dialogica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Passetti, E. (1996). *Conversazioni con Paulo Freire: il viandante dell'ovvio*. Milano: Elèuthera.
- Roberts, P. (2013). *Paulo Freire in the 21st Century: Education, Dialogue and Transformation*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Santi, M. (2005). *Filosofia e bambini: condizioni e possibilità di un incontro*. In Id. (a cura di). *Un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso: il pensiero argomentativo in classe*. Napoli: Liguori.
- Sharp, A. M. (1999). *L'ospedale delle bambole*. Napoli: Liguori.
- Sharp, A. M. (2000). *Dare senso al mio mondo: manuale. L'ospedale delle bambole*. Napoli: Liguori.
- Souto Manning, M., Ayers, W. (2010). *Freire, Teaching and Learning: Culture Circles, Across Contexts*. New York: Peter Lang.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tavaglia, A. (2011). *L'eredità di Paulo Freire: vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*. Bologna: Emi.
- Vittoria, P. (2008). *Narrando Paulo Freire: per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*. Sassari: Delfino.



DISABILITÀ E OPPRESSIONE

ROSA SGAMBELLURI
Università Telematica Pegaso
rosa.sgambelluri@unipegaso.it

*Ecco il grande compito umanista e
storico degli oppressi: liberare se
stessi e i loro oppressori*
Paulo Freire

Abstract

For Paulo Freire there is no education but through the liberation of people from oppression. The purpose of education is the emancipation of people and, therefore, the possibility of giving them the right and the duty of the word and educate them in the light of liberation and for freedom.

According to the Brazilian educator, this must be done especially for the oppressed, who are reawakened to awareness, which implies the consciousness raising of each individual with regards to their personal and collective condition, and the ability to express themselves.

The Pedagogy of the oppressed, as humanistic and liberating pedagogy, is divided into two different moments:

“... the first in which the oppressed discover the world of oppression and engage in practices to transform it; the second in which, having the oppressive reality been transformed, the pedagogy of the oppressed no longer exists and it becomes pedagogy of the men who are going through the process of permanent liberation ...” (Freire, 2011).

The pedagogical method adopted by Freire is based on the socialization process, the dialogue and the awakening of the most disadvantaged groups. Examples of these are people with disabilities whose fear of freedom has to be removed, as pointed out by Freire, the very fear which the affected ones are not aware of

“...the condition which the disabled person lives when they find themselves in a situation of exclusion and marginalization is often a real dehumanizing condition that annihilates their desire to be loved and recognized as well as their desire to understand and to act, and to be free ... The condition of alienation and addiction creates –at the same time- in the disabled person a sense of failure that may end up neutralizing all their vital energy; they will end up adjusting passively, that is living the condition of not being ...”. (Goussot, 2009).

But, for Freire “... when a person realizes that not only does he live but he also exists, he discovers the root of his temporal dimension; that is, by overcoming the unidimensionality of time, he becomes aware of the past, the present and the future...” (Freire, 2007).

According to a more traditional vision, disability essentially represents a rehabilitative individual problem. Persons affected by a disability find it necessarily difficult to accomplish the so-called normal tasks and, therefore, they are also hindered to fulfill normal social roles. In this sense, the social disadvantage normally associated with disability in modern societies is seen as an individual problem caused by impairment.

As an alternative to this, some English scholars designed around the 70's the “social model” which, instead of focusing on individual deficits, approaches to disability, focusing the analysis on processes and social forces that cause people with obvious impairments to become disabled.

As stated in the social model, disability is not in the person itself but it is the result of exclusion from the complete social participation; furthermore, the exclusion is not inevitable nor necessary, and the disabled are an oppressed social group, not just individuals affected by tragic circumstances.

Keywords: Disability, oppression, awareness, liberation, social model.

Sunto

Per Paulo Freire non c'è educazione se non attraverso la liberazione degli uomini dall'oppressione.

L'obiettivo dell'educazione è l'emancipazione degli uomini e, quindi, la possibilità di attribuire loro il diritto e il dovere della parola e formarli nella liberazione, e per la libertà.

Questo, deve avvenire soprattutto per gli oppressi che, secondo il pedagogista brasiliano, vanno risvegliati alla coscientizzazione, che comporta la presa di consapevolezza di ogni individuo rispetto alla propria condizione personale e collettiva, e alla presa di parola.

La pedagogia dell'oppresso, come pedagogia umanistica e liberatrice, si divide in due momenti diversi:

"... il primo in cui gli oppressi scoprono il mondo dell'oppressione e si impegnano nella prassi a trasformarlo; il secondo, in cui, trasformata la realtà oppressiva, questa pedagogia non è più dell'oppresso e diventa la pedagogia degli uomini che sono in processo di permanente liberazione..." (Freire, 2011).

Il metodo pedagogico adottato da Freire, si basa sul processo di socializzazione, sul dialogo e sul risveglio delle categorie più svantaggiate. Ne sono un esempio, infatti, le persone con disabilità, nelle quali, come sottolinea il pedagogista brasiliano, bisogna cancellare la paura della libertà, di cui non ha coscienza chi appunto, ne è affetto.

"...La condizione che vive il disabile in situazione di esclusione e di emarginazione è spesso una vera e propria condizione disumanizzante che annulla il suo desiderio di essere amato e riconosciuto nonché il suo desiderio di comprendere e agire, quindi di essere libero[...]. La condizione di estraneità e dipendenza crea -altresì- nel soggetto disabile un senso di incapacità che può finire per neutralizzare tutte le sue energie vitali; finisce per adattarsi passivamente, cioè per vivere la condizione di non essere..." (Goussot, 2009).

Ma, per Freire, "...nel momento in cui l'uomo si accorge di esistere e non solo di vivere, egli scopre la radice della sua dimensione temporale, cioè, superando la unidimensionalità del tempo, prende la coscienza del passato, del presente e del futuro..." (Freire, 2007).

Secondo una visione più tradizionale, la disabilità rappresenta essenzialmente un problema individuale di tipo riabilitativo. Le persone che presentano una forma di disabilità trovano inevitabilmente difficile compiere varie attività per così dire normali e, di conseguenza, sono impediti nell'adempiere ai normali ruoli sociali.

In questo senso, lo svantaggio sociale normalmente associato con la disabilità nelle società moderne, viene visto come un problema individuale causato dalla menomazione.

In alternativa a tutto ciò, alcuni studiosi inglesi, propongono intorno agli anni 70', il "modello sociale" che, invece di concentrarsi sul deficit individuale, si avvicina alla disabilità, incentrando l'analisi sui processi e sulle forze sociali che fanno sì che le persone con menomazioni evidenti, diventino disabili.

Per il modello sociale, la disabilità non è della persona, ma è il risultato dell'esclusione dalla piena partecipazione sociale, inoltre, l'esclusione non è obbligata, né necessaria, ed i disabili rappresentano una categoria sociale oppressa e non solamente individui colpiti da circostanze tragiche.

Parole chiave: Disabilità, oppressione, coscientizzazione, liberazione, modello sociale.

Il disabile come oppresso nel credo pedagogico di Freire

Il pensiero di Freire si configura come pedagogia della resistenza, attraverso la quale si possono affrontare situazioni di oppressione personale e sociale per sviluppare l'umanizzazione. Una pedagogia il cui approccio critico,

problematizzante e dialogico assume, altresì, una valenza propositiva capace di attribuire un senso efficace all'atto dell'educare.

Un aspetto fondamentale della pedagogia degli oppressi di Freire, riguarda, appunto, la dimensione politica dell'educazione, ed il rapporto tra educazione e politica, rappresenta, uno dei temi principali del suo pensiero, dove la parola chiave "liberazione" chiarisce il significato dell'agire educativo degli oppressi.

L'educazione deve essere, quindi, "pratica della libertà", esperienza di liberazione, esperienza difficile, impegnativa, dove la liberazione, afferma Freire:

"...è un parto, un parto doloroso e l'essere che nasce da questo parto è un uomo nuovo, che diviene tale attraverso il superamento della contraddizione oppressori/oppressi, che poi è l'umanizzazione di tutti. Il superamento della contraddizione è il parto che dà alla luce questo uomo nuovo non più oppressore, non più oppresso: l'uomo che libera se stesso..." (Freire, 2011, p.34).

Per Freire:

"...l'educazione che proponiamo a coloro che veramente si impegnano per la liberazione, non può basarsi su una concezione degli uomini come esseri "vuoti" che il mondo "riempie" di contenuti; non può basarsi su una coscienza-spazio, suddivisa meccanicamente, ma su uomini come "corpi coscienti" e sulla coscienza come coscienza in rapporto intenzionale col mondo..." (Freire, 2011, p.67).

In questa prospettiva, l'educazione diventa problematizzante, supera perciò la struttura oppressiva educatore/educando e assume l'intima peculiarità della dialogicità, che ristabilisce in modo nuovo sia la relazione interpersonale sia il rapporto con la realtà.

L'educazione problematizzante, diversamente da quella "depositaria", è intenzionale, perché risponde a ciò che la coscienza profondamente rappresenta. Essa, è un atto di conoscenza ed è un antidoto efficace contro ogni forma di passività, riconosce gli uomini come "esseri in divenire", incompleti e inconclusi nella realtà, è profetica, dunque, capace di speranza.

Secondo l'educazione problematizzante, è fondamentale che gli uomini lottino per la loro emancipazione, ecco perché questo tipo di educazione, supera anche la falsa coscienza del mondo, ed in quest'ottica, il mondo rappresenta il luogo in cui avviene l'azione trasformatrice degli uomini, da cui deriva poi la loro umanizzazione.

Il problema dell'umanizzazione, per Freire, rappresenta una preoccupazione che non si può evitare, ed il riconoscere questa preoccupazione comporta inevitabilmente il riconoscere la disumanizzazione non solo come ipotesi ontologica, ma anche come realtà storica.

Umanizzazione e disumanizzazione altro non sono, che possibilità degli uomini come essere inconclusi e coscienti della loro stessa inconclusione, tuttavia, anche se entrambe costituiscono una possibilità, solo l'umanizzazione rappresenta la vocazione della persona.

La persona con disabilità, spesso emarginata ed esclusa, è costretta a vivere una realtà disumanizzante che la annichilisce e che annulla talvolta il suo desiderio di agire e quindi, di essere libera.

Questo è quanto mette in risalto Goussot, il quale sostiene che la condizione disumanizzante "...crea nel soggetto disabile un senso di incapacità che può finire per neutralizzare tutte le sue energie vitali - e finisce per adattarsi passivamente - e- cioè per vivere la condizione di non essere..." (Goussot, 2009, p.36).

Oliver, per esempio, ritiene che l'esclusione sociale dei disabili viene favorita da due dinamiche che sono: la *tendenza all'individualizzazione* e la *medicalizzazione dei meccanismi di controllo sociale*, sulle quali si basa oltretutto la costruzione del prototipo di persona fisicamente idonea, quale caratteristica per il "normale" funzionamento della società.

I disabili, inoltre, in quanto oppressi hanno paura della libertà perché non si sentono pronti di correre il rischio di assumerla e la temono perché lottare per essa, rappresenta per essi una ulteriore minaccia.

D'altronde per Freire:

"...nessun uomo possiede la libertà, come condizione per essere libero; diversamente, si lotta per la libertà, perché non la si possiede. La libertà, inoltre, non è un punto ideale, di fronte a cui gli uomini si alienano; essa rappresenta una condizione indispensabile nella quale gli uomini sono inseriti in quanto esseri inconclusi..." (Freire, 2001).

Per il pedagogista brasiliano

"...finché gli oppressi non prendono coscienza delle cause del loro stato di oppressione, accettano con fatalismo il loro sfruttamento. Peggio ancora, con molta probabilità assumono posizioni passive e alienate di fronte alla lotta per la conquista della libertà e per la propria affermazione nel mondo. In ciò consiste - infatti- la "connivenza" dell'oppresso con il regime oppressore..." (Freire, 2011, p.51).

Un'altra caratteristica posseduta dagli oppressi è l'emotività, essi sono, infatti, emotivamente dipendenti e questo atteggiamento di dipendenza può condurli alla distruzione della propria vita, pertanto, solo quando scoprono chiaramente l'oppressore e si impegnano per la liberazione, cominciano a credere in loro stessi, superando in questo modo la connivenza.

Ma il mondo delle emozioni appartiene anche alle persone con disabilità e come chiunque altro individuo, anche il disabile, possiede, quindi, un proprio habitat interiore, caratterizzato dalle esperienze, dalle difficoltà, dai limiti, dalle risorse.

Per la persona disabile, sentirsi accettata e compresa sul piano affettivo, favorisce l'acquisizione di maggiore fiducia e stima di sé, migliora la comunicazione e l'interazione e modifica i limiti della disabilità stessa. Inoltre, vivere in un ambiente relazionale stabile, sereno e in grado di trasmettere sicurezza, tende a contenere il disagio e a favorire lo sviluppo delle proprie risorse, della propria personalità, di atteggiamenti e sentimenti positivi.

Questo vuol dire, infatti, che l'ambiente rappresenta un fattore rilevante per la costruzione e lo sviluppo del mondo affettivo e della personalità dell'oppresso e di conseguenza del disabile; un contesto, oltretutto, interattivo dove le stesse emozioni si formano e si apprendono.

Dal modello medico al modello sociale della disabilità

Il modello medico reputa la disabilità un problema della persona, causato direttamente dalle malattie, traumi o altre condizioni di salute che necessitano di assistenza medica sotto forma di trattamento individuale.

Il modello medico individualistico della disabilità viene associato all'ICIDH (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicap*) che si sviluppa intorno agli anni 70' grazie ad un gruppo di sociologi coordinati da P. Wood, il cui scopo è quello di chiarire i concetti e la terminologia che vengono usati in riferimento alla disabilità.

L'ICIDH è la prima rappresentazione concettuale condivisa a livello internazionale, ed è il primo sistema di classificazione internazionale delle conseguenze delle malattie.

Questo approccio di tipo medico, suddivide gli effetti degli eventi morbosi in tre concetti:

➤ *danno o menomazione*, come ogni perdita o anomalia strutturale o funzionale, fisica o psichica. Se, infatti, il danno rappresenta la causa di una limitazione o della perdita di una o più capacità funzionali, tale da modificare negativamente l'attività del soggetto e la sua esperienza di vita, ne risulta condizionata in modo oggettivo;

➤ *disabilità*, che rappresenta, invece, ogni limitazione della persona nello svolgimento di un'attività secondo i parametri considerati normali per un essere umano;

➤ *handicap*, è infine lo svantaggio che limita o impedisce il raggiungimento di una condizione sociale normale (in relazione a età, sesso e fattori socio-culturali). Rappresenta pertanto, una condizione di svantaggio derivante da un danno o una disabilità che non consente di rispondere in modo adeguato alle richieste ambientali. L'handicap è visto, quindi, come una conseguenza alla disabilità che a sua volta proviene da una menomazione a seguito di una malattia o di un trauma.

Secondo il modello ICIDH, menomazione, disabilità e handicap sono, tuttavia, tre diversi livelli di conseguenza di una patologia a cui corrispondono altrettanto differenti livelli di esperienza e consapevolezza personale.

Il Modello sociale della disabilità prende avvio, invece, nei primi anni settanta nel Regno Unito, dove viene concettualizzato per la prima volta da Paul Hant e si sviluppa in seguito, (anche se è frutto dell'elaborazione di V. Finkelstein), all'interno del movimento radicale dell'*Union of Physically Impaired against Segregation* (UPIAS), con l'idea che la disabilità rappresenta un prodotto sociale e non l'esito di una menomazione fisica o psichica.

Questo modello sottraendosi al rischio del riduzionismo biologico, nega l'esistenza di un nesso casuale tra la situazione di svantaggio sociale (quindi di handicap), e la presenza di un deficit dell'organismo, come accadeva, invece, nella vecchia classificazione medica dell'ICIDH.

In questo modo, pertanto, deficit e limitazioni funzionali non costituiscono più fattori esplicativi ma una descrizione del corpo fisico, e la disabilità, è esclusivamente una condizione di svantaggio causata dalle stesse forme di organizzazione sociale.

Secondo il modello sociale, la disabilità è, dunque, qualcosa che viene imposto dalle nostre menomazioni, dal modo in cui siamo ingiustificatamente isolati ed esclusi dalla piena partecipazione sociale, ed è causata da barriere fisiche e sociali. Per questo motivo, quindi, le persone con disabilità rappresentano un gruppo sociale oppresso.

La base teorica da cui si sviluppano gli studi più importanti del modello sociale, è quella del materialismo storico a cui fanno parte M. Oliver, V. Finkelstein e C. Barnes che si riferiscono alle teorie di A. Gramsci.

Nel 1981, lo studioso M. Oliver conia l'espressione di "modello sociale della disabilità", adoperata inizialmente dagli operatori sociali che lavorano nel campo della disabilità, e più tardi, come strumento essenziale nel *Disability Equality Training*.

Oliver, nella sua opera *The politics of disablement*, sviluppa una analisi sociologica della disabilità; si tratta, infatti, di una teoria della disabilità come tragedia personale, dove "...tocca alle persone disabili stesse costruire delle alternative adeguate, che possono essere individuate come la teoria della disabilità come oppressione sociale..." (Medeghini, Valtellina, 2006, p.67).

L'analisi transculturale, che consente di verificare il modello individualista della disabilità come tragedia personale, non è per Oliver, quindi, l'unica prospettiva fattibile, ma rappresenta anche il prodotto di determinati aspetti sociali, culturali ed istituzionali.

"...In questa prospettiva, la disabilità acquista il significato di una costruzione ideologica alla cui genesi ha contribuito lo sguardo medico: questa costruzione ha alla sua base l'ideologia dell'individualismo e quella della medicalizzazione, che ispirano l'intervento medico, e la teoria della disabilità come tragedia personale..." (Medeghini, Valtellina, 2006, p.67).

Il modello sociale, non intende spiegare la disabilità in quanto tale, ma, vuole proporre una chiave interpretativa della condizione di svantaggio delle persone con disabilità, e questo però comporta che certe enunciazioni del modello, tendono ad escludere alcune categorie di disabili in base al tipo di menomazione di cui sono portatori.

Per Barnes, invece,

"...l'approccio del modello sociale fornisce un'alternativa radicale ad altre prospettive dominanti, -dove- la disabilità non è vista come una tragedia, una punizione o il risultato di alcuni peccati genitoriali o della persona interessata; non è una malattia bisognosa di una cura, non è un oggetto per la carità e il sentimentalismo, il paternalismo, la dipendenza e relazioni di dipendenza. -Essa -è una questione di diritti umani. Da questo punto di vista - quindi- le persone disabili, compresi i bambini e gli adulti sperimentano diversi gradi di discriminazione, esclusione e stigmatizzazione. Questo implica il fatto di essere trattati come inferiori agli altri essere umani, visti come oggetto di carità [...] -e- a non essere in grado di sperimentare i diritti di cittadinanza..." (Medeghini, Fornasa, 2011, p.45).

Anche la versione nuova di modello sociale trattata da Abberley, considera la disabilità quale forma di oppressione, dove lo stesso concetto di oppressione comprende molti aspetti e ha a che fare con l'esistenza di relazioni sociali gerarchiche.

Diversamente, quindi, dalle diversità di razza e genere, le persone con disabilità sono limitate da un fattore biologico, oltre quello sociale, e questo vuol dire che sono considerati oppressi, alla stregua di minoranze etniche, razziali e di genere poiché presentano le medesime caratteristiche.

Infine, Abberley sostiene che considerare la disabilità come una forma di oppressione fornisce una base per comprendere e trasformare la situazione delle stesse persone disabili, ed affermare che queste ultime sono oppresse, rende necessario impegnarsi con la questione del potere, visto come un insieme di relazioni che comportano l'esercizio del processo decisionale.

Il modello antropologico ICF

Partendo dal modello sociale della disabilità basato sull'empowerment delle persone disabili, sulla responsabilizzazione e sul coinvolgimento dell'istituzioni e dell'intera società, l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), riconosce la disabilità come una possibile condizione di tutti gli esseri umani. Quindi, avere una disabilità non vuol dire essere malato, ma cittadino con eguali diritti.

L'ICF, che in un certo qual modo, supera il campo della pedagogia speciale e si apre ad una riflessione più ampia ed articolata della pedagogia sociale, viene redatta nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, allo scopo di elaborare una classificazione universale basata sull'importanza dell'ambiente e su un linguaggio standard e unificato che servisse da riferimento per descrivere la salute e gli stati ad essa correlati di tutta la popolazione mondiale.

Tale classificazione, si basa sull'integrazione del modello sociale e del modello medico ed utilizza un approccio biopsicosociale per ricercare e cogliere in una prospettiva più ampia, l'integrazione delle varie prospettive di funzionamento umano.

L'espressione funzionamento è quella che più si avvicina al concetto di salute definito dall'OMS e rappresenta uno stato di benessere fisico, psichico e sociale, e non soltanto come assenza di malattia ed infermità.

“...Nell'ICF, *funzionamento* è un termine ombrello che comprende le componenti Funzioni e Strutture corporee, Attività e Partecipazione: esso indica cioè, gli aspetti positivi dell'interazione tra la persona e l'ambiente...” (De Polo, Pradal, Bortolot, 2010, p.37).

La parola *funzionamento* è stata oltretutto scelta come sottotitolo per usare il meno possibile il termine *disabilità*, in più, sia il funzionamento che la disabilità sono il risultato di interazioni complesse tra persona e ambiente.

L'obiettivo dell'ICF è quello di superare il modello lineare e deterministico dell'ICIDH basato su un flusso unidirezionale, per concentrarsi non più sulla menomazione, ma sulla salute, le potenzialità della persona e le sue probabili disabilità in relazione all'attività e alla partecipazione.

Essa offre, altresì, “...un approccio multi prospettico alla classificazione del funzionamento e della disabilità secondo un processo interattivo ed evolutivo...” (OMS, 2007, p.22) e rappresenta, un procedimento innovativo di

classificazione multidisciplinare, il cui impiego consente di valutare e confrontare la condizione di disabilità nei diversi ambiti professionali.

La classificazione ICF

“... esprime una nuova concezione dove il malato/paziente non è più inteso come un soggetto ai margini del dinamismo sociale bensì si pone al centro del complesso rapporto corpo/ambiente/società. Una filosofia che non ammette, quindi, l’idea del diverso e del normale, ma omette qualunque espressione carica di negativismo e di stigmatizzazione...” (Sgambelluri, 2013).

L’ICF, interpretato secondo, inoltre, le categorie del personalismo pedagogico, va inteso come strumento sia di prevenzione che di riparazione e, “...stimato come strumento preventivo, può assecondare la conquista di un equilibrio relazionale tra le sfere dell’esperienza umana [...], concepito, -invece- come strumento riparatorio, può giovare alla identificazione delle zone di fragilità dello sviluppo personale, facilitando la progettazione di adeguati interventi educativi e l’avvaloramento delle potenzialità residue del singolo individuo...”(Croce, Pati, 2011, p.11).

“...Il personalismo pedagogico entro il quale -ci si colloca- sottolinea con forza che l’uomo è realtà relazionale la cui complessità esistenziale sfugge a ogni pretesa di esaustiva conoscenza: il divenire soggettivo si svolge all’insegna del *da fare*, di un orizzonte di possibilità, di un futuro da costruire mediante continue scelte...”(Croce, Pati, 2011, p.10).

È, quindi, importante rimarcare

“...che, nel più o meno intenzionale tendere verso ciò che non è esperibile [...] l’uomo tesse la propria trama di vita sempre all’insegna di tre piani, fra loro interrelati: materiale, sociale, spirituale. Ciascuno di essi risulta indispensabile per la crescita della persona e risente degli influssi esercitati dagli altri. Tutti e tre, tanto nel loro procedere collettivo quanto nel loro settoriale manifestarsi, sono qualificati dall’istanza della relazionalità...” (Croce, Pati, 2011, p.10) .

Il piano materiale si riferisce al rapporto dell’uomo con il mondo delle cose, quindi con tutto ciò che è concreto e strumentale che garantisce la sopravvivenza, rappresentando al contempo la base del processo di conoscenza del soggetto.

Il piano sociale, riguarda, invece, il legame tra l’Io e gli Altri; dal rapporto, quindi, con i suoi simili, l’uomo riceve sollecitazioni e orientamenti, incamminandosi in modo graduale verso la sua umanizzazione.

Il piano spirituale rappresenta, infine, il dialogo che l’uomo stabilisce con la sfera neotica che indaga sulla capacità della mente umana di influire direttamente sul mondo fisico. Essa analizza, altresì, la realtà partendo dal concetto che *fisicità* e *spiritualità* non sono più due domini distinti e separate, ma costituiscono due aspetti della stessa realtà.

Relativamente alle tre sfere qui menzionate, è senza dubbio importante evidenziare che, se un piano dovesse prendere il sopravvento sugli altri, potrebbero insorgere fattori disturbanti che pregiudicano la crescita personale della persona.

Attraverso l’antropologia personalistica, si riescono, quindi, a comprendere le fragilità del soggetto, a progettare specifiche modalità d’intervento, e a spiegare le

potenzialità soggettive sulle quali far leva per promuovere il protagonismo della persona a cui si rivolge.

Bibliografia

- Croce, L. Pati, L. (2011). *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*. Brescia: Editrice La Scuola.
- De Polo, G. Pradal, M. Bortolot, S. (a cura di).(2011). *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Goussot, A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. RN: Maggioli editore.
- Medeghini R. Fornasa, W.(a cura di).(2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli
- Medeghini, R. Valtellina, E. (2006).*Quale disabilità. Culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (a cura di).(2007). *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Sgambelluri, R. (2013). *Motricità e sport nei contesti educativi. Analisi comparativa tra Italia, Belgio, Spagna e Regno Unito*. Roma: Aracne.



PAULO FREIRE E DANILO DOLCI: CONNESSIONI METODOLOGICHE

CATERINA BENELLI^a
Università degli Studi di Messina
cbenelli@unime.it

CHRISTEL SCHACHTER^b
Università degli Studi di Messina

Abstract

The contribution stems from the idea of a dialogue between the two authors about social and community education, and about inclusive and participatory techniques for the development of citizenship. These are key issues in the nowadays pedagogical debate we are currently reading and experiencing, which take into consideration the current situation where new individuals and new kinds of social marginalization exist.

Paulo Freire and Danilo Dolci foster an educational method aimed to give power back to individuals, their ability to choose and plan, and voice to the "voiceless" ones, bound otherwise to remain on the fringe of society.

The authors' changing work is oriented towards the ability to understand and increase the resources of this region, to analyse contradictions in the various contexts, to understand what are the main stumbling blocks of initiatives and association formation, in order to change people's attitude, and to avoid passiveness.

All this encourages the implementation of democracy by using individuals' potentiality and motivation as a changing strength, as ethical commitment, as a willingness to be open to new hypotheses and horizons, such as wealth, potentiality and confidence in the future.

Keywords: Participation, community, education, change, maieutic process

Sunto

Il contributo nasce dall'idea di far dialogare i due Autori su temi relativi all'educazione sociale e di comunità e sulle metodologie inclusive e partecipative per lo sviluppo della cittadinanza. Si tratta di questioni centrali nel dibattito pedagogico odierno che stiamo leggendo e riattraversando alla luce della condizione contemporanea abitata da nuovi soggetti e nuove marginalità sociali.

L'educazione promossa da Paulo Freire e da Danilo Dolci si impegna, infatti, a restituire potere agli individui, capacità di scelta e di progettazione e a dare voce ai "senza voce": soggetti destinati a rimanere ai margini della società.

L'opera trasformativa degli Autori si orienta verso la capacità di comprendere ed incrementare le risorse del territorio, saper analizzare le contraddizioni presenti nei vari contesti, capire ciò che blocca l'iniziativa e l'associazionismo, fino a cambiare i comportamenti e a sottrarsi alla passività.

Ciò favorisce la realizzazione della democrazia utilizzando la potenzialità e la motivazione dei soggetti come forza trasformatrice, come impegno etico, come apertura a nuove ipotesi e a nuovi orizzonti, come ricchezza, potenzialità e fiducia nel futuro.

Parole chiave: Partecipazione, comunità, educazione, cambiamento, processo maieutico

^a Sono a cura di Caterina Benelli i paragrafi "Connessioni" e "Due educatori speciali".

^b Sono curati da Christel Schachter i paragrafi "Maieutica, dialogo e coscientizzazione" e "L'applicazione del metodo dialogico-maieutico: un'esperienza".

Connessioni

La scelta di far dialogare Paulo Freire e Danilo Dolci è nata dall'incontro effettuato da chi scrive prima con Freire, all'interno degli studi di Pedagogia sociale e della ricerca azione in America Latina e, successivamente, con Dolci grazie alla ricerca realizzata sull'Autore con un focus sulla metodologia dell'inclusione in contesti di marginalità sociale nella Sicilia occidentale. Anche nei miei Corsi di Pedagogia ho sempre proposto agli studenti (di Firenze prima e di Messina poi) lo studio e la riflessione critica sulla Pedagogia sociale e sulle metodologie partecipative e inclusive di educatori e pedagogisti "speciali" che hanno offerto - nel corso del Novecento - un contributo allo sviluppo dell'educazione di comunità a livello nazionale e internazionale. Tra questi si distinguono le figure di Paulo Freire e Danilo Dolci: due "educatori speciali" che, più di altri, si sono mossi nella direzione di una pedagogia politica e civile per l'emancipazione delle classi svantaggiate a favore di una società democratica per l'inclusione degli "ultimi".

Seppur operando in contesti diversi (Freire in Brasile e in America Latina e Dolci in Sicilia e in altri contesti europei), entrambi gli Autori hanno sperimentato un metodo di ricerca azione partecipata e, al contempo, hanno lasciato un'eredità importante agli studi del Novecento pedagogico internazionale in materia di ricerca azione partecipata e di formazione permanente per adulti (e non solo).

I due Autori, come diremo meglio più avanti, si sono incontrati ed hanno collaborato alla realizzazione del volume: "La Bozza del Manifesto. Dal trasmettere al comunicare" per una riflessione critica sul significato di educazione, comunicazione e di trasmissione. Tale discussione - portata avanti all'interno di Seminari di studio organizzati in Sicilia dallo stesso Dolci - vedevano la partecipazione di un gruppo di intellettuali e studiosi di fama nazionale e internazionale invitati in terra siciliana per aderire alla realizzazione di un Manifesto dell'educazione sociale. Questi seminari hanno segnato, nell'ambito della pedagogia sociale e di comunità, un momento storico da ri-leggere e ri-significare.

L'incontro tra i due Autori non è visibile dalla documentazione presente presso la biblioteca dell'Istituto Paulo Freire a São Paulo del Brasile visitata dalla sottoscritta nel novembre 2014. All'interno della fornita biblioteca lasciata in donazione all'Istituto dallo stesso Freire, non ho rintracciato documentazione di corrispondenze intercorse con Danilo Dolci, anzi, il materiale acquisito dalla sottoscritta che dà conto della collaborazione tra i due studiosi/educatori, è diventato fonte di interesse per l'Istituto Paulo Freire. Possiamo altresì rintracciare la collaborazione tra i due Autori all'interno dei volumi curati da Danilo Dolci: *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa* (1963); *Ciò che ho imparato e altri scritti* (2008); *Dal trasmettere al comunicare* (1988). Nei testi indicati, emerge un dialogo circolare tra Paulo Freire, Dolci e le altre persone coinvolte nei vari progetti e, in particolare, nei seminari dove, in modo partecipativo, discutevano sui possibili metodi educativi da adottare in differenti contesti. Gli Autori, oltre ad aver collaborato sulle questioni pedagogiche già anticipate, hanno sviluppato metodologie partecipative ed inclusive per lo sviluppo della cittadinanza che ancora - e soprattutto - oggi, stiamo leggendo

nuovamente alla luce della condizione contemporanea con nuovi soggetti e nuove marginalità sociali.

L'educazione promossa da Freire e da Dolci si impegna a restituire potere agli individui, capacità di scelta e di progettazione autonoma del tipo di sviluppo che il gruppo preferisce. E' la capacità di leggere ed incrementare le risorse del territorio, è saper analizzare le contraddizioni presenti nei vari contesti, capire ciò che blocca l'iniziativa e l'associazionismo, fino a cambiare i comportamenti e a sottrarsi alla passività, ossia è favorire la realizzazione della democrazia utilizzando la potenzialità e la motivazione dei soggetti come forza trasformatrice, come impegno etico, come apertura a nuove ipotesi e a nuovi orizzonti, come ricchezza, potenzialità e fiducia nel futuro.

Gli Autori propongono dunque una promozione umana che parte dall'interno degli individui e che si sviluppa nelle comunità.

Il contributo qui presentato, suddiviso in 4 paragrafi, darà conto – nell'ultima parte - di un'esperienza di connessioni metodologiche dei due Autori effettuata da Christel Schachter con la collaborazione della sottoscritta, all'interno di un corso universitario di Pedagogia del Corso di Laurea di Filosofia dell'Università di Messina.

Due educatori speciali

Nel corso della sua azione per lo sviluppo e per l'emancipazione sociale e culturale della popolazione attraverso un metodo definito "maieutico reciproco", Danilo Dolci disegna un percorso di ricerca-azione basato sull'auto e l'etero-riflessione per trovare, rigorosamente insieme alla comunità, risposte alle questioni, ai problemi urgenti posti dalla popolazione stessa attraverso momenti collettivi di dialogo e di "autoanalisi popolare" (Benelli, 2016).

I luoghi dove opera Dolci, si configurano come veri e propri "laboratori permanenti di partecipazione dal basso": luoghi di esperienze di Pedagogia attiva e cooperativa per l'attivazione di progetti partecipati di sviluppo umano e di comunità. Infatti, il modello di formazione elaborato da Dolci si inserisce in un filone di ricerca teorico-metodologica ispirato alla Pedagogia dell'attivismo. Al centro del pensiero pedagogico di Danilo Dolci c'è un modello di educazione come processo di valorizzazione dei saperi della "gente semplice e comune" e una metodologia basata sull'interesse, sulla motivazione e sul desiderio di conoscenza come fonte di apprendimento, di miglioramento e di riscatto sociale. Egli, infatti, intende la conoscenza come dispositivo di emancipazione di "coscientizzazione", per usare un concetto approfondito e trattato diffusamente da Paulo Freire (2004).

Durante la sua attività in Sicilia con la sua azione educativa ed emancipativa, contribuirà allo sviluppo sociale e culturale delle classi svantaggiate, utilizzando una metodologia di educazione alla pace, al dialogo e alla lotta nonviolenta per i diritti umani in anni e in luoghi difficili in un contesto non ancora in grado di rialzarsi dalla difficile condizione socio-economica e politica determinata anche dalla tragedia della seconda guerra mondiale. L'opera di Danilo Dolci inizia nel 1952, nella profonda Sicilia occidentale alla fine del secondo dopoguerra: un contesto abitato soprattutto da persone che vivevano in condizioni di degrado

economico e culturale. Un terra dimenticata dalle istituzioni che non si preoccupavano dello stato di abbandono della popolazione e del territorio; un paese abbandonato a se stesso, che si presenta come territorio privo di fognature e dove la disoccupazione è condizione “normale” così descritto da Danilo Dolci:

«Le condizioni di vita sono davvero disperate: centinaia di braccianti e pescatori spesso non guadagnano abbastanza neppure per acquistare il pane, la mortalità infantile arriva quasi al dieci per cento, una fogna a cielo aperto (a pochi metri dalla quale i bambini giocano e trascorrono le loro giornate) attraversa la strada principale del paese, causando periodiche esplosioni di epidemie» (Barone, 2007, p. 10).

Si tratta di una scoperta che accresce in Dolci il bisogno urgente di denunciare le condizioni di degrado in cui versa il Meridione agendo in maniera concreta e ponendo l'attenzione sulle richieste endogene delle persone che Danilo Dolci considera soffocate da modelli culturali odierni “intrisi di dominio”. Il quadro sociale è caratterizzato, infatti, dal dominio del sistema mafioso che miete vittime e arretratezza culturale ed è proprio qui, nella zona di Trappeto, a Partinico e poi a Palermo, che Danilo Dolci compie – con gli abitanti del luogo - un'azione rivoluzionaria con l'intento di offrire alla comunità condizioni di vita umana.

Desiderio di lotta per i diritti umani e senso di giustizia sociale, muovono il giovane Dolci a intraprendere, proprio in quel territorio, un progetto di riscatto degli ‘ultimi’ dall'oppressione subita dai suoi abitanti.

In questa prospettiva l'Autore si muove verso un cambiamento che si avvale dell'arte del fare domande, dell'interrogazione per trovare – insieme - soluzioni concrete ai problemi quotidiani. Egli è fermamente convinto che il cambiamento si possa ottenere solo con la reciproca partecipazione mediante una comunicazione libera e democratica e con azioni che partono dal basso. Una metodologia definita dallo stesso Dolci come “autoanalisi popolare”: una pratica di tipo maieutico necessaria alla riuscita di un programma rivoluzionario e nonviolento.

Dolci, all'interno dei progetti di educazione di comunità, fa riferimento proprio ai modelli di formazione degli adulti e alle tecniche di alfabetizzazione proposti da Paulo Freire. Come già detto, ricordiamo che Freire, invitato dallo stesso Dolci a prendere parte a convegni e a seminari di studio organizzati in Sicilia, ha potuto confrontarsi e scambiare le proprie idee proprio con Danilo Dolci con il quale, fin da subito, ha condiviso la lotta non violenta alla conoscenza, alla parola come strumenti di libertà e di emancipazione socio-culturale. Ciò che più li ha legati è stata la metodologia formativa del gruppo, della comunità che si fa strada verso il recupero di quel potere personale perduto o mai acquisito. Tale confronto sulle metodologie educative parte proprio dal significato di “trasmissione” e di “comunicazione”, dove l'una è considerata inadeguata, violenta, mentre l'altra adeguata alla formazione e al miglioramento della comunità dove tutti hanno gli stessi diritti.

Freire, dunque, intervenendo nel dibattito promosso da Dolci con la “Bozza di Manifesto - dal trasmettere al comunicare” (1988), si dichiara d'accordo con le tesi esposte: la comunicazione si fonda sull'intersoggettività, sulla reciprocità, sull'esplicazione delle proprie potenzialità creative, anche nell'esperienza; potere non significa dominio. Freire aggiunge che la conoscenza può avere momenti di

trasmissione, purché alimentino la comunicazione. Inoltre, spaventato dalla passività della comunicazione delle persone, egli afferma che è urgente lottare per costruire una nuova comunicazione, reinventando il mondo attraverso la sua radicale trasformazione.

Il discorso dei due Autori resta aperto e attuale, soprattutto nelle linee operative. Nell'opera *Dal trasmettere al comunicare* Dolci afferma che la comunicazione autentica matura solo se e quando cresce almeno tra due creature una specifica interazione nel reciproco fecondarsi, non escludendo ma implicando contemplativamente il resto del mondo.

Credo che la dialettica tra soggettività e costruzione collettiva sia un tema di profonda importanza. Nella pedagogia politica di Paulo Freire, come in quella di altri "educatori speciali" come Lorenzo Milani e di Danilo Dolci si valorizza il collettivo senza annullare le soggettività (Isaia, 2011). La collettività non è un valore imposto o coercitivo, ma una costruzione basata sul dialogo, la narrazione, il teatro, la ricerca. I dialoghi, le narrative, le drammatizzazioni si costruiscono, però, non in modo neutrale, ma a partire dal riconoscimento delle oppressioni come conseguenze di realtà socio-economiche e, dunque, anche culturali. Confluiscono nella critica politica e nella ricerca di spazi di liberazione. Ne emerge una pedagogia della liberazione che non si realizza nell'individuo solitario o nella relazione terapeutica, ma nell'incontro tra soggettività animate da obiettivi sociali, politici o educativi. Non c'è un'ideologia già definita da applicare, ma idee che crescono in comune, si confrontano e trovano spazi di espressione e critica. Una costruzione permanente che si concretizza nella prassi. E la prassi è inedita, non può essere già definita come ricetta teorica. Freire sostiene, infatti, che le esperienze non si ripetono ma si reinventano e il processo di liberazione si realizza nella prassi di ricerca delle oppressioni sociali e la conquista del potere politico delle masse oppresse, come si legge nel dossier (Dolci, 1988).

La liberazione è un processo formativo che si realizza nella conquista del potere e nella critica al dominio e l'educazione in Paulo Freire è un cammino per ripensare l'impegno sociale degli oppressi in modo cosciente e riflessivo: sicuramente uno degli insegnamenti più profondi della sua prassi.

Gli Autori pongono al centro del pensiero pedagogico un modello di educazione come processo di valorizzazione dei saperi della "gente semplice e comune" attraverso metodi e strumenti partecipativi, dialogici e di valorizzazione dei saperi al fine dell'emancipazione di tutti quei soggetti dimenticati, marginali ed esclusi. Si tratta – in entrambi i casi - di una metodologia basata sull'interesse, sulla motivazione e sul desiderio di conoscenza come fonte di apprendimento, di miglioramento e di riscatto sociale. Possiamo dunque definire l'opera degli Autori come una lotta alla democratizzazione delle conoscenze rivolte a tutti, giovani e adulti, anziani e donne, nessuno escluso. Con Paulo Freire e Danilo Dolci, seppur in contesti differenti, ci collochiamo in sperimentazioni di grande originalità, di modelli di ricerca azione partecipata, di educazione permanente e di *lifelong learning* in luoghi e tempi dove tali opportunità non erano consentite e dove la popolazione mai avrebbe avuto l'opportunità di emanciparsi. Si tratta, sostanzialmente, di modelli di facilitazione e di accompagnamento all'*empowerment* di comunità attraverso la lotta per i diritti umani delle classi svantaggiate.

Maieutica, dialogo e coscientizzazione

È nell'impegno pratico-operativo al fianco degli ultimi, nella lotta politica e sociale per un'educazione concepita come pratica di libertà e di democrazia e nella convinzione che il soggetto umano, attraverso un processo maieutico di gruppo, possa approfondire e allargare la visione di sé, che coincidono e si identificano le linee metodologiche tracciate da Paulo Freire e da Danilo Dolci. Due autori che, nonostante operino in due contesti socialmente e geograficamente differenti, si può dire di certo che appartengano alla stessa cultura. Entrambi, infatti, sono testimoni di un modello pedagogico-sociale fortemente innovativo che coniuga teoria e prassi, che rifiuta la trasmissione unidirezionale del sapere e si fonda invece sulla continua ricerca di forme e modalità cooperative in grado di generare un cambiamento.

“Il loro lavoro è educativo e politico in senso lato, nel senso in cui l'azione educativa è rivoluzionaria, in quanto tesa a rinnovare radicalmente schemi psicologici, strutture socio-politiche, sistemi di valori, sempre più cristallizzati e inertizzanti, ma nonviolenta e costruttiva (non distruttrice) in quanto, incidendo nelle coscienze degli individui, vuole ottenere che la gente non si veda cadere dall'alto le riforme (o le rivoluzioni violente) dei politici, senz'averle capite e volute, senz'averle collaborato a conquistarle” (Zangrilli, 1973, p. 82).

Per Freire il “risveglio” delle classi più povere e disagiate deve essere sostenuto in primo luogo da un'azione educativa che rispetti le soggettività umane e le valorizzi in quanto capaci di problematizzare la realtà sociale e culturale di appartenenza. In secondo luogo, dal riconoscimento di uno spazio aperto, plurilaterale e di libera scelta in cui ciascun soggetto possa compiere un “processo di coscientizzazione” riguardo alle risorse disponibili al fine di liberarsi da forme di ingiustizia, dominio e oppressione. Allo stesso modo per Dolci l'emersione dallo stato di alienazione e oppressione è raggiungibile nella misura in cui i soggetti bisognosi, incontrandosi e dialogando maieuticamente, riescano a perseguire un obiettivo comune e se, pianificando strategie e modalità specifiche, si impegnino insieme nel promuovere la crescita culturale e civile del proprio territorio.

“In un mondo in cui solitamente si finge per non rimanere troppo soli, emarginati, [...] frammentati, lacerati, senza identità profonda, il processo strutturale maieutico, destando la creatura dal profondo, consente a ognuno di identificarsi” (Dolci, 1996, p. 279). Il presupposto di fondo è che ci sia un forte richiamo verso la scoperta e la conoscenza reciproca. Elementi, questi, che concorrono a favorire la formazione di una “coscienza critica” capace di interpretare la realtà complessa e di sganciarsi da schemi ripetitivi e limitanti in favore di nuove strutture creative.

“Considerare la realtà complessa vuol dire anche tener presente che, come scopre in quegli stessi anni Paulo Freire dall'altra parte del mondo, l'oppresso spesso ospita dentro di sé l'oppressore e che non è possibile avviare un processo di liberazione se non si lavora sul dualismo dell'oppresso e la sua paura di essere libero” (Vigilante, 2012, p. 121).

In questa prospettiva il dialogo è inteso, sia per Freire che per Dolci, non solo come strumento indispensabile per lo sviluppo del “pensiero critico” ma anche come mezzo creativo. Il dialogo è un ‘linguaggio che trasforma’, che si manifesta nelle relazioni che si creano e nel confronto aperto dei soggetti coinvolti, i quali, svelando se stessi allo sguardo altrui e ponendosi in ascolto dell’altro, portano alla luce bisogni ed esigenze del proprio vissuto individuale e collettivo.

Il percorso metodologico di Freire, difatti, inizia sempre da una ricerca che “non si dirige agli uomini, quasi si trattasse di pezzi anatomici, ma al loro pensiero-linguaggio (riferito alla realtà) ai livelli della loro percezione della realtà, alla loro visione del mondo, in cui si trovano coinvolti i “temi generatori” (Freire, 2002, p. 88). Prosegue poi con una fase di problematizzazione degli avvenimenti che si vivono e infine porta alla coscientizzazione di tutto ciò che opprime e che può essere superato attraverso un’analisi interpretativa e concettuale della realtà.

Come scrive Freire (2002) in *La Pedagogia degli Oppressi*:

“La coscientizzazione nasce in un determinato contesto pedagogico e presenta caratteristiche originali: 1. Con le nuove tecniche si apprende una nuova visione del mondo, la quale comporta una critica della situazione presente e la relativa ricerca di superamento, i cui cammini non sono imposti, ma lasciati alla capacità creatrice della coscienza “liberata”; 2. Non si coscientizza un individuo isolato, bensì una comunità quando è tutta solidale rispetto a una situazione limite comune” (Freire, 2002, p.14).

Si tratta di un processo che permette a ciascun soggetto di diventare protagonista attivo del proprio percorso di vita e di immergersi completamente in una profonda esperienza umana. Un processo, questo, che presenta delle connessioni molto forti con il metodo maieutico reciproco sviluppato da Danilo Dolci con la gente di Trappeto. La maieutica reciproca favorisce, infatti, la possibilità di “tirare fuori” la complessità della propria esistenza prendendo anche in considerazione prospettive differenti:

“La struttura maieutica è *infatti* il complesso dei rapporti più naturale: meglio corrisponde alla necessità della crescita singola e comune in quanto, proponendosi la scoperta e l’attuazione dell’interesse personale e collettivo, aiuta ognuno a schiudersi e a uscire dalle inerziali - isolate e pur sovente massive -abitudini comportamentali. Timori si riducono o scompaiono. Nuove esperienze, idee ed emozioni fecondanti si incontrano” (Dolci, 1993, p.19).

Confrontando i due processi conoscitivi si possono rintracciare tre finalità comuni che prevedono: 1. La valorizzazione del soggetto umano e l’importanza data ai suoi bisogni 2. La creazione di un dialogo autentico, maieutico e plurilaterale: 3. L’attivazione di processi di “crescita collettiva” relativi all’ambiente socio-culturale. Questi tre aspetti, funzionali al processo storico di emancipazione sociale, rappresentano una base da cui partire per ricercare e applicare nella società odierna, modalità e tecniche efficaci che tengano conto, di volta in volta, del contesto di riferimento e delle specificità naturali dei soggetti umani.

Se ciò può risultare complesso “in un mondo che vuole informare, formare, indottrinare, instillare verità, credenze e non stimola a vedere chiaro operando scelte responsabili; in un mondo in cui prevale il consumo di prodotti preconfezionati da enti, istituzioni, persone, partiti, che agiscono come se possedessero la verità” (Dolci, 1985, pp. 266-267). Non resta allora che

predisporre strategie di intervento formative che siano in grado di attivare processi maieutici, di coscientizzazione e di alfabetizzazione emotiva, indispensabili per avvicinarsi alla propria realtà emotiva e relazionale, per superare la complessità e lottare contro l'indebolimento dei legami, il disagio emotivo e la perdita dei riferimenti valoriali.

Se all'adulto di oggi viene a mancare la progettualità, l'abilità di riconoscere e sviluppare il proprio potenziale e la capacità di guardare verso una prospettiva futura in modo propositivo, "occorre educarsi alla capacità di scoprire processi e correlazioni. Non accettare di essere frammenti" (Dolci, 1979, p. 54). Occorre aprirsi al nuovo, fare comunità e agire insieme. Sperimentare, conoscere e ricercare forme sempre nuove per "uscire fuori" e sviluppare, come insegna Paulo Freire, il desiderio di saperne sempre di più per "essere di più".

L'applicazione del metodo dialogico-maieutico: un'esperienza

In questa sede si illustra in maniera sintetica il risultato di una sperimentazione del metodo dialogico-maieutico effettuata nel periodo di marzo - aprile 2017 con 8 studenti frequentanti il Corso di Pedagogie della Modernità, curato dalla Professoressa Caterina Benelli, presso il Dipartimento di Civiltà Antiche e Moderne dell'Università di Messina. L'idea si ispira ai principi proposti da Paulo Freire e da Danilo Dolci e nasce in seguito al mio lavoro di tesi incentrato sugli effetti che l'approccio maieutico produce all'interno di un contesto educativo.

Lo studio precedentemente condotto ha dato il via ad una riflessione più ampia sulla possibilità di formulare delle proposte integrative volte a considerare la componente emotiva ed espressiva dei soggetti umani. La riflessione, in particolare, si è orientata sul seguente assunto: se è vero che il dialogo è indispensabile per dare forma e valore ai propri contenuti e permette di comunicarli all'altro nel momento in cui si è inseriti in un contesto di reciprocità; è altrettanto vero che non tutti i soggetti umani, per diverse ragioni, sono inclini ad aprirsi mediante questa forma di comunicazione. Chi, infatti, ha difficoltà a esternare i propri sentimenti attraverso l'esercizio della parola, chi non riesce ad esprimersi in modo efficace per una questione di timidezza, di insicurezza o di paura del giudizio altrui, in che modo, dunque, può compiere un percorso di crescita consapevole e realmente concreto?

Sulla base di questa considerazione si è pensato di sperimentare, attraverso i laboratori maieutici, un modello che includesse al suo interno vari linguaggi comunicativi al fine di valorizzare le caratteristiche personali ed espressive dei soggetti coinvolti. I laboratori maieutici, a mio avviso, non dovrebbero limitarsi alla mera condivisione di opinioni su un tema specifico o di soluzioni su un determinato problema. Ma dovrebbero perlopiù rappresentare un contesto comunicativo stimolante in grado di coniugare: dimensioni di cura, ascolto empatico, coinvolgimento emotivo, sviluppo di capacità socio-relazionali e potenziamento di competenze linguistico-espressive. Perché "l'esperienza non è tanto il provare, l'esperimento, ma il frutto che si correla al maturare e crescere. Non vi è crescita se non maturiamo nell'esperienza delle relazioni" (Dolci, 1993, p. 217).

Fasi e attività laboratoriali

Il percorso è stato strutturato in tre laboratori maieutici, con cadenza settimanale e per una durata complessiva di circa 8 ore, preceduti da un incontro conoscitivo in cui sono stati presentati i seguenti obiettivi specifici: 1. Attivare processi partecipativi finalizzati alla definizione di un obiettivo e/o al superamento di un problema. 2. Favorire una riflessione critica per giungere ad una maggiore consapevolezza di sé. 3. Sviluppare un dialogo aperto e libero su tematiche di interesse condiviso. 4. Sperimentare il modello proposto.

Per il raggiungimento degli obiettivi si è sviluppato un programma e una struttura ben definita: partendo dal riconoscimento di un problema/obiettivo, procedendo con la ricerca di forme e di risorse disponibili e, infine, giungendo alla soluzione circa le azioni da intraprendere per l'ottenimento del risultato legato al problema/obiettivo. La scelta dei contenuti e gli strumenti utilizzati sono stati pensati anche sulla base dei bisogni e degli interessi personali che, di volta in volta, emergevano dal confronto.

Il modello adottato segue un processo maieutico di tipo circolare e prevede le seguenti fasi: 1. *Domanda*: qual è il mio obiettivo? 2. *Analisi*: perché voglio raggiungerlo? 3. *Ricerca*: quali sono gli strumenti necessari al raggiungimento del mio obiettivo? 4. *Azione*: Quali azioni devo svolgere? 5. *Risultato*: ottengo un risultato. 6. *Valutazione*: valuto il mio percorso ed eventuali progressi raggiunti.

Laboratorio 1- Domanda e Analisi: Cosa voglio fare?

Nel primo laboratorio ciascun studente è stato invitato a presentarsi e a condividere l'obiettivo che si poneva di raggiungere. Attraverso domande maieutiche e orientative si sono poi analizzate le ragioni che muovevano verso tale scelta, cercando anche di favorire un dialogo finalizzato alla scoperta dei bisogni, delle caratteristiche personali e delle preferenze comunicative degli studenti coinvolti. *Strumenti di supporto al dialogo*: scrittura e giochi utilizzati per descrivere se stessi, per conoscersi meglio e come fonte di ispirazione per nuove riflessioni.

Laboratorio 2- Ricerca e Azione: Cosa potrei fare?

Nel secondo laboratorio gli studenti hanno ricercato strategie e modalità efficaci per sviluppare un'azione orientata al cambiamento. Hanno così acquisito una maggiore consapevolezza circa le azioni da intraprendere una volta giunti alla fine del percorso. In questa fase si è cercato di creare un clima sereno, creativo e il più democratico possibile per dare il tempo necessario di riflettere e ascoltare l'altro godendosi la pienezza del momento. *Strumenti di supporto al dialogo*: testi e poesie di autori, immagini e video, strumenti multimediali, scrittura e disegno utilizzati per tradurre i propri comportamenti e per incrementare l'interesse e la partecipazione.

Laboratorio 3: Risultato e Valutazione: Cosa ho fatto?

Nel terzo e ultimo laboratorio si è valutato l'intero percorso, le eventuali criticità e i punti di forza della sperimentazione, nonché i progressi raggiunti da ciascun studente sul grado di consapevolezza maturato. Gli studenti hanno poi espresso un

feedback sull'esperienza e sullo stato emotivo che li ha accompagnati durante tutto il percorso. *Strumenti di supporto al dialogo*: strumenti multimediali (video) e linguaggi odierni (hashtag) utilizzati per stimolare la creatività e facilitare la condivisione delle proprie emozioni.

Risultati

A distanza di due mesi dalla fine dei laboratori maieutici, per dar voce agli studenti e rilevare il loro grado di soddisfazione, è stato chiesto di compilare un questionario di valutazione. Di cui si rendono visibili brevemente gli esiti: 1. Hai acquisito una maggiore consapevolezza delle tue competenze comunicative, emotive e relazionali? *per niente: 0; poco: 0; abbastanza: 5; Molto: 3*; 2. Complessivamente come valuti l'intero percorso maieutico? *Molto negativo: 0; Negativo: 0; Neutrale: 0; Positivo: 6; Molto positivo: 2*; 3. Sulla base della tua esperienza pensi sia utile adottare il metodo maieutico all'interno di un corso universitario? *per niente: 0; poco: 2; abbastanza: 3 molto: 3*.

Di seguito si riportano alcuni Feedback raccolti dal questionario:

“Ritengo che questa esperienza, nonostante l'iniziale diffidenza, si sia rivelata utile per molti aspetti. Innanzitutto ha rivelato la possibilità di un dialogo diverso ed effettivo all'interno dell'ambito universitario (anche con chi, prima di noi, ne ha fatto parte) capace di creare maggiore conoscenza e cooperazione tra colleghi. In secondo luogo ritengo sia stata un'occasione per soffermarci a riflettere su noi stessi e sulle strategie che adottiamo quotidianamente, aspetto questo che viene dato per scontato. (R)

“Quest'esperienza mi ha aiutato a comprendere alcuni aspetti del mio carattere che, senza il confronto con gli altri, non sarebbero mai venuti alla luce. Ho avuto la possibilità di conoscere più approfonditamente i miei colleghi e di riflettere insieme a loro su alcune tematiche fondamentali. Grazie al percorso maieutico ho capito ancora di più quali sono i miei limiti e i miei pregi e soprattutto che è determinante e importante amare se stessi non solo per essere più felici ma anche per potersi relazionare agli altri in maniera sana”. (G)

“È stata un'esperienza unica. Ho conosciuto nuove persone e ci siamo messi in discussione raccontando le nostre esperienze di vita e le nostre prospettive future. Confrontandomi con i colleghi, che non conoscevo, ho appurato che avevo molto in comune ed è grazie ai loro consigli che ho potuto risolvere alcuni problemi. Spero che questi laboratori possano essere integrati come attività extra ed essere sperimentati non solo all'Università ma anche nelle scuole”. (A)

La sperimentazione sulla scorta dei risultati ottenuti si può considerare positiva per i seguenti motivi: 1. Gli studenti hanno sperimentato per la prima volta all'Università modalità di cooperazione e di narrazione partecipata che hanno consentito loro di conoscersi meglio e di entrare in relazione con l'altro. 2. Si è creato un clima di fiducia e di familiarità tale da favorire un dialogo aperto e rispettoso delle idee altrui. 3. Gli studenti hanno avuto la possibilità di riflettere sui propri obiettivi e di confrontarsi su una difficoltà legata al proprio metodo di studio avanzando proposte e soluzioni efficaci. 4. Infine hanno raggiunto una maggiore consapevolezza circa le potenzialità e la spendibilità delle proprie competenze.

Bibliografia

- G. BARONE (a cura di), *Una rivoluzione non violenta*, Terre di mezzo, Milano 2007
- C. BENELLI, *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*, ETS, Pisa, 2016
- G. CASARRUBEA, *Piantare uomini. Danilo Dolci sul filo della memoria*, Castelvecchi, Roma, 2014
- D. DOLCI, *La legge come germe musicale*, Lacaita, Manduria-Bari-Roma 1993
- D. DOLCI, *Il ponte screpolato*, Stampatori, Torino 1970
- D. DOLCI, *Palpitare di nessi*, Armando editore, 1985
- D. DOLCI, *Dal trasmettere al comunicare*, Torino, Sonda, 1988
- D. DOLCI, *La struttura maieutica e l'evolgerci*, La Nuova Italia, 1996
- D. DOLCI, *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa*, Einaudi, Torino, 1963
- D. DOLCI, *Ciò che ho imparato e altri scritti*, Mesogea, Messina, 2008
- D. DOLCI, *Dal trasmettere al comunicare*, Sonda, Torino, 1988
- P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, tr. it. (a cura di) Linda Bimbi 2002
- P. FREIRE, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA, 2004
- G. ISAIA, *L'educazione irripetibile. Una riflessione sull'unicità del contesto pedagogico e della relazione educativa attraverso le figure di Don Milani e Danilo Dolci*, Albatros, Roma, 2011
- A. VIGILANTE, *Ecologia del potere*, Edizioni del Rosone, Foggia 2012
- V. ZANGRILLI, *Pedagogia del dissenso*, La Nuova Italia, 1973

SCUOLA E TERRITORIO: LE CITTÀ EDUCATIVE PER LA PROMOZIONE DELLA CITTADINANZA ATTIVA E LA COESIONE SOCIALE



MARINELLA MUSCARÀ
Università Kore di Enna
marinella.muscara@unikore.it

M. VALENTINA ZAPPARRATA
Università Kore di Enna
valentina.zapparrata@unikore.it

Abstract

The constitution of the Italian Republic sets forth equal rights and dignity of the person, “without distinction as to sex, race, language, religion, political opinions, personal and social conditions” (art.2), and obligates the Republic to remove the causes and obstacles that can limit the freedom and equality of the citizens (art. 3). In order to guarantee the right to education, the equality of opportunities and the respect of cultural identity of every person, the school, today, is committed to establishing synergetic relationships with other extra-curricula actors which carry out various educational functions. (Indicazioni Nazionali 2012). In some way it is necessary to reconsider the role of the school as an inter-dependant institution and space, and not as a self-referential one, opened to the territory and families, which strengthens its function as an educational community by abandoning the “concept of knowledge depository” (exclusively referred to in its technical and factual form) so that it can develop outside its boundaries through shared educational planning with and within the territory where it is situated. “In fact, schools – which are not only places of learning and active citizenship, but also of legality, development and social cohesion – cannot be left alone in taking its own educational responsibility, which today involves more general commitments towards children and adolescents (especially those in disadvantaged territories) rather than just spreading literacy.” (Save the Children, 2017). In this context, two sub-systems - school and territory- must share and re-elaborate the function of the educating community reciprocally, “in order to allow everyone to express, establish and develop their own human potentials, which are unique, productive, creative and responsible. At the same time, every person should feel part of the community, be able to dialogue, face and cooperate with others” (The Chart of Educational Cities, Barcelona 1991). In this way, the “Freirian” prospective on the concept of education seems to be realized in a creative transformation way of consistent effort which engages the individual in the critical, analytic, problematic, liberating the elaboration and re-elaboration processes. (Freire, 1977. In the project of educational Cities, the weak and passive adaptation to the historically and predetermined circumstances is avoided and the action is not seen as relegated indoors, delimited and exclusive, but rather widespread over the territory. In other words, in those domains where all citizens, children and adults, starting from school, have the power to act and experience democratic participation and respect of the common good. This is the prelude to a new idea of an educational community, which fosters resilient and proactive dynamics and promotes human, social and territorial development, because as Freire states: “No one educates anyone else nor do we educate ourselves, we educate one another in the context of living together in this world”. In a lifewide learning perspective, the “Siracusa, Educational City” project embodies a valuable example.

Keywords: Educational Cities, school, democratic participation, social cohesion

Sunto

La Costituzione della Repubblica italiana sancisce l’uguaglianza dei diritti e la pari dignità delle persone, «senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» (art. 2), e impegna la stessa Repubblica a rimuovere le cause e gli ostacoli che possono ledere la libertà e l’uguaglianza dei cittadini (art. 3). A garanzia del diritto

all'istruzione, all'uguaglianza delle opportunità e al rispetto delle identità culturali di ciascuno, la scuola è, oggi, impegnata a costruire rapporti di collaborazione sinergica con gli attori extrascolastici che svolgono funzioni, a vario titolo, educative. (Indicazioni Nazionali 2012). In qualche modo si richiede ripensare l'istituzione scuola come luogo e spazio interdipendente non autoreferenziale, aperto al territorio e alle famiglie, che problematizza la sua funzione di comunità scolastica abbandonando la "concezione depositaria" del sapere (considerato nella sua esclusiva forma tecnico-nozionistica) per uscire dalle sue mura attraverso una progettazione educativa partecipata con e nel territorio, entro cui si colloca. "Infatti, le scuole - che sono presidi di legalità, sviluppo e coesione sociale oltre che di apprendimento e cittadinanza attiva - non possono essere lasciate sole nella assunzione di una responsabilità educativa, che oggi assume caratteri generali e non solo di alfabetizzazione, nei confronti dei bambini e degli adolescenti e questo vale a maggior ragione nei territori più deprivati" (Save the Children, 2017). In questa cornice, ai due sub-sistemi – quello della scuola e quello del territorio, si impone di condividere e rielaborare riflessivamente la funzione di comunità educante "affinché ogni persona sia sempre più in grado di esprimere, affermare e sviluppare il proprio potenziale umano fatto di unicità, di costruttività, di creatività e di responsabilità e possa nel contempo sentirsi parte di una comunità, capace quindi di dialogare, di confrontarsi e di cooperare" (Carta delle città educative di Barcellona, 1991). In tal modo, sembra realizzarsi il concetto di educazione in prospettiva freireriana, come senso di trasformazione creativa, di costante lavoro che impegna la persona nel processo di elaborazione e rielaborazione critica, analitica, problematizzante, liberatrice. (Freire, 1977).

Nel progetto delle Città educative, l'adattamento fiacco e passivo a circostanze storicamente predeterminate vengono scongiurate e l'azione formativa non è immaginata come relegata in luoghi chiusi, circoscritti ed esclusivi ma piuttosto è diffusa nel territorio, vale a dire negli ambiti in cui tutti i cittadini, bambini e adulti, a partire dalla scuola, hanno potere di azione e possono sperimentare la partecipazione democratica ed il rispetto del bene comune. E' il preludio di una nuova idea di comunità educante e partecipata, che alimenta dinamiche resilienti e propositive, che promuove sviluppo umano, sociale e territoriale, perché come Freire (1968) afferma "nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo". Nell'ottica lifewide learning, il progetto di "Siracusa Città educativa" ne è un proficuo esempio.

Parole chiave: città educative, scuola, partecipazione democratica, coesione sociale

Introduzione

Che il sistema scolastico non esaurisca, né possa esaurire, la complessità dei processi educativi in età evolutiva è un dato di fatto che non richiede alcuna nuova dimostrazione: la scuola - si usa ricordare - *concorre* alla formazione dell'uomo e del cittadino. È, piuttosto, la dimensione del *concorrere* che risulta sempre più interessante, con riferimento alla varietà degli altri soggetti *concorrenti*, alla loro rispettiva forza di intervento, al livello di complessità delle interazioni, alla loro qualità. Se per molto tempo si è pensato che il rapporto privilegiato potesse limitarsi a quello tra scuola e famiglia, oggi non si può più fare a meno di considerare *concorrente*, insieme alle azioni educative degli insegnanti e dei familiari, anche la dimensione straordinaria delle opportunità offerte dal territorio, inteso sia nella sua versione fisica che in quella virtuale. Considerando teoricamente costante l'interazione dei minori rispetto agli interventi educativi che tale possibilità intercetta - non importa se con modalità formali o informali, sistematiche o occasionali, finalizzate o accidentali - l'efficacia delle azioni definibili semplicemente scolastiche pare scemare a favore di una crescente incidenza delle iniziative condivise da più attori educativi e, soprattutto, a favore

delle potenzialità educative del contesto urbano, in altre parole di quella che potremmo chiamare l'offerta formativa della città. Giunge proprio a queste considerazioni il recente rapporto di Save the Children (2017) "Futuro in partenza. L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia". Il dato preoccupante che emerge dal rapporto sta nel rischio che quella "formazione dell'uomo e del cittadino", proprio perché non più affidata soltanto alla scuola e alla famiglia ma anche e soprattutto alla dimensione territoriale, possa risultare - in assenza della condivisione del contesto urbano - parziale, insufficiente o inadeguata rispetto alle sfide presenti e future della società globalizzata e multiculturale. Si starebbe dando luogo, in alcuni contesti sociali, a nuove forme di vera e propria privazione cognitiva, critica e partecipativa, tali da far mancare paradossalmente alla scuola il compito di concorrere efficacemente al compito. Ad essere interessato, in particolare, appare il passaggio dalla prima alfabetizzazione strumentale all'alfabetizzazione culturale, attraverso lo sviluppo di quelle competenze cognitive, civiche, sociali e affettivo-relazionali correlate all'autonomia della persona e allo sviluppo del pensiero critico, necessari per vivere nella odierna realtà complessa.

Con riferimento al territorio più prossimo, il suo gradiente educativo - se così vogliamo chiamarlo - pu generare nuove diseguaglianze, favorendo o sfavorendo o rimanendo ininfluenza nel processo di formazione dell'uomo e del cittadino. La "mediazione del mondo" - di cui parlava Freire a proposito dell'educazione come processo necessariamente sociale e interattivo - è fattore catalizzatore centrale: pu presentarsi come opportunità o come negazione, può concorrere a liberare o ad emarginare.

La povertà educativa

Il Rapporto di Save the Children, pubblicato nel marzo 2017, restituisce una fotografia della realtà non rassicurante in relazione ai livelli di povertà educativa registrati tra i bambini italiani. Sebbene "più un milione di bambini vive in condizioni di povertà assoluta" (p.4), il Rapporto si concentra sulla povertà educativa, in aggiunta a quella economica e materiale, mettendo in evidenza gli effetti insidiosi, spesso sottovalutati, sulla qualità della vita dei bambini ma soprattutto sul loro futuro.

Il concetto di "povertà educativa" figurava già nel precedente rapporto "La Lampada di Aladino" (Save the Children, 2014, p. 4) e veniva così illustrato:

per un bambino, povertà educativa significa essere escluso dall'acquisizione delle competenze necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dalla economia della conoscenza, dalla rapidità, dalla innovazione. Allo stesso tempo, povertà educativa significa anche la limitazione dell'opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di se stessi e del mondo.

Secondo Muscarà e Zapparrata (2017, p. 78), a queste opportunità negate, si aggiunge: "[...] una inadeguata realizzazione del "compito genitoriale", che si palesa in una insufficiente maturazione del ruolo di guida, durante le fasi di sviluppo e di crescita del minore, soprattutto nel delicato periodo

dell'adolescenza" mentre "le relazioni tra le persone appaiono maggiormente frammentate rispetto al passato e le forme di interazione autentica sembrano liquefarsi nella "digitalizzazione" dei rapporti".

Le criticità che caratterizzano il quadro nazionale italiano sono maggiormente amplificate nei territori regionali, laddove gli alti livelli di svantaggio socio-economico e culturale rendono ancora più tangibile la povertà educativa in termini di occasioni negate di arricchimento cognitivo e di partecipazione alla vita sociale della città.

In altre parole, nella misura in cui la presa in carico dei bisogni educativi espressi dall'infanzia e dall'adolescenza risulta frammentata e parcellizzata, vengono meno sia la necessità che essi siano considerati bisogni primari e prioritari che l'attenzione e l'impegno delle istituzioni a realizzare quelle opportunità educative, secondo un'ottica di offerta integrata. Del resto, lo stesso concetto di povertà educativa è stato ampiamente delineato e analizzato tramite la consultazione in presenza e online di un campione di minori rappresentativi delle diverse realtà nazionali¹ che hanno espresso la loro opinione in base alle seguenti quattro dimensioni: 1. privazione del comprendere; 2. dell'essere; 3. del vivere assieme; 4. del conoscere il mondo.

Dai dati della ricerca (Save the Children, 2014), appare significativa ai nostri occhi per ulteriori spunti di riflessione e di indagine, l'importanza strategica attribuita:

- al ruolo esercitato dagli insegnanti, in particolare alla loro capacità di stimolare la crescita educativa attraverso una pedagogia inclusiva aperta all'innovazione (8 ragazzi su 10);
- alla partecipazione attiva alla vita della comunità, attraverso attività socialmente utili come le iniziative culturali, ecologiche. (80% dei ragazzi intervistati); alla frequenza di biblioteche, scuole di musica, concerti o spettacoli, di attività di pittura, danza, e visita ai musei;
- all'incidenza dei processi educativi al pieno sviluppo della dimensione psicologica ed emotiva.

Va, inoltre, tenuto in considerazione, come sottolineano i Rapporti di Save the Children (2014;2017) che i risultati di numerose ricerche in ambito psicologico, sociologico ed economico mettono in evidenza che:

le disuguaglianze nei percorsi educativi e lavorativi da adulti sono imputabili in larga misura ad opportunità educative, cognitive (sviluppo dell'intelligenza critica, memoria, linguaggio, comprensione), socio-emozionali (sviluppo della sociabilità, valori ed ethos collettivo, comportamento individuale, capacità di adattamento) e fisiche (sviluppo della massa corporea, capacità visive e uditive, stato nutrizionale e di salute) che si acquisiscono - o vengono a mancare - nei primissimi anni di vita, prima dell'entrata nella scuola (...) sono essenziali per vivere in un mondo sempre più caratterizzato da conoscenza e innovazione, rapidi mutamenti e apertura a un vivere vasto e globale.

A queste considerazioni va aggiunto che, come è già stato rilevato da Muscarà e Messina (2014, p. 133):

¹Cfr. Save the Children, 2014, p.6. (<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/lalampada-di-aladino.pdf>).

il terzo millennio ha messo in discussione valori, ideali, pratiche e stili di vita ritenuti per molto tempo saldi punti di riferimento per la società [...] il processo multidimensionale della globalizzazione e la sua intrinseca complessità hanno investito i giovani ed ha generato in loro un significativo senso di incertezza e di confusione, soprattutto durante la fase di definizione dell'identità culturale.

Appaiono dunque significativi l'incidenza e gli effetti, positivi o negativi, che possono essere generati dal livello delle capacità espresse dalle istituzioni pubbliche in relazione alla qualità della progettazione e della realizzazione di azioni condivise, nell'ottica di un sistema educativo e formativo integrato.

Secondo i risultati forniti dall'applicazione dell'IPE, acronimo di 'Indice di Povertà Educativa' che Save the Children (2014), di concerto con il comitato scientifico della ricerca, ha elaborato attraverso quattordici indicatori² ritenuti significativi per la misurazione, il Sud risulta collocarsi ai primi posti della classifica (p. 20) con la Campania in prima posizione con IPE 1, Puglia e Calabria in seconda posizione con IPE 2 e la Sicilia in terza posizione con IPE 3, a fronte delle prime tre Regioni collocate al Nord ovvero Emilia-Romagna con IPE 15, Lombardia con IPE 16 e Friuli-Venezia Giulia con IPE 17 che chiudono la classifica.

Insieme all'IPE, sono stati creati due ulteriori sub-indici: il primo relativo all'offerta educativa nel contesto scolastico, dall'infanzia alla scuola secondaria (indicatori IPE da 1 a 7) il secondo riferito alla partecipazione dei minori dai 3 ai 17 anni ad alcune attività ricreative, culturali e sportive (indicatori IPE da 8 a 14). Ancora una volta le regioni meridionali si collocano ai primi posti in relazione ai dati dei sub-indici che evidenziano una situazione di elevata sofferenza dell'infanzia e dell'adolescenza (pp. 21-23).

In particolare, i dati relativi alla Sicilia, riportati nella tabella che segue (nostra rielaborazione)³, appaiono seriamente preoccupanti, tanto da rappresentare una concreta emergenza educativa che non pu essere sottovalutata né dalla Scuola né soprattutto dagli Enti locali che hanno il compito di pianificare, programmare e attuare tutte quelle azioni necessarie ed urgenti nell'ambito di politiche educative responsabili.

² Indicatori: 1. Copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici (dato riferito ai bambini 0-2 anni) 2. Classi a tempo pieno nella scuola primaria; 3. Classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado (4. Istituzioni scolastiche principali con servizio mensa; 5. Scuole con certificato di agibilità/abitabilità; 6. Aule connesse ad internet; 7. Dispersione scolastica; 8. Bambini che sono andati a teatro; 9. Bambini che hanno visitato musei o mostre; 10. Bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici; 11. Bambini che sono andati a concerti; 12. Bambini che praticano sport in modo continuativo; 13. Bambini che utilizzano internet; 14. Bambini che hanno letto libri (cfr. pp.8-10).

³ La tabella è stata creata utilizzando i dati complessivi presentati da Save the Children (2014), nel Rapporto "La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia", pp. 20-23.

REGIONE SICILIA								
INDICE DI POVERTÀ EDUCATIVA – POSIZIONE N.3								
I N D I C A T O R I	Sub indice: offerta educativa nel contesto scolastico, dall'infanzia alla scuola secondaria	1. Copertura Nidi e Servizi integ.	2. Classi Tempo P. S. Primaria	3. Classi Tempo P. Scuola Sec. I	4. Istituti principali con Mensa	5. Scuole con Cert. Agibilità/Abitab.	6. Dispersione Scolastica	7. Aule Connesse Internet
	Pos. IPE 3	5,3	7,1%	22,0%	50,7%	35,5%	25,8%	63,2%
	Sub indice: partecipazione minori dai 3	8. Bambini che sono	9. Bambini che sono andati	10. Bambini che hanno	11. Bambini	12. Bambini che fanno Sport	13. Bambini che usano	14. Bambini
P E	ai 17 anni ad alcune attività ricreative, culturali e sportive	andati a Teatro	a Musei/Mostre	visitato Siti Monumenti	che sono andati a Concerti		Internet tutti i giorni	che hanno letto Libri
	Pos. IPE 3	22,0%	26,3%	21,5%	18%	32,5%	32,0%	33,9%

A conferma, comunque, del permanere dell'importanza del contesto familiare, le percentuali mostrate subiscono ulteriori picchi se posti in relazione allo status socio-economico e culturale della famiglia di provenienza dei minori⁴. La Sicilia detiene anche uno dei più alti tassi di dispersione scolastica a livello nazionale (24%)⁵.

A questo proposito, il Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile inserito nella Legge di stabilità 2016 (Legge 208 del 28/12/15, art.1 comma 392-395) rappresenta lo sforzo e l'impegno più recente del governo nazionale per contrastare le diverse forme di povertà e sostenere lo sviluppo di una cultura delle pari opportunità, anche attraverso l'integrazione di azioni promosse in sinergia con la scuola e con i diversi stakeholder presenti nella comunità territoriale, sebbene l'arricchimento delle opportunità educative offerte ai minori dipenda dall'accessibilità delle infrastrutture e dal corretto funzionamento dei servizi offerti dalle Istituzioni.

A questo proposito, in coda ad una analisi del quadro generale delle politiche di governance nazionale volte alla lotta alla povertà e all'esclusione sociale infantile in Italia, nella Raccomandazione Europea elaborata dal network di esperti per le politiche di inclusione sociale⁶ viene sottolineato che

l'incorporazione (mainstreaming) della dimensione del benessere e dei diritti dei minori dovrebbe essere una strategia multi-dimensionale e una priorità per fornire risorse finanziarie adeguate a tutti i sistemi di welfare locale tramite la definizione dei livelli essenziali di qualità dei servizi, volti a ridurre disparità regionali, di genere ed etniche [...] tramite armonizzazione, sinergie e sussidiarietà tra diverse politiche e attori, con il coinvolgimento degli stakeholder principali e dei minori [...].

⁴ Elaborazione ISTAT per Save the Children – Aspetti della Vita Quotidiana 2001-2016 (<https://www.istat.it/it/archivio/129916>)

⁵ Cfr. EUROSTAT 2015 (<http://ec.europa.eu/eurostat>)

⁶ Commissione europea, Network of Independent Experts on Social Inclusion (2013), Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale; p.10. ([http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11645&langId=it.](http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11645&langId=it))

Da quanto sopra delineato, si deduce facilmente quanto sia necessario che tutte le Istituzioni pubbliche, ciascuna per il proprio mandato, si impegnino ancora e molto per garantire a tutti i minori la possibilità di sviluppare il proprio potenziale, creando o accrescendo le opportunità offerte dal territorio, al fine di scongiurare disuguaglianze ed esclusione sociale, specie nelle situazioni in cui la povertà materiale si somma ed alimenta la povertà educativa⁷.

A tal proposito, Alessandrini (2006, p.170) afferma che:

la formazione e l'istruzione [...] assurgono al ruolo di politiche attive della cittadinanza, nella misura in cui è loro conferita una funzione di raccordo tra sfere sociali diversificate: partecipazione civica, vita professionale, ambiti familiari e del tempo libero, sviluppo personale attraverso la qualità dell'apprendimento. La correlazione positiva tra bassi livelli di istruzione e bassi indici di consumo culturale, di utilizzazione dei servizi, di partecipazione, di relazione che il diverso possesso del sapere incide su tutto il percorso di vita delle persone determinando scelte e condizioni esistenziali.

Alla luce del quadro siciliano riportato nella precedente tabella che descrive le condizioni di privazione di opportunità in cui mediamente versano infanzia e adolescenza, la progettazione di un piano educativo territoriale, finalizzato alla riappropriazione e alla valorizzazione delle risorse materiali ed immateriali del territorio assurge ad obiettivo prioritario per promuovere la partecipazione attiva e la coesione sociale in un contesto fragile, in cui è marcato il rischio di esclusione.

L'esercizio della cittadinanza attiva, democratica e solidale è il più alto punto di congiunzione delle azioni sinergiche tra scuola ed extrascuola, sorgente feconda di *humanitas* ed equità sociale.

La funzione docente, in particolare la capacità degli insegnanti di stimolare la crescita educativa attraverso una pedagogia inclusiva aperta all'innovazione, rappresenta una risposta per combattere la povertà educativa cognitiva, tenuto conto che ai docenti non si chiede di fare scuola «a favore semplicemente dell'Uomo o dell'Umanità, frase di una vaghezza che contrasta troppo con la concretezza della pratica educativa» (Freire 1996, p. 82) ma piuttosto di progettare e attuare azioni formative pluri ed inter contestuali, disciplinari, dimensionali, esperienziali, per apprendere ad imparare a “stare al mondo”.

Come sostiene Freire (1996, p.112), “insegnare e imparare non possono avvenire al di fuori della ricerca, della bellezza e dell'allegria [...]» (perché) “l'educazione è un modo di intervenire sul mondo” (1996, p.78).

I luoghi e le modalità dell'Educazione

L'educazione si realizza anche attraverso la partecipazione alla vita sociale della comunità di riferimento: ogni cittadino che ne diviene membro attivo concorre allo sviluppo della stessa, in un rapporto di reciprocità.

Tuttavia, secondo Musello (2005, p.37)

⁷ Cfr. Rapporti elaborati da Save the Children “Sconfiggere la povertà educativa in Europa” (Gennaio 2017) e “Futuro in partenza. L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia” (Marzo, 2017).

L'uomo non riesce a partecipare attivamente all'interpretazione degli eventi della storia, alla trasformazione dei valori della società, al cambiamento della realtà se non è aiutato a prendere coscienza della realtà stessa e a servirsi delle proprie capacità e competenze per trasformarla: la scuola, come istituzione sociale a ci deputata, e la stessa comunità civile non possono non adempiere ad un tale compito che può definirsi nell'insieme pedagogico e politico, etico e sociale, educativo e culturale.

Il processo educativo, inquadrato nell'epoca contemporanea in prospettiva lifelong e lifewide learning, si realizza entro matrici «policentriche» e non più «scuola-centriche [...] (tributando in tal modo) il giusto riconoscimento al valore dell'ambiente (che, andando) oltre l'idea di [...] ambiente come contenitore, sfondo di azioni [...] (interpreta lo stesso) come con-testo, realtà attiva e reattiva, punto di intersezione dell'azione tra i soggetti attivi» (Xodo 2004, p.52-53).

Assegnare un valore educativo al territorio e all'ambiente di vita - in quanto potenziali sorgenti di esperienze e situazioni di apprendimento plurime e diversificate per stimoli e processi cognitivi ma anche relazionali, etici, motivazionali ed emotivi - consente di delineare l'«ecosistema formativo» (Gherardi 2013, p.171), evitando lo scollamento tra i luoghi della scuola e dell'extrascuola.

Le esperienze formative che scaturiscono da una sinergia integrata, complessa ma efficace, tra scuola e territorio accrescono nel discente la possibilità di sviluppo della coscienza di sé come cittadino, come soggetto all'interno di una comunità e come essere sociale e storico: esse gettano i semi per lo sviluppo di una idea di cittadinanza fondata sull'esercizio della responsabilità e sul valore della comunità umana, territoriale e sociale a cui si sente di appartenere.

La programmazione condivisa (e la conseguente attivazione di percorsi partecipati volti a promuovere e a rafforzare la diffusione dei valori di democrazia, inclusione, cittadinanza attiva e partecipe) favorisce la cultura dell'intervento, del «progetto integrato»⁸ che genera nuove traiettorie di raccordo e di alleanza pedagogica ed efficaci modelli operativi di sussidiarietà e interdipendenza tra ci che sta fuori e ci che si trova dentro i cancelli scolastici: tra due sistemi educativi (scuola e città) impegnati in vario modo nel democratico compito di sostenere crescita e sviluppo, coscienza autonoma e pensiero libero. Secondo Frabboni (2013), è necessaria:

[...] non più dunque una scuola corpo separato dalla maglia delle istituzioni formative e dalle opportunità sociali e culturali dei contesti residenziali. Ma una scuola che esce frequentemente nella città (quartiere, borgata, paese) per elevare le sue risorse e i suoi patrimoni culturali ad aule didattiche decentrate. Con il fecondo risultato di nobilitare la città a culla di cultura, ad alfabetiere linguistico, a multiblocco logico. Di più: elevata a libro di lettura, a sillabario di istruzione e di competenza socioculturale.

Già Freire (1977, p.114) sosteneva che «l'educazione ha bisogno di teoria, ma di quella teoria che implica una riflessione, un inserimento nella realtà, un contatto analitico con ci che esiste, per provarlo, per viverlo e viverlo pienamente nella

⁸ Cfr. Frabboni F. (1989), a cura di, *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo: EIT. Frabboni F. e Guerra L. (1991), *La città educativa. Verso un Sistema formativo integrato*, Bologna: Cappelli.

pratica”. D’altra parte, come sostenuto con fervore nelle riflessioni pedagogiche di matrice attivista, si impara molto di più e meglio in situazioni d’apprendimento reali e autentiche, che nei contesti trasmissivi e cattedratici.

Un sistema educativo che voglia dirsi tale, lungi dal percepire la presenza dell’allievo come “pura e semplice ombra”, mira all’emancipazione dell’allievo, riconosciuto come «presenza umana» e «presenza etica» (Freire 1996, p.81), come essere ontologicamente sociale, come *essere nel mondo*.

Nella società interconnessa, ipertecnologica e dai confini planetari, smarrita la capacità di decifrare traiettorie possibili ed orizzonti di senso, gli insegnanti sono chiamati a fornire risposte educative adeguate a rispondere a tutte quelle sfide poste dal cambiamento.

Affinchè l’accelerazione incontrollata del cambiamento non alimenti nuovi e ulteriori focolai di emarginazione, disgregazione e/o esclusione sociale, in forza del primo mandato educativo e formativo della scuola che colloca la stessa in posizione di garante e promotore del pieno sviluppo di tutti e di ciascuno, occorre creare e favorire le opportunità più adeguate per ristabilire un funzionale rapporto dell’allievo con se stesso, con gli altri e con il mondo, in modo tale da contenere o abbattere il mismatch tra chi ha la possibilità e chi invece non gode delle condizioni ottimali per progredire nel percorso di crescita integrale. Secondo Laneve (2014, p.234), “è giunta la fase attuale della pluralità-convivenza dei luoghi didattico-educativi differenziati in cui entrambe contribuiscono al processo formativo con apporti qualificanti e non subordinati”.

Quale cittadinanza?

Nell’attuale società eterogenea e plurale la global citizenship education si pone come «orizzonte pedagogico», come «framing paradigm di diversi temi come dialogo interculturale, giustizia sociale, pace, sostenibilità ambientale, diritti umani» (Tarozzi 2017, p.228). Come sottolinea Santerini (2006, p.42):

la scuola del futuro nascerebbe già vecchia se non riconoscesse la dimensione della globalizzazione come un livello dell’appartenenza dei singoli, da imparare a leggere ed affrontare. Essere “cittadini del mondo” non è una sconsiderata utopia cosmopolitica di stampo illuministico, è una realtà da considerare se si vuole capire il mondo in cui si vive

Data la sua ineludibile significatività per vivere nella società contemporanea, l’educazione alla cittadinanza globale non può che rivelarsi nella sua duplice natura «attiva (insegnare a esercitare i diritti non solo alla loro titolarità) e multipla (perché le appartenenze, anche quelle collettive, agiscono sempre a vari livelli: locale, nazionale, sovranazionale, planetario)» (Tarozzi 2017, p.229).

È importante precisare che la propensione all’ideale planetario non può non fondarsi e trarre nutrimento dal necessario e naturale richiamo della dimensione territoriale in cui vengono coltivate le radici culturali e come afferma Sirna (2010, p.45-46):

proprio mentre si ampliano a dismisura gli spazi di movimento, che offrono a tutti nuove prospettive di apertura su scala mondiale (global), si assiste anche alla rinascita e alla rivalutazione della dimensione del vicino, della comunità, della tradizione (local) che ha come esito un mixage compositivo di questi elementi (glocal). Resta, cioè, ineludibile per tutti il radicale e costitutivo

bisogno di comunanza/appartenenza alla comunità umana, ma questo bisogno pu trovare risposta soltanto se si creano legami con comunità definite, capaci di alimentare i processi di identificazione della persona che, soprattutto nell'età evolutiva, costituiscano un riferimento cruciale per la sua crescita e per l'esercizio della sua responsabilità e dei suoi diritti.

Secondo Salmeri (2015, p. 11):

in un'epoca di forte delegittimazione della politica, di profondo indebolimento del senso civico, di destrutturazione della dimensione identitaria, di de-soggettivazione imperante, di messa al bando della solidarietà, della reciprocità, del dialogo e della compromissione della capacità di ascolto e di rispetto per le differenze, non appare pleonastico né ridondante o superfluo cercare di ripensare criticamente la cittadinanza come compiuta dimensione relazionale, intersoggettiva, culturale e politica a partire proprio dal paradigma dell'educativo.

A questo proposito, Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 (p.4-6) **sottolineano** che:

ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ci stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali» precisando inoltre che «per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche. A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi.

La trasposizione didattica della cittadinanza attiva e della coesione sociale

Nell'ultimo decennio, gli ordinamenti scolastici italiani hanno rivelato l'inclinazione verso un modello rinnovato di scuola distante dalla concezione divulgativa e cattedratica dei saperi attraverso approcci didattici pre-ordinati e rigidi, per agevolare l'autonomia didattica e organizzativa caratterizzata dalla flessibilità e mossa dai principi «della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, all'integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale» (Legge 59/97, art. 21), nella consapevolezza che la valenza formativa dei saperi disciplinari e dei diversi luoghi dell'apprendimento si amplifica quando essi divengono oggetto di concertazione per una progettazione condivisa con il territorio ed entrano a fare parte dei piani educativi territoriali all'interno di buone prassi di politiche educative.

Anche il Job-profile dell'insegnante contemporaneo prevede work-abilities di carattere non più esclusivamente teorico e meramente tecnico. Risulta, infatti, determinante per la qualità dei processi formativi il dominio di un expertise plurivalente che, a fronte del caos e della non-linearità, sia capace di riconoscere e gestire la complessità di reagire scientificamente alle multiformi sollecitazioni e di non rinchiudersi nello spazio angusto della classe.

Alla scuola dell'autonomia e ai suoi docenti è richiesto di sapere progettare un curriculum bidirezionale: in direzione orizzontale, in cui si sostanzia la comunione di intenti e la sinergia con le altre agenzie formative non formali ed informali al fine di promuovere, anche al di fuori dei confini scolastici, i valori del rispetto, della legalità, della coesione sociale, della cittadinanza e della partecipazione democratica; in direzione verticale per assicurare, in maniera progressiva e continua, un percorso formativo che tiene conto "del profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici di ogni disciplina" (DPR 275/1999).

Il curriculum bidirezionale sostanzia l'identità educativa e professionale di ogni scuola autonoma, a garanzia della continuità educativa orizzontale e verticale e l'unitarietà dell'offerta formativa, lontana dall'autoreferenzialità. La direzione orizzontale del curriculum riflette la consapevolezza che "l'apertura al mondo attuale è necessaria per sviluppare competenze relative alla cittadinanza attiva, come la consapevolezza di far parte di una comunità territoriale organizzata. [...]". Il punto di convergenza sfocia nell'educazione al territorio, intesa come esercizio della cittadinanza attiva, e nell'educazione all'ambiente e allo sviluppo" (Indicazioni Nazionali 2012, p.46).

Le azioni educative e formative costruite a partire da un saldo intreccio tra scuola e territorio divengono terreno autentico di sperimentazione attiva dei saperi e delle conoscenze: riconoscere i più importanti segni della cultura e del territorio cui si appartiene, il funzionamento delle istituzioni e dei servizi pubblici, le caratteristiche che rendono uniche le comunità e le città sono obiettivi educativi inquadrati tra i traguardi di sviluppo previsti dalle Indicazioni Nazionali (già a partire dalla scuola dell'infanzia), che consentono al bambino di considerare «il territorio come risorsa per l'apprendimento» e che permettono allo stesso di riconoscersi come appartenente ad una comunità, sperimentando forme multiple di partecipazione e identità sociale.

La scuola lavora in prospettiva antropocentrica per sviluppare le competenze di cittadinanza attiva nei futuri cittadini che *imparano ad essere e a convivere*, accompagnate dalla costruzione di una identità plurale: secondo Fiorin (2010, p.56) "la missione della scuola non si limita alla trasmissione di un patrimonio culturale e valoriale né alla preparazione dei giovani all'inserimento nel mondo delle professioni e della vita lavorativa; tra passato e futuro l'azione educativa si sviluppa nel presente [...]".

Nel complesso e dinamico processo di costruzione del sé che l'allievo intraprende all'interno del contesto scolastico con consapevolezza graduale, occorre assicurare opportunità educative che varcano la soglia dell'aula per poi ripercorrerla con occhi carichi di nuove scoperte e nuovi interrogativi.

La Città educativa

Nel novembre 2014, il Comune di Siracusa, grazie alla volontà e all'impegno politico e civile di Valeria Troia, assessore comunale alle politiche educative, ha aderito al circuito internazionale delle Città Educative, sottoscrivendo la "Carta delle Città Educative" e all'AICE (Associazione Internazionale delle Città

Educative) un'associazione senza fini di lucro costituita da governi locali nel 1990 a Barcellona con lo scopo di trasformare la città in "città educante". Le attività progettuali di Siracusa Città educativa sono state inserite in una più ampia cornice di riferimento che ha mirato principalmente alla crescita valoriale e culturale, allo sviluppo identitario e alla coesione sociale dei cittadini, in particolare dei minori e degli adolescenti degli Istituti comprensivi del territorio, fino alla previsione di uno spazio appositamente dedicato - l'*Urban Center* - come luogo fisico di riferimento e contenitore di azioni partecipate della cittadinanza, per assicurare quella continuità progettuale che dovrebbe prescindere dal susseguirsi delle amministrazioni. Oggi le Città - secondo l'esperienza politica ed amministrativa di Valeria Troia - hanno bisogno di essere riconosciute come luogo educativo e formativo, insieme alla scuola e alla famiglia. Secondo questa prospettiva, la città educativa diventa una *città partecipata*, in cui si fa pratica di democrazia e di quei valori civili che sono alla base del capitale sociale e rafforzano i legami tra le persone, sviluppano il senso di appartenenza al territorio, il rispetto per la diversità e per l'ambiente come bene comune. Abbandonata la logica dell'emergenza a favore dell'empowerment dei membri della comunità, il progetto Siracusa Città educativa ha messo al centro l'Educazione come strategia determinante per trasformare i cittadini (adulti, adolescenti e bambini) in attori del cambiamento e proiettarli verso un'altra città possibile, che non relega l'educazione ai luoghi specifici, ma educa con le sue strade, le sue piazze, i suoi parchi, con le sue scelte urbanistiche, ma soprattutto con la qualità delle scuole e l'abbattimento di tutte le tipologie di barriere fisiche e mentali. A seguito di un workshop aperto alla Città, che ha poi dato vita alla Carta collaborativa di Siracusa città educativa, sono state individuate quattro aree di intervento: Bisogni educativi, Stili di Vita, Sostenibilità Ambientale e Innovazione Sociale, con specifici progetti rivolti alla Città e alla periferia che ha guadagnato l'attenzione dei cittadini. "Fare rete" è stato il leit motiv di Siracusa Città educativa e ci ha prodotto la costituzione di una cabina di regia permanente con funzione di indirizzo e di monitoraggio della programmazione educativa del territorio, composta dall'Assessorato Politiche Educative del Comune di Siracusa, dalla Prefettura, dall'Azienda Sanitaria Provinciale, dall'Ufficio Scolastico Territoriale, dai Servizi Sociali, dal Difensore dei Diritti dei Bambini del Comune di Siracusa e dalla Consulta Provinciale degli Studenti.

Riconoscendo alla Scuola il primato di agenzia educativa formale, considerando le istituzioni scolastiche come "connettori civici", Siracusa Città Educativa ha nel "Patto per la Scuola", uno dei suoi punti di forza, protocollo d'intenti tra il Comune e i quindici Istituti Comprensivi siracusani, finalizzato a promuovere e sostenere un progetto educativo territoriale per la crescita e lo sviluppo della personalità degli alunni, nell'ottica di una scuola nuova, aperta al territorio e alla comunità locale, attraverso azioni congiunte e condivise. Il territorio, cui viene attribuita una valenza educativa, trova nel Patto per la Scuola la sua ragion d'essere come contesto-risorsa per promuovere l'educazione alla convivenza, alla solidarietà, alla cittadinanza attiva: un laboratorio dove si incrociano bisogni, sollecitazioni, stimoli, risorse ed idee. L'alfabetizzazione civica e il "fare insieme" rappresentano il filo conduttore di questo progetto visionario, complesso e ambizioso, consistente nel sogno di trasformare una città in una comunità

educante allargata, in cui ogni cittadino adulto, adolescente e bambino possa agire come protagonista responsabile nell'esercizio della cittadinanza attiva. Insomma, è quell'idea di Educazione nella quale secondo Tosi (2016, p.68):

se la scuola è una learning community e viene meno la distinzione in aule e spazi di passaggio, allora è necessario individuare i principi guida di un profilo pedagogico della scuola intera intesa come un spazio unico integrato in cui formale e informale, apprendimento e socialità, dentro e fuori si integrano e si contaminano in continuum di ambienti complementari funzionali, sicuri e confortevoli.

Conclusioni

Nonostante il progetto Siracusa Città Educativa venga riconosciuto dalla stessa comunità come best practice nel campo delle politiche educative dell'amministrazione comunale, Valeria Troia - che intanto ha concluso la sua esperienza di assessore - non nasconde alcune criticità che hanno reso difficoltoso ed impervio il cammino che ha portato alla realizzazione di numerose attività che hanno visto il coinvolgimento dei cittadini, posti al centro delle politiche di cambiamento: tra queste, annovera la scarsa predisposizione delle amministrazioni pubbliche a costruire reti collaborative e a governare processi di innovazione sociale in grado di assicurare una progettualità a medio e lungo periodo; un tessuto civico poco abituato a condividere la responsabilità delle azioni perchè assuefatto alla "logica della pretesa"; una classe politica priva di "logica della progettualità" e proiettata verso la logica del consenso⁹. Ma dalla nostra posizione di "fruttori a latere", è possibile affermare che l'identità della "Città Educativa" oltrepassa gli ostacoli che possono rallentarne lo sviluppo poiché, in senso freireiano, il progetto realizza quella prassi liberatrice, carica di riflessione e di azione sul mondo, che motiva e spinge i cittadini adulti, adolescenti e bambini ad agire in maniera consapevole e partecipata, ad includere anziché escludere, a fare parte di una comunità che educa. In tal modo, sembra realizzarsi il concetto freireiano di educazione come senso di trasformazione creativa, di costante lavoro che impegna la persona nel processo di elaborazione e rielaborazione critica, analitica, problematizzante, liberatrice (Freire, 1977). Ma come sostiene Salmeri (2015 pp. 15-16):

senza un adeguato sostegno e una concreta e fattiva collaborazione delle politiche sociali, la scuola e il sistema educativo possono fare ben poco: appare perciò necessario un intervento culturale, sociale, politico e in rete, secondo i criteri del sistema formativo integrato, che colleghi la scuola al territorio all'università, al mondo del volontariato, ai servizi sociali.

Anche Frabboni (2012) evidenzia che:

se cosparsa di collaborazione, cooperazione, senso civico, la Scuola non rischierà più di lottizzare gli allievi in gruppi chiusi e autocentrati ma li aprirà (disaggregandoli e riaggregandoli) ai

⁹ Cfr. *Siracusa Città Educativa, un esperimento per ripensare le comunità*, Giornale delle Fondazioni del 13/02/2017, in <http://www.ilgiornaledellefondazioni.com/content/siracusa-citt%C3%A0-educativa-un-esperimento-ripensare-lecomunit%C3%A0>

molteplici luoghi di attività della Scuola e alle relazioni con gli ambienti comunitari più vasti e complessi presenti nel territorio.

Tutto ciò richiede l'adozione della logica del "pensare secondo una pedagogia degli "ambienti educativi integrati" (che) significa allora costruire una *didattica di inter-azioni* tra contesti formali, non formali e informali" (Galliani, 2012)¹⁰.

E' il preludio di una nuova idea di comunità educante, che alimenta dinamiche resilienti e propositive, che promuove sviluppo umano, sociale e territoriale attraverso l'esperienza partecipata che, utilizzando le parole di Paparella (2012, p.16):

nell'ambito della didattica, consideriamo (...) come esito dell'azione dell'uomo sul mondo e come significato che egli conferisce alla sua azione (...) L'agire non è più soltanto l'attività ma l'esperienza che la persona realizza; non è più l'intervento sulle cose ma lo spessore umano che si coglie nell'intervento sulle cose. Non è mai soltanto l'azione ma il realizzarsi di sé, attraverso l'azione, nella cultura e nella storia.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2006). *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola pubblica europea: prospettive pedagogico-sociali e strategie della modularità*, in Chistolini S. (a cura di) *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*. Roma: Armando, pp.168-181.
- Fiorin I. (2010). *Educazione interculturale alla cittadinanza: il ruolo della scuola*. In Portera A., Dusi P., Guidetti B. (a cura di), *L'educazione interculturale alla cittadinanza*. Roma: Carocci
- Frabboni F. (2012). *Il problematicismo in pedagogia e didattica*. Trento: Erickson.
- Freire P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA Editore (ed.it. 2004).
- Freire P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (1968). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori (ed.it. 1971).
- Galliani L. (2012) *Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali*. In Limone P. (Ed) *Media, tecnologie e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale*. Bari: Progedit.
- Gherardi V. (2013). *Metodologie e didattiche attive*. Roma: Aracne.
- Laneve Cosimo (2014). *Il campo della didattica*. Brescia: La Scuola.
- Musello M. (2005). *Paulo Freire e l'educazione liberatrice. La didattica dialogica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Muscarà M., Zapparrata M.V. (2017), *Accogliere l'Altro. L'Ascolto nella relazione educativa*, (pp. 77-88). In S. Calaprice & A. Nuzzaci (a cura di). *L'ascolto nei contesti educativi. L'infanzia e l'adolescenza tra competenze e diritti*. Bari: Pensa Multimedia.
- Muscarà M, Messina R. (2014). *Globalizzazione e nuovi profili identitari tra i giovani. Alcune riflessioni sull'educazione nella società globale*, (p. 121-135). In *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno VII, numero 12, Giugno 2014, organo ufficiale della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) Bari: Pensa Multimedia.
- Paparella N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Alfredo Guida Editore.
- Salmeri S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.
- Santerini M. (2006). *Educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile*, in Chistolini S. (a cura di) *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Roma: Armando, pp.33-42.

¹⁰ Il testo è una sintesi tratta da: Galliani L. (2012) *Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali*. In Limone P. (Ed) *Media, tecnologie e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale*. Bari: Progedit. <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-educativo/22-educatore-come-ricercatore/contesti-formali-informali-nonformali-di-apprendimento/>

Sirna C. (2010). *Nuovi volti della cittadinanza nell'era postnazionale*. In Portera A., Dusi P., Guidetti B. (a cura di). *L'educazione interculturale alla cittadinanza*. Roma: Carocci.

Tarozzi M. (2017). *Educare alla cittadinanza globale, fra crisi del multiculturalismo e nuovi bisogni di equità*. In Loiodice I., Ulivieri S. (a cura di). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Seminario Nazionale Siped, 31 Marzo-1 Aprile 2017, Foggia: Progredit, pp.221-230.

Tosi L. (2016). *Spazi educativi flessibili e ambienti differenziati*. In Biondi G., Borri S., Tosi L. (a cura di). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze: Altralea Edizioni.

Sitografia

Rapporto Save the Children (2017) "Futuro in partenza. L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia" (<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/futuro-partenza.pdf>).

Rapporto Save the Children (2017) "Sconfiggere la povertà educativa in Europa" (<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-lapoverta-educativaeuropa.pdf>).

Rapporto Save the Children (2014) "La Lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia" (<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>).

LEGGE 28 dicembre 2015, n. 208 "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2016)". (15G00222) (GU Serie Generale n.302 del 30-12-2015 - Suppl. Ordinario n. 70) <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/12/30/15G00222/sg>

Legge 15 Marzo 1997 n.59 "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa" pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 63 del 17 marzo 1997 <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/970591.htm>

DPR 275/1999, Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59 <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, <http://www.indicazioninazionali.it/documenti-indicazioni-nazionali/Indicazioni-Annali-Definitivo.pdf>

Elaborazione ISTAT per Save the Children – Aspetti della Vita Quotidiana 2001-2016 <https://www.istat.it/it/archivio/129916>. <http://ec.europa.eu/eurostat>.

Commissione europea, Network of Independent Experts on Social Inclusion (2013), Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale; p.10. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11645&langId=it>.

PEDAGOGIA CRITICA E DIDATTICA EMANCIPATIVA DELLA MATEMATICA. A PARTIRE DA PAULO FREIRE.



DEMETRIO RIA
Università del Salento
demetrio.ria@unisalento.it

Abstract

Paulo Freire argues that knowledge has a dynamic status and that there is no dichotomy between objectivity and subjectivity, or between reflection and action. He believes that knowledge is not neutral, it is constantly created and recreated as each agent reflects and operates in and on the world. Knowledge, therefore, is not permanently fixed in the abstract properties of objects. It is the result of a process in which acquiring existing knowledge and producing new ones are but two moments of a single movement (Freire, 1982). In addition, knowledge requires arguments not just objects to know, the latter are necessary, but not sufficient. The role of the subject is important because without the curious presence of subjects in front of the world one could not generate knowledge. Subjects are actors in the transformation of reality so in the learning process, the only person who truly learns is the one who re-invents that learning (Freire, 1973, p.101). As humans we change, so also the knowledge we produce.

Freire's theory obligates math teachers to probe the non-positivist meaning of mathematical knowledge. Issues such as the importance of quantitative reasoning in the development of critical consciousness or the ways in which anxiety in mathematics helps to support hegemonic ideologies are aspects of an extremely productive conceptual overturn. By focusing our attention on the interrelations between our concrete practice of daily teaching and the wider ideological and structural context we could re-read the emancipative view of the contribution of mathematical education oriented towards the progress of social humanization.

Keyword: Emancipative Didactics of Mathematics, Critical Pedagogy, Research Methodology, Didactics Epistemology, Generative Pedagogy.

Sunto

Paulo Freire sostiene che la conoscenza ha uno status dinamico e che non esiste alcuna dicotomia tra l'oggettività e la soggettività, o tra riflessione e azione. Ritiene che la conoscenza non sia neutrale, essa è costantemente creata e ricreata in quanto ogni agente riflette e opera nel e sul mondo. La conoscenza, quindi, non è permanentemente fissata nelle proprietà astratte degli oggetti. È frutto di un processo in cui acquisire conoscenze esistenti e produrne di nuove altro non sono che due momenti di un unico movimento (Freire, 1982). Inoltre, la conoscenza richiede argomenti non soltanto oggetti da conoscere, questi ultimi sono necessari, ma non sufficienti. Il ruolo del soggetto è importante perché senza la curiosa presenza dei soggetti di fronte al mondo non si potrebbe generare conoscenza. I soggetti sono attori della trasformazione della realtà così nel processo di apprendimento l'unica persona che veramente apprende è colui che re-inventa quell'apprendimento (Freire, 1973, p.101). Come esseri umani cambiamo, così anche la conoscenza che produciamo.

La teoria di Freire obbliga gli insegnanti di matematica a sondare il significato non-positivista della conoscenza matematica. Temi come l'importanza del ragionamento quantitativo nello sviluppo della coscienza critica o i modi con cui l'ansia della matematica aiuta a sostenere ideologie egemoniche sono aspetti di un ribaltamento concettuale estremamente produttivo. Focalizzando la nostra attenzione sulle interrelazioni tra la nostra pratica concreta d'insegnamento quotidiano e il più ampio contesto ideologico e strutturale potremmo rileggere in un'ottica emancipativa il contributo della educazione matematica orientata al progresso dell'umanizzazione sociale.

Parole chiave: Didattica emancipativa della matematica, Pedagogia critica, Metodologia della ricerca, Epistemologia della didattica, Pedagogia generativa.

Introduzione

Il cambiamento sociale emancipante si fonda sulla concreta presa di coscienza che i fatti umani sono sottoposti a un processo di controllo politico-economico che tende a oscurare la realtà con la costruzione di verità altre, politiche, economiche e sociali. Una condizione necessaria anche se non sufficiente per ottenere una più reale visione critica e democratica delle strutture economiche, politiche e sociali della nostra società, è quella di sviluppare la conoscenza della matematica e della statistica. Inoltre, sviluppare la didattica critica della matematica significa sostenere abiti mentali più aperti e performanti. Quando sviluppiamo strategie specifiche per un'educazione emancipatoria, è vitale che venga inclusa anche l'alfabetizzazione matematica e statistica. Spesso, poi, la statistica viene lasciata all'uso di "esperti" perché si pensa che sia troppo difficile da comprendere per la maggior parte delle persone.

Allo scopo di creare un approccio all'educazione matematica tale che possa condurre a un maggiore controllo sulla conoscenza e produca sviluppo della coscienza critica, diviene importante avere un'appropriata teoria pedagogica. Una teoria che possa guidare e illuminare pratiche specifiche in classe. In questo senso, consideriamo in premessa che la "Pedagogia degli oppressi" di Paulo Freire possa fornire la base teorica di una pratica educativa che promuova la coscientizzazione e la emancipazione degli allievi. In un duplice movimento, di seguito individueremo prima il fondamento epistemologico, e poi quello metodologico di questa pratica.

Lo scienziato-educatore brasiliano sviluppa la sua architettura epistemologica partendo proprio dall'analisi del rapporto tra educazione e trasformazione sociale. Da questo rapporto ricava una metodologia per sviluppare la coscienza critica. L'argomento fondante che utilizza è quello che l'educazione critica comporta approcci aperti in cui tutti i soggetti coinvolti si impegnano a riconsiderare e ricreare le loro conoscenze precedenti. Un processo che in realtà non conduce a "formule definitive", neppure quando orientato alla liberazione.

L'epistemologia di Freire, è noto, nasce già in diretta contrapposizione al paradigma positivista. I positivisti consideravano la conoscenza completamente disgiunta dal suo uso. L'apprendimento è considerato come la scoperta di fatti statici dai quali ricavare una descrizione e una classificazione (Bredo & Feinberg, 1982). Sotto l'ipotesi che la conoscenza sia oggettiva e senza valore sono sepolte molte questioni. Ad esempio, Freire sostiene l'importanza della costruzione sociale della conoscenza e gli interessi costitutivi dietro la selezione e la scelta. Come pure, è estremamente rilevante l'organizzazione e la valutazione dei "fatti bruti". Per i positivisti, invece, le informazioni o i "dati" presi dal mondo soggettivo dell'intuizione, dalla filosofia e dai quadri teorici non scientifici, spesso vengono riconosciuti come irrilevanti. I valori sono visti, nel migliore dei casi, come interessanti anche se non scientifici, nel peggiore come risposte emozionali irrazionali e soggettive (Giroux, pp.43-44). Al contrario, Paulo Freire insiste

nell'attribuire alla conoscenza uno status dinamico e che non esiste alcuna dicotomia tra l'obiettività e la soggettività, o tra riflessione e azione. Ritiene che la conoscenza non sia neutrale, essa è costantemente creata e ricreata in quanto ogni agente riflette e opera nel e sul mondo. La conoscenza, quindi, non è permanentemente fissata nelle proprietà astratte degli oggetti. È frutto di un processo in cui acquisire conoscenze esistenti e produrne di nuove altro non sono che due momenti di un unico movimento (Freire, 1982). Inoltre, la conoscenza richiede argomenti, non soltanto oggetti da conoscere. Questi ultimi sono necessari, ma non sufficienti. Il ruolo del soggetto è importante perché senza la curiosa presenza dei soggetti di fronte al mondo non si potrebbe generare conoscenza. I soggetti sono attori della trasformazione della realtà. Così nel processo di apprendimento l'unica persona che veramente apprende è colui che re-inventa quell'apprendimento (Freire, 1973, p.101). Negare l'importanza della soggettività nel processo di trasformazione del mondo significa ammettere l'impossibile. Vale a dire l'esistenza di un mondo senza persone (Freire, 1970a, pp.35-36). In quanto esseri umani cambiamo, così anche la conoscenza che produciamo. Attraverso la costante ricerca e il dialogo possiamo raffinare continuamente la nostra comprensione, nel senso che impariamo ad agire nel mondo in modo più efficace. Questa attività e la riflessione su di essa conduce a una nuova azione. Non si tratta di momenti separati. La riflessione che non sia in ultima analisi accompagnata dall'azione trasformatrice non ha significato, è soltanto alienante retorica. L'azione, quando non viene analizzata in modo critico non può sostenere cambiamenti progressivi. Senza riflessione le persone non possono imparare dai successi e dagli errori reciproci. Solo attraverso la pratica – intesa come riflessione e azione che interagiscono dialetticamente per ricreare la realtà – le persone possono diventare soggetti attivi e partecipanti dell'organizzazione della loro società. Va da se che questa prassi non può essere neutrale. Per Freire, lo scopo della conoscenza è che le persone si umanizzino superando la disumanizzazione attraverso la risoluzione della contraddizione fondamentale della nostra epoca: quella tra dominazione e liberazione¹.

Un concetto aggiuntivo che illumina l'epistemologia di Freire è la “dialettica”. Anche qui ci aiuta il lavoro di Giroux, seguendo il quale possiamo analizzare e sintetizzare alcune dimensioni operative fondamentali. Secondo l'autore americano, Freire opera un processo di operazionalizzazione della dialettica lungo quattro assi: la totalità, la mediazione, l'appropriazione e la trascendenza. La dialettica della totalità postula la comprensione di qualsiasi fatto o situazione in un contesto storico, socioeconomico, politico e culturale. Così, quando conosciamo un particolare aspetto del mondo, dobbiamo preoccuparci delle sue relazioni causali. Occorre chiarire le sue connessioni ad altri fenomeni, chi beneficia della sua continuità e come si relaziona alla nostra umanizzazione o disumanizzazione. Inoltre, è opportuno riflettere che, mentre esploriamo queste domande, le risposte che tentiamo di formulare sono mediate. Assumono un ruolo

¹ In sostanza, per Freire essere umani significa poter capire il mondo e intraprendere azioni per cambiarlo. Diventare pienamente umani significa intraprendere fattivamente questa azione, partecipare attivamente il movimento dall'oggetto al soggetto. È questo senso di umanizzazione attraverso la pratica che definisce l'ontologia di Freire (Glass, 2001, Roberts, 2003) ed anche la sua epistemologia e pedagogia.

mediante le strutture istituzionali della società, le nostre storie individuali, la nostra psicologia profonda, le nostre attuali relazioni e i dettagli specifici del momento concreto in cui siamo coinvolti. La dialettica di mediazione ci aiuta a svelare gli strati di forze oggettive e soggettive attraverso le quali costruiamo i significati. La dialettica dell'appropriazione focalizza la nostra attenzione sull'azione umana, in particolare per Freire, su come le azioni della gente perpetuano e/o sfidano le relazioni di dominio che marcano la società. Di conseguenza, la conoscenza critica comporta la scoperta dei limiti e delle possibilità delle nostre azioni per trasformare il mondo. Infine, la dialettica della trascendenza unisce la responsabilità dell'azione con la teoria. Rifiutando di accettare il dominio come un "dato" dell'esistenza, utilizziamo la nostra conoscenza del mondo per ricostruire la società in modo che sia più libera (Giroux, 1981, p.122). Pertanto, la dialettica come modalità di analisi non solo chiarisce la natura critica della conoscenza, ma fa anche riferimento alle connessioni tra il "sapere critico" e il cambiamento sociale emancipante.

L'epistemologia di Freire e il significato delle conoscenze basilari di matematica e statistica

Nella elaborazione di una pedagogia critica dobbiamo considerare sia il contenuto, sia i metodi. Il contenuto emancipativo presentato in modo non liberante, riduce le intuizioni critiche a parole vuote che non possono aiutare nella sfida della realtà ingaggiata dagli studenti e neppure ispirare l'impegno a cambiare radicalmente. I metodi umanistici senza contenuto critico possono far sì che gli studenti "si sentano bene", ma non li sostengono nel loro diventare soggetti in grado di utilizzare conoscenze critiche per trasformare il loro mondo. Freire è convinto che il contenuto di un'istruzione per la coscienza critica debba essere sviluppato ricercando con gli studenti le idee e le esperienze che danno senso alla loro vita (Freire, 1970a, p.118). Questi "temi" - che riempiono di significato l'esistenza - dovrebbero essere organizzati e "ri-espressi" dialetticamente. Così possono essere rese evidenti le relazioni tra loro, il legame con la totalità delle idee, il contesto storico, il rapporto con la comunità, e la loro ragione di esistenza. Solo quando le persone riconoscono questi temi in modo critico, si rendono conto di come questi argomenti sostengono o contraddicono le ideologie dominanti. Possono comprenderne il processo di "disumanizzazione" (Freire, 1970a, p. 28) a cui sono sottoposti. In questo senso l'alfabetizzazione diventa una parte importante di un curriculum liberatorio. La lettura consente alle persone di ottenere una adeguata distanza dalle concreta immediatezza della loro esistenza quotidiana. La distanza permette di comprendere meglio la loro vita e, a sua volta, la forma del mondo (Freire, 1983, p. 11). Inoltre lo studio del linguaggio è vitale perché è il vero oggetto d'indagine. Infatti, il linguaggio esprime il pensiero con cui le persone si relazionano, i livelli in cui percepiscono quella realtà ed esprimono la loro prospettiva del mondo. Questa è la visione antropologica della "cultura". Una nuova relazione tra mondo della natura e mondo della cultura. La cultura come il plus valore fatto da persone a un mondo che non hanno creato. La cultura come risultato del lavoro umano, degli sforzi degli uomini per creare e ricreare. In breve,

il ruolo delle persone come soggetti del mondo e nel mondo (Freire, 1973, p. 46). Attraverso questa rilettura in chiave dialettica della relazione natura-cultura le persone hanno compreso che sono già impegnate in molte azioni che trasformano la natura in cultura. Pertanto, se comprendono che hanno cambiato la natura - che non hanno creato -, allora possono chiedersi perché non possono cambiare le istituzioni che invece hanno costruito? (Freire, 1982). In quest'ottica, qualunque tema emerga può essere contenuto di un curriculum liberatorio, e Freire insiste affinché si considerino ugualmente i contenuti e i metodi con cui tutti gli attori sociali co-indagano e intervengono su queste idee².

Freire è altrettanto insistente sul concetto di "educazione dialogica", che non significa che gli insegnanti siano solo "presenze passive e accidentali" (Freire, 1982). L'ascolto degli studenti, nell'intento di valorizzare i loro processi di ragionamento, è finalizzato tra l'altro alla ricerca di temi che gli insegnanti possono poi organizzare e presentare come problemi che sfidano le impressioni precedenti degli studenti. Gli insegnanti potranno così suggerire anche temi che giudicano importanti così potranno esprimere autorevolezza senza tuttavia essere "superiori", "prevaricanti", "totalizzanti". Infatti, quello che Freire cerca nella pratica didattica non è una neutralità illusoria, né una spontaneità vana. Egli desidera sviluppare e sostenere la partecipazione democratica degli studenti nell'atto di conoscenza, di cui essi stessi sono soggetti (Freire, 1981, p. 28).

I tradizionali programmi di problem solving isolano e semplificano aspetti particolari della realtà per dare agli studenti la pratica in determinate tecniche. Freire desidera rivelare le interconnessioni e la complessità delle situazioni della vita reale. Nella quotidianità i problemi spesso non vengono risolti, ma ci viene concesso di raggiungere solo una migliore comprensione della loro natura (Connolly, 1981, p. 73).

Freire obbliga anche gli insegnanti di matematica a sondare il significato non-positivista della conoscenza matematica. Riconoscere l'importanza del ragionamento quantitativo nello sviluppo della coscienza critica. Comprendere i modi con cui l'ansia della matematica aiuta a sostenere ideologie egemoniche e le connessioni tra il nostro curriculum specifico e lo sviluppo della coscienza critica. Inoltre, contribuisce in modo decisivo nella lotta per l'umanizzazione focalizzando la nostra attenzione sulle interrelazioni tra la nostra pratica concreta d'insegnamento quotidiano e il più ampio contesto ideologico e strutturale³.

² Anche se la sua metodologia è stata sviluppata per i contadini di vari paesi del Terzo Mondo, questa è importante anche per gli insegnanti nei Paesi sviluppati. In particolare l'impegno per una educazione dialogica e non "bancaria" (La traduzione italiana più corretta del termine dovrebbe essere "depositaria"; qui si è scelto di utilizzare "bancaria" per sottolinearne l'orizzonte finanziaristico che ha assunto in molti contesti, anche in quello italiano). Per una discussione delle specifiche condizioni in Brasile sotto le quali Freire ha sviluppato la sua teoria e pratica, vedere Barnard (1981). Per una presentazione dettagliata della metodologia si rimanda a Freire, 1973, in particolare pp. 41-84.

³ Anche se questo documento si concentra sulle nozioni di base, la teoria di Freire può accendersi in altre aree di conoscenza matematica. Alcune di queste connessioni sono suggerite dalle idee sulla natura della conoscenza matematica astratta in Gordon (1978) e Kline (1980). In particolare Kline, nella sua Introduzione, cita Hermann Weyl, uno dei matematici più importanti del XX° secolo. Quest'ultimo sosteneva che matematizzare potrebbe essere un'attività creativa dell'uomo, come il linguaggio o la musica. Per un approfondimento si rimanda a Ria D. (2005).

Tutte le persone riflettono in una certa misura sulle loro pratiche. Il lavoro mentale e quello manuale non possono mai essere completamente disgiunti. Anche gli insegnanti di matematica⁴ spiegando la “disposizione del campionamento della media” considereranno modi in cui gli studenti non lo confondano con una distribuzione di punteggi all'interno di un campione. Va da sé che studiare la teoria approfondisce la natura di queste riflessioni. In particolare, ritengo che il quadro teorico cambi la profondità e i tipi di domande che si considerano quando si pensa alla pratica.

Il “senso comune” supportato dai mass media e dalla maggior parte degli scienziati sociali accademici ci porta a considerare la conoscenza matematica come una scatola piena di fatti neutri. Inoltre, è abbastanza radicata l'idea che questi fatti siano scoperti e non creati dalle persone attraverso le loro interazioni con il mondo. La vera questione, sostiene Freire, è altra. Egli ritiene fondamentale il rapporto tra soggettività e oggettività nella produzione di conoscenze matematiche. Ad esempio, un corso come “Statistica per le scienze sociali” offre molte opportunità per esaminare come la scelta soggettiva sia coinvolta nella descrizione e nella raccolta dei dati e nel fare inferenze sul mondo. Il concetto di conoscenza critica di Freire ci indirizza a esplorare non solo come le statistiche siano orientate e sagittali, ma perché e quale è il loro interesse. È esperienza abbastanza comune, ad esempio, che le statistiche ufficiali siano molto più utili ai conservatori piuttosto che ai radicali. Né è un caso che, nonostante le debolezze tecniche dei test di significatività, molte applicazioni informatiche siano sprovviste di adeguati pacchetti di analisi. Ad esempio, spesso mancano di procedure adeguate per calcolare la stima, e in alternativa permettono il calcolo della significatività con strumenti che utilizzano criteri statistici⁵.

La conoscenza statistica può essere analizzata criticamente esaminando i fini e i metodi di raccolta dei dati, le descrizioni e le inferenze sottostanti e considerando le intuizioni teoriche anche su un piano storico e filosofico. In questa direzione Giroux estende, attraverso l'analisi storica, la nostra attenzione alla combinazione di fattori strutturali e individuali che informano la produzione di questa conoscenza⁶. Egli sostiene che proprio la categoria della trascendenza insiste sul fatto che non si possono solo criticare le statistiche esistenti, ma che occorre anche esplorare come queste potrebbero essere prodotte in linea con il processo di umanizzazione⁷.

⁴ Anche quelli che non hanno mai sentito parlare di Freire o di Polya (1957, 1981).

⁵ Su questi temi sono ancora molto interessanti i contributi di J. Irvine, I. Miles, & J. Evans (1979) e Horwitz, L. & Ferleger (1980).

⁶ Ad esempio, un fattore interessante è dato dalle pressioni sui ricercatori compiute da riviste che accettano solo gli articoli che riportino risultati significativi frutto di analisi statistiche. Così, ad esempio, un ricercatore può produrre e pubblicare per caso un risultato statisticamente significativo, nonostante ci siano molti altri utenti che, pur studiando lo stesso problema non ritengono di poter individuare una risposta statisticamente accettabile. Ovviamente, non accettando questi lavori e, quindi, non pubblicandoli, non si genera alcun dibattito critico tra le diverse posizioni e ciò fa apparire solida la risposta dettata dal mero caso. Questo tema, particolarmente attuale oggi, era già noto in ambito anglofono, ne parlavano già alla fine degli anni '70 del secolo scorso autori come Atkins e Jarret (1979).

⁷ Lungo questa linea, Griffiths, Irvine, e Miles (1979) suggeriscono che nuove tecniche statistiche per la raccolta dei dati possono essere sviluppate, aprono la strada alla Q methodology. Per esempio, le indagini interattive potrebbero, al posto di trattare intervistati come oggetti passivi

Didattica della Matematica e cambiamento sociale liberatorio

Uno degli ostacoli che l'educazione matematica critica deve superare è il suo fattore ansiogeno. Una popolazione analfabeta matematicamente può essere convinta, per esempio, che i programmi di assistenza sociale sono responsabili del crollo degli standards di vita. Un fattore significativo nella accettazione delle ideologie egemoniche è che le persone non riconoscono le mistificazioni matematiche che in una società industriale avanzata costituiscono supporti vitali per la sopravvivenza del sistema. In queste società, il razionale piuttosto che l'irrazionale, diventa il veicolo più efficace di mistificazione. L'educazione matematica tradizionale sostiene le ideologie egemoni della società attraverso ciò che Giroux chiama i "silenzi strutturati". Anche le applicazioni per la matematica, persino le più banali come quelle usate per uno scontrino di generi alimentari, trasmettono messaggi ideologici. Ad esempio, lo scontrino trasmette l'idea che pagare per il cibo è naturale e che la società può essere organizzata solo in modo tale che la gente acquisti da mangiare nei negozi di alimentari. In questo senso Freire ricorda che persone che non sono consapevoli della ragion d'essere della loro situazione, tendono ad accettare fatalisticamente il loro sfruttamento.

Gli insegnanti e gli studenti devono considerare le cause che favoriscono l'ansia della matematica e farsi carico gli uni degli altri, come parte dello sviluppo di una didattica critica della matematica⁸. Le cause possono essere diverse, immediate, pedagogiche, o anche di situazione. Ad esempio, imparare a memoria senza senso argomenti che sono estranei all'uso pratico e reale della matematica, conduce le persone "naturalmente" a mettere in atto comportamenti evitanti (Hilton, 1980). Il dialogo con gli studenti aiuta a ri-concettualizzare idee sbagliate sull'apprendimento. Ad esempio, le esperienze di cooperative learning in didattica della matematica stanno ricostruendo il processo di apprendimento in gruppo. Gli studenti sentono che l'ingaggio che viene posto dalla conoscenza matematica nella risoluzione di un problema debba essere inizialmente individuale e soltanto dopo è possibile contribuire al gruppo. In realtà non si rendono conto che collaborando insieme possono risolvere problemi che le persone che lavorano da sole non potrebbero mai risolvere. Un altro malinteso è l'idea che una "risposta sbagliata" sia sempre "totalmente sbagliata", e non si può apprendere nulla dalla sua analisi (Frankenstein, 1983).

isolati, favorire la partecipazione attiva del campione da analizzare e illuminare aspetti che riguardano il modo con cui i partecipanti possono utilizzare le informazioni raccolte per migliorare la loro vita.

⁸ L'etichetta "educazione critica della matematica" nel dibattito scientifico si riferisce a una varietà di prospettive e attività che evidenziano alcune preoccupazioni. L'educazione critica della matematica riguarda gli aspetti sociali e politici dell'apprendimento della matematica. Si tratta di fornire accesso a idee matematiche per tutti indipendentemente dal colore della pelle, del sesso e della classe. Si occupa dell'utilizzo e della funzione della matematica nella pratica, come un'applicazione tecnologica avanzata o un uso quotidiano. Si preoccupa della vita in aula che dovrebbe rappresentare un forum democratico, dove le idee sono presentate e negoziate. Si tratta di uno sviluppo della cittadinanza critica. Su questi temi si rimanda ad esempio agli studi di Borba (1990), D'Ambrosio (1994), Frankenstein (1983, 1989), Powell & Frankenstein (1997), Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013).

Comprendere le cause più profonde dell'ansia e del rifiuto della matematica comporta un esame di come le strutture e le ideologie egemoniche della nostra società favoriscano alcuni e ostacolino altri gruppi. Le ricerche mostrano che oltre agli effetti sessisti, razzisti e classisti, l'ideologia egemonica delle "attitudini" favorisce alcune credenze che sostengono idee come quella che solo alcune persone possiedono una "mente matematica".

L'educazione critica della matematica può sfidare queste ideologie fornendo agli studenti strumenti critici per mettere in discussione le statistiche e per rivelare le contraddizioni (e bugie) che si annidano sotto la superficie. Come pure favorendo una esperienza di apprendimento in cui gli studenti e gli insegnanti sono "co-investigatori" e dove gli studenti "ansiosi" sono posti nelle condizioni più favorevoli per sviluppare atteggiamenti di coping. L'educazione critica della matematica può collegare il processo di superamento dell'ansia con l'azione della investigazione. È possibile sviluppare consapevolezza anche solo illustrando come gruppi organizzati di comunità stanno usando le statistiche nelle loro lotte per il cambiamento sociale. L'educazione critica della matematica deve soprattutto prendere sul serio il fatto che le statistiche, le misure, e gli studi sul campo della sociologia empirica e delle scienze politiche non sono mai abbastanza razionali. Queste tendono a diventare mistificanti nella misura in cui sono isolate dal contesto concreto che chiosa i fatti e ne determina la loro funzione⁹.

Contenuti e metodi nella Didattica critica della Matematica

Al fine di applicare la teoria di Freire alla didattica della matematica dobbiamo considerare ciò che la conoscenza matematica ha di implicito, e ciò che potrebbe chiarire relativamente ai temi generativi dei nostri studenti. Nella maggior parte delle istituzioni scolastiche gli insegnanti non conoscono i loro studenti così come ha avuto modo di fare Freire, vale a dire come membri di una comunità. Tuttavia, gli insegnanti possono informarsi sui desideri e aspirazioni degli studenti; ad esempio possono chiedere quali aspirazioni lavorative, quali hobbies o se hanno argomenti che desiderano approfondire. Queste informazioni potrebbero indicare il punto di partenza per un curriculum. Inoltre, quasi tutti i concetti di base e le competenze di matematica e statistica, così come la natura critica della conoscenza statistica, possono essere apprese in un contesto di realtà, ad esempio su applicazioni che mettono in discussione le contraddizioni coinvolte nel sostenere ideologie egemoni. Una azione sfidante per gli studenti può essere condotta nell'accompagnarli a scoprire che quelle credenze pregresse che considerano ormai affidabili possono essere non così "certe". Aiutarli ad approfondire e aumentare la gamma di domande che si pongono sul mondo e sul ruolo che loro hanno nel mondo può contribuire anche a rivedere e ricollocare le credenze che essi hanno o stanno maturando. Inoltre, attraverso l'apprendimento e ricreando una teoria dell'educazione matematica e il cambiamento sociale con i

⁹ Interessante su queste questioni il recente contributo di Peters, (2017) che richiama alla memoria analisi compiute da Marcuse in particolare nel suo volume molto dibattuto .

loro insegnanti, gli studenti possono sviluppare la capacità di critica all'ideologia in generale¹⁰.

Le azioni metodologiche di Freire hanno molto in comune con le idee pedagogiche sull'insegnamento centrato sullo studente, ma le sue idee vanno al di là di quei metodi in termini di intenti. Questo approccio metodologico non è solo un insieme di tecniche che ogni insegnante potrebbe usare per sostenere lo sviluppo e la crescita della consapevolezza critica dei suoi studenti. La metodologia freieriana ha un plusvalore perché considera gli studenti come parte attiva del processo di sviluppo non soltanto individuale e soggettivo, ma li interpreta anche come nodi di nuovi rapporti sociali nella lotta a sostegno di un generale processo di umanizzazione. La metodologia di Freire dirige l'attenzione degli insegnanti di matematica su come gli studenti anche con grandi lacune in matematica possono in pratica co-indagare gli aspetti statistici dei loro "temi generativi". Suggerisce loro di riflettere su come gli studenti possano diventare indipendenti nel decodificare i problemi e la raffica di dati quantitativi che incontrano nella loro vita quotidiana.

Esplorando gli aspetti statistici dei temi degli studenti in modo tale che sia coinvolta la matematica ad un livello di base, e motivando gli studenti a porsi questioni circa i dati, si formerà, quand'anche gli studenti non siano ancora in grado di risolvere questi problemi, una vera e propria "comunità di ricerca"¹¹. Dal momento che tale compito di realtà pone anche gli insegnanti di fronte a questioni che probabilmente non hanno precedentemente studiato, gli studenti potrebbero porre domande a cui gli insegnanti non saranno in grado di rispondere. Così gli studenti e gli insegnanti dovranno ricercare insieme.

Come ha scritto Lucchetti (Bartocci, C., Betti, R., Guerraggio, A., & Lucchetti, R., 2007) la matematica è un mondo vivo, che contiene anche tante contraddizioni, è pieno di difetti. La matematica è possessiva, gelosa e incline alla vanità. È un mondo in cui può essere molto bello perdersi. Ci si potrebbe chiedere, però, se ha senso parlare di una metodologia di ricerca – o di alcune metodologie – che siano in "armonia" con le finalità dell'educazione critica della matematica. Nella letteratura si possono trovare studi interessanti che condividono le finalità dell'educazione critica della matematica e che abbracciano la ricerca-azione, la ricerca partecipativa e la ricerca-azione partecipativa come metodologie pertinenti l'obiettivo. In questa direzione sono cresciuti contributi che hanno sviluppato l'ambito di analisi critica della pedagogia del dialogo e del conflitto. D'altra parte è emersa la nozione di "risonanza" (Lincoln e Guba, 1985) utile per concettualizzare la possibilità di adattamento tra prospettiva teorica e metodologia di un approccio di ricerca¹². È stato messo in luce come una forma possa fornire

¹⁰ Su questi temi interessante è il recente lavoro di Corchia, L. (2017).

¹¹ Su questo tema si veda Colazzo, S. (2009).

¹² Il concetto di risonanza sottende percorsi di riflessione particolarmente interessanti per la ricerca educativa. Ad esempio in Deleuze la risonanza è vista come un particolare caso di interferenza. Quella che lascia il concetto che ne deriva in un determinato campo, in questo caso la filosofia. Allo stesso modo, le interferenze estrinseche svolgono un ruolo fondamentale nella costruzione di concetti (filosofici). Il concetto di risonanza esegue un notevole lavoro nell'architettura concettuale della Differenza e della Ripetizione e della logica del senso, per via di una complessa e, a loro volta, interferenze multi-risonanza di psicoanalisi, matematica e fisica. Questo approccio, in particolare all'interno della logica del senso, può essere stato influenzato anche da Lacan e dal suo

“risultati risonanti”. Ad esempio, viene mostrato come la ricerca comportamentista sia in risonanza con un approccio fondamentalmente quantitativo per la ricerca didattica. Una didattica che basa le sue conclusioni su risultati misurabili. Pertanto, la visione che la ricerca deve enfatizzare in primo luogo è quella che il comportamento esterno è conforme a una metodologia che si concentra sugli esiti dei test¹³.

In *Competing Paradigms in Qualitative Research*, Guba e Lincoln (1994) descrivono quattro archetipi della ricerca qualitativa: positivismo, postpositivismo, teoria critica e costruttivismo. Il paradigma critico è tra l'altro caratterizzato come quella metodologia di ricerca che critica e trasforma le strutture sociali, politiche, culturali, economiche, etniche e di genere che costringono e sfruttano l'umanità. Il criterio per il progresso sotteso è che nel tempo la restituzione e l'emancipazione dovrebbero verificarsi e persistere. Il ricercatore viene lanciato nel ruolo di “istigatore” e facilitatore, implicando che l'interrogante comprenda a priori quali trasformazioni sono necessarie (p. 113). La nostra concezione di metodologia di ricerca che si adatta al paradigma critico non è adeguatamente catturata dalla descrizione di cui sopra. Non accettiamo l'idea che il richiedente debba capire a priori quali trasformazioni sono necessarie. Né accettiamo che il ricercatore debba svolgere il ruolo di istigatore. Troviamo tali idee demolenti la stessa nozione di critica. Sebbene guardiamo alla ricerca attraverso un paradigma critico come collegato alle trasformazioni, questo non combina tale ricerca a trasformazioni identificate a priori. La trasformazione e la critica comprendono l'incertezza e il dubbio, sono radicate in collaborazione, non in “leadership”. Quindi, non seguiamo Guba e Lincoln (1994) nella loro caratterizzazione della natura della ricerca che risente di una sagittale prospettiva, ma in d'accordo con loro riteniamo che la questione della risonanza è essenziale, anche in questo caso. La nozione di “risonanza” è complessa. Possiamo per esempio immaginare una situazione in cui un grande studio quantitativo abbia un enorme impatto politico attirando l'attenzione sulla distribuzione ineguale di risorse per le scuole all'interno di un determinato paese. Una vasta ricerca descrittiva può rivelare aspetti critici di un sistema educativo e fornire raccomandazioni per grandi cambiamenti. La nozione di “risonanza” non può rappresentare un rapporto uno-a-uno tra un insieme di prospettive educative e una serie di metodologie di ricerca. La “resonance” si riferisce ad un rapporto molto più complesso.

Per semplificare la discussione, ci occuperemo solo di ricerca didattica effettuata in classe - per esempio, non si considerano studi complessivi di disuguaglianze riprodotte dall'educazione matematica. Poiché il dominio è ancora molto vasto, ci concentriamo sulla seguente domanda: possiamo caratterizzare un modello di metodologia di ricerca che rifletta le finalità dell'educazione critica della matematica, e quali aspetti favoriscono i cambiamenti in classe? Poiché la risonanza non ha bisogno di definire una corrispondenza one-to-one, ci aspettiamo che sia possibile individuare diversi modelli di metodologia di ricerca che

uso della matematica. D'altra parte, l'uso di Deleuze del concetto di serie, che deriva dal calcolo, è proprio uno degli usi più inusuali e originali della filosofia della matematica. Le risonanze, poi, possono implicare concetti particolari, tra cui il concetto di risonanza stessa.

¹³ Questo argomento è stato discusso da Borba (1990, 2014) con riferimento all'uso di computer nell'educazione matematica.

soddisfino tali obiettivi. Faremo riferimento a diversi modelli come la ricerca critica, anche se in una formulazione più adeguata soprattutto legata ad alcuni modelli che riteniamo particolarmente rilevanti quando ci concentriamo sui cambiamenti in classe.

Come già detto, la ricerca critica può includere la ricerca-azione, la ricerca partecipata e altri modelli. Cosa potrebbe affrontare e quale tipo di situazioni viene considerato nella ricerca critica? Qual è la natura dei processi coinvolti nella ricerca critica? Come si può discutere la qualità di questi processi? Quale tipo di compito analitico è coinvolto in tale ricerca? La ricerca genera cambiamento? Ma conta qualsiasi tipo di cambiamento? La ricerca critica potrebbe rappresentare una miscela di metodologie. Molte formulazioni sono state utilizzate per caratterizzare questa miscela: sviluppi scolastici orientati alla ricerca, progetti di sviluppo, ricerca basata sulla scuola (evidence based). Tuttavia riteniamo che la ricerca critica abbia la sua specificità. Riteniamo che la ricerca critica sia una ricerca appropriata, e non come un conglomerato di diverse attività. Riteniamo che la ricerca, in quanto tale, possa essere politica, e non che le questioni politiche e i processi di cambiamento debbano essere aggiunti alla ricerca "regolare". Molte interpretazioni mettono un'enfasi particolare sulla raccolta di materiale empirico. Tale materiale deve soddisfare determinati standard, che ha portato ad una discussione, tra l'altro, sull'affidabilità e validità. Secondo molte interpretazioni, fare osservazioni rappresenta l'essenza dell'impresa scientifica. Naturalmente, le osservazioni possono essere distorte o fuzzy, ma almeno per alcune interpretazioni, un attento disegno di procedure di raccolta di dati può ridurre i disturbi e la sfocatura. Secondo altre interpretazioni, i disturbi causati dall'osservatore non possono essere eliminati e non dovrebbero essere eliminati. Non ci sono "dati" senza interpretazione. La cosa più importante è dunque il farsi più esplicito possibile della prospettiva e della soggettività dell'osservatore per produrre una "narrazione" adeguata su ciò che è avvenuto. Abbiamo a che fare con uno studio delle interazioni in classe, la preoccupazione metodologica principale è identificare modi adeguati per presentare osservazioni o racconti su, per esempio, quello che si dice e come si dicono le cose.

Come prima caratteristica semplificata, suggeriamo che fare una ricerca critica significa non solo considerare ciò che sta succedendo, ma anche considerare ciò che avrebbe potuto avere luogo e cosa poteva essere immaginato come alternative possibili a ciò che sta avvenendo. Significa anche esplorare cosa non c'è e cosa non è reale indagare alternative non semplicemente suggerirle. Un compito fondamentale è quello di indagare le alternative in modo dettagliato tanto che possano affrontare ciò che potrebbe essere concepito come dato. La ricerca critica sottolinea che "qualcosa potrebbe essere diverso" e questa affermazione si riferisce sia a ciò che è considerato un dato che a quello che viene esaminato come una possibilità. L'abito metodologico sostenuto deve essere quello di chi cerca di affrontare ciò che è in atto con quello che in realtà è in potenza.

Ad esempio, una situazione osservata del tipo: in un'aula ci sono alcuni bambini seduti per righe e un insegnante pone domande. Gli studenti alzano le mani, l'insegnante indica uno studente, lo studente risponde alla domanda, la risposta sembra corretta. Possiamo solo descrivere e interpretare ciò che avviene e cosa succede in classe e lasciarlo così. In alternativa, possiamo associare le nostre

osservazioni sulle attività in classe con commenti critici. Potremmo descrivere come la comunicazione in classe rispecchia un'idea dubbia dell'insegnamento e dell'apprendimento. Tuttavia, in entrambi i casi, ciò che sta accadendo in classe è rimasto incontaminato dalla ricerca, sebbene nel secondo caso sia accompagnato da commenti critici. Tuttavia, quando la ricerca critica è preoccupata per i cambiamenti, ciò significa anche che ricercare ciò che non è accaduto potrebbe essere una possibilità. Le modifiche, i cambiamenti non garantiscono la qualità della ricerca, nemmeno nella ricerca-azione. Identificare un'alternativa a una situazione attuale è un atto creativo che chiamiamo "immaginazione pedagogica". Questa immaginazione è legata all'immaginazione sociologica come descritto da Mills (1959). L'immaginazione sociologica non è rivolta a una situazione sociale, intesa come un dato. Invece, l'immaginazione sociologica cerca di identificare alternative alla situazione reale. In questo modo fornisce possibilità di cambiamento, perché l'esistenza di alternative dimostra che la situazione attuale non è una "necessità". Nella sua introduzione alla sociologia, Giddens (1986) considera l'immaginazione sociologica dotata di tre tipi di sensibilità: la *storia*, che ha a che fare con "recuperare il proprio passato immediato"; l'*antropologia* "che ci permette di apprezzare la diversità dei modi di esistenza umana che sono stati seguiti su questa terra" (p. 20); e la *critica*, che "permette di liberarsi dalla forza del pensiero solo in termini di tipo di società che conosciamo qui e ora" (p. 22). Giddens conclude che «l'immaginazione sociologica si fonde con il compito della sociologia di contribuire alla critica delle forme esistenti della società» (p. 22). Allo stesso modo, l'immaginazione pedagogica ha a che fare con le alternative educative concettualmente esplorative alla situazione educativa attuale. L'immaginazione pedagogica può esprimere una sensibilità storica, riconoscendo ciò che è accaduto nell'istruzione; una sensibilità antropologica, riconoscendo ciò che è stato fatto nell'educazione; e una sensibilità critica che significa non assumere la situazione attuale come un dato immutabile. L'immaginazione pedagogica rispetto all'educazione matematica sostiene un processo di scoperta e ingaggio di nuove possibilità riconoscendo le caratteristiche critiche della situazione attuale¹⁴. Naturalmente, la ricerca positivista può fornire risorse per fare i cambiamenti, ma queste attività non possono essere parte di alcun programma di ricerca positivista. I cambiamenti nell'immagine esprimerebbero un elemento non scientifico e metafisico del processo. Secondo il positivismo, tali elementi vanno eliminati. Tuttavia, le qualità tradizionali della ricerca positivista, che non riguardano studi sull'immaginazione, ma solo sui fatti, rappresentano nella nostra terminologia una mancanza di qualità critica.

Una costruzione fantasiosa di nuove alternative ha molte fonti, una delle risorse teoriche e filosofiche la dobbiamo certamente a Skovsmose, 1994. Un'altra fonte per individuare le alternative nell'istruzione è naturalmente la conoscenza pratica dell'insegnante. Naturalmente, non ogni discussione tra insegnanti e ricercatori promuove l'immaginazione pedagogica, ma ciò non altera l'idea che la ricerca critica includa processi di fantasia pedagogica e che le qualità di questa immaginazione possano essere discusse in termini di cooperazione.

¹⁴ La ricerca positivista, ossia la ricerca che esamina ciò che viene dato, si basa su una debole immaginazione, qualcosa che possiamo definire "immaginazione zero".

La visione della matematica come sistema perfetto, puro, come strumento infallibile se ben utilizzato - contribuisce al controllo politico. Una tale visione della matematica non ha basi né nel dibattito sui fondamenti della matematica (Snapper, 1979), né nella discussione sugli aspetti sociali e culturali della matematica (D'Ambrosio, 1994, D'Amore, Fandiño Pinilla, 2014). Tuttavia, questa è la visione che viene utilizzata dai programmi televisivi sulla scienza, sui giornali e nelle scuole e le università. In questi ambiti, la matematica è spesso rappresentata come uno strumento/struttura stabile e indiscutibile in un mondo molto instabile. Le locuzioni come “è stato matematicamente provato”, “i numeri esprimono la verità”, “i numeri parlano per se stessi”, “le equazioni dimostrano/assicurano che” vengono spesso utilizzate nei media e nelle scuole. Una visione della matematica come arbitro “sopra tutti”, come “giudice”, che è al di sopra degli esseri umani, come un dispositivo non umano che può controllare l'imperfezione umana. È un mito!

La scuola delle competenze sta portando a galla la questione del compito di realtà (compito autentico). In questo contesto un problema matematico può essere calato nella realtà, ma si fa fatica a comprendere che il “contestualizzare” potrebbe introdurre un mondo artificiale (pseudo-positivistico). Poniamo ad esempio il problema: «Calcola il costo del cibo necessario per eseguire una ricetta prescelta (stabilita per quattro persone), quando nove persone parteciperanno alla cena». Come al solito vengono fornite le informazioni necessarie e nessuna altra informazione. Gli studenti possono quindi lavorare su questo problema come esercizio di proporzionalità, ma un commento come questo: "Conosco una ricetta leggermente diversa... e se usiamo un extra, non abbiamo bisogno di più patate e meno carote e a me non piacciono le patate, etc. La maggior parte dei problemi che gli studenti affrontano sono progettati per avere esattamente quella matematica specifica per il percorso rigido che essi devono seguire. Quando le applicazioni di matematica si inseriscono nel paradigma vero-falso si rafforza la convinzione che l'uso di quella matematica sia “il modo migliore” per procedere. È vero, impariamo a gestire i problemi ma, nello stesso tempo, veniamo introdotti in una credenza pericolosa. Questa credenza dà l'impressione che le domande e le difficoltà nelle applicazioni reali della matematica siano “simili” alle domande e alle difficoltà che si affrontano quando si affrontano problemi di scuola. Questa credenza elimina tutta una serie di problemi legati alle applicazioni della matematica al di fuori della scuola.

Bibliografia

- Atkins, L., & Jarrett, D. The significance of “significance tests.” In J. Irvine, I. Miles & J. Evans (Eds.), *Demystifying social statistics*. London: Pluto, 1979.
- Barnard, C. Imperialism, under development, and education. In R. Mackie (Ed.) *Literacy and revolution: The pedagogy of Paulo Freire*. New York: Continuum, 1981.
- Bartocci, C., Betti, R., Guerraggio, A., & Lucchetti, R. (Eds.). (2007). *Vite matematiche: Protagonisti del'900, da Hilbert a Wiles*. Springer Science & Business Media.
- Borba, M. (1990) 'Ethnomathematics and education', *For the Learning of Mathematics* 10(1), 39-43

- Borba, M. (2014). Math problem, Internet and digital mathematical performance. *Technology, creativity and affect in mathematical problem solving*, 4.
- Bredo, E., & Feinberg, W. (Eds.). *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Colazzo, S. (2009). Progettazione partecipata. *Il progetto educativo*, 2, 31.
- Collins, D., *Paulo Freire: His life, works and thought*. New York: Paulist Press, 1977.
- Connolly, R. "Freire, praxis and education." In R. Mackie (Ed.) *Literacy and revolution: The pedagogy of Paulo Freire*. New York: Continuum, 1981.
- Corchia, L. (2017). I compiti di una teoria critica della società. Il percorso intellettuale di Jürgen Habermas. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 58(1), 5-30.
- D'Ambrosio, U. (1994) 'Cultural framing of mathematics teaching and learning', in Biehler, R et al {eds), *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp 443-455
- D'Amore, B., & Fandiño Pinilla, M. I. (2014). Illusioni, panacee, miti nell'insegnamento-apprendimento della matematica. *DiM Difficoltà in Matematica*, 11(1), 89-109.
- Frankenstein, M (1989) *Relearning Mathematics a Different Third R- Radical Maths*, London, Free Association Books
- Frankenstein, M. A different third r: Radical math. *Radical Teacher*, 1981, No. 20, 14-18.
- Frankenstein, M. *Mathematics patterns and concepts that can generate art*. Unpublished book proposal, 1982.
- Frankenstein, M. *Overcoming math anxiety by learning about learning*. Unpublished manuscript, University of Massachusetts, 1983.
- Freedman, S., Jackson, J., & Boles, K. The other end of the corridor: The effect of teaching on teachers, *Radical Teacher*, 1983, No. 23, 2-23.
- Freire, P. *Cultural action for freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review, 1970. (b)
- Freire, P. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press, 1973.
- Freire, P. Education for critical consciousness. Unpublished Boston College course notes, taken by M. Frankenstein, July 5-15, 1982.
- Freire, P. *Pedagogy in process*. New York: Seabury Press, 1978.
- Freire, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury, 1970. (a)
- Freire, P. The importance of the act of reading. *Journal of Education*, 1983, 165, 5-11.
- Freire, P. The people speak their word: Learning to read and write in Sao Tome and Principe. *Harvard Educational Review*, 1981, 51, 27-30.
- Giddens, A. (1986). Action, subjectivity, and the constitution of meaning. *Social Research*, 529-545.
- Giroux, H. *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1981.
- Glass, R. D. (2001). On Paulo Freire's philosophy of praxis and the foundations of liberation education. *Educational Researcher*, 30(2), 15-25.
- Gordon, M. Conflict and liberation: Person aspects of the mathematics experience. *Curriculum Inquiry*, 1978, 8, 252-271.
- Gray, M. W. Statistics and the law. *Mathematics Magazine*, 1983, 56, 67-81.
- Greenwood, D. It's even worse. *In These Times*, June 17-30, 1981.
- Griffiths, D., Irvine J. & Miles I. Social statistics: Towards a radical science. In J. Irvine, I. Miles & J. Evans (Eds.), *Demystifying social statistics*. London: Pluto Press, 1979.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hilton, P. Math anxiety: Some suggested causes and cures: Part I. *Two-Year College Mathematics Journal*, 1980, 11, 174-188.
- Horwitz, L. & Ferleger, L. *Statistics for social change*. Boston: South End Press, 1980.
- Hyman, R., & Price, B. Labour statistics. In J. Irvine, I. Miles, & J. Evans (Eds.), *Demystifying social statistics*. London: Pluto Press, 1979.
- J. Irvine, I. Miles, & J. Evans (Eds.), *Demystifying social statistics*. London: Pluto Press, 1979.
- Judis, J., & Molberg, D. Some other ways to cut the budget. *In These Times*, March 4-10, 1981.
- Kellner, D. Ideology, Marxism and advanced capitalism. *Socialist Review*, 1978, No. 42, 37-65.

- Kline, M. *Mathematics: The loss of certainty*. New York: Oxford University Press, 1980.
- Lincoln, YS. & Guba, EG. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mackie, R. "Contributions to the thought of Paulo Freire" in R. Mackie (Ed.), *Literacy and revolution: The pedagogy of Paulo Freire*. New York: Continuum, 1981.
- Marcuse, H. (1976). *L' uomo a una dimensione: l'ideologia della societa industriale avanzata*. Torino Einaudi.
- Matthews, M. Knowledge, action and power. In R. Mackie (Ed.), *Literacy and revolution: The Pedagogy of Paulo Freire*. New York: Continuum, 1981.
- Max, S. How to make billions for arms look smaller. *In These Times*, May 27-June 3, 1981.
- Mills, E. S. (1959). Uncertainty and price theory. *The Quarterly Journal of Economics*, 73(1), 116-130.
- Peters, J. D. (2017). "You mean my whole fallacy is wrong": on technological determinism. *MATRIZES*, 11(2), 13-33.
- Polya, G. *How to solve it*. New York: Doubleday, 1957.
- Polya, G. *Mathematical discovery: On understanding, learning, and teaching problem Solving*. New York: John Wiley & Sons, 1981.
- Powell, A., and Frankenstein, M. (eds) (1997), *Ethnomathematics: Challenging Eurocentrism in Mathematics Education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Reich, M. The economics of racism. In R. C. Edwards, M. Reich, & T. F. Weisskopf (Eds.), *The capitalist system*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. 1972.
- Ria, D. (2005). *L' unità fisico-matematica nel pensiero epistemologico di Hermann Weyl* [Galatina] Congedo.
- Roberts, P. (2003). Pedagogy, neoliberalism and postmodernity: Reflections on Freire's later work. *Educational philosophy and theory*, 35(4), 451-465.
- Rothenberg, P., et al. Teaching "racism and sexism in a changing society": A report. Unpublished manuscript, 1983.
- Schwartz, A. J. The politics of statistics: Heredity and IQ. In Ann Arbor Science for the People, *Biology as a social weapon*. Minneapolis: Burgess Publishing Company, 1977.
- Shaw, M. & Miles, I. The social roots of statistical knowledge. In J. Irvine, I. Miles, & J. Evans (Eds.), *Demystifying social statistics*. London: Pluto Press, 1979.
- Skovsmose, O. (1994). Towards a critical mathematics education. *Educational studies in mathematics*, 27(1), 35-57.
- Snapper, E. (1979). The three crises in mathematics: Logicism, intuitionism and formalism. *Mathematics Magazine*, 52(4), 207-216.
- Tobias, S. *Overcoming math anxiety*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1978.

Parte c :

Suggerzioni

FREIRE *FILOSOFO* E TRADUTTORE DI APPROCCI FILOSOFICI: SPUNTI E RIFLESSIONI



CLAUDIA SECCI
Università di Cagliari
csecci@unica.it

Abstract

The chapter is about Paulo Freire's major influences in terms of proponents he is more likely linked with on a theoretical basis, showing which perspectives played a significant role in the shaping of his educational and pedagogical view.

His interpretation of European and North American philosophies of the nineteenth century melts with the experiences and issues of South American history.

Freire is remarkably inspired by phenomenology and existentialism, so he draws from these perspectives many aspects that shape his own knowledge theory and his view upon the man-world connection. His view, however, is neither passive nor dogmatic, but pursues the achievement of his pedagogical goals, which tend to human completeness in circumstances of oppression and inhumanity.

Paulo Freire is a Christian thinker, in so far as his religious spirituality accompanies him since the beginning, but he draws as well from Christianity first and foremost the liberating and revolutionary message, intensively dialoguing with Liberation theologians; furthermore he gathers from Christian personalism the subject of the individual's uniqueness and the surfacing of their particularity amongst a community emancipating movement.

*The Brazilian author, since his major text, entitled to *The Pedagogy of the Oppressed*, draws from Marxism the general interpretation scheme of society, of its internal power arrangement and class division. Here, also, Freire shows how he favours the utopic afflatus to the structural inquiry of this philosophy and his Marxist adhesion, is filtered both through a contextual readjustment and through the inspiring contributions of some Marxists of the nineteenth century like Antonio Gramsci, who greatly influenced Freire's view of the link between intellectuals and social and political movements.*

The Marxist profile of Freire's oeuvre appears to be, among other aspects, the most inspiring one for his followers, in particular for the critical pedagogy thinkers in the United States. Furthermore, Freire maintains, through his interpretation of Dewey's pragmatism/activism, a deep theoretical dialogue with North American pedagogical culture.

The current interest in the philosophical dimension of Freire's thought might lay not as much in the consideration of the contents, as rather in the author's ability to pick up the most authentic pedagogical message of each single approach. This teaching has to be seized in sight of an historical season, in which social, political and psychological oppression displays itself in many forms that are different from the past, and the educational fighting against these must be provided with innovative interpretation and intervention tools.

Keywords: Paulo Freire, Phenomenology, Existentialism, Christianity, Marxism

Sunto

Il testo è incentrato su una riflessione intorno agli approcci filosofici che hanno maggiormente influenzato la prospettiva educativa e pedagogica di Paulo Freire e con i cui rappresentanti egli ha intrattenuto un intenso dialogo teorico. È stato notato come la sua lettura delle filosofie europee e nordamericane del Novecento sia stata sempre mediata da un riadattamento alle esperienze e alle problematiche dell'America Latina.

Freire s'ispira alla fenomenologia e all'esistenzialismo, traendo da tali filosofie molti elementi che concorrono a configurare la sua teoria della conoscenza e la sua visione del rapporto uomo-mondo. La sua non è, tuttavia, una lettura pedissequa o dogmatica, ma declinata verso gli

obbiettivi del suo approccio pedagogico, che è orientato a sviluppare una compiutezza umana là dove essa sia limitata da situazioni di oppressione e di immersione in contesti inumani.

Freire è un pensatore cristiano, nel senso che la spiritualità religiosa ne accompagna il percorso sin dagli esordi, ma anche del cristianesimo coglie soprattutto il messaggio liberatore e rivoluzionario, dialogando in modo intenso con i teologi della liberazione; egli raccoglie, altresì, dal personalismo cristiano, il tema dell'unicità della persona e dell'emergere della sua peculiarità all'interno di un movimento di emancipazione comune.

L'autore brasiliano, sin dalla sua opera maggiore, La pedagogia degli oppressi, coglie del marxismo lo schema generale di interpretazione della società, della distribuzione del potere in essa e della divisione in classi. Anche in questo caso, Freire predilige l'afflato utopistico piuttosto che l'indagine strutturale di questa forma di pensiero e anche la sua "adesione" al marxismo è mediata in termini geografici, nel senso che contiene lo sforzo di adattare una visione del mondo nata in Occidente a un contesto ambientale differente, quale quello sudamericano e anche storici, nel senso che si avvale del contributo ispiratore di autori novecenteschi che hanno reinterpretato il marxismo alla luce di nuove esigenze storiche. Tra di essi si dedica particolare attenzione a Gramsci, che influenza la visione freireiana del rapporto tra intellettualità e movimenti sociali e politici.

Il profilo marxista dell'opera di Freire appare, tra tutti, quello che ha ispirato maggiormente gli studiosi che ne hanno colto l'eredità, particolarmente gli autori della critical pedagogy negli Stati Uniti. Freire, inoltre, intrattiene un dialogo teorico con la cultura pedagogica americana, attraverso una sua interpretazione del pragmatismo/attivismo di Dewey.

L'importanza attuale di un'indagine sulla dimensione più filosofica del pensiero freireiano potrebbe risiedere non tanto e non solo nella riflessione sui contenuti degli approcci a cui egli ha fatto riferimento, ma nella riflessione sulla capacità di raccogliere il messaggio più autenticamente educativo, che in Freire coincide con liberatorio e trasformatore, di ciascuno di essi. Tale messaggio va colto in vista di una nuova stagione storica, nella quale l'oppressione sociale, politica, psicologica si presenta in forme e sfaccettature molto differenti da quelle dell'epoca di Freire e la lotta educativa ad essa, che ha occupato l'impegno esistenziale di questo autore, deve dotarsi di strumenti di lettura e d'intervento inediti.

Parole-chiave: Paulo Freire, fenomenologia, esistenzialismo, cristianesimo, marxismo

Introduzione

Nonostante in questo testo si provi ad affrontare il tema di una "filosofia" freireiana, è importante chiarire da subito che l'intento non è quello di osservare le influenze della filosofia su Freire e, eventualmente, di Freire sulla filosofia, bensì di capire come il discorso filosofico, in questo autore, venga elaborato, tradotto e declinato in una prospettiva d'educazione.

Si parla, è vero, di un possibile Freire *filosofo*, ma questa qualifica può essere intesa, visto il personaggio, non tanto quale appellativo definito e prevalente – come invece può intendersi per altri – quanto quale tentativo di mettere in evidenza una dimensione piuttosto trascurata della riflessione critica su Freire o, quanto meno, trattata come dimensione introduttiva alle ben più importanti opere di pedagogia e di metodologia educativa.

Sulla figura e sull'opera del pedagogista e educatore brasiliano Paulo Freire non mancano, infatti, gli approfondimenti relativi a quest'ultima prospettiva. Quello che forse non è stato indagato a sufficienza è, allora, lo spessore dell'opera di Freire quale interprete di prospettive filosofiche differenti, che furono amalgamate in una visione originale (Gerhardt, 2001) di un programma pedagogico/politico di emancipazione e liberazione.

Innanzitutto è stata importante l'applicazione, non meccanica, né acritica, di caratteri filosofico/pedagogici generatisi e prosperati altrove (Europa e Nord America) nel peculiare contesto dell'America Latina; le prime domande che devono essere poste sono, quindi, non tanto *quali* prospettive stiano sullo sfondo della proposta freireiana, quanto *come*, attraverso quali canali e per mediazione di quali figure ed autori e di quale contesto geografico-culturale, esse siano giunte a lui.

In una visione, che in molti definiscono eclettica, Freire unì la prospettiva fenomenologica ed esistenzialistica, con quella marxista e quella personalista cristiana, ma trasse linfa anche dal pragmatismo statunitense che, soprattutto nella sua "traduzione" pedagogica nell'attivismo deweyano, fornì a Freire numerosi spunti teorico/metodologici.

Nella prospettiva che qui si predilige, dunque, si metterà a fuoco non tanto un Freire inventore di nuovi concetti, quanto una figura teorica capace di ricreare e rileggere concetti in modo che essi fruttifichino nell'elaborazione e nella trasformazione dell'uomo nella storia. Scrive, infatti, Romão (2001, p. XIV¹): "[...] quantunque le fonti originali alle quali Paulo Freire si abbeverò siano state importanti, sono state presto superate dalla sua creatività gnoseologica e dalla maniera originale nella quale apprendeva e applicava estensivamente terminologie e concetti elaborati da altri".

All'eclettismo di cui si diceva prima, Freire deve molta della risonanza multidisciplinare e multidimensionale della sua proposta teorica; John L. Elias (1994, p. 31) aveva citato in proposito le parole di due colleghi di Freire dell'Istituto ginevrino in cui fu attivo, che appaiono illuminanti:

Il lettore latinoamericano comprende Freire a causa dell'esperienza di lotta politica o il coinvolgimento in un movimento sociale che ha un inquadramento socio-economico. Il lettore cattolico si identifica con l'orientamento umanista di Freire e percepisce un contesto familiare con lui e con i filosofi che lo hanno influenzato. Il lettore marxista riconosce nei testi di Freire una serie di correnti contemporanee di pensiero con cui si sono confrontati dei pensatori marxisti (Gramsci, Lukacs, Marcuse). Il lettore che magari è un educatore trova accenti di liberazione che caratterizzano tendenze progressiste nei dibattiti pedagogici attuali. Solo coloro i quali sono, per certi versi, simultaneamente tutto questo o che, nella loro storia, sono passati attraverso queste diverse "fasi" e hanno subito queste diverse "influenze" possono cogliere la totalità dell'evoluzione intellettuale di Freire.

Accenti fenomenologici ed esistenzialistici negli scritti di Freire

Per Freire il processo di alfabetizzazione degli oppressi deve essere preceduto da un lavoro di osservazione della realtà e dei soggetti, consistente in uno sguardo aperto e non giudicante, che "epochizza" le pre-concezioni e i pregiudizi dell'educatore. In questo aspetto specifico è evidente l'indebitamento di Freire nei confronti della prospettiva fenomenologica; ma, a ben vedere, essa ispira la teoria

¹ La traduzione dal Portoghese e dall'Inglese, qui e nei casi che seguono, è dell'autore.

della conoscenza freireiana nella sua totalità. Non solo, infatti, i principi fenomenologici debbono conformare la visione dell'educatore, ma è l'intero processo educativo a dover superare una visione stratificata e schematica della realtà, per fare spazio "alle cose stesse". Freire (1987, p. 71) risale, infatti, allo stesso Husserl per illustrare il processo secondo il quale "ciò che prima esisteva come oggettività, ma non era percepito nelle sue implicazioni più profonde, e, a volte, non era neppure percepito, 'si stacca', assume il carattere di un problema, pertanto, di una sfida".

È proprio nella teoria della conoscenza, ma anche in quella del processo di emancipazione dall'oppressione, che, secondo alcuni (ancora Elias, 1994, ad esempio), Freire manifesta una fede aprioristica, quasi irrealistica, nelle capacità della persona, quasi che i processi che vengono descritti – non solo la liberazione degli oppressi dagli oppressori, ma la liberazione dei primi dal *modus vivendi* dei secondi – pur nel rigetto di una visione meccanicista e determinista, potessero realizzarsi inevitabilmente e immancabilmente, eludendo il problema del male e del peccato nell'uomo.

Il fine dell'alfabetizzazione/educazione è la capacità di "leggere il mondo" e riconoscere la propria *situazione-limite*, quale reale collocazione in esso e la necessità di superarla. Se, tuttavia, ci si rifà all'originario significato del termine jaspersiano, si osserva la sua primaria connotazione (Jaspers, 1971/2010, p. 13):

È in mia facoltà produrre mutamenti nella situazione; tuttavia ci sono situazioni la cui essenza non muta anche se il loro aspetto momentaneo è mutevole e la loro insuperabile potenza sembra velarsi: debbo morire, debbo soffrire, debbo lottare, sono rimesso all'imprevisto, sono inevitabilmente esposto alla colpa. Queste situazioni fondamentali del nostro esserci sono da me indicate con l'espressione *situazioni-limite*.

La situazione-limite è, dunque, per Jaspers, la condizione di originaria esposizione al limite, da parte dell'uomo, ovvero alla morte, alla colpa, al dolore, al caso. Ciò che la caratterizza è proprio il fatto che l'uomo non può modificare questi aspetti, che sono connaturati al suo esserci in quanto uomo e che lo caratterizzano in senso limitativo e negativo. Infatti, per il filosofo tedesco, il pensare filosofico deve sempre ricondursi a questi limiti e procedere a partire da essi.

Freire assume questo termine in modo del tutto originale, operando una "distorsione" del suo significato su cui ci si sofferma non per pedanteria o per svolgere un'indagine di carattere filologico, ma perché è significativa di una tendenza freireiana costante di "volgere" gli strumenti del pensiero filosofico verso obiettivi di estensione dello stesso, attraverso una loro traduzione "popolare" e verso obiettivi di trasformazione positiva della realtà e della società. Tale trasformazione di significato viene chiaramente esposta ne *La pedagogia degli oppressi* (Freire, 1987), in cui si fa riferimento alla mediazione compiuta da Vieira Pinto, autore brasiliano degli anni Sessanta. I "limiti", nella visione di Freire, non vanno più intesi nell'ambito della limitatezza connaturata all'esistenza umana, ma come limiti situazionali, circostanziali, che riguardano la condizione di quei particolari esseri umani di cui l'autore si occupa: gli oppressi. Questi devono superare tali limiti, per giungere ad abbracciare una condizione che è, essa sì, vocazione ontologica dell'essere umano, ovvero quel che Freire definisce *ser*

mais, “essere di più”, riconoscere la propria incompiutezza e agire verso la compiutezza.

È possibile affermare, fin da ora, che le influenze dell'esistenzialismo, molto forti nell'opera fondamentale di Freire, si allontanano da un approccio pessimistico e sono sempre temperate, da un lato, da una visione spirituale, orientata alla trascendenza, dall'altro da uno slancio sociale e politico utopistico. *La pedagogia degli oppressi* è, al contempo, il testo più organico e di sintesi di Paulo Freire, nel quale le influenze filosofiche, su cui si va qui riflettendo, appaiono più esplicite nei riferimenti bibliografici. Al centro del discorso, c'è un tema che era stato accennato ma non del tutto sviluppato nelle opere freireiane precedenti, ovvero il rapporto tra oppressore e oppresso. Da esso nasce l'esigenza di una rivoluzione educativa e pedagogica e, in questo contesto, essa è pienamente elaborata anche dal punto di vista teorico.

Altri elementi della filosofia dell'esistenza sono “tradotti” da Freire (Elias, 1994) nel riferimento alla distinzione fondamentale tra l'essere e l'esistere e al concetto di dialogo che rimanda ancora a Jaspers, ma anche a Buber; alla concezione di educazione inautentica di Sartre che diviene per Freire “bancaria” o “depositaria”; infine a quel versante del pensiero di Fromm che affronta il tema dell'amore autentico e di quello “necrofilo” e che il nostro autore traduce col concetto di “aderenza psicologica” all'oppressore (Freire, 1987). In realtà, seppure tale concetto si richiami in modo più diretto alla visione prevalentemente esistenzialista di Fromm, a conferma che le ispirazioni sono “impure” dal punto di vista della categorizzazione filosofica, fin dalle origini, questa nozione viene risolta da Gramsci e dal suo marxismo in modo differente, ovvero presupponendo la necessità che le classi subalterne, nel produrre la propria cultura, “inglobino” quelle dell'oppressore (Gramsci, 2007).

Infine, seppure Heidegger, quale autore principale dell'esistenzialismo, non compaia nell'universo dei riferimenti di Freire, l'idea dell'alfabetizzazione come acquisizione del codice specifico (nel senso letterale di “relativo alla specie” umana) da parte di coloro i quali ne sono esclusi e, quindi, come slancio di umanizzazione, non può, a mio avviso, non richiamare l'*Unterwegs zur Sprache* di Heidegger (1990), quale *cammino verso il linguaggio*, percorso di disvelamento del linguaggio, che ci connota originariamente e al di là della nostra presunta capacità di dominarlo. Il tema dell'inconclusione, così caro alla filosofia esistenzialista, ma anche a altri approcci, è sottolineato da Freire sin dai primi scritti e ripreso, ad esempio, in un articolo che risale a qualche anno prima della scomparsa dell'autore, oggi raccolto nella pubblicazione statunitense *Politics and Education*. Cos'è l'incompiutezza umana, per Freire, se non la sua suprema possibilità educativa, che egli afferma rifiutando alla radice l'idea della predeterminatezza e della predestinazione? L'apprendimento del linguaggio letto e scritto è, allora, la graduale e incessante scoperta del proprio senso estetico ed etico nel codice della propria lingua (Freire, 1995/1998).

È, forse, legata anche a tale acquisizione la tendenza facilmente rilevabile in Freire, di abbracciare un linguaggio sempre più autonarrativo, che spieghi le idee a partire dalle proprie individuali esperienze, che sono, in questo senso, i segni che producono in ciascuno la maturazione del proprio “linguaggio” (Freire, 1995/1998).

Personalismo e cristianesimo sociale come basi del pensiero freireiano

Se alla prospettiva marxiana, come si vedrà, Freire si rivolge per fondare la sua idea di liberazione collettiva, a quella personalista deve il concetto dell'emersione come persona, dotata di una sua specifica individualità. L'uomo si distingue dall'animale per quella coscienza storica, che gli dà il senso della collocazione in un tempo e uno spazio e la consapevolezza della evoluzione e della possibilità evolutiva. In tale idea si legge anche il senso della trascendenza della specie umana, che colloca l'autore nell'alveo del pensiero cristiano e che fu uno degli elementi che giustificarono la grande affinità tra l'approccio freireiano e quello della teologia della liberazione. Appare significativo il fatto che questo stesso approccio teologico ricercasse costantemente motivi di unità con il marxismo, non solo rispetto ai concetti di emancipazione e liberazione, ma anche a quelli legati, ad esempio, alla nozione di sviluppo (Gutiérrez, 1988/1992).

Elias si occupa di rintracciare gli elementi di cattolicesimo radicale non solo nell'opera di Freire, ma ad esempio anche in quella di Ivan Illich, definendo i due, in uno studio comparativo, *Radical Religious Reformers*, ovvero riformatori religiosi radicali (Elias, 1976, p. 146), implicando che l'"uso" di valori e concetti religiosi ai fini di una lotta per la liberazione, significa, da un lato, andare alla radice profonda e veritiera di questi stessi valori e concetti, dall'altro, riformare radicalmente il senso e la prospettiva delle istituzioni religiose nella società.

A differenza del marxismo, che rappresenta per Freire una presa di coscienza posteriore agli esordi, quella religiosa è, sin da subito, apertamente presente nell'autore, ma, insieme, struttura che va rafforzandosi sempre più. Il dialogo, concetto-chiave della pedagogia freireiana, è uno dei principi della sua idea di religione, intesa proprio come pratica di coltivazione dei legami tra gli umani e come mutua ricerca di significato (Elias, 1994): un concetto che, da un lato, sfocia nella pedagogia problematizzante, per la quale i contenuti dell'educazione sono ricreati continuamente nella relazione tra educatore e educando, dall'altro, trova consonanza nell'Habermas dell'agire comunicativo come modalità di esistenza e di conoscenza degli esseri umani.

Freire è attento a mettere in luce l'effetto distorto dei miti religiosi, quando essi, attraverso il pensiero magico e la superstizione, concorrono all'immobilismo storico e sociale, ma è altrettanto chiaro che l'istituzione religiosa – e questo è un tratto saliente della storia, prima ancora che della filosofia latinoamericana – misura la sua funzione profetica nel suo spendersi politicamente, quasi in diretta antitesi con il contesto storico occidentale, nel quale buona parte dell'involutione ecclesiastica si deve all'eccessiva ingerenza della chiesa negli affari politici e statali.

Freire vede il compito delle Università cattoliche come attività orientata a produrre una prassi sociale positiva ed una cultura di *tolleranza* di fedi, valori, approcci differenti dai propri. Tolleranza che non equivale ad accondiscendenza verso ciò che si ritiene sbagliato. Compito dell'istituzione accademica religiosa è anche quello di sviluppare "curiosità epistemologica" nei discenti, inteso che soltanto un pensiero religioso maturo può contemperare una dimensione di ricerca

che sia nello stesso tempo scientifica ed artistica. Infatti, “Lo sforzo di rivelare verità e di evidenziare bellezza unisce, piuttosto che dividere, formazione scientifica e formazione artistica. L’estetico, l’etico e il politico non possono essere assenti nella formazione e neppure nella pratica scientifica” (Freire, 1995/1998, p. 102)².

Marxismo implicito e “approdo” marxista

Il capitale non ha inventato il *pluslavoro*. In ogni luogo in cui una parte della società possiede il monopolio dei mezzi di produzione, il lavoratore, libero o non libero, deve aggiungere al tempo di lavoro necessario al proprio mantenimento un tempo di lavoro eccedente per la produzione dei mezzi di sussistenza del possessore dei mezzi di produzione, sia questi proprietario καλὸς καγαθὸς ateniese, teocrate etrusco, “civis romanus”, barone normanno, schiavista americano, boiardo valacco, padrone di terre o capitalista moderno (Marx, 1894/2017, p. 183).

In questa affermazione marxiana è contenuta, con efficace sintesi, quella che si potrebbe definire un’affermazione di universalità del marxismo, filosofia – ma, meglio ancora, *Weltanschauung*, intesa nel senso letterale di visione del mondo – che si propone non solo di liberare il proletariato industriale dallo sfruttamento, ma di liberare l’uomo dalle forme di sfruttamento che si sono susseguite nella storia. Benché l’idea sia poi corredata – come prosegue Marx (1894/2017) – da quella del capitalismo come forma più esacerbata di sfruttamento, in quanto esso contiene la tendenza a destinare i prodotti del lavoro a merce di scambio più che a merce d’uso, stravolgendo il senso stesso della produzione di mezzi di sostentamento e facendo del *produrre per vivere* un *vivere per produrre*, si trova in tale concezione universalistica la chiave di lettura secondo la quale è possibile leggere Freire come autore *anche* marxista.

Non si può, altresì, comprendere Freire come autore marxista, se non pensando a una qualche forma di conversione dei principi economico-politici e filosofici di questa visione del mondo, dalla produzione e dai rapporti di lavoro industriali a quelli fondiari e agricoli. È, infatti, noto come l’analisi dell’economia capitalistica nasca in seno all’avvento dell’industria (ciò, sebbene *Il Capitale* contenga stralci di analisi approfondita del capitalismo “fondiario”) e solo attraverso un’elaborazione, compiuta dallo stesso Marx (1864/2017), ma soprattutto da suoi successori, può essere riconsiderata alla luce, ad esempio, dell’economia coloniale, che tanta parte ha nella prospettiva di un autore brasiliano come Freire. Una delle parti più importanti dell’opera saggistica di Freire, da questo punto di vista, è l’analisi della società brasiliana come società in *transizione*: si tratta del passaggio da una società chiusa, nella quale l’élite dominante è distanziata da un

² Non è un caso che l’approccio scientifico e quello artistico e il loro rapporto siano temi frequentati dai teorici dell’educazione degli adulti. Malcolm Knowles, ad esempio, che a Freire si ispira, citando anche Lindeman, parla di scienza e arte come delle due fondamentali prospettive che hanno orientato la nascita e la diffusione dell’educazione degli adulti (Knowles, 1973/2002; Marescotti, 2013).

popolo che pensa sia naturale essere “immerso”, a una situazione differente. In partenza, esso vive in un’economia alienata, comandata da un mercato che si muove secondo regole stabilite all’esterno, che rende impossibile il mutamento e la mobilità sociale (Freire, 2000a). È l’industrializzazione, a partire dal diciannovesimo secolo, a rompere questo equilibrio coloniale/feudale, a instillare il germe della “pre-rivoluzione brasiliana”. Nel trattare tale soggetto, tuttavia, Freire si distanzia subito – lo farà anche ne *La pedagogia degli oppressi* – dall’idea classicamente marxista di ribaltamento dei rapporti di potere, in quanto è sempre molto attento alla nozione di un superamento della violenza, non solo dell’oppressore, ma della violenza *tout court* come strumento di regolazione dei rapporti di classe (Freire, 2000a).

Dai primissimi elementi che lo stesso Freire fornisce, sulle influenze marxiste nel suo pensiero, è evidente come esse siano *ab origine* corrette da tensioni di tipo spiritualistico, ma anche da un’elaborazione culturale del pensiero marxiano. Freire, infatti, si pone da subito il problema culturale del superamento dell’oppressione, che, allorquando non è accompagnato da un reale distaccarsi dalla mentalità oppressiva, non ha vero valore (questo tema sarà il leitmotiv de *La pedagogia degli oppressi*), in quanto porta con sé settarismo, odio pregiudiziale, che sono ben altro dalle qualità richieste dalla transizione democratica, ovvero l’acquisizione di un pensiero *critico e radicale*.

Si può dire che l’approdo educativo e pedagogico del pensiero freireiano non sia solo conseguenza di un’esperienza educativa che egli praticò e di cui diede conto, ma che esso sia anche diretta conseguenza di una profonda convinzione filosofico/teorica e cioè che la rivoluzione debba compiersi *in interiore homine*, essere acquisizione morale, psicologica del soggetto nella sua interezza e, appunto, interiorità (Freire, 2000a). In questa idea è, naturalmente, contenuta la concezione della democrazia sostanziale di Dewey, che compare quale riferimento indiretto, come si vedrà qui di seguito, nella sua primissima opera. Ma fa capolino anche il concetto gramsciano di centralità dell’elemento culturale, che l’autore brasiliano decodificherà come influenza sul proprio pensiero solo in anni immediatamente successivi.

È significativo il fatto che Freire proponga il problema della transizione storica brasiliana come problema che potrebbe definirsi epistemologico, dimostrando, così, un’attenzione all’astratto, ai temi della conoscenza, a problematiche, dunque, squisitamente filosofiche. Il popolo brasiliano, per Freire (2000a), deve infatti raggiungere una coscienza transitiva, un pensiero che abbracci l’oggetto del proprio pensare; ma per fare ciò occorre che passi da una coscienza magica, a un’epoca di irrazionalismo (che ha le sue implicazioni fanatiche e fondamentaliste) e infine a un approdo critico/radicale.

Le nozioni contenute in *Educazione come pratica della libertà*, precedono, nella consapevolezza di Freire, lo stesso scritto e sono già accennate in *Educação e atualidade brasileira*, testo rilevante, perché rappresenta una sorta di manifesto d’intenti originario di Paulo Freire; si tratta, infatti, di uno scritto che costituiva la tesi di concorso per l’insegnamento di Storia e Filosofia all’Accademia di Pernambuco. I riferimenti bibliografici e ideali del testo dimostrano come l’impronta esplicitamente marxista non sia quella rilevante per un Freire che si trova agli inizi di quell’avventura intellettuale che gli avrebbe offerto enorme

notorietà e, quando essa si manifesta, è mediata da figure intellettuali che sono esse stesse eclettiche e originali, come Simone Weil, personaggio ai confini tra una visione esistenzialista, marxista e cristiana, un po' come il nostro stesso autore si sarebbe rivelato. Alcuni autori parlano di un Freire liberale, non ancora giunto a una visione politica radicale (nel significato che tali definizioni hanno nella cultura statunitense, beninteso) e alla prospettiva di una forma particolare di lotta di classe, che maturerà nei tardi anni Sessanta (Elias, 1994).

In generale, in questo primo Freire, prevalgono i riferimenti "mediati" e non diretti. Egli trae spunto da una rielaborazione teorica locale e limita la rendicontazione bibliografica ad alcuni autori "maggiori", che sono, oltre alla già citata Weil, Huxley, Mannheim, Maritain, Tocqueville, Whitehead; inoltre Dewey, Kilpatrick e Sturzo.

Freire si sofferma, invece, sulla visione del filosofo personalista/esistenzialista Gabriel Marcel, in quanto la prospettiva di questi gli consente di entrare nel merito di alcuni meccanismi politico-culturali che gli interessa mettere in luce a proposito della società brasiliana, storicamente contrassegnata da una colonizzazione che fu marcatamente anti-empatica, perpetrata da colonizzatori che rimasero del tutto impermeabili al sentire culturale dei colonizzati. Questi ultimi – afferma Freire (2001) – si trovano sospesi tra un passato che li ha ridotti a oggetti e un presente/futuro in cui dovrebbe realizzarsi una democratizzazione che, senza una vera cultura democratica, rischia di divenire massificazione.

Come in parte già visto, le condizioni particolari dell'economia latifondaria brasiliana, estesa su territori vastissimi, che consentivano uno scarso associazionismo popolare e determinavano l'assenza di un "sentimento gruppale", aveva prodotto il "mutismo" del popolo, che, giunto alle porte di una democrazia più importata che costruita, deve ora affrontare la radicale inadeguatezza del sistema scolastico ed estesamente educativo dello Stato. Esso, a fronte di un clima culturale che muta, non riesce a uscire dal nozionismo, da una struttura rigida di trasmissione di un sapere acritico e immutabile (Freire, 2001). Le concezioni freireiane espresse nel suo primo scritto consentono di comprendere perché questo autore sia divenuto uno dei più importanti riferimenti della stagione sessantottesca che segue immediatamente all'epoca cui ci si sta riferendo, giacché comprese sin dall'inizio che i grandi mutamenti sociali dovevano avere nell'ambito educativo non uno dei territori in cui si sarebbero riverberati ma il loro vero agone, il loro teatro d'azione.

Nei due testi freireiani cui si è, da ultimo, fatto riferimento, è manifestata con chiarezza l'esigenza che il popolo pervenga non solo a una coscienza transitiva, ma che essa sia connotata da criticità e radicalità. Su di essa insistono molto Elias e Merriam, nel tentativo di inquadrare i fondamenti filosofici della pedagogia freireiana e, se è vero che il concetto di radicalità, soprattutto in inglese, porta con sé un accento marcatamente politico, non sembra che debba essere confuso con il "radicalismo" inteso nel senso vagamente dispregiativo che ha nella nostra lingua. Freire è considerato un *radical*, in quanto propugnatore di una visione francamente rivoluzionaria e in quanto tendente a osservare i problemi alla loro radice, mutando alla stessa radice la visione su di essi (una prospettiva che Mezirow avrebbe ripreso con grande acutezza teorica). "L'educatore degli adulti –

scrivono – le cui idee sono state ampiamente forgiate dalla tradizione marxista del criticismo radicale è Freire” (Elias, Merriam, 1995, p. 143).

Quel che è interessante mettere in luce è che, da un punto di vista non marxista, quale è quello di John Elias e della sua allieva Sharan Merriam, negli anni Ottanta, sia stata messa in evidenza l’intensità del rapporto di Freire con il marxismo, segnalando come l’autore brasiliano non venga da tale prospettiva, ma vi approdi, in quanto essa è l’unica che possa accogliere nel proprio alveo teorico l’esperienza politico/pedagogica che Freire aveva compiuto fino alla stesura de *La pedagogia degli oppressi* (Elias, Merriam, 1995; Elias, 1994). È in quello stesso testo che Freire compie una sintesi tra marxismo e cristianesimo, aspetto molto caro a Elias. L’unione di queste due matrici trae sostanza da una precisa visione freireiana dell’uomo, il quale, differendo, come già osservato, dagli altri animali per la sua coscienza storica, trova in tale coscienza la condizione per trascendere la sua situazione concreta e per il suo essere inconcluso e proprio tale condizione è necessaria all’utopia marxista e anche a quella cristiana. È invece propriamente marxista l’interpretazione complessiva di Freire della composizione di classe della società e del legame tra le condizioni materiali ed economiche e i movimenti culturali e ideali che originano nelle stesse (Elias, Merriam, 1995).

Anche quelli che sono per Elias e Merriam i limiti della visione freireiana sono riconducibili a quel processo, non scevro da qualche elemento di difficoltà, di adattamento del marxismo alla situazione “terzomondista”, che egli analizza e che lo ha portato, ad esempio, a non investigare e descrivere a fondo certi aspetti dell’oppressione. Freire, negli ultimi anni, sembra essersi avveduto di tali elementi di vaghezza, tant’è che andrà approfondendo le dinamiche dei rapporti di potere tra la classe dominante e quella subordinata, ma anche allargando molto i confini della loro definizione (Freire, 2000b).

Il rapporto di Freire con i concetti, i termini e i simboli della religione è, infine, tutt’altro che tradizionalmente marxista. Cresciuto nel contesto latinoamericano, in costante collegamento con la teologia della liberazione, Freire assegna una funzione rivoluzionaria, in quanto profetica, al cristianesimo cattolico e non può che accogliere gli “accordi ideologici con i Marxisti in diverse aree in relazione all’azione politica e sociale” (Elias, Merriam, 1995, p. 154).

Nel tragitto intellettuale e di praxis educativa ora descritto, *La pedagogia degli oppressi* si è posta come opera spartiacque: i riferimenti successivi ad autori marxisti, infatti, si fanno non solo più frequenti, ma anche più chiari nei contorni e nelle direzioni privilegiate. Si è già accennato al fatto che il marxismo freireiano è umanistico, antideterminista e antimeccanicista; l’enfasi posta, sin dall’inizio del percorso di teoresi pedagogica, sul tema del dialogo ha anche il significato di sottolineare la rilevanza del pensiero dialettico, secondo il quale la ricerca della verità procede secondo una costruzione dialogica/dialettica costante tra gli esseri umani. Un contesto nel quale l’educatore ha la responsabilità di richiamare costantemente l’uomo a essere facitore della sua storia e della Storia (Freire, 1995/1998), anche contro una supposta passività della figura dell’educatore in alcune forme di pedagogia libertaria. Ma il pensiero marxista, soprattutto nel campo pedagogico, aiuta Freire, inizialmente sbilanciato sul tema dell’alfabetizzazione come coscientizzazione, a prendere consapevolezza,

attraverso l'ideale "politecnico", anche del rapporto tra educazione e produzione (Mayo, 2016).

È esattamente in questo contesto che assume importanza il rapporto tra Freire e l'eredità intellettuale gramsciana, tema che è stato al centro, ad esempio, di una monografia di Peter Mayo (1999/2007) e che questi riprende in un'opera più recente (Mayo, 2016), ribadendo l'idea della complementarità della visione dei due autori, quale concezione che si oppone all'idea neoliberista di cultura ed educazione.

L'autore brasiliano conobbe gli scritti di Gramsci nel 1968 in una traduzione in spagnolo (Morrow e Torres, 1995), ma affermò di averne subito l'influenza prima di conoscerlo. L'influenza gramsciana è presente soprattutto nei libri conversativi di Freire, a testimonianza di una rilettura condivisa di Gramsci che alcuni autori latinoamericani e statunitensi stavano portando avanti comunemente, ma anche del fatto che il tema chiave del dialogo fosse ormai divenuto, per Freire, modello di ricerca (Freire e Faundez, 1985; Horton e Freire, 1990; Gadotti, Freire e Guimarães 1995).

In questi scritti si evidenziano temi quali l'influenza del marxismo italiano nell'affermarsi del materialismo dialettico in America Latina, che promuove la non separazione tra intellettuali e realtà sociale, tra concetto e realtà concreta e ispira i movimenti di educazione popolare che – soprattutto nel Brasile di Freire – hanno assunto grande importanza (Vittoria, 2014); ma si affrontano anche i problemi relativi alla traduzione di un "testo senza contesto" e al modo d'intendere l'universalismo degli approcci filosofici e pedagogici e il tema del cosmopolitismo.

Certamente il discorso di Gramsci sugli intellettuali ha contribuito molto, al di là degli aspetti di più astratta natura, a definire il ruolo che lo stesso Freire ha maturato come proprio nella lotta politico/pedagogica (Gadotti, 2001; Araújo Freire, 2001; Torres, 2001) e c'è una grande convergenza tra il significato profondo dell'attività culturale, ideale e pedagogica di Freire e il concetto di "guerra di posizione" (Mayo, 1999/2007) di Gramsci (2007), quale forma di graduale avanzamento contro-egemonico degli oppressi all'interno di una dominazione egemonica dell'oppressore. L'azione, in Freire come già in Gramsci, è praxis, ovvero sempre frutto di un processo dialettico tra azione e riflessione, dove l'agire è costituito anche da fasi di distanziamento critico da sé (Mayo, 1999, 2016). Se Dewey già afferma che il nostro pensiero si forma attraverso l'azione, i due pensatori marxisti sottolineano il valore anche trasformativo e di produzione sociale, dell'uomo sull'ambiente e dell'uomo sull'uomo, di tale azione densa di riflessione.

Le categorie gramsciane, dunque, aiutano molti studiosi a livello globale a leggere Freire in veste di "intellettuale organico": ciò dimostra che le convergenze fra autori e forme di pensiero si creano non solo nelle interazioni dirette e indirette fra gli stessi o le stesse, ma nei modi in cui esse vengono lette, interpretate e incrociate da terzi, in epoche e contesti culturali diversi.

La "scoperta" di un Gramsci ispiratore del suo stesso pensiero, per Freire, proprio perché avviene in un momento successivo a quello nel quale il brasiliano poneva le basi teoriche e ideali della sua prospettiva, è visibile, a mio avviso, più negli aspetti squisitamente pedagogici che in quelli filosofici, aspetti che possono

sinteticamente essere indicati, per menzionare i più rilevanti, nel legame insolubile tra educazione e egemonia³ e nell'assegnazione non ingenua di un valore strutturale ai processi educativi, che di per sé non sono sufficienti a produrre cambiamento, ma neppure sono pratiche meramente esecutorie di dettami politici.

In conclusione: una filosofia freireiana?

John L. Elias non ha dubbi nell'affermare che ciò che tiene unite le differenti influenze filosofiche freireiane e dà senso al suo eclettismo è l'organicità della proposta pedagogica ed educativa di cui l'autore si è fatto promotore. Nel suo attingere liberamente a proposte teoretiche differenti, Freire, per primo, mostra le loro insospettite affinità e la vaga consistenza dei loro confini. Gli obiettivi sono tutt'altro che vaghi: al centro c'è l'essere umano, la sua piena liberazione, le possibilità del suo compimento all'interno della comunità globale. Per questo fine, le prospettive teoriche, persino quando attengono al rapporto tra Uomo e Dio sono *strumento*. Freire non cessa di mostrare, in tal senso, che guardare alle concezioni teoretiche complessive con rigidità e in modo dottrinario non risponde alla loro reale funzione. Così facendo egli accoglie soprattutto lo sguardo aperto, intenzionato e trasformatore degli approcci filosofici che si sono qui sottolineati in modo necessariamente molto più sommario di quel che avrebbero meritato.

Se si guarda, ormai a distanza di vent'anni dalla scomparsa del Brasiliano, ai movimenti pedagogici che hanno più dichiaratamente accolto l'eredità freireiana, si rileva come sia stato proprio l'elemento dell'interpretare l'uomo per trasformarne la condizione, ovvero la lettura cristiano/sociale e marxista, a discapito, in qualche modo, delle altre, a emergere con più forza.

Soprattutto la prospettiva marxista, in quanto trasformativa, ha fornito una guida agli autori della *critical pedagogy* come movimento di riforma delle idealità, degli orientamenti e dell'organizzazione educativa negli Stati Uniti (Tizzi, 2015); mentre un autore che ha interpretato "filosoficamente" Paulo Freire, sottolineando però, ancora, i meccanismi di trasformazione che possono essere innestati dai processi educativi e, segnatamente, da quelli che avvengono in età adulta, traendo tuttavia, dal proprio percorso, conclusioni meno politicamente operative, rispetto a quanto non abbiano fatto gli autori della *critical pedagogy*, è stato J. Mezirow (1991/2003).

In definitiva, di una "filosofia freireiana" vive, nel pensiero e nella prassi attuale, soprattutto l'idea che le cognizioni sull'uomo e le concezioni dello stesso siano valide nella misura in cui aiutano l'umanità a perseguire la sua liberazione, il suo compimento e la pacifica e solidale coesistenza tra culture e soggetti, in un'attitudine più trasformativa che meramente osservativa. Questo fatto appare positivo e anche comprensibile, se si legge la parabola umana e intellettuale di Freire. Tuttavia uno sguardo più attento alle curiosità più astratte e alle dimensioni meno frequentate di un pensiero freireiano non immediatamente

³ "Ogni rapporto di 'egemonia' è necessariamente un rapporto pedagogico [...]" (Gramsci, 2007, p. 1331).

orientato all'operatività educativa, potrebbe riuscire opportuno e utile, proprio in vista di un'interpretazione dei mutamenti sociali e culturali odierni e dei nuovi bisogni ad essi collegati, primo fra i quali quello non tanto di impadronirsi degli strumenti culturali, da parte delle fasce sociali subalterne, quanto di rendere tale acquisizione realmente produttiva per la propria emancipazione. Il rapporto virtuoso tra il possesso degli strumenti culturali e la possibilità di trarne frutto per una "pratica di libertà", infatti, viene sempre più messo in discussione nel mondo neoliberalista e nessuna pedagogia, come nessuna filosofia che guardi al tema dell'educazione, può trascurarlo o rimuoverlo.

Bibliografia

- Araújo Freire, A. M. (2001). A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In Gadotti M. (a cura di). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, pp. 27 – 67.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Simon & Shuster Inc.
- Elias, J. L. (1976). *Conscientization and Deschooling*. Filadelfia: The Westminster Press.
- Elias, J. L. (1994). *Paulo Freire. Pedagogue of Liberation*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Elias, J. L., Merriam, S. B. (1995). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma: Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1995). *Política e educação*. São Paulo: Cortez (trad ingl. Politics and Education, Los Angeles, UCLA Latin American Center Publications, 1998).
- Freire, P. (2000a). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000b). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P., Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2001). A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In Gadotti M. (a cura di). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, pp. 69-115.
- Gadotti, M., Freire, P. e Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: Diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez.
- Gerhardt, H. P. (2001). Uma voz européia: Archeologia de um pensamento. In Gadotti M. (a cura di). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, pp. 149-170.
- Gramsci, A. (2007). *Quaderni del carcere. Voll. I-IV*. A cura di V. Gerratana. Torino: Einaudi.
- Granese, A. (2015). *Maestri del pensiero: La cultura filosofica italiana nella seconda metà del XX secolo*. Roma: Edizioni Mores.
- Gutiérrez, G. (1988). *Teología de la liberación: Con una nueva introducción: Mirar lejos*. Lima: CEP (trad it. Teologia della liberazione: Con una nuova introduzione: Guardare lontano, Brescia: Queriniana, 1992).
- Heidegger, M. (1990). *Unterwegs zur Sprache*. Stoccarda: Klett-Cotta.
- Horton, M., Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking*. Filadelfia: Temple University Press.
- Jaspers, K. (1971). *Einführung zur Philosophie*. Monaco: Piper Verlag GmbH (trad it. Introduzione alla filosofia, Milano, Raffaello Cortina, 2010).
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company (trad it. Quando l'adulto impara: Pedagogia e andragogia, Milano, FrancoAngeli, 2002).
- Marescotti, E. (2013). *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman: Un classico dalle molteplici sfaccettature*. Roma: Anicia.
- Marx, K. (1894). *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie*. Amburgo: Verlag von Otto Meissner (trad it. Il capitale, Roma, Newton Compton, 2017).

- Mayo, P. (1999/2007). *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*. Londra: Zed Books (trad. it. Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti: Possibilità di un'azione trasformativa, Sassari, Carlo Delfino, 1999).
- Mayo, P. (2016). *Hegemony and Education under Neoliberalism: Insights from Gramsci*. New York and London: Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. New York: John Wiley & Sons Inc. (trad. it. Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'educazione degli adulti, Milano: Raffaello Cortina, 2003).
- Morrow, R. A., Torres C. A. (1995). *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. New York: SUNY Press.
- Romão, J. E. (2001). Contextualização. Paulo Freire e o pacto populista. In Paulo Freire. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, pp. XIII-XLVIII.
- Tizzi, L. (2015). Scuola, giustizia sociale, democrazia: Henry A. Giroux e il movimento della *Critical Pedagogy* negli Stati Uniti. In *Educazione Democratica*. Anno V, n. 10, pp. 117-141.
- Torres, C. A. (2001). A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual. In Gadotti M. (a cura di). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 117-147.
- Vittoria, P. (2014). Presentazione. In *Educazione Democratica*. Anno IV, n. 7, pp. 13-18.



IL POLIEDRO: IMMAGINE METAFORICA DI UNA EDUCAZIONE PROBLEMATIZZANTE

GABRIELLA ARMENISE
Università del Salento
gabriella.armenise@unisalento.it

DANIELA DE LEO
Università del Salento
daniela.deleo@unisalento.it

Abstract

In this essay is proposed the model of polyhedron, as a metaphorical image of the educational relationship, in a dialogue between pedagogical and philosophical knowledge. With the aim of delineating the identity of the community subject.

Keywords: community subject, pedagogical and philosophical knowledge, educational relationship.

Sunto

Nel presente saggio si propone, attraverso un costrutto dialogante tra sapere storico pedagogico e filosofico, il modello del poliedro, quale immagine metaforica della relazione educativa. Con l'intento di delineare l'identità del soggetto comunitario.

Parole Chiave: soggetto comunitario, saperi pedagogico-filosofici, relazione educative.

Premessa delle Autrici:

L'intervento è pensato come un dialogo tra filosofia e pedagogia, in cui si argomenterà intorno alla proposta, di Paulo Freire, di una educazione problematizzante, che si esplica nella dimensione della relazione e della comunione e implica un pensare-agire dell'educatore che trasformi. L'intento dell'intervento, sviluppato secondo una chiave di lettura pedagogico-filosofica intende fornire i presupposti teorici di questa educazione e, al contempo, indagarne le peculiarità del soggetto educatore, inteso come soggetto comunitario (di un soggetto cioè non come semplice somma di individui né di un soggetto collettivo compatto o dialettico). La metafora con la quale si metterà in luce tale educazione problematizzante è quella del poliedro. Il primo paragrafo del saggio (*Presupposti dell'educazione freireiana e dimensione della relazione che implichi un pensare-agire capace di trasformare il mondo*) è di Gabriella Armenise, mentre il secondo paragrafo, e relativi sottoparagrafi dello stesso (*Soggetto comunitario e metafora del poliedro partendo dall'educazione problematizzante*) è di Daniela De Leo. La bibliografia di riferimento si riferisce al saggio complessivo.

"

Presupposti dell'educazione freireiana e dimensione della relazione che implichi un pensare-agire capace di trasformare il mondo

Le comunità sono luoghi privilegiati entro i quali la natura umana possa pensare e agire trasformandosi in termini costruttivi rendendo i soggetti liberi dalle differenti forme di oppressione. Anche se ancora incompiuto, nella sua profonda innovazione sul piano culturale e sociale, il pensiero di Paulo Freire (1921-1997) presenta aspetti attualissimi ai giorni nostri. La comunità, nella sua visione, diviene il contesto ideale nel quale superare ogni contraddizione attraverso il dialogo problematizzante che, in fondo, diviene espressione pratica della stessa idea di libertà. Freire, attraverso il dialogo, intende avvicinarsi, e avvicinare l'educando, ad una più consapevole interpretazione del mondo. Desidera, altresì, rafforzare il rapporto relazionale docente-discente da improntare secondo un processo che stimoli continuamente la riflessione e la ricerca-azione dei soggetti su una data realtà storica, così da trasformarla coscientemente (anche con nuove parole e/o linguaggi).

Per raggiungere tale obiettivo prende le mosse dallo sviluppo umano, formulando e ritessendo o, più semplicemente, creando dei concreti processi di "alfabetizzazione progressista". Una alfabetizzazione nuova ideata secondo canoni pratici e pedagogico-sociali, oltre che filosofici, capaci di condurre all'auto riconoscimento di ogni soggetto come coscienza critica, che, proprio dopo la fase della riflessione (individuale e sociale), può agire veramente per trasformare il mondo, in generale, e le comunità in particolare (anche alla luce di una critica obiettiva dei processi di apprendimento formale e /o informale).

Alla base dell'ideologia filosofico-pedagogica di Paulo Freire si rintracciano evidenti echi alla corrente personalista ed esistenzialista (basti pensare a Maritain, Mounier, Marcel) o alla teologia della liberazione. In tal caso, ha avuto indubbio peso sulla personale concezione del Freire il confronto con G. Gutiérrez o L. Boff o, ancora, con H. Câmara. Sicuramente noti al padre della pedagogia brasiliana sono gli studi di psicologia dello sviluppo e della teoria post-coloniale. Tutta la sua produzione è attraversata da una profonda riflessione sul valore dell'etica "universale", che connota ogni pratica educativa in quanto espressione di pratica formativa (Nanni, 1998; Sirna, 2003).

La formazione per Freire non si limita al conseguimento di determinate abilità. In altri termini, "formazione" non è sinonimo di "addestramento". Si ricava che il termine "insegnare" accolga in sé quelli di comprensione, dialogo, confronto, rispetto, mentre ogni processo di formazione debba sempre essere animato dalla volontà di tutti gli attori del processo formativo ad intervenire eticamente, al fine di costruire insieme il mondo (e, nello specifico, la realtà delle comunità in cui ogni soggetto vive, cresce, agisce) (Tagliaviva, 2011).

Il "libro testamento" che attesta il segno profondo lasciato da Freire nel mondo è *Pedagogia dell'autonomia*, come ci ricorda nella *Postfazione all'edizione originale* Ana Maria Araujo Freire (Araujo Freire, 1996, p. 125). Esso può essere inteso quale sintesi delle principali questioni di natura pedagogica, funzionali alla formazione degli educatori/formatori, affrontate da Freire in maniera squisitamente oggettiva. Freire insistendo tantissimo sull'importanza della relazione e della educabilità reciproca tra educatore/educando, espone i presupposti teorico-pratici di un atteggiamento personale ed epistemologico ideale, da rifondare sul rigore ed il rispetto e, fondamentalmente, su una "apertura dei propri orizzonti culturali". Si tratterebbe di predisporre ad una osservazione del "mondo del conoscibile", così come ad una riflessione sulle modalità più idonee per incentivare la comprensione e l'appropriazione dello scibile, con occhi diversi, ingenerando la percezione e rifuggendo da ogni regola o precetto imposto.

Credendo fermamente nell'educazione autentica come cammino necessario al fine del raggiungimento della pace e della giustizia, invia un monito agli educatori: ad essere "ser mais" ("esseri di più") (Freire, 2017, p. 67); ciò attraverso l'amore, l'umiltà, la scientificità, l'impegno politico per la liberazione. Ogni suo testo, ma in maniera specifica *Pedagogia dell'autonomia*, delinea con linguaggio poetico e politico, mai polemico, la dimensione propriamente collettiva «del suo io persona/io educatore e la sua fede nell'educazione» (Araujo Freire, 1996, pp. 124-125). Il testo, come sottolinea Massimiliano Tarozzi nell'*Introduzione* al volume:

«lancia un vigoroso messaggio di denuncia politica del neoliberalismo e dei suoi danni sociali, politici e ecologici. A questo messaggio è ispirato l'impegno culturale, politico e pedagogico di Freire (...) che tanta influenza avrà anche al di fuori del Brasile e in particolare nel nord America dove getterà le basi per quella pedagogia critica, poco o nulla conosciuta in Italia» (Tarozzi, 2014, pp. 7-8; Gadotti, 2002).

Dichiarandosi quale "pedagogista dell'educazione non formale" è anche un antesignano dell'educazione permanente degli adulti, oltre che attivo promotore di campagne di alfabetizzazione della massa popolare e, in questo testo, fa esplicito riferimento all'educazione formalizzata per porre nella giusta prospettiva la sua idea di educazione non formale. Sviluppa, in definitiva, una filosofia dell'educazione estremamente coerente, sistematica ed organizzata, distribuita in tre parti: 1. *Non c'è insegnamento senza apprendimento*; 2. *Insegnare non è trasferire conoscenza*; 3. *Insegnare è una peculiarità umana*. Ogni paragrafo, di cui si compone ciascuna delle tre parti, si apre con anafore pedagogiche, atte a sottolinearne le idee didattico-pedagogiche. In tal senso, è da rilevare il costante invito a concepire qualunque pratica educativa solo dopo una attenta rilettura critica della società globale. Si tratta, evidentemente, di una reinterpretazione del reale in chiave di lettura politica (Tarozzi, 2014, pp. 9-10).

Partendo dalla considerazione che un buon educatore non possa assumere una visione puramente neutrale della realtà o, peggio, ingenua, afferma con forza che l'educazione sia anche politica, giacché comporta delle scelte o decisioni per favorire il cambiamento (ibidem). Il pedagogista intende aiutare concretamente i docenti a non perdere la speranza nei confronti delle potenzialità del processo formativo (in termini di miglioramento del mondo), al quale possono contribuire, con una sinergia di intenti, tanto i docenti quanto i discenti. Inoltre, sostiene che la formazione permanente degli insegnanti si identifichi sostanzialmente con l'educazione alla capacità critica sull'atto pratico. Il che vuol dire che i docenti non debbano svolgere una semplice auto riflessione.

Si tratta, infatti, di estendere le proprie valutazioni anche ai contesti sociali reali (ciò che lui ama definire "epistemologica"), andando ben oltre i confini della semplice "curiosità ingenua", al fine di comprendere, per il tramite della tensione etica (Tarozzi, 2011) le forme di oppressione globale e, all'occorrenza, denunciarne le nuove espressioni (non meno insidiose delle forme di oppressione già note). Il docente è spinto a sviluppare la propria consapevolezza politica, ad agire eticamente e a comprendere il valore più profondo delle forme di apprendimento. È altresì invitato a riflettere sul rapporto dialettico esistente tra ricerca ed insegnamento (Tarozzi, 2014). Freire, in definitiva, offre validissimi spunti di riflessione sulla "pratica educativa" e *Pedagogia dell'autonomia* è un utile mezzo di formazione degli insegnanti perché:

«a partire dallo scambio dialogico di esperienze didattiche e vissuti educativi, consente di far emergere insieme a una lettura critica delle ineguaglianze delle società globali, impegno e motivazione, ma anche passione e entusiasmo per una professione della quale Freire rievoca e celebra l'insostituibile ruolo politico per il cambiamento» (ivi, p. 12).

Freire pone al centro del processo formativo del buon insegnante e del relativo profilo professionale, tanto la tensione etica quanto quella politica di impegno e responsabilità pubblica. Dopo aver variamente sostenuto l'importanza dell'autorevolezza e della dignità professionale del docente, pone in essere un vero e proprio *vademecum* sulla formazione docente, affiancata da una costante riflessione sulla pratica educativo-progressista, in favore dell'autonomia d'essere di colui che è destinatario dei processi di formazione (Memmi, 1979; Freire, 2017, p. 17).

Diventa essenziale l'inclusione di ogni soggetto in "un permanente movimento di ricerca", senza perdere di vista l'idea di fondo: "formare" è molto più che "addestrare nell'esercizio di alcune abilità" (ibidem). Assumendo in prima persona il punto di vista degli "esclusi" (quelli che definisce "dannati della Terra"), sostiene con vigore il «senso della necessaria eticità che connota significativamente la natura della pratica educativa in quanto pratica formativa» (Freire, 2017, p. 18): un'"etica universale", "inseparabile dalla pratica educativa" (ibidem). Da qui la convinzione che la preparazione scientifica di chi insegna debba coincidere con la corrispondente rettitudine etica:

«Formazione scientifica, correttezza etica, rispetto verso gli altri, coerenza, capacità di vivere e di apprendere con il diverso, non permettere che il nostro malessere personale o la nostra antipatia nei confronti dell'altro ci spingano a accusarlo di cose che non ha fatto: ecco, tutti questi sono doveri a cui dobbiamo attendere con umiltà ma con perseveranza» (ivi, p. 20).

Egli parte dalla considerazione che ciascun individuo sia un "essere condizionato" e non "predeterminato" e che occorra riconoscere come la storia sia un "tempo delle possibilità" e non del determinismo, così come il futuro sia problematico ma non inesorabile. Indipendentemente dal "colore politico" e/o "ideologico" ogni insegnante deve prendere in esame i saperi essenziali alla pratica dell'insegnamento; ciò per essere progressista e per superare il tendenziale immobilismo della società (ivi, pp. 22-23). Tra l'altro, è essenziale che un bravo insegnante, per esser tale, eserciti la propria capacità di apprendere, e in maniera sempre più critica, per rafforzare la "curiosità epistemologica", al fine di ottenere una conoscenza completa del soggetto. Evidentemente,

L'«esercizio della curiosità chiama in causa l'immaginazione, l'intuizione, le emozioni, la capacità di fare congetture, di confrontare, alla ricerca della definizione dell'oggetto o del perché della sua ragion d'essere. (...) Soddisfatta una curiosità, la capacità di porsi degli interrogativi (...) resta comunque viva. Non ci sarebbe *esistenza umana* senza l'apertura del nostro essere al mondo, senza la transitività della nostra coscienza. (...) Uno dei saperi fondamentali per la (...) pratica educativo-critica è quello che (...) avverte della necessità di operare un salto dalla curiosità spontanea alla curiosità epistemologica» (Freire, 2017, p. 74).

Si ricava che il processo di insegnamento non debba esaurirsi nel trattare l'oggetto della disciplina in maniera superficiale, ma estendersi, invece, alla costruzione delle condizioni in cui sia possibile un apprendimento critico; (ivi, pp. 26-27) condizioni che necessitano la presenza di educatori ed educandi inquieti, creativi, curiosi, umili e, più di tutto, "provocatori" in senso costruttivo (perché pronti al dialogo e al confronto).

L'educatore è stimolato a prendere coscienza del proprio ruolo e a riflettere sul fatto che la capacità di apprendere, da cui deriva anche quella di insegnare, suggerisce e, anzi, implica l'abilità di afferrare la sostanzialità dell'oggetto appreso, per costruire o, meglio, ricostruire e, ancora, constatare come sia il reale, proprio per cambiare, aprendosi anche al rischio (o ciò che lui etichetta "avventura dello spirito"), se necessario. Freire si rende promotore di una "avventura creativa" che, in fondo, si identifica perfettamente con il termine "apprendere" e richiede l'«esistenza di due soggetti: di uno che, insegnando, apprende, e dell'altro che, apprendendo, insegna» (ivi, p. 60).

La coscienza del mondo e la coscienza di sé come “essere incompiuto” pongono ciascun individuo in un processo di “ricerca permanente”; ne deriva che non sia l’educazione a rendere educabili gli individui, ma, invece, sia la coscienza della rispettiva incompiutezza a generare il processo di educabilità. E, a questo punto, anche la speranza trova fondamento nell’incompiutezza, di cui si prende coscienza, e che inserisce l’essere nel movimento permanente di ricerca di cui Freire parla (ivi, p. 51). L’educabilità esige, oltre al buon senso (ivi, pp. 53-57), la capacità dialogica “autentica”, ovvero, quella in cui i soggetti mediante un rapporto impostato sul confronto imparano e crescono nella diversità, e nel rispetto della stessa. La capacità dialogica è vista come:

«forma d’essere coerentemente sollecitata da esseri che, incompiuti e coscienti di esserlo, diventano radicalmente etici. Deve essere chiaro che la trasgressione dell’eticità non può mai essere vista o intesa come virtù, ma va intesa come rottura con la moralità» (ivi, p. 53).

Il compito più gravoso di colui che pensa in maniera “corretta” non è quella di «trasferire, depositare, offrire, donare l’intelligibilità delle cose, dei fatti, dei concetti» (ivi, p. 36).

Un educatore che voglia essere veramente coerente con il proprio ruolo deve pensare correttamente, “sfidando”, mediante il dialogo, gli allievi con cui è in “comunicazione” e a cui “comunica” un sapere, affinché producano una personale “comprensione” di quanto è stato loro trasmesso mediante la comunicazione. Del resto:

«Non vi è intelligibilità che non sia comunicazione e intercomunicazione, e che non si fondi sulla dialogicità. Per questo motivo, il pensare correttamente è dialogico e non polemico» (ibidem).

Con riferimento al buon senso significative risultano le sue parole:

«È il mio buon senso a indurre il sospetto, (...), che non è possibile per una scuola, veramente impegnata nella formazione di educandi educatori, ignorare le condizioni sociali, culturali, economiche dei suoi alunni, delle loro famiglie, dei loro vicini. Non è possibile rispettare gli educandi, la loro dignità, il loro essere-in-formazione, la loro identità *in fieri*, se non si prendono in considerazione le condizioni in cui stanno vivendo, se non si riconosce l’importanza delle “conoscenze che nascono dall’esperienza” (...). Il rispetto dovuto alla dignità dell’educando non mi permette di sottovalutare, o (...) prendermi gioco del sapere che egli porta con sé a scuola. Quanto più divento rigoroso nella mia pratica di conoscere, tanto più rispetto devo avere, in virtù della mia capacità critica, verso il sapere ingenuo che deve essere superato dal sapere prodotto attraverso l’esercizio della curiosità epistemologica» (ivi, pp. 55-56).

Sono qui ben delineate le responsabilità degli insegnanti, il rispetto della dignità dell’allievo, l’importanza della “capacità critica” e quella per l’esercizio della “curiosità epistemologica”. Non minore rilievo assumono in Freire, il concetto di umiltà, di tolleranza e di lotta per la difesa dei diritti degli educatori, così come l’amore verso i propri allievi, la fiducia o, meglio, “convinzione” nei confronti del cambiamento a cui tutti devono contribuire. La mancanza di umiltà viene vista come trasgressione alla vocazione umana ad essere *ser mais* (Freire, 2011; Freire, 2017, p. 100). Ciò che l’umiltà pretende dagli individui (educatore/educando) è che gli stessi siano sempre all’altezza delle offese ricevute, affrontandole con dignità, dimostrando di “essere di più” (ibidem). Il cambiamento “è difficile”, ma “possibile”. L’uomo “è nel mondo e col mondo”, un “essere creatore”, che può modificare la realtà con il proprio lavoro (Freire, 1973, p. 154) a seguito del confronto costruttivo con i suoi simili, dopo aver osservato l’oggetto privilegiato della sua conoscenza (il mondo in cui cresce e opera). Sostiene con vigore Freire (2017, p. 67):

«Cambiare il mondo implica la costruzione di una relazione dialettica tra la denuncia della situazione disumanizzante e l'annuncio del suo superamento» (ibidem).

Egli rifiuta ogni forma di rassegnazione per sostenere, invece, un vero e proprio processo di trasformazione del mondo su “posizioni rivoluzionarie” o, per meglio dire, di “denuncia critica” dell'esistente. Promuove, per questo, una “ribellione propositiva”, capace di insegnare a “leggere il mondo” (ivi, pp. 67-69), sperimentando con “intensità” la dialettica esistente tra “lettura del mondo” e “lettura della parola” (ivi, p. 71; Fioril, 2002). Nel rispettare la lettura del mondo degli educandi, per poi superarla, ogni educatore deve ben chiarire che la curiosità, elemento fondante per l'intelligibilità del mondo, sia storica e si realizzi proprio nella storia. Nella storia, infatti, la curiosità si perfeziona, muta qualitativamente, per divenire sistematica e rigorosa. Ne deriva che:

«l'educatore che rispetta la lettura del mondo dell'educando, riconosce la storicità del sapere, il carattere storico della curiosità, respingendo l'arroganza scientifica, e assumendo invece l'umiltà critica propria della posizione autenticamente scientifica. La mancanza di rispetto nei confronti della lettura del mondo dell'educando rivela nell'educatore un gusto elitario, e perciò antidemocratico» (Freire, 2017, p. 101).

Freire, facendo costantemente riferimento a momenti di attività “su campo”, cerca di ricavare un metodo dall'esperienza concreta, sempre più diretta ad alfabetizzare giovani ed adulti, in un periodo di evidente emergenza delle classi popolari, affinché queste riescano concretamente a raggiungere una consapevolezza sociale e storica. Egli, trascendendo le situazioni di origine delle differenti forme di oppressione, traccia il percorso da seguire per il conseguimento di una conquista “universale” della pedagogia: educazione alla “pratica della libertà” (Freire, 1973).

Se un'educazione puramente formale induce ad accettare e a tollerare le ingiustizie o, più semplicemente, a giustificare la dominazione di cui si è vittima, egli propone una rilettura dell'educazione innovativa mediante una ricerca sperimentale collettiva. Per questo nasce *La pedagogia degli oppressi*, opera che accoglie e delinea il suo metodo, formulato con l'intento di fornire i mezzi più originali ed efficaci affinché i soggetti possano trasformare se stessi e il proprio mondo (Freire, 1973; Freire, 2002; Freire, 2011).

Il concetto di libertà occupa tanto in questo testo quanto ne *L'educazione come pratica della libertà* un ruolo determinante; viene inteso come matrice da cui deriva il senso proprio della pratica educativa. E la pratica educativa è veramente efficace e concreta nel momento in cui si manifesta una partecipazione libera e critica degli allievi.

Nella produzione freireiana i termini “alfabetizzare” e “coscientizzare” diventano inscindibili. Alfabetizzare significa aprire la strada alla conoscenza, alla democratizzazione della cultura, in un contesto di democratizzazione più generale (Freire, 1973). Il processo di alfabetizzazione, nello specifico, è la diretta conseguenza di una riflessione che ciascun individuo conduce in riferimento alla propria maniera di “essere nel mondo” (sul piano lavorativo, in merito al confronto tra coscienze differenti, finanche sulla personale abilità nel trasformare il mondo di cui si è parte attiva) e, ancora, sui processi stessi di alfabetizzazione del soggetto. Ed ecco che l'alfabetizzazione, per Freire, fa parte dell'esistenza umana, non è esterna al soggetto e significa, sostanzialmente, uscire da se stessi per relazionarsi con il mondo in maniera creativa, al fine di migliorarlo, per il bene di tutti, oltre che per se stessi. Ogni processo di alfabetizzazione diventa positivo nella misura in cui, una volta compreso il valore dell'alfabetizzazione e della parola, ci si sforzi di agire partendo dal “dibattito” (sulla cultura e la sua democratizzazione), “dalla forza creatrice del dialogo”, così come dal “chiarimento della coscienza” e da ciò che “siamo e facciamo come popolo” e non da quello che gli altri

“pensano, vogliono e decidono per noi”. Si capisce, allora, il legame esistente tra concetto di “alfabetizzazione” e quello di “coscientizzazione” (Freire, 1973, p. 172).

Egli ci pone dinanzi ad una pedagogia pensata per uomini liberi, secondo una visione che non ha nulla a che vedere con i concetti astratti tipici del liberalismo (Freire, 1973, p. 13). Del resto, secondo Freire, un sapere indispensabile per la pratica educativo-critica è la relazione libertà/autorità capace di incentivare forme di disciplina che sono diretta espressione dell’armonia esistente tra fattori che implicino necessariamente un rispetto dell’una nei confronti dell’altra e che si manifesta nell’accettazione di determinati limiti che, ovviamente, non possono essere trasgrediti (Freire, 2017, p. 74). Il suo pensiero sulla libertà gli deriva direttamente dal Cristianesimo (Freire, 1973, p. 13); autoritarismo e permissivismo sono intesi come una “rottura dell’equilibrio” esistente tra “autorità e libertà”. Così si esprime Freire in proposito:

«L’autoritarismo è la rottura a favore dell’autorità a spese della libertà e il permissivismo la rottura a favore della libertà a spese dell’autorità. Autoritarismo e permissivismo sono forme indisciplinate di comportamento che negano (...) la vocazione ontologica dell’essere umano» (Freire, 2017, pp. 74-75).

Dalle sue riflessioni si rileva che se è vero che non esiste alcuna disciplina nell’ambito del permissivismo o dell’autoritarismo, allo stesso modo scompare in entrambi ogni forma di autorità o libertà. Si ricava che:

«[s]olo per le pratiche in cui autorità e libertà si affermano e si mantengono come se stesse, (...) nel rispetto reciproco, possiamo parlare di pratiche disciplinari e di pratiche che favoriscono la vocazione all’ “essere di più”» (ivi, 75).

Il buon educatore, dotato di sano “orientamento democratico”, ha l’arduo compito di definire le modalità più appropriate affinché la libertà possa “riconoscere in modo etico” la necessità dei “limiti”. Per Freire, la nozione di libertà non è al di sopra dei limiti:

«La libertà senza limiti viene negata quanto la libertà soffocata o mutilata. (...) Quanto più criticamente la libertà riconosce il limite necessario, tanto maggiore sarà l’autorità che assume, parlando dal punto di vista etico, per continuare a lottare in nome suo» (ivi, p. 87).

Come sostiene Francisco Weffort nella sua *Introduzione* al volume *L’educazione come pratica della libertà*, riferendosi alla prospettiva esistenziale:

«La libertà è intesa come il modo di essere, come il destino dell’uomo, e per ciò stesso ha senso soltanto in seno alla storia vissuta dagli uomini. Il tema dell’educazione come affermazione della libertà è di antica data. Anteriore anche al pensiero liberale. (...) Qui l’idea di libertà non è soltanto un concetto, un’aspirazione umana, ma acquista un interesse fondamentale soprattutto nella misura in cui si incarna nella storia. (...). Si tratta proprio di una sfida alla storia presente piuttosto che di un assioma pedagogico. Quando qualcuno dice che l’educazione è l’affermazione della libertà e prende sul serio le proprie parole dando loro un significato reale, in questo stesso momento si impegna a riconoscere il fatto dell’oppressione, ed anche la lotta per la liberazione» (Weffort, 1973, p. 14).

Se la pedagogia della libertà freireiana, ad una rapida lettura, sembra accogliere in sé i germi della rivolta, questo non significa che l’autore intenda la rivolta quale obiettivo dell’educatore. Ciò avviene solo se la coscientizzazione si riferisce ad una situazione “effettiva”, i cui dati più ricorrenti sono la lotta e la violenza; ma coscientizzare, per Freire, non significa in alcun modo ideologizzare. Vuol dire, invece, aprire il cammino tanto al sapere quanto alle espressioni delle insoddisfazioni sociali. Egli, in sostanza,

opera concretamente per la messa in atto di una pedagogia che responsabilizzi sul piano sociale e anche politico, mediante la trasmissione di un sapere democratico, che non deve essere imposto attraverso l'esercizio dell'autorità di un docente. La mobilitazione, per il tramite della coscientizzazione e dell'alfabetizzazione, è, quindi, il frutto di una critica pratica dell'esistente, oltre che il risultato della valutazione di una data situazione di emarginazione a cui la massa popolare è costretta (ivi, pp. 20-28). Una pedagogia dell'autonomia, nel vero senso del termine, deve «centrarsi su esperienze che stimolino alla decisione e alla responsabilità, vale a dire, su esperienze rispettose della libertà» (Freire, 2017, p. 89).

Freire si rende promotore di una pedagogia entro la quale educatore ed educando siano liberi, eliminando alla base ogni forma di rapporto autoritario. Fornisce una visione di educazione per la quale le idee di "scuola" e di "insegnante" diventano secondarie, lasciando il campo d'azione ai "circoli di cultura", nei quali assume rilievo la funzione di un coordinatore dotato di capacità dialogante. In tale contesto, la politica assume le vesti popolari, per il bene di un mondo da costruire e nel quale regni una pedagogia aderente alla realtà, ma pur sempre orientata alla pratica storica.

Il padre della pedagogia brasiliana è antesignano di un'idea di educazione per la quale il termine "problematizzare" significhi proporre allo studente il contenuto da affrontare come oggetto di una visione da rivedere insieme, offrendo anche le condizioni per superare «il livello di *doxa* ed arrivare al *logos*» (Freire, 2011, p. 202).

L'educazione può far cambiare le persone che, a loro volta, dispongono della facoltà di poter contribuire alla costruzione/variazione del mondo (Gadotti, 2002; Catarci, 2016), guardando al futuro con ottimismo e speranza. Dalla lettura dell'intera produzione freireiana emerge la consapevolezza di dover rafforzare le basi di una società, che, facendo tesoro di un sapere consolidato e superando eventuali particolarità antitetiche, sia solidale e, quindi, capace di elaborare una pedagogia animata dalla volontà di sostenere un'idea di cittadinanza innovativa, concretamente improntata al principio del "buon senso", entro la quale possano giustamente entrare in relazione diritti e doveri, identità e pluralismo.

L'io agente necessita di un apprendimento continuo, e innovativo, in linea con le esigenze proprie di un cambiamento, che, chiaramente, interessa l'ambito epistemologico-cognitivo e deve promuovere un'azione educativa fondata su parametri capaci di consentire una "rilettura epistemologica" più dinamica delle modalità di apprendimento, affinché le istanze dell'individuo e quelle dei circoli culturali o, ancora, della società, in generale, possano integrarsi, mentre la conoscenza e la sua acquisizione finiscono con l'essere ricollocate in un contesto che, a questo punto, sembra acquisire nuove sembianze (Mayo, 1999; Tarozzi, 2011).

Il modello pedagogico proposto può essere inteso quale "paradigma relazionale", perché ciascun tipo di azione/relazione delineato è disposto alla "riconoscenza"; ma ogni relazione diviene veramente efficace nel momento in cui riesce a far intendere (e sviluppare) finanche le differenze culturali quali relazioni di ordine sociale, e, soprattutto, far pensare ed agire secondo un'idea precisa di "alterità dell'altro", da considerare come vera "risorsa". Freire ci introduce all'idea di "futuro da ricreare", oltre che a quella di "mondo da cambiare", per questo è richiesta una precisa risposta educativa, sulla quale occorre riflettere in maniera obiettiva, con senso critico e secondo validi principi etici.

Egli ci avvicina ad un mondo che cerca, pur tra mille ostacoli, di rinnovarsi, ma anche di rispondere alle esigenze di una nuova società, che non può prescindere dalla conoscenza della definizione di identità-persona o cittadino-lavoratore o, ancora, dal presupporre un proprio "oggetto" di analisi; e, nel fare questo, occorre sempre partire dalla constatazione di base che, in fondo, ogni realtà formativa, prefiguri uno scenario che non può più restare circoscritto entro confini predefiniti (Freire, 1973; Freire, 2011; Freire, 2014).

Si comprende, a questo punto, la sentita necessità, da parte di Freire, di rivedere le linee programmatiche del sapere pedagogico, unitamente alla didattica e ai metodi, così da affrontare l'emergenza educativa del tempo. Egli, in definitiva, cerca di individuare dei mezzi che possano agevolare una rilettura del sapere noto e consentire alle nuove generazioni di reimpostarlo, anche se è consapevole del fatto che sia complicato delimitare tale sapere entro canoni di intervento standard, nel quale, pur tuttavia, il concetto di storia, unitamente a quelli di riconoscimento e relazione educativa assumono un valore essenziale.

Freire è precursore di un'etica della libertà o, per meglio dire, di una vera e propria libertà della coscienza. Avvia una "rivoluzione delle coscienze", se mi si concede l'espressione, che necessita una giusta interpretazione del ruolo ricoperto dalla libertà, poiché fa riflettere sull'opportunità di creare le condizioni per una nuova vita, un nuovo pensiero, nuove forme di socializzazione. Spingendo al reciproco confronto, indirizza alla coesistenza, alla tolleranza, così come al dialogo e all'apertura tra gli individui, proponendo una rilettura della vita in termini di problematizzazione, e non di semplice difesa (o assalto), proprio perché intima ad ogni individuo di ripartire dalla propria esperienza (Freire, Macedo, 1995). Quello che "deliberatamente rifiuta" in «nome della libertà stessa», è «la sua distorsione in arbitrio»; ha sempre cercato «di vivere in pienezza la relazione carica di tensioni, contraddittoria e non scontata, tra autorità e libertà, nel senso di assicurare il rispetto di entrambe. La rottura di questa relazione provoca l'ipertrofia dell'una o dell'altra» (Freire, 2017, p. 89).

Freire, evidentemente, introduce i soggetti ad una forma di confronto e auto esame, che ricorda per certi versi la teoria del "disincanto" cambiata riferita ai paesi più evoluti (Cambi, 2001a; Cambi, 2001b; Cambi, 2006; Cambi, 2007b). Un disincanto quale stato d'animo diffuso o forma di coscienza dei più, ma anche tramonto, per certi versi, di modelli saldamente radicati, per lasciare il passo alle aspirazioni di un soggetto "nuovo" finanche auto centrato e libero (Cambi, 2007a), ma che sia sempre artefice della propria formazione (Freire, 2017, p. 61) e guardiano della propria libertà:

«È interessante osservare come, in generale, le persone autoritarie considerino (...) l'indispensabile rispetto nei confronti della libertà, come l'espressione di un incorreggibile spontaneismo, mentre i libertini vedano una manifestazione d'autoritarismo in ogni legittima espressione dell'autorità. La posizione (...) indiscutibilmente corretta, è quella della persona democratica» (ivi, p. 90).

Freire, in sostanza, ci offre la visione di un soggetto sempre coerente con i suoi sogni – "solidali ed egualitari" (ibidem) -, un uomo che, pur essendo inserito in una salda e univoca concezione del mondo, vede e cerca se stesso persino nella problematicità derivante dalla tragicità di una condizione che lo riguarda; basti pensare alla condizione degli oppressi di cui parla e alle differenti forme di comunicazione che possono essere messe in atto dall'educatore per aiutare la massa a superare le forme di isolamento alle quali, purtroppo, potrebbe essere sottoposta (Ardito, 2007; Freire, 2011; Freire, 2014). Propone, quindi, una visione positiva di "uomo alfabetizzato", per il quale è impensabile l'idea di autorità senza libertà o, ancora, quella di libertà senza autorità (Freire, 2017, p. 90), ma che cerca sempre di attribuire significato al mondo, secondo un progetto di ricostruzione dello stesso e del sé, di cui è artefice, mai dimentico del rispettivo valore della cultura e della storia o del loro rapporto dialogico (Bhabha, 2001; Zolletto, 2008; Freire 2017).

Freire ci suggerisce una versione di "disincanto" che, in fondo, appare quale ascesa ad una determinata condizione esistenziale, così come ad uno specifico paradigma relazionale nel quale possiamo rilevare una coscientizzazione consapevole dei soggetti agenti nel processo di formazione, che si svincolano dalle appartenenze, pur non

dimenticandole, per aprirsi alla costruzione di senso e a nuove prospettive di esistenza (anche tecnologiche) (Torres, 1994; Telleri, 2002).

I soggetti freireiani di là dalle regole, dai dogmi, dalle tradizioni o credenze religiose, pongono sempre al centro i principi di dialogo e di ricerca-azione dell'*ethos*, in tutta la loro dimensione e tensione problematica (McLaren P. and L., 1993). Essi, collocandosi perfettamente nelle dinamiche delle differenze, nella comparazione dei punti di vista così come nella dialettica del confronto/ascolto, sono partecipi di esperienze complesse nell'ambito di un dialogo dalla doppia veste (teorica e pratica), che investe anche l'intercultura e segue precise categorie o dispositivi di ordine etico-politico e cognitivo. Del resto, il pluralismo, il dubbio, il confronto, l'ascolto e il riconoscimento sono gli elementi costitutivi di una concezione democratica del dialogo e attribuiscono allo stesso una determinata funzione, oltre che una precisa struttura ed un dato valore.

Nella concezione freireiana del soggetto è evidente la presenza di una struttura dialogica del sé, che apre l'ipseità alla dialettica dell'alterità. L'uomo, in definitiva, è inteso come "relazione dialogica" che fissa l'identità etica del soggetto, coinvolgendo finanche i legami interpersonali o i rapporti istituzionali, per legare l'Io al Tu; e, quindi, a quei soggetti capaci di agire secondo l'etica della responsabilità (da intendere come cura di sé, dell'altro, ma anche delle relazioni - interpersonali e con le istituzioni -).

Nell'intenzionalità dell'educazione, Freire, rintraccia sempre un fondamento politico, mentre l'essere umano è soggetto ad un processo di trasformazione che lo porta ad essere "etico", dovendo compiere continue scelte. Viene così a delinearsi il profilo di un mondo ideale dove etica e politica interagiscono in rapporto dialettico, mentre la teoria del dialogo freireiana pone il dialogo stesso in posizione interlocutoria interna all'uomo – «essere incompiuto e cosciente della sua incompiutezza, immerso nella storia» (Freire, 2017, p. 91) -, che si manifesta sempre sul doppio canale etico-politico al fine di potersi esprimere sul piano dell'agire.

Soggetto comunitario e metafora del poliedro partendo dall'educazione problematizzante

Modello educativo di riferimento

Quando si pensa ai processi di insegnamento-apprendimento, si pensa spesso ad una trasmissione di informazioni, saperi, tecniche, da un esperto "che sa" ad un utente che "non sa", bisognoso di guida, portatore di un *gap* tra quello che dovrebbe essere, dovrebbe sapere o dovrebbe saper fare e quello che concretamente è, sa, sa fare. Nella formazione informativa si ha un modello (di norma prestabilito) a cui tendere ed a cui conformarsi. Si stabilisce prima cosa si dovrà fare con loro e quali capacità dovranno acquisire, indipendentemente da una discussione sul contesto in cui tali abilità dovranno risultare spendibili. In questa ottica ogni distanza che lo studente esprime da un modello di ruolo atteso – ad esempio il silenzio durante un'interrogazione, una domanda durante una lezione su un tema che appare "fuori programma" - è trattato come "errore" nell'interpretazione di un modello che comunque si assume sia condiviso, come espressione di incapacità, piuttosto che come modo di sottrarsi ad un sistema di attività e alle sue regole. Più in generale, la mancata implicazione dell'utenza nel *setting formativo* viene trattata come una perturbazione da correggere intervenendo sui fattori che di volta in volta vengono individuati come causa del mancato funzionamento del modello atteso, e risolvibile attraverso l'insistenza su strumenti e procedure che non mettono in

discussione il modello educativo/formativo esistente. Opposto a questo modello è quello che non dà per scontata la cooperazione tra docente e discente e che non considera le regole che consentono al processo di insegnamento di dispiegarsi in condizioni ad esso preesistenti; al contrario, considera la loro costruzione e il loro “monitoraggio” una primaria funzione di un’azione professionale efficace.

Il docente è chiamato non solo ad insegnare, ma anche a costruire, sviluppare, monitorare e verificare le condizioni organizzative e di rapporto con l’utenza che lo mettono nelle condizioni di insegnare. Il che significa per il docente nutrire la preoccupazione di rendere espliciti e parlabili, almeno in alcune momenti, il cosa, il come, il perché dello scambio. L’oggetto non è dunque costituito da “rappresentazioni dichiarative” (conoscenze definite, set di informazioni...) ma dalle “premesse” simboliche che le organizzano e tramite le quali gli attori in esso implicati interpretano gli oggetti del loro sistema di attività. Il suo obiettivo non è terminale – non si identifica con l’acquisizione di saperi o di modi di fare – ma metodologico: è la possibilità di pensare su "ciò che ci si propone di fare" e "come". La riflessività che questo modello intende promuovere non è concepita come funzione a carico di un singolo o di un insieme di singoli individui; è essa stessa un prodotto sociale, in quanto è resa possibile dallo scambio intersoggettivo, e in quanto sono prodotti sociali, intersoggettivamente costruiti, i significati su cui lavora e che genera.

L’impianto teoretico di tale modello focalizza la questione radicale dell’educare, mettendo in primo piano la persona come *soggetto di conoscenza*, punto di incontro tra sensazioni e pensieri, corpo e mente, permettendo di mettere in atto la riflessione fenomenologica: la conoscenza della realtà esterna è il prodotto di un incontro tra il dato e la coscienza. Non è il dato una entità oggettiva ed ontologica ma sono le relazioni (definite da specifiche modalità di interazione) a definire gli oggetti (in termini fenomenologici). Ciò induce anche a spostare l’attenzione dall’aspetto quantitativo dell’interazione verso il suo fondamento qualitativo. A seconda del tipo di interazione che si stabilisce tra un soggetto ed il suo ambiente, si definisce una dimensione locale, e contestuale individuando caratteristiche pertinenti e rilevanti in quel preciso momento e che si riverberano su ogni livello ed ambito di interazione. Questo modello di intervento, formativo, educativo fondato sulla partecipazione attiva dei soggetti coinvolti trae le proprie origini in alcune prospettive pedagogiche tra le quali, di particolare rilievo è il contributo offerto dall’educatore brasiliano Paulo Freire. Dall’esperienza di alfabetizzazione iniziata da Freire nel Nord-Est brasiliano negli anni ’60 del secolo scorso e attraverso numerose pratiche e teorizzazioni si è venuta formando una prospettiva pedagogica e di intervento sociale peculiare.

Tale riflessione si inserisce nel solco di una prospettiva in cui si pensa, si esperisce, con altri, entro specifici contesti relazionali, culturali, sociali, alla ricerca di un’educazione al rispetto dell’altro, di metodi pedagogici, educativi e formativi affinché siano offerte a tutti le stesse opportunità di crescita sociale per poter imparare a conoscere, imparare a fare, imparare la tolleranza. La centralità che in essa assume il soggetto nella costruzione della conoscenza trova le proprie ragioni di fondo, innanzitutto in una critica radicale dei modelli educativi da Freire definiti “depositari”. Nella logica *depositaria* il sapere è predefinito e pre-definibile, codificato in discipline, posseduto dai formatori. L’educazione in tale prospettiva consiste nella trasmissione del sapere e presuppone una definizione univoca dei contenuti da trasmettere ed implica inevitabilmente la riproduzione della conoscenza proposta e la sua accettazione acritica e passivizzante. A tale concezione, Freire contrappone una prospettiva di educazione “problematizzante” e “dialogica” che favorisca il passaggio dalla coscienza transitiva naturale alla coscienza

transitiva critica. Il riferimento è alla filosofia husserliana¹ secondo cui la coscienza è l'unica realtà originaria e da essa dipende la costituzione del mondo.

La coscienza, secondo Freire, è relativa al rapporto tra soggetto e mondo. Quando l'essere umano vive nel mondo e ne subisce unicamente i condizionamenti, la sua coscienza è in uno stato che Freire definisce "intransitivo": nulla passa tra soggetto e mondo perché lo stato di oppressione – materiale, spirituale, psicologico, cognitivo – è tale da impedire qualunque contatto con la realtà esterna, che unicamente determina le condizioni di vita del soggetto, appunto "oppresso. Stare "nel" mondo è condizione di ogni essere vivente ma essere "col" mondo è condizione umana specifica. Quando siamo col mondo riusciamo a stabilire con gli altri, con la realtà nella quale viviamo processi di comunicazione e di influenzamento reciproco. Per stare col mondo è necessario sviluppare una coscienza "transitiva" che permette il passaggio comunicativo tra soggetto e realtà del mondo nel quale vive. L'educazione diviene, dunque, un momento del processo di trasformazione dell'uomo, mediato dalla trasformazione del mondo. A questa trasformazione il pedagogista brasiliano ha contribuito nel primo periodo, anni '60-'70, con la *Pedagogia degli oppressi*, *L'educazione come pratica della libertà*, *Pedagogia in cammino*, e successivamente, anni '80-'90, con *La pedagogia della domanda*, *La pedagogia del dialogo e del conflitto*, *La pedagogia della speranza*.

L'evolversi del progetto educativo

Dalla lettura della *Pedagogia degli oppressi* al testo *La pedagogia della speranza* si schiude un progetto in cui si delinea una pedagogia discorsiva che aiuta a sottolineare il carattere situato e dialogico dell'apprendimento, il suo realizzarsi entro e attraverso lo scambio discorsivo. La fonte di ispirazione è l'esistenzialismo in particolare la filosofia di Jean-Paul Sartre, secondo cui l'essere umano è un essere in situazione, è un essere incompiuto in via di compimento. E il processo di questo compimento è affidato all'educazione. L'uomo è libero di scegliere, in quanto solo lui può dare senso alla propria esistenza, pertanto è riconosciuto l'*engagement* dell'intellettuale e dell'educatore. Lo sviluppo della coscienza critica – a livello personale e collettivo – è il principale contributo che la formazione e l'educazione possono dare a tale compito assai impegnativo. Questo il *boden* per una pedagogia dinamica, nella sua declinazione intersoggettiva, quale possibilità stessa dell'apprendimento all'interno di un contesto di simbolizzazione affettive condivise, che inscrivono gli oggetti dei sistemi di attività (il discente e il docente, i compiti, le regole, ecc.) entro categorie di significato assolute e generalizzanti (dalle pratiche alle teorie), e orientano la cognizione e l'azione individuale. Prende corpo un *paradigma relazionale* che riconosce un ruolo centrale alla dimensione intersoggettiva.

«È necessario che l'educatore sappia che il suo *qui* e il suo *adesso* sono quasi sempre il *là* dell'educando. Anche se il sogno dell'educatore consiste non solo nel rendere il suo *qui adesso*, il

¹ La lettura fenomenologica che Husserl propone è insieme un mezzo per restituire all'esperienza in generale un significato obiettivo e all'esperire una soggettività autentica. L'esigenza husserliana è essenzialmente metodologica: non fermarsi alla attualità empirica della natura e della storia significa inserire a descrizione delle loro essenze costitutive nel contesto specifico di un processo intenzionale organico coordinato, in cui la volontà gnoseologica sempre si accompagna alla consapevolezza del compito generale della filosofia, della sua teleologia spirituale. Per la ricostruzione del pensiero fenomenologico husserliano, si vedano le opere e i manoscritti di ricerca raccolti nella *Husserliana* (Kluwer, Dordrecht-Boston-London), il cui primo volume è uscito nel 1950. Finora sono stati pubblicati 33 volumi.

suo sapere accessibile all'educando, ma nell'*andare oltre* il suo *qui adesso* con lui, o comprendere soddisfatto che l'educando oltrepassa il *qui*, affinché questo sogno si realizzi deve avere come punto di partenza il *qui* dell'educando e non il suo. In pratica, deve prendere in considerazione l'esistenza del *qui* dell'educando e rispettarlo. Infatti nessuno arriva *là* partendo di *là* ma da un *qui* ben definito. Ciò significa, in ultima analisi, che non è possibile all'educatore disconoscere, sottovalutare o negare le *conoscenze fatte di esperienza* con cui gli educandi arrivano» (Freire, 2014, p. 64).

In questo approccio alla pedagogia, secondo l'impostazione di Freire, tra le menti individuali e il contesto intersoggettivo entro cui esse si dispiegano deve esistere un rapporto di reciproca e ricorsiva influenza. Il funzionamento mentale e le azioni degli individui non possono essere comprese fuori dal contesto da cui sono costruite e che contribuiscono a costruire. Nell'interpretare il dato di esperienza, gli individui utilizzando le risorse di senso (categorie cognitive ed affettive) e i registri narrativi che si abilitano ad utilizzare in ragione del proprio essere parte di un sistema di appartenenza, di un gruppo sociale (dunque di una cultura), che è contesto e criterio ermeneutico per la comprensione dei loro atti discorsivi e comportamentali. Attraverso questo *sguardo rinnovato* Freire propone un metodo pedagogico che affronta alcuni nodi più importanti e controversi della società contemporanea: la necessità del protagonismo civile di tutti, la lotta per la giustizia e la tutela dei diritti umani, il valore dell'educazione come strumento di "liberazione". La linea tracciata è quella *progressista* in cui:

«insegnare sottintende che gli educandi in un certo senso *penetrando* la parlata del professore, diventino padroni del significato profondo del contenuto che viene loro insegnato. L'atto di insegnare, vissuto dal docente, si sviluppa da parte degli educandi nel momento in cui essi conoscono quello che viene loro insegnato. (...) Insegnare è, così, la forma che assume l'atto della conoscenza che il docente compie necessariamente nella ricerca di sapere ciò che insegna per far scaturire negli allievi anche il loro atto di conoscenza. Perciò insegnare è un atto creatore, un atto critico e non meccanico» (ivi, pp. 86-87).

In maniera specifica, la curiosità del docente e degli allievi "in atto", si scopre sulla base dell'insegnare-imparare. Assumendo quest'ottica in riferimento alla relazione educativa, Freire considera le "forme" del pensiero proposte dallo studente come strettamente connesse alle caratteristiche del contesto in cui lo studente è iscritto; contesto che suggerisce e rende possibili alcune proposte di rapporto, improbabili altre e impossibili altre ancora. La pratica educativa non può essere scevra da contaminazioni esperienziali, dalle ideologie del docente, e al contempo del discente, non può essere indifferente quando si parla di "propositi sociali e politici". Per la costruzione di paradigmi educativi occorre che siano attivate le pratiche discorsive. L'uomo del terzo millennio, esorta Freire, non deve contribuire ad alzare o consolidare barriere e ad animare polemiche, ma deve veramente imparare a dialogare con i suoi simili. I discorsi sono carichi di, e allo stesso tempo generano, modelli di interpretazione del proprio rapporto con il mondo. Il loro valore non risiede nel fotografare una realtà esterna, ma nel rendere rilevante o nel dare per scontata una particolare visione di quella realtà. Essi hanno "forza illocutoria" e veicolano l'invito al destinatario a fare un certo uso del contesto, ad assumere una certa posizione attesa, ad agire coerentemente con questa. D'altra parte, chi ascolta non si limita a ricevere e/o commentare un testo già scritto, ma partecipa alla sua stessa stesura, interagendo con esso a partire dai propri modelli interpretativi.

Sono tali modelli a regolare il valore comunicativo del messaggio, il significato che gli verrà attribuito e l'uso che ne verrà fatto entro i sistemi di attività. Il che equivale a dire che appena si esce da una lettura individuale della comunicazione che sostanzia lo scambio educativo, così come ogni altro scambio umano, il processo di insegnamento-apprendimento smette di configurarsi come trasmissione e raccolta di significati

predefiniti e sostanzialmente invariati, e acquista i contorni di un processo semiotico aperto all'autonomia interpretativa dei colloquianti, e dunque non vincolabile a priori nei percorsi di senso che rende possibili. Uno stesso atto discorsivo in esso prodotto darà vita ad eventi differenti in funzione del contesto simbolico in cui viene prodotto e recepito. Su un piano metodologico, viene meno non solo l'idea di processi mentali collocati e confinati nella testa di un individuo, ma anche l'idea di tecniche comunicative funzionanti e gestibili indipendentemente dalla relazione in cui si dispiegano e dall'interpretazione intersoggettiva che di questa relazione è fatta.

L'accento sulla natura al contempo costruttiva, pragmatica e intersoggettiva del linguaggio è il nodo centrale della filosofia pedagogica di Freire. Se il linguaggio (inteso in senso lato come produzione di segni) è intrinsecamente un processo intersoggettivo di costruzione del significato, la pratica educativa – che vive, è sostanziata di segni – non è solo un *medium* per incontrare i modelli di identità e di ruolo degli studenti, ma anche un processo di generazione di questi modelli. Può riprodurli – confermando ed alimentando premesse e criteri di rapporto proposti dallo studente, oppure modificarli, trasformarli, rinnovarli. Freire sostiene l'alfabetizzazione coscientizzante e coscientizzatrice che significa rendere autonomi i discenti, liberarli, preparandoli a essere e sentirsi membri di una società nuova, una vera società educante in cui si privilegia la libertà di ogni individuo:

«L'educazione diventa uno straordinario supporto per la costruzione di una nuova società e per la creazione di un nuovo uomo (...). L'educazione come liberazione è un parto doloroso, che dà alla luce l'uomo nuovo, non più oppressore e non più persona, ma l'uomo che libera se stesso (...). L'azione culturale si realizza, così, in opposizione alla classe dominante, mentre la rivoluzione culturale si concretizza dopo la rivoluzione sociale e politica» (Freire, 2011, p. 20).

Presupposti teorici sono da rinvenire nella filosofia di Karl Marx secondo cui la lotta per la giustizia sociale è una lotta di liberazione dallo sfruttamento dell'uomo sull'uomo, dalla mercificazione e cosificazione dell'altro. La dialettica oppressi/oppressori (dialettica educatore/educando) deve condurre alla dimensione etica nel processo di coscientizzazione dell'oppresso. In quanto le condizioni economiche sono importanti ma è il soggetto che è l'attore della propria storia e quindi della propria emancipazione dalla sua condizione di schiavitù. Questa l'utopia che Freire riprende da Marx: una società di donne e uomini liberi ed eguali; una società senza sfruttamento dell'uomo sull'uomo e senza disuguaglianze. La riflessione critica che si schiude nelle opere di Freire ci ripropone di togliere dal piedistallo della creazione individuale il significato della relazione educativa per coinvolgerlo nella tormentata avventura dell'esistenza, nell'intersoggettività comunicativa influenzata dal contesto, insieme di risorse sociali interiorizzate. E proprio chiamando in causa questo ordine di problemi si solleva la necessità di rimeditare in *modo nuovo* il *chiasma* tra contesto e linguaggio. Risulta, dunque, questa la via delineata in alternativa agli approcci classici cognitivi che concepiscono il significato come una proprietà intrinseca di certe forme linguistiche.

Alla luce delle considerazioni fin qui svolte, in questo sistema di relazioni, in questa *cifra relazionale* - ossia in un sistema di rapporti dentro i quali noi stessi siamo presi, in quanto ne siamo costituiti - in questa *nervatura pre-oggettiva*, il significato risulta essere non un mero costruito, seppur formatosi nell'esperienza fenomenologica, ma in trasformazione continua. La relazione alla quale si rimanda è quella tra attività e passività sulla quale ripensare l'ontologia del Tutto come *pienezza scavata*, pluralità fatta di con/divisioni finite. Entra in discussione la netta separazione tra il soggetto che percepisce e l'oggetto percepito, tra l'attività e al contempo la passività del soggetto. Ed è questo il complesso percorso in cui tornare con forza a investigare le interne modalità relazionali del mondo, per portare allo scoperto il loro intreccio col sostrato sensibile, *sedimentato* del mondo

stesso, e svelare così quest'ultimo come un "sistema di equivalenze" concordanti che è sempre "già là", prima di ogni ideazione esplicita. In altre parole investigare quelle identità che non sono più il prodotto compiuto, cioè le forme integre e ben delimitate di una relazione fra elementi *già dati* a loro volta chiusi nel perimetro di una prefissata e separata individualità, ma le identità nascono *per e dalla* relazione con tutte le altre, parafrasando Merleau-Ponty "ciascuno è ciò che gli altri *ne* vedono". Il significato non è solo esperienza nel mondo, ma esperienza con gli altri, ciò induce ad affermare il riconoscimento del fatto che ogni ente è per tutti gli altri che lo circondano e lo guardano e che il suo esistere significhi comunicare con gli altri, *essere-con*. Questo *essere-con* spiega perché il mondo è, non un insieme oggettivo organizzato sinteticamente, ovvero una molteplicità di oggetti gli uni accanto agli altri, bensì un sistema di *con-cordanze* o di *inerenze con-cordanti*, cioè una rete di interscambi relazionali, l'uno rinviante all'altro.

Dunque, non è più la parola, se pur intesa come oggetto dinamico, ad essere indagata nella filosofia freireiana, ma la *regione* parola. Il linguaggio rappresenta la *presa* di posizione del soggetto nel mondo dei suoi significati ed ha in sé un'interiorità, ma questa non è un pensiero chiuso e autocosciente. Il linguaggio cerca di dire il movimento pulsionale del reale attraverso rinvii ed intrecci, moltiplicando i fili relazionali dei significati. Ad esempio il gesto fonetico realizza per il soggetto parlante e per chi lo ascolta una certa strutturazione dell'esperienza, una certa modulazione dell'esistenza. Il sistema di suoni e di parole definiti si decentra nel discorso, si rompe e si riorganizza secondo uno schema che si rivela a colui che parla e a colui che ascolta nel momento stesso che la comunicazione è in azione. Andando alla sostanza del discorso il tentativo è quello di restituire al significato *lo spessore dell'esistenza*, la riflessione critica che si schiude si ripropone di togliere dal piedistallo della creazione individuale il significato per coinvolgerlo nella tormentata avventura dell'esistenza, nell'intersoggettività comunicativa influenzata dal contesto, quali risorse sociali interiorizzate.

E proprio chiamando in causa questo ordine di problemi si solleva la necessità di rimeditare in *modo nuovo* il *chiasma* tra contesto e linguaggio. Ed è questa la via delineata per strutturare il metodo educativo: 1. partire dall'universo lessicale dell'educando; 2. scegliere le parole generatrici tra quelle del loro universo lessico; 3. individuare i temi generatori di presa di coscienza. Alla luce delle considerazioni fin qui svolte, in questo sistema di relazioni, in questa *cifra relazionale* - ossia in un sistema di rapporti dentro i quali noi stessi siamo presi, in quanto ne siamo costituiti - in questa *nervatura pre-oggettiva* (Merleau-Ponty, 1969, p. 268), il significato risulta essere non un mero costruito, seppur formatosi nell'esperienza fenomenologica, ma in trasformazione continua. Si schiude l'ermeneutica del simbolo mantenendo in dialogo la fenomenologia con la filosofia della riflessione generata dal *cogito* cartesiano, in altri termini riflessione e interpretazione costituiscono due momenti complementari di un cammino ermeneutico che integra il *cogito* con la consapevolezza che la situazione concreta dell'uomo non è solo quella di essere il centro della sua esistenza, ma anche di essere nel mondo con gli altri. Queste le implicazioni filosofiche della concezione del significato situato. Le parole, le vocali, i fonemi da una analisi che consideri, non soltanto il senso concettuale e terminale delle parole, ma anche il *senso emozionale* risultano essere *modi di cantare il mondo*:

«e sono destinati a rappresentare gli oggetti non in ragione di una somiglianza oggettiva, come credeva l'ingenua teoria delle onomatopee, ma perché ne estraggono e, nel senso proprio, ne esprimono *l'essenza emozionale* (...). La preponderanza delle vocali in una lingua, delle consonanti in un'altra, i sistemi di costruzione e di sintassi non rappresenterebbero altrettante convenzioni arbitrarie per esprimere il medesimo pensiero, ma più modi per il corpo umano di celebrare il mondo, e, in definitiva, di viverlo» (Merleau-Ponty, 1980, pp. 258-259).

Una dimensione comunicativa, quella delineata da Freire, nella quale i segni sono già in sé il significato, e quest'ultimo è tutto calato nella concreta espressione-gestuale situata nella relazione tra mittente e ricevente. Il funzionamento dei sistemi segnici veicola un rapporto peculiare con la realtà. Il rapporto segnico trova un *fondamento* obiettivo nei rapporti sociali degli individui col mondo che li circonda. In maniera generale, illuminare le leggi del linguaggio significa confrontare le condizioni strutturali dell'espressione con gli ambienti del suo divenire, con i motivi e le regole della sua genesi, con gli ambiti molteplici in cui l'esperienza prende senso. Una volta verificato che una tale profonda istanza della semiotica si interseca e fa tutt'uno con quella legittima esigenza di Husserl di indagare "il modo in cui il mondo-della-vita funge da fondamento", si scioglie nella concezione pedagogica freireiana l'enigma per cui per l'uomo "c'è costantemente un mondo prescientifico", pre-linguistico, pre-significato, riesce poi agevole rendersi conto che un tale sforzo di fondazione radicale si sfibra nei vicoli ciechi di un'impostazione idealistica, che affida all'assoluta soggettività il compito estremo di costruire il senso del mondo. Si raggiunge invece un'efficace capacità esplicativa quando l'osservazione semiotica, secondo cui il fondamento della generalizzazione e idealizzazione trova la sua radice nei rapporti tipici che si svolgono obiettivamente nella vita sociale porta a evidenziare l'articolazione di linguaggio e azione reale. Chiama in causa, cioè, il reale configurarsi del lavoro materiale del linguaggio, costitutivo dei cosiddetti *atti linguistici*. Si può fundamentalmente parlare di produzione del senso solo allorché si considera concretamente la produzione dell'uomo; l'uomo incomincia a significare la realtà, pone tra sé e la realtà l'ordine del significante-intelligibile, quando attiva la dialettica della sua auto-produzione: il significante, come l'intelligibile implica una presa di coscienza in cui si esplicitano le significazioni passivamente precostituite nel lavoro sensibile reale che si svolge nel mondo-della-vita. In questa logica argomentativa, secondo l'impostazione freireiana, la dimensione comunicativa necessita di partire dalle relazioni, dal dialogo, per poter costruire quello spazio interlocutorio che porta alla comprensione reciproca e a una possibile intesa.

Il poliedro quale metafora della relazione educativa

La capacità di stabilire relazioni, di interagire con il contesto, di comunicare le proprie istanze in modo consapevole ed efficace, non sono solo tutti elementi fondanti una buona relazione educativa, ma anche una competenza che la relazione educativa deve saper promuovere e far acquisire, in quanto costituisce la premessa di un buon inserimento degli educanti nei contesti formativi e professionali con cui nel futuro si confronteranno. Come sostiene nelle sue opere Freire:

«queste sono le idee che debbono essere difese, che esigono altre idee, che sono ri-dette nei vari "angoli" dei testi cui gli autori e le autrici si sentono obbligati a ritornare ogni tanto, sono concepite lungo la loro messa in atto nell'ambito sociale più ampio di cui fanno parte» (Freire, 2014, p. 58).

Con queste parole Paulo Freire argomenta dell'esercizio cui si è dedicato per tutta la sua vita: scrivere di educazione, pensare l'educazione qualsiasi fosse il "contesto imprestatto", lo scrivere diventa un momento di creazione di ri-creazione. Lo scrivere dell'educazione è un compito difficile, implica conoscenza e ricerca costante sul campo, presuppone un fondamento filosofico dell'agire. E di questo il pedagogista Freire è consapevole: la riflessione pedagogica diventa *pratica educativa* che si realizza nel prendere in considerazione il "senso comune", il "sapere fatto di esperienza". L'esperienza è il "qui" da cui partire per realizzare una intenzionale progettazione educativa. Un "qui" che non deve essere limitativo all'educatore, ma deve essere estensivo alla dimensione

conoscitiva dell'educando:

«non è possibile all'educatore disconoscere, sottovalutare o negare le conoscenze fatte di esperienza, con cui gli educandi arrivano» (ivi, p. 64).

Allora la riflessione sull'educazione diviene un lavoro *ermeneutico artigianale*, in cui lo scavo archeologico dell'interpretazione deve far emergere l'incontro educativo non è rappresentato dalle figure hegeliane della sfera o della spirale, in cui la relazione tra l'io e l'altro è risolta in assolutizzazione dialettica, ma da quella del "poliedro", in analogia con il modello che Papa Francesco usa ai nostri giorni per rappresentare la comunità nell'ottica della "nuova evangelizzazione". Quel poliedro «che riflette la confluenza di tutte le parzialità che in esso mantengono la loro originalità» (Papa Francesco, n. 236)². A differenza della sfera, simbolo della perfezione, della regolarità assoluta³, il poliedro⁴ è costituito da più poligoni le cui facce sono disposte nello stesso modo intorno ad un vertice, cioè sono solidi che si ottengono facendo concorrere in un vertice dei poligoni. I punti delle facce dei poligoni non sono equidistanti dal centro, ma concorrono al vertice⁵.

² In *Evangelii Gaudium* il Papa ha in mente sia il popolo di Dio sia i popoli-nazione, nel quale e nei quali i poveri occupano un posto speciale, e in cui non va escluso il contributo originale di alcuno, perché «Sia l'azione pastorale sia l'azione politica cercano di raccogliere in tale poliedro il meglio di ciascuno. Lì sono iscritti i poveri, con la loro cultura, i loro progetti e le loro proprie potenzialità. Persino le persone che possono essere criticate per i loro errori, hanno qualcosa da apportare che non deve andare perduto» (ivi, n. 236).

³ La definizione geometrica è la seguente: luogo dei punti dello spazio che hanno tutti uguale distanza da un punto fisso, detto centro.

⁴ In matematica non esiste una definizione univoca di poliedro. Una definizione molto generale è la seguente: un poliedro è l'unione di un numero finito di poligoni nello spazio, che si incontrano a coppie sui loro lati.

⁵ Poliedri, o poliedri regolari – i cosiddetti poliedri platonici devono il loro nome all'ampia e particolare descrizione che nel suo dialogo *Timeo* ne fa Platone. I solidi Platonici vengono chiamati anche poliedri regolari, soprattutto in ambito matematico, oppure, specialmente quando gli autori si rifanno all'antichità, figure cosmiche. Essi sono soltanto cinque, ovvero: il tetraedro, o piramide a base triangolare, l'esaedro, o Cubo, l'ottaedro, il dodecaedro, l'icosaedro. I Solidi Platonici sono gli unici poliedri convessi che presentano tutte le seguenti proprietà: sono gli unici solidi le cui facce sono equilatero e uguali tra loro, ovvero congruenti, e i cui spigoli e i cui vertici sono equivalenti; sono le uniche figure solide che, inscrivendosi in una sfera, presentano tutti i loro vertici giacenti sulla superficie della stessa. Se nel *Timeo* i primi quattro solidi Platonici sono ampiamente descritti e il loro apporto nella creazione della materia pienamente sviluppato, Platone si limita a un breve accenno riguardo al Dodecaedro, non rivelandone il nome e limitandosi a far dire a Timeo che "il dio se ne servi per decorare l'universo" ovvero "ricamare le costellazioni sull'insieme dei cieli". Platone fa un altro breve accenno a questo poliedro regolare nel *Fedone*. Dalla ripresa da parte degli Umanisti della filosofia neoplatonica nacque l'esigenza di dare forma matematica all'universo. I concetti espressi da Luca Pacioli nel suo *De divina proportione* comunicano perfettamente questo bisogno di collegare le leggi che regolano l'universo a matematica, teologia e filosofia. Questa mescolanza di intenti arrivò al massimo grado di speculazione nell'opera di Johannes Keplero. Come Luca Pacioli aveva teorizzato, dai Cinque Solidi Platonici si possono ricavare altri solidi semiregolari. Alcuni di questi hanno assunto nell'arte e nella filosofia un'importanza simile a quella dei poliedri regolari. La scoperta e lo studio di questi poliedri iniziano anch'essi nell'Antica Grecia, verranno conservati dai matematici islamici e ripresi in considerazione nel Rinascimento e in epoca moderna. Se i Solidi Platonici vengono definiti come "poliedri regolari semplici" e non possono essere più di cinque, esistono altri quattro "poliedri regolari non semplici" chiamati Poliedri di Keplero-Poinsot. Rispetto ai cinque poliedri regolari si differenziano innanzitutto perché non sono convessi, infatti le loro facce o sono poligoni regolari stellati oppure sono poligoni regolari intrecciati. Ritroviamo i Poliedri di Keplero-Poinsot anche nelle illustrazioni leonardesche del *De divina proportione* di Pacioli, accanto

Il poliedro costituisce, così, un'adeguata metafora per rappresentare quell'incontro educatore/educando, descritto da Freire ⁶ : le diverse facce, i differenti io educatore/educando, sono facce dello stesso poliedro, concorrono all'azione educativa. Questo incontro è sempre un intero, una unità, seppure sfaccettata, articolata in conoscenze, capacità e atteggiamenti che possono sembrare estremamente eterogenei. Inoltre, il poliedro, nel progressivo moltiplicarsi delle sue facce, sta anche a rappresentare la continuità del processo formativo. Ogni faccia si suddivide in altre facce che, attraverso le sfumature di colore della rappresentazione, ne indicano la categoria di riferimento, ma anche la diversificazione. La metafora del poliedro, può illuminare questo processo di diversificazione, di crescita, di sviluppo delle singole dimensioni dell'io educatore/educando, in quanto ogni momento del loro incontro si articola in rappresentazioni diversificate e con innumerevoli sfaccettature. Ma di quale "io" si argomenta nelle opere di Freire? Di un io = soggetto che riflette razionalmente, del soggetto che delibera responsabilmente nel progressivo procedere. Un soggetto che deve essere consapevole della propria "ignoranza", che non cade in un immobilismo antistorico del concettualismo, né in una eccessiva astrattezza. Ma è *questo* io, un io in situazione, soggetto esistenziale, che opera in quanto delibera, valuta, sceglie e agisce⁷ in una unità profonda – una relazione fondativa – tra coscienza, significato e linguaggio. La coscienza è richiamata quale "parola interiore" che l'intelletto forma in forza del previo atto di capire. Il significato quale parola esteriore. Il linguaggio quale comunicazione. Questo soggetto è rivalutato in quelle condizioni di possibilità di un dialogo significativo, in cui è posto al centro il processo conoscitivo di un sé che *scopre scoprendosi*. Il paradigma relazionale della pedagogia di Freire favorisce il moltiplicarsi delle sfaccettature nell'iter ermeneutico: da una faccia interpretativa se ne originano altre. Questa è la *superficie della poliedricità* che si dischiude nel *luogo formativo* del messaggio⁸, in cui si esprime la molteplicità delle dimensioni, la loro integrazione e la

ad altri poliedri stellati, tra cui si distingue la Stella Octangula, molto amata dagli artisti rinascimentali. Oltre ai Cinque Solidi Platonici, ai quattro Poliedri di Kelpero-Poinsot e alla Stella Octangula, per il connubio tra arte e matematica furono importanti anche i tredici Solidi Archimedei.

⁶ Importante è sottolineare come Paulo Freire si formi sui testi dei teologi della liberazione e applichi i loro principi alla sua pedagogia. Il Vangelo è letto come un messaggio di liberazione e emancipazione sociale per i poveri, la povertà e le disuguaglianze sono peccati sociali e il cristiano deve impegnarsi per eliminare la povertà e contro l'ingiustizia.

⁷ Cfr. le riflessioni sul soggetto cosciente che agisce in situazione elaborate da B. Lonergan (1974). Ciò che fa passare il soggetto dalla coscienza empirica alla coscienza intellettuale è il desiderio di comprendere, l'intenzione dell'intelligibilità. Ciò che successivamente lo eleva dalla coscienza intellettuale a quella razionale è un più pieno dispiegarsi della medesima intenzione: infatti, il desiderio di comprendere, una volta conseguito il comprendere, diviene il desiderio di comprendere correttamente; in altri termini, l'intenzione dell'intelligibilità, una volta conseguito un intelligibile, diventa l'intenzione dell'intelligibile, del vero e, attraverso il vero, della realtà. Infine, l'intenzione dell'intelligibile, del vero, del reale diventa anche intenzione del bene, la domanda sul valore, di ciò che vale la pena, quando il soggetto già in attività confronta il suo mondo e fa attenzione al suo proprio agire in esso. Per Lonergan il soggetto umano è caratterizzato da una molteplicità di modi di essere presenti a sé e di intenzionare il mondo, ossia di elaborare e controllare il significato. Dentro il dinamismo auto trascendente, tuttavia, la coscienza del soggetto tende ad una coscienza differenziata, plurale ed unitaria. Plurale in quanto caratterizzata da molteplici modi di elaborare il significato, unitaria in quanto conosce la sua pluralità ed è capace di gestirla.

⁸ L'utilizzo dei Solidi Platonici da parte degli artisti del Novecento ha spesso raffigurato quel *luogo teologico*. Un illustre esempio è quello di Salvador Dalì. Il mistero della morte di Cristo, dell'unione del Divino con l'Umano, viene rappresentato per mezzo dell'irriducibilità dei poliedri. "Corpus Hypercubus" è una Crocifissione in cui la figura del Cristo è sospesa nell'aria e la Croce è

loro continuità di formazione. L'analisi di tale stile costituisce il *trait d'union* per l'ermeneutica delle opere di Freire. Quelle facce del poliedro che concorrono nel vertice rimandano ai giochi linguistici del messaggio dell'Autore e determinano una *prossimità ontologica*, quella relazionalità tra educando ed educatore in cui è conservata la rispettiva peculiarità. E, inoltre, in questa *situatività* ogni "io" riceve sempre nuovi stimoli per il proprio pensiero. Evitando l'individualismo, che si ferma alla mera somma dei particolari, e il collettivismo, che li diluisce in totalità uniforme, l'incontro educatore/educando si configura, così, come fenomeno comunitario, ed entrambi come *soggetto collettivo attivo*. Il formatore e il discente appaiono in tale teoresi, non dei semplici "io", né un io come totalità del "noi"⁹, bensì una interrelazione in cui si rispetta e garantisce, nell'identità, la distinzione interpersonale di entrambi e di entrambi con il contesto. In quanto il tutto, riprendendo ancora Papa Francesco da *Evangelii Gaudium*: «è più della parte, ed è anche più della loro semplice somma» (ivi, n. 234-236). È questo il mantenere, nella differenza, quella distanza per lasciarsi interpellare da ciò che è diverso e per *concorrere* al contempo con il vertice – con il *dire* del contesto.

Conclusione

L'educazione è per Freire il cammino verso la speranza, affinché l'esperienza storica sia vissuta da tutti gli esseri umani come soggetti e mai come oggetti. Tutti gli uomini *siano soggetti*, è questo il monito del pedagogista brasiliano, che sappiano cogliere in loro le potenzialità di un poter-essere affinché preparino il loro nuovo-essere in una società più umana, più giusta, più equa e più libera. Tale filosofia della speranza che è alla base della pedagogia di Freire non ha un valore affettivo o psicologico, ma è soprattutto un atto orientativo di specie cognitiva. Quella speranza, che Ernest Bloch annoverava superiore alla paura, è "sogno a occhi aperti", "sogno in avanti" nel senso di anticipazione di ciò che non è ancora dato e che Freire sviluppa in una vera e propria ontologia dell'uomo nuovo. È un paradigma di pensiero che fa attenzione alle piccole cose, ai particolari, ai molteplici segni della realtà, a fatti e storielle che allargano l'orizzonte dell'incontro dialogico. La formazione diventa, così, relazione *poliedrica* tra educando/educatore. Sulle

sostituita da una struttura fatta da otto Esaedri, rappresentante lo sviluppo tridimensionale dell'Ipercubo, un solido a quattro dimensioni avente come facce otto cubi. Nel "Sacramento dell'Ultima Cena" l'artista unisce l'episodio evangelico (rappresentato con seicentesco realismo) con l'evocazione della transustanziazione (attraverso l'evanescente corpo che sovrasta l'azione) e con la reiterazione di due numeri particolarmente mistici, il Dodici e il "numero aureo", il "phi", (rappresentati entrambi con un immenso Dodecaedro che penetra la scena). Egli stesso, usando il suo particolare linguaggio, definì questo quadro come una "cosmologia aritmetica e filosofica basata sulla sublime paranoia del numero dodici".

⁹ «Il Noi la cui sola evocazione apre un "altro mondo", il mondo complesso e misterioso dell'alterità, di cui non conosciamo a sufficienza i contorni né la consistenza. Sappiamo però (...) che nel mondo dell'alterità si raccolgono molti enigmi del mondo sociale, gli stessi di cui i filosofi non hanno mai cessato di occuparsi. Quando si è applicata a ricercare intorno al Noi, la riflessione filosofica ha, per un verso, lavorato a oltrepassare il semplice dato empirico dell'incontro con l'altro per riconoscere la natura e il valore della relazione; ha inteso, comprenderne il carattere accomunante e i fattori che contribuivano a disegnare identità di tipo collettivo, ma ha voluto anche approfondire la costituzione della comunità, del gruppo sociale, come ciò che conferisce unità ai soggetti che vi appartengono, che vi sono implicati con azioni, atteggiamenti, comportamenti reciprocamente influenzati e condizionati. Lungo questa via è giunta all'evidenza che ogni quadro sintetico composto da parti reciprocamente funzionali, ogni formazione unificata, ogni costruzione collettiva comportava anche la distinzione fondamentale fra chi è dentro e chi è fuori, chi è compreso e chi è escluso; che ogni noi implica un voi, un loro, ma un'alterità» (L. Tundo Ferente, 2014, pp. 17-59; pp. 9-10).

orme dell'eredità di Freire la letteratura pedagogica va sempre più valorizzando i contributi di questa "nuova pedagogia alternativa" della parola, della domanda, del dialogo, della speranza con nuove strategie metodologiche e didattiche. Queste devono essere adottate per la nascita dell'uomo *nuovo*, così che possa essere e agire diversamente da "come è stato", schiavo, povero e deprivato della dignità.

Bibliografia

- Araujo Freire (1996). Postfazione all'edizione originale (pp. 124-125). San Paolo: Editora Paz e Terra S/A. In Freire P. (2017). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA. [1 ed. 1996].
- Ardito A. (2007). Paulo Freire educatore interculturale. *Pedagogia Sociale, Interculturale e della Cooperazione* (2).
- Bhabha H. (2001). *I luoghi della cultura*. Roma: Meltemi.
- Cambi F. (2001a). (a cura di). *La questione del soggetto tra scienze umane e filosofia*. Firenze: Le Monnier.
- Cambi F. (2001b). *Intercultura. Fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet Università.
- Cambi F. (2007a). Formarsi nel/per il disincanto e il ruolo della scuola. Disponibile in: http://www.comune.torino.it/iter/notizie/parliamo_di/quale_cultura.shtml.
- Cambi F. (2007b). (a cura di). *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2008a). La "questione del soggetto" come problema pedagogico. *Studi sulla formazione*, 2, pp. 99-107.
- Cambi F. (2008b). *Le pedagogie del Novecento*. Bari: Laterza.
- Cambi F. (2014). Per una pedagogia dell'"interculturale". *Studi sulla formazione*, 1, pp. 71-76.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Fioril E.M. (2002). Imparare a parlare. Il metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire. Contributo all'approfondimento della pedagogia degli oppressi (p. 190). In Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: A. Mondadori. [1 ed. 1973].
- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA. [già in copie ciclostilate dal 1967].
- Freire P. (2014). *La pedagogia della speranza*. Torino: EGA. [1 ed. 2008].
- Freire P. (2017). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA. [1 ed. 1996].
- Freire P., Macedo D. (1995). A dialogue: culture, language and race. *Harvard Educational Review*, 65 (3), pp. 377-402.
- Gadotti M. (2002). *Il messaggio di Paulo Freire. Dieci punti per una riflessione. Verso il 3° Forum Internazionale Paulo Freire. Re-inventando un Messaggio*. Milano: Centro Sociale Ambrosiano.
- Gadotti M. et Al. (2003). *Paulo Freire: pratica di un'utopia*. Piacenza: Editrice Berti.
- Lonergan B. (1974). *A second Collection*, edited by W. F. J. Ryan and B. Tyrrel, S. J. Darton. London: Longman & Todd.
- Marx K. (2004). *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Torino: Einaudi.
- Mayo P. (1999). *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*. London and New York: Zed Books.
- McLaren P. and L. (a cura di). (1993). *Paulo Freire. A critical Encounter*. London: Routledge.
- Memmi A. (1979). *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore* (1973) trad. it. Napoli: Liguori.
- Merleau-Ponty M. (1980). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Nanni C. (1998). Coscientizzazione, liberazione, democratizzazione. L'azione educativa e la pedagogia di Paulo Freire. *Orientamenti Pedagogici*, XLV (2), pp. 210-225.
- Sartre J. P. (2014) *L'essere e il nulla*, Milano: Il Saggiatore.
- Sirna C. (2003). *Post colonial education e società multiculturali*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Tagliaviva A. (2011). *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*. Bologna: EMI.
- Tarozzi M. (2011). Formare insegnanti politicamente impegnati. Urban School a Los Angeles. *Enografia e ricerca qualitative*, 3, pp. 367-393.
- Tarozzi M. (2014). Introduzione (pp. 7-13). In Freire P. (2017). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Telleri F. (2002). *Il metodo Paulo Freire: Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile. Atti del 2. International forum Paulo Freire: Bologna 29 Marzo-1 aprile 2000*. Bologna: CLUEB.

- Torres C. A. (1994). Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of Sao Paulo. *Comparative Education Review*, 38 (2), pp. 181-214.
- Tundo Ferente L. (2014). Intersoggettività, comunità e socialità nella fenomenologia husserliana (pp. 17-59; pp. 9-10), in Id. (a cura di), *Il mondo del noi. Intersoggettività empatica comunità nella prospettiva fenomenologica*. Roma: Studium.
- Weffort F. (1973). Introduzione (pp. 7-38). In Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: A. Mondadori.
- Zolletto D. (a cura di). (2008). Freire P., Macedo D. *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*. Udine: Forum.

DAL PROCESSO RI-CREATIVO ALL'INEDITO POSSIBILE. LA CONQUISTA DELL'AUTONOMIA IN PAULO FREIRE



LUCA DE GIORGI
Università del Salento
ludegiorgi@libero.it

Abstract

The aim of this paper is to highlight the similarities between Freire's proposed conscience process and the creative process based on the Jaoui model. In fact, it proposes a hinge-pattern between creative process and conscientious process.

Starting from the concept of "autonomy", the author of this paper outlines the principles underlying this word that Freire has mentioned in his latest publication. A word, "autonomy", which can be seen as the ultimate target of education. However, the process is never simple, in fact, as it emerges from "Pedagogy of the Oppressed," every individual is not always aware of living in a state of oppression because it is often masked by the benevolent oppressor.

It is here that the mechanism of consciousness should be triggered. This process is sometimes long and complex, given the cultural submission of those who live the oppression or their conviction of having a role-in a given context- that is, ,aprioristically established and legitimized by years of cultural sedimentation.

Creativity, on the other hand, is a resource capable of generating that self-re-evaluation mechanism that must be translated into self-re-creation. It is a resource because it is capable of generating change in times of crisis. It is a resource because it stimulates any change of self and / or of context. It is a resource because it offers other perspectives that become new perspectives.

The process of conscience seems to follow the same phases of the creative process. So much so, it leads the author of this contribution to hypothesize the existence of a "conscious-minded re-creative process".

It is a "process" because you can observe the different phases. However in this case the author describes its linearity for the mere purpose of fluid exposition of the matter. It is "re-creative" because it is not the act of creating, as in "making something from scratch" but rather it's recreating oneself: that is, re-building an already living substance that is man himself. He is "conscientious" as he leads to self-awareness in the world.

Only if you are able to accomplish this, you realize the existence of "unusual possible", and, therefore, of the authenticity of yourself. This, in a critical and ethical way, leads to truly conquering autonomy and therefore change, in a world that demands to those who can be more to be less.

Keywords: creativity, conscience, process, autonomy, oppressed

Sunto

Il presente contributo intende mettere in evidenza le similitudini che esistono tra il processo di coscientizzazione, proposto da Freire, e il processo creativo basata sul modello di Jaoui, in quanto si propone un modello cerniera tra processo creativo e processo coscientizzante.

Partendo dal concetto di "autonomia", l'autore del presente contributo delinea i principi alla base di questa parola esposti da Freire nella sua ultima fatica scientifica. Una parola, "autonomia", che può essere vista come il punto di arrivo dell'educazione. Tuttavia, il processo non è mai semplice, infatti, come emerge da "Pedagogia degli oppressi" ogni individuo non sempre ha consapevolezza del vivere una condizione di oppressione, poiché spesso mascherata dalla finta benevolenza dell'oppressore.

È qui che bisogna innescare il meccanismo della coscientizzazione: un processo talvolta lungo e complesso data la sottomissione culturale di chi vive l'oppressione o la convinzione di vivere in un

dato contesto un ruolo stabilito aprioristicamente e legittimato da anni di sedimentazione culturale.

La creatività, invece, è risorsa capace di generare quel meccanismo di rivalutazione di sé che si deve tradurre in ri-creazione di sé stessi. È risorsa poiché è capace di generare il cambiamento nei momenti di crisi. È risorsa perché stimola ognuno al cambiamento di sé e/o del proprio contesto. È risorsa perché offre altri punti di vista che divengono prospettive nuove.

Il processo di coscientizzazione sembra seguire le medesime fasi del processo creativo, tanto da indurre l'autore del presente contributo a ipotizzare l'esistenza di un "processo ri-creativo coscientizzante".

È un "processo" in quanto se ne possono osservare le diverse fasi, anche se in questa sede se ne delinea la linearità per mera comodità espositiva. È "ri-creativo" perché non è l'atto del creare, inteso come dare forma dal nulla ad una sostanza, ma del ri-creare sé stessi: ovvero, ri-costruire una sostanza già viva che è l'uomo stesso. È "coscientizzante" poiché porta alla consapevolezza di sé nel mondo.

Solo se si è in grado di realizzare tutto ciò, si ha la realizzazione dell'"inedito possibile", ovvero dell'autenticità del proprio sé che, in modo critico ed etico, conduce alla vera conquista dell'autonomia e, quindi, del cambiamento, in un mondo che chiede di essere di meno a chi può essere di più.

Parole chiave: creatività, coscientizzazione, processo, autonomia, oppressi

La pedagogia dell'autonomia: il testamento di Freire

Come spesso accade nelle migliori sceneggiature, molti film iniziano il racconto dalla scena finale. Una fine che, però, non viene dichiarata apertamente (o in modo conclusivo), in quanto: ¿quale spettatore avrebbe interesse a seguire l'evolversi di vicende di cui si conosce già l'epilogo? Nei romanzi gialli, ad esempio, si parte da un delitto, ma non si sa chi sia l'assassino. È un modo di narrare che funziona in quanto inchioda il lettore al libro, al pari dello spettatore allo schermo.

Questa premessa è particolarmente funzionale alla scelta di immergersi nella pedagogia di Paulo Freire partendo dall'atto finale: dalla sua ultima fatica pedagogica.

Forse la vita di Freire meriterebbe l'attenzione di un bravo sceneggiatore, al pari delle grandi personalità che hanno costellato il '900, ma in questo contributo il parallelismo allegorico con la cinematografia si riferisce all'opera pedagogica ed educativo-sociale del pedagogista brasiliano e non agli elementi che hanno tessuto la trama della sua biografia (seppur importanti e strettamente connessi al suo essere educatore in un contesto difficile, tanto da costargli l'esilio).

La "*Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*" (Freire, 1996) è in ordine di realizzazione, l'ultima opera freiriana: l'autore morirà un anno dopo. È un'opera che, però, non rivela la fine, l'epilogo, la conclusione di un percorso che evidentemente l'autore presagiva, ma offre spunti e nuove aperture; o più semplicemente intende incuriosire la verifica nei contesti educativi sempre con quello spirito critico che lo stesso Freire auspica nell'introduzione all'opera originale. Un percorso che si può strutturare solo in quella diade docente-discente che predilige il canale della dialogicità quale strumento euristico attraverso la Polare che rimane il pensiero critico.

Infatti,

“la capacità di apprendere dialogicamente è, secondo Freire, il frutto dell’esercizio di una curiosità matura, sistemica e critica che diventa strumento di conoscenza e comprensione della realtà sociale e mezzo di approfondimento e di attenzione alla storia dell’altro: una curiosità che si deve trasformare da ingenua ad epistemologica” (Tarsia, 2010, p.20).

La dimensione dialogica pervade il pensiero freiriano, e di conseguenza gli auspici di una pedagogia rinnovata. Non sfugge al Pedagogista, fine osservatore, lo scopo di specificare gli intenti che vengono espletati nelle tre aree tematiche costituenti l’opera. Potrebbero essere letti quasi degli imperativi pedagogici, didatticamente ineludibili, anche se queste parole (imperativi e ineludibili) “genererebbero” conflitti con la visione di Freire che amava stimolare il senso critico e non l’accettazione passiva:

- a. *Non c’è insegnamento senza apprendimento*
- b. *Insegnare non è trasferire conoscenza*
- c. *Insegnare è una peculiarità umana.*

Semplici osservazioni nella forma, ma che nella sostanza rivelano – probabilmente – una visione pedagogico-didattica (oltre che dialogica) non ancora applicata o applicabile in molte culture. Eppure sono trascorsi vent’anni.

Vent’anni dalla prima pubblicazione di questo breve lavoro che, come ricorda “Nita” Freire, può essere inteso come libro-testamento attraverso il quale Freire

“lancia un appello agli educatori/educatrici perché con etica critica, competenza scientifica e amore autentico, sotto l’egida dell’impegno politico per la liberazione, insegnino ai loro educandi ad essere ‘esseri di più’(seres mais)” (A.M.A. Freire, in Freire, 2004, p.124).

Vent’anni trascorsi (nell’anno in cui si scrive il presente contributo) dalla scomparsa di Freire.

Vent’anni in cui tutte le società sono mutate profondamente, e non soltanto l’America latina. La paura del terrorismo, culminata nell’attentato dell’11 settembre 2001, solo cinque anni dopo la pubblicazione del volume, ha generato un forte clima di tensione tra Stati, culture, ideologie (S. Natoli, 2002). È stata probabilmente la goccia che ha fatto traboccare un vaso che, a quanto pare, è ancora colmo della torbida acqua del terrore e che purtroppo si alimenta da molti fiotti.

Difficile un’analisi critica e oggettiva. Le aporie si spenderebbero, e tra risentimento e rabbia ci si chiede: ¿sono gli oppressi che diventano oppressori attraverso il mezzo della violenza, del terrorismo? ¿Sono gli oppressori, che, sotto gli standard della benevolenza e della democrazia, hanno voluto dominare contesti lontani per ragioni ai più pseudo-ignote, ora, ad essere oppressi? Non sarebbe difficile un ribaltamento della prospettiva quando è lo stesso Freire a mettere in guardia dal verificarsi di questo fenomeno (Freire, 2011). ¿E il dialogo, dov’è?

Tuttavia, è realmente difficile rispondere quando ognuno in ogni parte del mondo non può elaborare criticamente (verrebbe da aggiungere, onestamente e oggettivamente) quanto viene veicolato da organi di stampa e agenzie varie, non perché manchi di senso etico, ma perché la critica individuale è subordinata – purtroppo – al proprio contesto (J.E. Raffaghelli, 2012). Forse anche in questo

ancora oggi si è deficitari di autonomia. Colpa della velocità che genera nuove esigenze quotidiane, oppure dei filtri opportunamente costruiti.

Ma Freire è autore di speranza, poiché le motivazioni intrinseche di ogni pedagogo devono essere la speranza e l'utopia. Ogni pedagogo dovrebbe essere conduttore di speranza: come ricorda Meirieu (1995; 2000; 2015), è sempre utile tentare un'azione pedagogica, anche quando tutto sembra perso. Questo Freire lo ha dimostrato pagando lo scotto dell'esilio sulla sua pelle; lo ha dimostrato con i suoi scritti e il lavoro sul campo. Ma la speranza seppur è premessa necessaria, da sola non basta, ha bisogno di azione, o, più compiutamente di *prassi* (Bellanova, 1978). Avverte Freire:

“Pensare che la speranza, da sola, trasformi il mondo e agire mossi da tale ingenuità è una maniera eccellente per cadere nella disperazione, nel pessimismo, nel fatalismo. Ma prescindere dalla speranza nella lotta per migliorare il mondo, come se la lotta potesse ridursi solo ad atti calcolati, o alla pura scientificità, è sterile illusione. Prescindere dalla speranza che si basa anche sulla verità come qualità etica della lotta è negarle uno dei suoi pilastri fondamentali. L'essenziale, (...), è che essa, come necessità ontologica, ha bisogno di ancorarsi alla pratica per divenire concretezza storica” (Freire, 2014, p.14).

È forte la tentazione di entrare nel merito dell'opera, esaminarne le direttrici e i paradigmi esposti chiaramente nei tre punti sopraindicati, ma ciò implicherebbe dirottare il presente contributo dalle intenzioni iniziali che partendo da “Pedagogia dell'autonomia” vuole elaborare criticamente i processi di ricreazione connessi alla coscientizzazione. In fondo, è stato dichiarato più volte in queste poche righe iniziali che si parte dalla fine, ma non ci sofferma su di essa.

Se da un lato lo scopo di Freire è quello di realizzare una sorta di decalogo concettuale ispirato (e dedicato) ad insegnanti ed educatori, dall'altro ciò che preme epistemologicamente in questa sede è il concetto di autonomia.

È ben radicata in chi scrive la convinzione che se un grande educatore come Freire ha riservato alla sua ultima opera la parola “autonomia”, con tutta probabilità, attraversando la pedagogia degli oppressi e la pedagogia della speranza, è questo il punto di arrivo dell'educazione. E non è poco se si considerano le lotte per il riconoscimento educativo.

Fissare dei punti certi, aiuta a sedimentare certezza senza continuare ad essere in balia dell'insicurezza. Per anni, infatti, la pedagogia ha dovuto lottare (probabilmente lo fa ancora) per difendere il suo status di scienza, forse sminuita nel paragone con le scienze definite “esatte” o addirittura, in molti contesti, soppiantata (con ingiusta ragione) da discipline verosimilmente vicine, come ad esempio la psicologia.

Oggi è chiaro che la pedagogia ha un suo statuto epistemologico che restituisce una scienza “completa” per almeno due ragioni: il metodo e l'oggetto. Il metodo è scientifico, al pari di tutte le scienze; l'oggetto di ricerca è l'educazione dell'uomo, e ciò la rende unica, ma complementare ad altre discipline.

Ma, come in tutte le sceneggiature che si rispettino, anche qui c'è un “colpo di scena”. Appurato che la pedagogia è scienza e che come tale opera per l'educazione, se provassimo a chiedere anche a giovani laureati in pedagogia cosa sia l'educazione, con tutta probabilità avremmo risposte balbettate molto simili a quelle che Socrate ascoltava dalle persone interpellate; e molto simili a quelle che

chi scrive ha balbettato dal completamento degli studi (formali). Non è un problema di buoni o cattivi maestri, né un problema di bravi o pessimi studenti: la questione rimane sempre quella di misurarsi con i costrutti che, soprattutto in ambito pedagogico, hanno bisogno di studio ed esperienza per essere digeriti e metabolizzati.

Freire offre, però, una risposta ai giovani pedagogisti (ed anche ai meno giovani): autonomia. Questo concetto esprime, con tutta probabilità, la sintesi perfetta tra le visioni che nel corso del secolo XX hanno dominato la scena educativa (non è esclusa la filosofia, ovviamente): etica (F. Caputo, 2005), riconoscimento (A. Bobbio, 2007), adattamento (J. Piaget, 1968): solo per citare alcune parole di ancoraggio con le relative visioni epistemologiche.

Eppure il termine “autonomia” suggella perfettamente il fine dell’intervento educativo, il suo scopo ultimo, anche oggi che continua a diffondersi il capability approach (A.K. Sen, 1994; 2001), - tradotto come approccio alle capacitazioni - che vede nei funzionamenti (che possono essere definiti i valori della vita, tra cui la vita stessa, la salute, la libertà, ecc...) la realizzazione autonoma e democratica di ogni individuo (M. Nussbaum, 1998; 1999; 2002).

Infatti, se per Freire il popolo deve prendere coscienza del proprio status di oppresso e liberarsi dalle catene dell’oppressore per realizzarsi, attraverso un rapporto a spirale con l’educatore che deve essere non guida, ma stimolo, lo stesso è reso necessario nel capability approach che richiama all’idea di un educatore capacitante che è parte di un contesto a sua volta capacitante (G. Alessandrini, cur, 2014).

Ed ora l’ennesimo colpo di scena; la domanda che riapre la sceneggiatura; la cadenza d’inganno in armonia che evita la chiusura di un brano musicale: ¿cosa si intende per autonomia? O meglio, ¿cosa intende Freire con questa parola?

Freire è di certo uno studioso che non ha usato le parole con superficialità: ne conosceva bene il potere generatore ed evocativo, e quando utilizza il termine “autonomia” sa perfettamente di riferirsi ad un risultato, frutto di un lungo processo (da nessuna parte vi è scritto che è indolore) e che – al pari di un costrutto – lo si può osservare nelle ricadute sociali, più che direttamente. Per Freire, “autonomia” è “l’oltre-parola”, qualcosa di così complesso che esula dai dogmi idiomati del rapporto tra significante e significato: è oltre la parola stessa. Il termine “autonomia” non è, pertanto, esprimibile in senso freiriano con una definizione, ma solo attraverso la descrizione di un processo (che è lineare solo per comodità espositiva, in quanto talvolta simultaneo nei suoi step e sempre impercettibile nell’immediato).

L’autonomia è un processo – si ribadisce - che nasce dal senso critico di cui ognuno è portatore, ma al quale ognuno deve essere ri-educato. Per stimolare il senso critico è necessario che ogni educando venga sostenuto ed educato ad affrontare ogni questione in modo problematizzante (Freire, 2014), e non passivamente ricettivo, o “bancario”, cioè per mera assunzione a-critica. Queste sono le basi per conseguire quello che Freire definisce “inedito possibile” che altro non è che il processo di coscientizzazione dove ognuno prende consapevolezza di sé, del suo posto nel mondo che non è determinato aprioristicamente, malgrado lo si creda. Un posto dove ognuno può essere di più (ser mas), in un mondo in cui viene chiesto di essere di meno.

Chi raggiunge ciò, svincolandosi dalle proprie credenze sedimentate dalla cultura di appartenenza che ha generato fatale sottomissione, è in grado di camminare autonomamente e scegliere i propri sentieri della vita in modo etico, svincolato dall'oppressione e dal pericolo di diventare oppressore. Sempre in autonomia.

La coscientizzazione: probabile similitudine di creatività

Einstein, padre della teoria del relativismo, ha scritto che è nei momenti di crisi che l'uomo trova la spinta per emergere: questa spinta è la creatività (A. Einstein, 1934). Anche Adler (1927), padre della psicologia individuale, riprendendo l'esempio della teoria della diga psichica elaborata da Lipps (in Vygotskij, 1986), sostiene che l'uomo trova la sua motivazione a superare le difficoltà, proprio dal senso di inferiorità; quello stesso senso di inferiorità che dovrebbe relegarlo ai margini della società, ed invece, ribaltando la prospettiva, diventa spinta verso l'alto. In buona sostanza, tutto ciò che dovrebbe condizionare negativamente l'uomo, quali un senso di inadeguatezza, di rinuncia per incapacità, di mancanza di motivazione, di fatto, attraverso la creatività, trova la motivazione per superare i limiti e ri-nascere.

Questi meccanismi sono possibili se l'uomo è in grado di prendere consapevolezza di sé, del suo posto nel mondo, mettere in discussione i dogmi sociali e i regimi di governo e controllo imposto dai pochi, autorizzati da una democrazia rappresentativa di cui ormai si toccano i limiti a livello mondiale. Anche la democrazia è in crisi, lo ripete ormai sin dal 2009 il *Journal of democracy*. Per ri-nascere è necessario ri-elaborare sé stessi e il contesto in cui si vive, e bisogna farlo in modo creativo. Questa è la via che porta alla conquista dell'"inedito possibile" freiriano.

Sempre per rimanere in linea con le domande che metterebbero in difficoltà i giovani pedagogisti, a cui si è accennato poco più su, c'è da chiedersi cosa sia la creatività.

La creatività è di fatto una caratteristica di tutti gli esseri viventi; accomuna scienziati e artisti, ma è difficile definirla. Per comprenderla, sgomberando il campo da erronee definizioni, bisogna rifarsi al modello del costruito. La creatività è, pertanto, un costruito difficile da definire poiché vi sono molte definizioni di creatività, tutte ugualmente valide, ma al contempo anche diverse (De Giorgi, 2015).

In un recente contributo, sono state delineate le macro-aree, o più opportunamente definite, prospettive, che offrono una definizione della creatività. Seguendo la struttura del lavoro, si attraversano, in modo analitico, le prospettive di una (o molte) creatività esaminata nell'ordine come prodotto, atteggiamento, potenziale, tratto e processo (De Giorgi, 2016).

Se si segue la strada tracciata dagli studi sulla creatività qui citati, si possono leggere le molte analogie tra la coscientizzazione e la creatività.

Innanzitutto, parlando di creatività come prodotto, ci si riferisce a tutti gli indicatori che permettono di osservare questo costruito. Nell'ambito artistico è "Guernica" di Picasso; in ambito musicale è la "Patetica" di Beethoven; in ambito scientifico è la penicillina di Fleming; in ambito pedagogico è la coscientizzazione di Freire.

Anche se la coscientizzazione al pari degli altri esempi non è qualcosa di tangibile, di fatto non tutti i prodotti creativi sono osservabili, ad alcuni si perviene per deduzione (E. Fromm, 1959). Ciò che invece è importante osservare è che la coscientizzazione, come prodotto creativo, è frutto di una creatività collettiva e non individuale. Non è il risultato di un abbaglio cognitivo in una notte insonne, ma (come si vedrà) la costruzione collettiva di un percorso in cui di fondamentale importanza è la relazione docente-discente, intesi come costruttori critici di sapere.

Proseguendo il discorso si perviene ad una parola concettuale che non può essere sottovalutata: atteggiamento. L'atteggiamento è diverso dal comportamento. L'atteggiamento spesso non coincide con il comportamento. Ad esempio, l'oppresso può avere più o meno consapevolezza di esserlo, magari vorrebbe ribellarsi e riprendere in mano la sua vita, ma il comportamento veicola il messaggio che il suo posto nel mondo è fatalmente determinato e quindi accettato.

“Conoscere un atteggiamento non è, quasi mai, sufficiente per formulare un'ipotesi di corretto comportamento. Le variabili da tenere in considerazione sono, a tal proposito, numerose (intervallo di tempo tra atteggiamento e comportamento, bassa autostima e così via). La discordanza o discrepanza tra gli atteggiamenti ed i comportamenti, dunque, avviene soprattutto perché la prima variabile (atteggiamento) è, in generale, un concetto astratto, mentre la seconda (comportamento) è, al contrario, concreta, reale e circostanziata. Quando vengono misurati gli atteggiamenti si cerca di osservare come gli individui reagiscono o come si esprimono nei confronti di concetti o idee; ognuno, però, nella vita concreta non ha davanti a sé, quando deve decidere, un concetto o un'idea, ma soggetti od oggetti reali, che potrebbero anche apparire diversi da come erano stati pensati. Questo è il motivo principale per cui c'è, a volte, discordanza o discrepanza tra gli atteggiamenti, rivolti ai concetti astratti e alle idee, ed i comportamenti, rivolti al reale e al concreto” (P. Boccia, 2008, p.171).

La discrepanza tra atteggiamento e comportamento, paradossalmente, “certifica” la condizione dell'oppresso. Anche nell'oppressore può verificarsi la medesima dicotomia, ma sarà sempre vantaggiosa per quest'ultimo. L'oppressore sa cosa vuole da coloro che vengono oppressi, il suo atteggiamento è chiaro a sé stesso, ma non sempre può perseguire i suoi scopi nel modo che vorrebbe, ed è qui che veste i benevoli panni di colui in grado di comprendere le difficoltà di chi è oppresso, ma che – pur impegnandosi – non riesce a modificare la condizione degli ultimi del mondo. Veicola il messaggio di “volere, ma senza riuscire”, quando di fatto “riuscirebbe, ma non vuole”. Anche in questo caso atteggiamento e comportamento non coincidono.

Eppure l'atteggiamento creativo è la molla ideale per l'oppresso. Freire insegna ad avere coraggio nel sognare, nell'immaginare le utopie. Immaginazione, fantasia, utopia, sono tutti termini collegati per sinonimia con creatività (De Giorgi, 2015). I pensieri, i sogni, le utopie sono di fatto prodotti creativi (impercettibili all'esterno), ma veri, esistenti, stranamente concreti. Antonietti e Pizzingrilli lo hanno dichiarato: “l'atteggiamento creativo è stato (...) designato come apertura verso l'esperienza, accettazione del rischio e della contraddittorietà, spirito di avventura, predilezione verso la complessità” (2009, p.152). L'accettazione del rischio e della contrarietà, lo spirito d'avventura, percorrere le strade che portano alla libertà, sono espressioni di atteggiamento creativo che si traducono in coscientizzazione e che ne sono fondamento.

La coscientizzazione può essere definita un atteggiamento di ri-creazione: un processo ri-creativo. Non può essere definito creativo nella misura in cui non crea dal nulla, ma è chiamato ad agire su qualcosa che è già stato creato: l'identità dell'oppresso. Mutare identità da oppresso ed oppressore significa destrutturare e ricostruire in modo armonico (in contesti in cui non sempre ciò è possibile farlo) ambizioni, aspettative, utopie, speranze. Ma per muoversi in modo pedagogico è necessario che si educi ai valori presso cui attingere.

Poco più su si è fatto un blando accenno al *capability approach*. Questo orientamento pedagogico ha come *condicio sine qua non* la necessità della promozione umana, partendo dagli enti e da qualsiasi agenzia formativa e governativa per permettere dal punto di vista del "comportamento" la realizzazione delle capacità umane ai e dei singoli.

Ciò permette di comprendere che se da un lato l'intervento educativo deve promuovere necessariamente un atteggiamento di consapevolezza e propositivo teso al futuro e al miglioramento delle condizioni sociali, dall'altro è fondamentale che le strutture di potere (a qualunque livello) promuovano contesti di capacitazione dove tradurre i comportamenti in conquista dell'autonomia individuale e promozione democratica di sé.

Sin qui si è delineata l'ipotesi di una coscientizzazione come processo creativo e che alla creatività deve attingere per calibrare il futuro. La coscientizzazione è prodotto di un processo di ri-creazione della consapevolezza del sé dell'oppresso il quale, prima ancora di mutare il comportamento è chiamato ad attribuire ontologicamente valore agli atteggiamenti e sforzarsi, poi, di tradurli in comportamenti osservabili.

Ciò che "rincuora" questa visione è la visione positiva di una fiducia su qualità insite nell'essere umane e che possono esprimersi in divenire. Il precetto aristotelico del divenire è fondamentale per la conquista dell'inedito possibile. È fondamentale perché pervade di positiva aspirazione il divenire umano: è positivo perché già il concetto di divenire rappresenta qualcosa di dinamico e non di immutabile, come invece l'oppressore vuole far credere; è ulteriormente positivo perché se è posto in potenza allora ha bisogno di un atto per esprimersi. Anche l'atteggiamento può essere letto come potenza e il comportamento come atto, ma in questo caso l'atto si traduce grazie ad una serie di stimoli che trovano nella pedagogia l'unica vera risorsa. Questa risorsa educativa è sempre l'uomo che non agisce più sull'uomo, ma con l'uomo.

Il potenziale creativo è potenziale di coscientizzazione e solo una maieutica consapevole, capace di rompere le catene dell'inganno e della rassegnata consapevolezza degli oppressi, può far emergere come una conquista l'autonomia critica atta ad agire autonomamente, democraticamente ed eticamente nella quotidianità. Senza un intervento pedagogico attivo, il potenziale rimarrebbe inespresso.

Di straordinario potere evocativo, nel rapporto creatività-coscientizzazione, sono le parole dello psicologo Carl Rogers il quale afferma:

"Si potrebbe asserire senz'altro che la molla principale della creatività sia (...) la tendenza insita nell'uomo di realizzare se stesso, di diventare effettivamente quello che sono le sue potenzialità. Mi riferisco alla tendenza evidente in tutta la vita organica e umana, al bisogno imperioso di espandersi, di estendersi, di

svilupparsi, di maturare, all'inclinazione a esprimere e attivare tutte le capacità dell'organismo, o l'io. È una tendenza che può rimanere seppellita in profondità, sotto numerosi strati di difese psicologiche incrostate, che può restare nascosta dietro elaborate facciate le quali negano la sua esistenza. Tuttavia è mia convinzione, confortata dall'esperienza, che questa tendenza esista in ciascun individuo e attenda soltanto le condizioni adatte per venir liberata ed esprimersi. La motivazione primaria per la creatività è proprio questa tendenza, dacché l'organismo stabilisce nuovi rapporti con l'ambiente nell'incessante tentativo di diventare quanto più compiutamente possibile se stesso" (1959, pp.98-99)

Ipotesi di "processo ri-creativo coscientizzante"

Sin qui si è tentato di dare forma agli elementi caratterizzanti il processo di coscientizzazione in un continuo confronto con il processo creativo: il prodotto, come dato osservabile e quindi punto d'arrivo; l'atteggiamento, come molla che viene tradotta in comportamento; il potenziale, quale risorsa insita nell'uomo per uno sviluppo in divenire. Sono tratti caratteristici di questi processi che, sia in un senso che nell'altro, perseguono lo sviluppo umano orientato alla libertà e alla promozione di sé.

Negli studi sulla creatività esistono diversi modelli di processo creativo che possono aiutare a comprendere il processo di coscientizzazione. Uno dei primi studiosi ad occuparsi di creatività come processo è stato Wallace (1926) con uno studio in cui si evidenzia che il processo creativo si compone di 4 fasi: preparazione, incubazione, illuminazione e verifica.

Pur riconoscendo l'importanza di questo primo studio, per gli intenti che il presente contributo si propone è opportuno rifarsi ad un modello più recente di processo creativo che vede in Jaoui l'evoluzione del modello di Wallace.

Secondo Jaoui,

“le quattro fasi in cui si articola il processo si susseguono secondo quest'ordine cronologico: una fase d'impregnazione, al contempo attiva e passiva: il creatore riunisce il massimo possibile di dati di osservazioni, di informazioni e le assorbe come una spugna fino a saturazione; una fase d'incubazione, prevalentemente inconscia. Il soggetto porta in sé l'oggetto della sua ricerca, come una donna l'ovulo fecondato che diventerà l'embrione e, un giorno il «figlio». La differenza è che qui il ciclo di gestazione non è prevedibile e può durare da qualche minuto a qualche anno o più: alcuni inventori sono morti prima d'aver partorito la loro idea (...); una fase di parto, che, quando tutto va bene, fa nascere l'idea. Per definirla, si usa il termine illuminazione. La maggior parte degli inventori hanno parlato, infatti dell'evidenza lampante con la quale l'idea è apparsa loro (...); una fase di convalida, che viene dopo l'illuminazione, perché resta da verificare che l'idea trovata sia buona. Nel caso di una creazione artistica o letteraria, si tratterà della valutazione estetica dello stesso creatore e del suo pubblico. Nel caso di scoperta scientifica la convalida verrà per ripetizioni di esperienze” (H. Jaoui, 1990, pp.60-61).

La prima fase, quella che lo studioso definisce “d'impregnazione” potrebbe essere letta come il momento in cui l'oppresso comincia a prendere consapevolezza della sua situazione, osservandola, raccogliendo i dati della propria condizione e creando i confronti con le condizioni dell'oppressore. Freire avverte, però, che generazioni e generazioni di oppressi hanno cristallizzato la loro condizione,

come una sorta di eredità la cui auto-osservazione oggettiva è difficile da attuare in quanto considerata normale.

Chi è oppresso con la violenza, sa di esserlo poiché il discrimine tra bene e male è dichiarato quasi naturalmente nei metodi dell'oppressore. Ciò che preme precisare a Freire è che molte forme di oppressione non sono visibili come tali, eppure ci sono, per cui è difficile uno sforzo di auto-consapevolezza.

È in questa prima fase che però, grazie agli interventi pedagogici di cui si è parlato più su, la persona oppressa prende consapevolezza di sé, della sua condizione nel mondo. “Solo maturata questa consapevolezza, l'oppresso può riorganizzare il mondo in modo creativo, evitando di riprodurre la vecchia dialettica oppressori-oppressi” (Catarci, 2013, p.58).

Nella seconda fase si fa riferimento ai tempi di gestazione. Se nel caso della creatività questa gestazione è funzionale ad una continua elaborazione finalizzata ad un prodotto creativo, nel caso del processo di coscientizzazione, questa decantazione delle informazioni acquisite nella prima fase, plasmano consapevolmente le paure, le speranze e le utopie di chi è oppresso.

Proprio come Jaoui, Freire non specifica una tempistica nel processo di coscientizzazione: si fa solo riferimento a generazioni di oppressi e, per contro, di oppressori, ma questa “incubazione” non ha alcun limite di tempo. È in questa fase che comincia a strutturarsi un atteggiamento ri-creativo.

¿Può la coscientizzazione verificarsi come un'illuminazione? È la domanda che potrebbe giustificare la terza fase del modello esaminato.

Ogni processo creativo conclude la sua parabola – tendenzialmente – con la realizzazione di un prodotto creativo. Il percorso, però, può essere diverso da artista ad artista; da scienziato a scienziato; e da persona a persona. In ogni caso, comunque, vi sono delle basi su cui il processo si costruisce, anche nella capacità di immaginare cose mai viste (Vygotskij, 2010). Sono queste basi che nel processo di coscientizzazione inducono un'esplosione, una presa di consapevolezza illuminante, che però non nasce dal nulla, ma da una gestazione più o meno lunga, in modo più o meno cosciente. Siamo ancora a livello di atteggiamento.

È nell'ultima fase che il processo trova la sua verifica. Un musicista firma la sua sinfonia, ma potrà anche non piacere agli ascoltatori; uno scrittore dà alle stampe il suo libro, ma non è detto che piacerà ai lettori; un oppresso prende consapevolezza di sé e della sua situazione, ma non è detto (anzi, sicuramente) che ciò piacerà ai suoi oppressori.

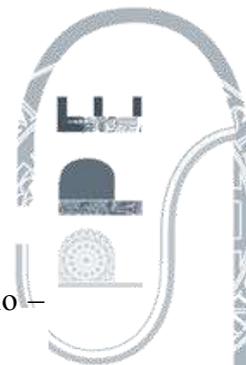
Questo ci fa comprendere come la convalida dei nostri atteggiamenti si scontrano quotidianamente con i dati osservabili che si strutturano in comportamento. Il processo di coscientizzazione, al pari del processo creativo ha inesorabilmente ricadute nella società: creerà scalpore, critica, sdegno. Eppure, nel caso dell'oppresso, lo scalpore, la critica e lo sdegno indotti negli oppressori, sono probabilmente gli indicatori che certificano la riuscita di un buon processo che si potrebbe definire – con le dovute cautele - “ri-creativo coscientizzante”.

Bibliografia

Adler, A. (1994), *La conoscenza dell'uomo nella psicologia individuale*, Roma: Newton Compton

- Alessandrini, G., (a cura di). (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum: Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano: Franco Angeli
- Antonietti, A. e Pizzingrilli, P. (2009), *Come sviluppare la creatività nei bambini: Le indicazioni di un programma di ricerca*, Synergies Europe, n.4, 2009, pp. 151-166
- Bellanova, B., (1978), *Paulo Freire: Educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione*, San Prospero: C.P.E
- Bobbio, A., (2007), *I diritti sottili del bambino: Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Roma: Armando Editore
- Boccia, P., (2008), *Psicologia*, Milano: M&P Edizioni
- Caputo, F., (2005), *Etica e pedagogia: Linee di teorizzazione etica e pedagogica dal Novecento ad oggi*, vol III, Cosenza: Luigi Pellegrini Editore
- Catarci, M., (2013), *Le forme sociali dell'educazione: Servizi, territori, società*, Milano: Franco Angeli
- De Giorgi, L., (2015), *Il processo creativo: Dalla costruzione di un modello allo sviluppo della creatività attraverso laboratori di musiconarrazione*, tesi di dottorato non pubblicata, Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo, Università del Salento, Lecce, Italia
- De Giorgi, L., (2016), *La creatività: Alcune prospettive per un costrutto difficile da definire*, Mizar costellazioni di pensieri, Pedagogia, n°2-3-2016, pp.125-139
- Einstein, A. (1934), *Mein Weltbild*, Amsterdam: Querido
- Freire, P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Torino: Gruppo Abele Edizioni
- Freire, P., (2014) *Pedagogia della speranza: Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, Torino: Edizioni Gruppo Abele
- Freire, P., (2014), *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: Gruppo Abele Edizioni
- Fromm, E., (1959), *L'atteggiamento creativo*. In H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive: Relazioni presentate al simposio interdisciplinare sulla creatività promosso dalla Michigan State University (U.S.A.)*, Brescia: Editrice La Scuola
- Jaoui, H. (1991), *La creatività: Istruzioni per l'uso*, Milano: Franco Angeli
- Meirieu, P., (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire: La promesse des commencements*, Parigi: ESF Editore
- Meirieu, P., (2000) *Pedagogia: da Pestalozzi a Freire*. In M. Mainardi, *Con la scuola per la dignità: Incontro con Philippe Meirieu e Jean-Pierre Portuouis*, Bellinzona: Centro Didattico Cantonale
- Meirieu, P., (2005), *Fare la Scuola, fare scuola: Democrazia e pedagogia*, Milano: Franco Angeli
- Natoli, S., (2002), *Stare al mondo: Escursioni nel tempo presente*, Milano: Feltrinelli
- Nussbaum, M.C., (1998), *Terapia del desiderio: Terapia e pratica nell'etica ellenistica*, Milano: Vita e Pensiero
- Nussbaum, M.C., (1999), *Coltivare l'umanità*, Roma: Carocci
- Nussbaum, M.C., (2002), *Giustizia sociale e dignità umana: Da individui a persone*, Bologna: Il Mulino
- Piaget, J., (1968), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Firenze: Giunti Barbera
- Rafaghelli, J.E., (2012), *Apprendere in contesti culturali allargati: Formazione e globalizzazione*, Milano: Franco Angeli
- Rogers, C., (1959), *Per una teoria della creatività*. In H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive: Relazioni presentate al simposio interdisciplinare sulla creatività promosso dalla Michigan State University (U.S.A.)*, Brescia: Editrice La Scuola
- Sen, A.K., (1994), *Freedom end needs in the new republic* 10-17 gennaio 1994, pp.31-37
- Sen, A.K., (2001), *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori
- Tarsia, T., (2010), *Aver cura del conflitto: Migrazioni e professionalità sociali oltre i confini del welfare*, Milano: Franco Angeli
- Vygotskij, L.S. (1986) *Fondamenti di difettologia*, G. Pesci (a cura di), Roma: Bulzoni
- Vygotskij, L.S., (1975), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma: Editori Riuniti Univ Press
- Wallas, G., (1926) *The art of thought*, London: Jonathan Cape

Allegato



Interviste su Paulo Freire

[Traduzione a cura di Vinicio Corrias – Dottorando Universidade de São Paulo – USP]

Maria Tereza Goudard Tavares

Prof.ssa dell'Universidade Estadual do Rio de Janeiro - Uerj

La pedagogia di Freire influenza ancora oggi il tuo lavoro?

Come professoressa militante, dalla lunga traiettoria nel campo dell'educazione popolare, abbastanza impegnata con i movimenti sociali urbani, principalmente con quelli popolari di lotta per i nidi d'infanzia nelle periferie urbane, difendo l'importanza e l'attualità del pensiero di Paulo Freire nelle nostre lotte quotidiane, specialmente il suo concetto di "lettura del mondo". Infatti, per Freire, leggere il mondo presuppone una sfida permanente per indagare la realtà sociale come possibilità storica, attraversata da giochi di interesse e contraddizioni, e non come *destino*. Ciò significa, ad esempio, che il momento storico che stiamo vivendo in Brasile ci esige che leggiamo le strutture politiche di lunga durata e gli scontri maturati nelle differenti congiunture, precedenti e successive all'*impeachment* della presidentessa Dilma Rousseff, cercando di produrre una nuova relazione di colonialità nel paese. È questa lettura del mondo, che antecede e precede la lettura della parola, che diventa *palavramundo*, ossia, nella grammatica freiriana, una competenza politica e pedagogica fondamentale affinché, in modo individuale e collettivo, uomini, donne, ragazzi/e e bambini/e possano imparare a leggere il mondo per conoscerlo e trasformarlo. In questo senso, reputiamo fondamentale, negli spazi di lotta politica, in particolare nei movimenti di lotta per i nidi d'infanzia a São Gonçalo¹, città nella quale lavoro da 20 anni, imparare a leggere la congiuntura, gli avvenimenti, gli attori e le forze sociali coinvolte. Ciò vuol dire apprendere la lettura del mondo freiriana, affinché possiamo costruire repertori di azione politica che favoriscano l'organicità della nostra lotta e che ci permettano di affrontare forze tanto disuguali quanto quelle capitaliste che si reinventano *in loco* e che esigono molta lotta e lettura del mondo per essere affrontate.

Marta Regina de Paula

Prof.ssa dell'Universidade Estadual Metodista de São Bernardo - Unimep

Oggi più che mai, in un tempo in cui il conservatorismo avanza e con esso l'individualismo, Paulo Freire è un riferimento essenziale nel mio lavoro di professoressa e ricercatrice. Tra i tanti contributi di questo pensatore, segnalo i concetti di dialogicità e amorosità, consapevole che un'educazione emancipatrice non può mai esistere al di fuori del dialogo e dell'amorosità.

¹[NdT] Saõ Gonçalo è un comune situato nella regione Rio de Janeiro, nella regione metropolitana della città di Rio de Janeiro. Ha circa un milione di abitanti.

Dialogo inteso come incontro tra gli esseri umani che, mediatizzati dal mondo, lo pronunciano. Per questo, leggere e raccontare il mondo deve essere un diritto di tutti/e, compresi bambini e bambine. Per Freire, il dialogo è una “esigenza esistenziale” e non può essere ridotto a deposito di idee di un soggetto sull’altro, aspetto questo molto comune in una società adultocentrica come quella brasiliana, in cui i bambini e le bambine sono visti/e come ‘esseri futuri’, come potenzialità e promessa, come ha ben denunciato la professoressa Fúlvia Rosemberg.

Amorosità intesa come la radicalità di un’esigenza etica, dal momento che si caratterizza come un’intercomunicazione tra due coscienze che si rispettano, dove l’altro/a non è una proprietà, ma qualcuno verso il quale si ha un compromesso profondo. Non si tratta quindi di un amore soffocante o permissivo, bensì di un amore che rende liberi, rivoluzionario. Secondo Freire, essendo alla base del dialogo, l’amore è anch’esso dialogo.

Ascoltare le voci dei bambini e delle bambine richiede apertura. Richiede la decostruzione di concezioni che da secoli li inquadrano come persone che non sanno niente. Dialogare con loro significa riconoscerne i multipli linguaggi e alfabetizzarsi, affinché si possano costruire pratiche pedagogiche dialogiche e, pertanto, amoroze. Si tratta di pratiche che rafforzano le loro esperienze in modo da permettergli di leggere e raccontare il mondo a partire dalla loro logica, espressa attraverso tutto il loro corpo. Quest’ultimo non separa la ragione dall’emozione, il pensiero dall’azione.

Ecco cos’è stata la mia militanza, un imparare ad ascoltare le voci infantili...

Camila Arelaro Caetano

Arte-Educatrice e dottoranda della Pontificia Universidad Católica de São Paulo

La pedagogia di Freire influenza ancora oggi il tuo lavoro?

Senza dubbio, lo influenza e contribuisce alla mia pratica. Ho cominciato a dare lezioni di teatro nella *favela* di Heliópolis² nel 2009, in scuole pubbliche. In quel contesto, le relazioni nella comunità scolastica e quelle tra educatore e alunno hanno fatto sì che iniziassi a mettere in discussione il modo in cui possiamo trasformare le nostre realtà. A partire da quell’incontro, ho cominciato a cercare (al di là del teatro) riferimenti che potessero alimentare tale riflessione. Freire (per quanto possa sembrare strano, visto che sono figlia di un’educatrice freiriana) entra nella mia vita solo in quel momento, quando mi sono avvicinata alla *Cátedra Paulo Freire* della PUC³.

Quale aspetto del suo pensiero è oggi più importante per te?

L’umanizzazione come “sfondo”, partendo dalla dialogicità, fondamentalmente, che dà impulso al pensiero critico e fa fluire il processo di coscientizzazione, determinando così la partecipazione sociale nei contesti in cui siamo (noi e i/le nostri/e alunni/e) inseriti/e.

² [NdT] *Heliópolis* è un popoloso quartiere di circa 100 mila abitanti, nella città di San Paolo. Vi si trova l’omonima favela, di quasi un milione di metri quadrati.

³ [NdT] *Pontificia Universidade Católica*, una delle più conosciute e antiche università private della città di San Paolo.

Inltre, la creatività e la pianificazione fanno parte del mio repertorio di vita, a partire da ciò che so dei miei alunni. La comprensione del fatto che siamo incompiuti e, perciò possiamo “essere più”. E l’idea che tutti siamo apprendenti e insegnanti!

Puoi fare un esempio?

Un buon esempio sono due mie alunne che hanno iniziato con me un processo di co-docenza in teatro, dimostrando interesse ad essere educatrici d’arte; così, abbiamo cominciato a creare insieme le lezioni, discutendo cammini e possibilità. Oggi, una delle due dirige un gruppo di teatro per bambini e studia Pedagogia, l’altra ha preso un gruppo di teatro per la terza età. Entrambe includono aspetti freiriani nelle loro pratiche: iniziano conoscendo il contesto degli alunni e pensano in relazione a loro. Ricordiamoci che ci troviamo nella favela di Heliópolis e che lì prima non c’erano azioni di teatro... mi sembra che la nostra traiettoria stia creando alternative nuove e ciò è qualcosa di immensamente trasformatore.

Adriana Alves Silva

Prof.ssa dell’Universidade Estadual de Santa Catarina - Udesc
La pedagogia di Freire influenza ancora oggi il tuo lavoro?

Il mio primo incontro con Paulo Freire è avvenuto all’inizio del corso di Pedagogia dell’Unicamp⁴, a metà del 1998, con la Pedagogia degli Oppressi – l’educazione bancaria e la dialettica tra oppressori e oppressi. È stato indimenticabile e ciò nonostante, negli ultimi vent’anni, Freire non è stato fra i pensatori che hanno influenzato direttamente la mia prassi pedagogica, specialmente nel mio lavoro con l’infanzia, i bambini e le bambine. Tuttavia, quest’anno, impegnata nella formazione di professori/esse nell’Istruzione Superiore e nella formazione continua nell’Istruzione Infantile a Florianópolis, dove attualmente lavoro nel Dipartimento di Pedagogia della FAED/UEDESC⁵ e nella rete municipale, l’ho rincontrato nel libro *Ensinando a Transgredir*⁶, di Bell Hooks – autrice, insegnante e importante intellettuale femminista nera statunitense. In questo libro, pubblicato nel 1994 e purtroppo esaurito in Brasile, l’autrice narra il suo incontro con Paulo Freire e l’educazione come pratica di libertà. Nella mia lettura di Hooks/Freire, insegnare agli studenti e alle studentesse a “trasgredire” le frontiere razziali, sessuali e dell’aula per raggiungere la prassi della libertà è l’obiettivo più importante dell’essere/stare al mondo con il compito di insegnare e costituirsi come professore/ssa. Il libro, colmo di passione e politica, associa una conoscenza pratica del momento della lezione ad una connessione profonda con il mondo delle emozioni e dei sentimenti, allineando

⁴ [Ndt] L’Unicamp è un’università pubblica, regionale, che si trova a Campinas, nella regione di São Paulo.

⁵ [NdT] Si tratta della Facoltà di Educazione dell’*Universidade do Estado de Santa Catarina*.

⁶ [NdT] Titolo originale: *Teaching to transgress*.

ragione ed emozione. Si tratta di un testo prezioso sulla relazione professore-studente che osa sollevare questioni critiche su Eros e la rabbia, la sofferenza e la riconciliazione e il futuro dello stesso insegnamento. Secondo Bell Hooks, “l’educazione come pratica della libertà è un modo di insegnare che chiunque può imparare”. Per concludere, questo nuovo incontro con Paulo Freire a partire da Bell Hooks ha riaccessato in me la passione per la docenza e la coscienza di quanto il suo pensiero/metodo dell’educazione come pratica di libertà mi accompagni e sia alla base della Pedagogia in cui credo e che difendo e pratico da vent’anni, tanto con/per le professoressa in formazione nell’istruzione superiore, quanto con/per bambini/e nell’istruzione infantile, emancipatrice, decolonizzatrice, creativa e trasgressiva.

Edna Rossetto

Coordinatrice Nazionale delle Cirandas⁷ del Movimento Sem Terra - MST

Sì, come professoressa e militante di un movimento sociale rurale, la pedagogia di Paulo Freire rimane attuale nella nostra pratica pedagogica, principalmente nella ricerca di cambiamenti della realtà. Credo che ci abbia lasciato in eredità una pedagogia che intende l’educazione in senso lato, come processo di formazione, il cui scopo fondamentale è umanizzare ed emancipare i soggetti. Freire credeva profondamente negli esseri umani e ci ha insegnato che siamo “storici e incompiuti” e considerava l’educazione come processi che perdurano tutta la vita. Prendendo come punto di partenza la realtà e la ricerca del superamento della situazione di oppressione, credo che la pedagogia di Paulo Freire stia contribuendo alla pratica pedagogica di professori e professoressa del *Movimento Sem Terra*⁸, coniugando la lotta per l’educazione alla lotta politica per la trasformazione della società. In tal modo, come educatrice di un movimento di lotta per la terra, da più di 25 anni e coerentemente con le mie “letture del mondo”, cerco di praticare questa pedagogia, poiché la ritengo fondamentale nel processo di formazione di uomini, donne, giovani e bambini/e senza terra, nella ricerca di un’educazione emancipatrice.

⁷ [NdT] Cirandas sono delle danze circolari molto conosciute in Brasile.

⁸ [NdT] Il *Movimento Sem Terra (MST)*, o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* è il “Movimento dei lavoratori rurali che non hanno terre da coltivare”, uno dei maggiori movimenti brasiliani di attivismo politico e sociale.

SAPERE PEDAGOGICO E PRATICHE EDUCATIVE

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/sppe>

© 2017 Università del Salento

<http://siba-ese.unisalento.it>