



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 rinviate 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.

