



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 pedagogo 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.

