



MeTis

Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni  
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

*Direttore scientifico*

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

*Comitato di direzione scientifica*

Giuseppe Annacontini (Università del Salento)

Daniela Dato (Università di Foggia)

Barbara De Serio (Università di Foggia)

Rosa Gallelli (Università di Bari)

Anna Grazia Lopez (Università di Foggia)

Berta Martini (Università di Urbino)

*Comitato scientifico*

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci  
(Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia);

Franco Bochicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad  
de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini  
(Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze);

Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena);  
Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università  
di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (École  
Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia);

Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università  
di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište  
u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università  
di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia

Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno  
(Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia  
Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università  
della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach);

Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università  
di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchal  
(Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej)



## Speciali di MeTis

Numeri precedenti:

*Allargare il cerchio*

*Pratiche per una comune umanità*

a cura di

Maria Livia Alga e Rosanna Cima

Disponibile in libreria.

*Infanzie e servizi educativi a Milano*

*Percorsi di ricerca intervento con bambine, bambini e adulti*

*per innovare il sistema 0-6 comunale*

a cura di

Silvio Premoli e Francesca Linda Zaninelli

Disponibile in libreria.

*Attività motorie, processo educativo e stili di vita in età evolutiva*

*Il programma SBAM! per la scuola primaria in Puglia*

*Risultati del monitoraggio nelle attività motorie*

*Foggia – 3 maggio 2017*

a cura di

Dario Colella

Disponibile in libreria.

*Per un nuovo patto di solidarietà*

*Il ruolo della pedagogia*

*nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*

*Seminario nazionale SIPED – Società Italiana di Pedagogia*

*Foggia, 31 marzo – 1 aprile 2016*

a cura di

Isabella Loiodice e Simonetta Ulivieri

Disponibile in libreria.

*Mesce 2012*

*Mediterranean Society of Comparative Education*

*Convegno internazionale*

*“Educazione e cambiamento sociale: verso un reale sviluppo umano”*

*Hammamet, Tunisia, 1-3 ottobre 2012*

Disponibile online.

*EDA nella contemporaneità*

*Gruppo di ricerca “Condizione adulta e processi formativi”*

*Convegno nazionale “L’educazione degli adulti nella contemporaneità.*

*Teorie, contesti e pratiche in Italia”*

*Lecce, 13-14 maggio 2015*

Disponibile online e in PDF.

a cura di  
Silvia Maria Manfredi  
e Silvio Premoli

# QUE VIVA FREIRE!

Epistemologia umanizzante,  
traiettorie partecipative,  
prospettive di speranza

*Saggi di:*

Francesca Aloï, Nicola Andrian, Sara Bornatici, Luiza Cortesão,  
Antonella Cuppari, Paolo Di Rienzo, Heinz-Peter Gerhardt,  
Eunice Macedo, Silvia Maria Manfredi, Vito Minoia, Andrea Mulas,  
Mariateresa Muraca, Silvio Premoli, Jarina Rodrigues Fernandes,  
Afonso Celso Scocuglia, Gisella Vismara



© 2022 Progedit  
Progedit – Progetti editoriali srl  
Via De Cesare 15 – 70122 Bari  
www.progedit.com  
e-mail: info@progedit.com  
Tel. 0805230627  
Fax 0805237648

ISSN MeTis 2240-9580  
Pubblicazione periodica

ISBN 978-88-6194-553-1

Proprietà letteraria  
Progedit – Progetti editoriali srl, Bari  
Finito di stampare nell'aprile 2022  
presso Creative 3.0 srl  
Reggio Calabria – IT  
per conto della  
Progedit – Progetti editoriali srl

L'opera è stata promossa dall'Istituto Paulo Freire – Italia  
e dall'Università del Salento. Inoltre, è stata pubblicata  
con il supporto del Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali  
dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Comitato scientifico del numero speciale:  
Isabella Loiodice (Università di Foggia);  
Giuseppe Annacontini (Università del Salento);  
Silvia Maria Manfredi (Istituto Paulo Freire – Italia);  
Silvio Premoli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano);  
Piergiorgio Reggio (Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia).

Si ringraziano per la revisione dei testi  
Gianroberto Tamagno e Valentina Di Vita.

## INDICE

La sfida di una visione pedagogica che chiede di essere continuamente reinventata <i>di Silvia Maria Manfredi e Silvio Premoli</i>	1
The “Paulo Freire System” in action: the literacy campaign in Brasília 1963-64 <i>di Heinz-Peter Gerhardt</i>	11
Le frontiere della liberazione dei popoli: Paulo Freire e Linda Bimbi <i>di Andrea Mulas</i>	31
Cosa evidenziare e prospettare nei 100 anni di Paulo Freire? <i>di Afonso Celso Scocuglia</i>	41
L’espressione “saber de experiência feito” in Freire – un paradigma generativo <i>di Silvia Maria Manfredi</i>	57
Dalla curiosità ingenua alla curiosità epistemologica. Riflessioni freiriane per la formazione di una cittadinanza responsabile e critica in rapporto alla scienza <i>di Mariateresa Muraca</i>	71
Pedagogia freiriana e pedagogia femminista: interpellanza sulle tradizioni emancipatrici della voce <i>di Eunice Macedo</i>	79
Newness and Relevance of Paulo Freire for Postcolonial Approach <i>di Gisella Vismara</i>	93
Critical Pedagogy and Social Change: Theatre of the Oppressed as a Freirean Approach <i>di Francesca Aloï</i>	100

Nel contesto penitenziario con Paulo Freire e Augusto Boal <i>di Vito Minoia</i>	108
Atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação de adultos em vulnerabilidade na pandemia <i>di Jarina Rodrigues Fernandes e Paolo Di Rienzo</i>	116
Riflettendo con Freire sulla formazione degli educatori <i>di Luíza Cortesão</i>	124
Oltre la prestazione: risignificare l'azione educativa e sociale degli operatori sociali in un progetto di <i>Dopo di noi</i> alla luce della pedagogia freiriana <i>di Antonella Cuppari</i>	137
Dialogare, apprendere, servire. Paulo Freire: le radici pedagogiche del <i>service learning</i> <i>di Sara Bornatici</i>	145
In viaggio con Paulo Freire. Itinerari formativi critici e sfide educative... di frontiera <i>di Nicola Andrian</i>	153

## LA SFIDA DI UNA VISIONE PEDAGOGICA CHE CHIEDE DI ESSERE CONTINUAMENTE REINVENTATA

*di Silvia Maria Manfredi e Silvio Premoli*

### ABSTRACT

Paulo Freire ha elaborato un approccio pedagogico originale che dà vita a una dinamica rigenerativa che spinge a reinventare il suo lascito nelle diverse situazioni proposte dai contesti di vita in cui donne e uomini si trovano a giocare la propria esistenza.

Il presente saggio introduce il numero speciale della rivista dedicato al pedagogo brasiliano in occasione del centesimo anniversario della sua nascita, proponendo contributi differenti che tematizzano la narrazione di esperienze di alfabetizzazione ai tempi in cui Freire avviava i suoi primi interventi sul campo; l'analisi della storicità della sua produzione teorico-pratica; la rilettura delle basi teoriche di alcune delle sue principali matrici concettuali; la descrizione e analisi di esperienze, pratiche e tendenze che dal suo pensiero prendono le mosse o sono state ispirate, rinnovandolo e reinventandolo, nell'ambito della pedagogia critica contemporanea.

**PAROLE CHIAVE:** il pensiero di Paulo Freire, dialogo, pedagogia critica, educazione trasformativa, educazione e politica.

### ABSTRACT

Paulo Freire's original pedagogical approach creates a regenerative dynamic that encourages us to reinvent his legacy in the different situations proposed by the life contexts in which women and men live. This essay introduces this special issue dedicated to the Brazilian pedagogue on the occasion of the hundredth anniversary of his birth, proposing different contributions that thematize the narration of literacy experiences at the time when Freire started his first interventions in the field; the analysis of the historicity of his theoretical-practical production; the re-reading of the theoretical foundations of some of its main conceptual matrices; the description and analysis of experiences, practices and tendencies that originate from his thought or have been inspired by, renewing and reinventing it, in the context of contemporary critical pedagogy.

**KEYWORDS:** The Thought of Paulo Freire, Dialogue, Critical Pedagogy, Transformative Education, Education and Politics.

Nella resistenza che ci aiuta a sopravvivere, nella *comprensione* del futuro come *problema* e nella vocazione a “essere di più” (*ser mais*) come espressione della natura umana nel suo processo in divenire, bisogna però trovare le fondamenta della nostra ribellione e non della nostra *rassegnazione* di fronte alle offese che ci distruggono nel nostro essere. Non è nella *rassegnazione* ma nella *ribellione* di fronte alle ingiustizie che ci affermiamo (Freire, 2004, p. 63).

In occasione del centesimo anniversario della nascita di Paulo Freire (21 settembre 1921-2021) si sono moltiplicati nel mondo eventi che hanno celebrato la sua opera e la fecondità del suo pensiero. La proiezione universale di questo filosofo e pedagogista ha ottenuto un riconoscimento mondiale, non solo per il valore intrinseco delle sue opere, tradotte ormai in numerose lingue, ma anche e soprattutto per il suo ruolo di “apri-pista” per l’educazione del futuro. Un futuro che riflette un’educazione diversa, radicata nei principi di emancipazione, diritti, giustizia economica e sociale, partecipazione, rispetto della natura e degli esseri viventi, riscatto politico delle minoranze e cittadinanza planetaria. Il *seminatore di utopie* – appellativo con cui è stato designato da molti (de Souza, Nakano, & Roitman, 2001) – non solo ha vissuto e lottato per creare nuove proposte educative e culturali per tutti, ma ci ha lasciato in eredità un approccio pedagogico originale che dà vita a una dinamica rigenerativa che spinge a reinventare il suo lascito nelle diverse situazioni proposte dai contesti di vita in cui donne e uomini si trovano a giocare la propria esistenza, creando nuovi percorsi per la produzione di apprendimento e conoscenze e proposte politico-pedagogiche che sfidano i limiti attuali, aprendo opportunità trasformative.

Freire attraverso le sue numerose opere ha avviato percorsi finalizzati alla comprensione del mondo e dell’educazione del suo tempo, cercando sempre di andare oltre: per riscrivere quel mondo e quell’educazione, per creare altre possibilità storiche, libere dall’immaginario dominante. Carlos Alberto Torres (Torres & Teodoro, 2007) propone una lettura dell’opera di Paulo Freire quale contributo essenziale alla costruzione di una cittadinanza democratica in soggetti per nulla preparati a esercitare i propri diritti, che diviene di fatto un processo di *nutrimento culturale* essenziale per la produzione di competenze di empowerment orientate alla trasformazione e al cambiamento sociale.

Le opere e il pensiero politico-pedagogico di Paulo Freire hanno superato le barriere del tempo e i limiti geografici: nel corso degli anni Sessanta e Settanta hanno costituito uno dei rari contributi provenienti da un Paese del Sud del mondo conosciuti e apprezzati anche nei Paesi più ricchi e sviluppati e oggi spaziano e si diffondono in un mondo senza frontiere, incorporati nel



patrimonio culturale contemporaneo dell'umanità, rappresentando un riferimento sia per la costruzione di pratiche, progetti e azioni collettive emancipatrici in vari ambiti di intervento – socioeducativo, culturale, media, lavoro, politica, ambiente – sia per l'elaborazione di cornici teorico-epistemologiche nei diversi campi della produzione della conoscenza.

In questo senso, il numero speciale della rivista *MeTis*, promosso dall'Istituto Paulo Freire – Italia con la collaborazione del Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica di Milano e dell'Università del Salento, ha lo scopo di mantenere viva la conversazione con l'educatore brasiliano raccogliendo letture e interpretazioni contemporanee della sua produzione, e, al contempo, di affermare il contributo del nostro Paese al movimento internazionale di reinvenzione dell'eredità freiriana.

Questo speciale include contributi differenti che tematizzano la narrazione di esperienze di alfabetizzazione in Brasile ai tempi in cui Freire avviava i suoi primi interventi sul campo; l'analisi della storicità della sua produzione teorico-pratica; la rilettura delle basi teoriche di alcune delle sue principali matrici concettuali; la descrizione e analisi di esperienze, pratiche e tendenze che dal suo pensiero prendono le mosse o sono state ispirate, rinnovandolo e reinventandolo, nell'ambito della pedagogia critica contemporanea.

I saggi di Heinz-Peter Gerhardt e Andrea Mulas ci riportano indietro nella storia. Gerhardt descrive e analizza le prime sperimentazioni locali realizzate con il metodo di alfabetizzazione, antecedenti alla costituzione del Programa Nacional de Alfabetização del 1964 (Manfredi, 1978), interrotto dal colpo di Stato civile-militare. Oltre a delineare il contesto storico e politico dell'esperienza, in una prospettiva di analisi ex-post, il contributo evidenzia le sfide politiche e pedagogiche connesse all'introduzione di un nuovo approccio nell'alfabetizzazione degli adulti in Brasile. Pur essendo datato e situato, riprende questioni tutt'ora significative relative alla ricerca e alla scelta delle parole e dei temi generatori; alla formazione dei coordinatori dei circoli di cultura; alla complessa relazione tra lavoro di alfabetizzazione, educazione e lettura critica della realtà all'interno del processo di coscientizzazione. Si interroga, inoltre, in merito alla questione della rilevanza e validità attuale della proposta didattico-metodologica e politica di Freire, di fronte ai nuovi sviluppi scientifici sia nel campo della didattica sia nel campo degli studi linguistici e dei media, e alle forme in cui questa proposta potrebbe essere reinventata. Mulas ricostruisce in una prospettiva storico-filosofica i tratti più significativi dell'incontro tra Linda Bimbi e Paulo Freire in Brasile e poi in Europa, e gli intrecci e l'influenza reciproca tra questi due grandi educatori in termini teorici e pratici. Il loro incontro si colloca in una temperie storica influenzata dai principi enunciati nell'enciclica *Populorum Progressio* (Papa Paolo VI, 1967), nei primi scritti della teologia della liberazione, nelle opere freiriane *L'educazione come pratica della libertà* e *La pedagogia degli oppressi*. Questi principi orientano

le pratiche educative attuate da Linda Bimbi, missionaria nello Stato brasiliano di Minas Gerais negli anni Sessanta e Settanta. Segnata dall'esperienza politico-educativa vissuta in America Latina, l'educatrice militante al di qua dell'Oceano riprende quelle tematiche condivise con Freire, in special modo, la questione del colonialismo culturale e della affermazione dei diritti individuali e collettivi. Linda Bimbi riesce così a presentare al lettore italiano le proposte e l'opera di Paulo Freire superando i limitativi schemi interpretativi di stampo eurocentrico dell'epoca e contemporaneamente offre chiavi di lettura del mondo latino-americano realistiche e inedite per il contesto italiano.

Afonso Scocuglia rilegge la produzione di Freire in una prospettiva storico-biografica e teorico-concettuale. In questo senso, egli sostiene l'impossibilità di comprendere l'eredità pratico-teorica di Freire se non si considera l'opera nella sua totalità, rintracciandone connessioni, revisioni critiche, ricostruzioni, intrecci con i diversi periodi della sua vita e con le domande che si poneva di fronte a contesti e sfide concrete.

I saggi di Silvia Maria Manfredi e Mariateresa Muraca fanno una rilettura e un approfondimento teorico epistemologico di alcuni concetti-chiave dell'opera di Freire. Il contributo di Manfredi affronta l'evoluzione del concetto freiriano di "*saber de experiência feito*" (sapere esperienziale), in particolare il modo in cui è stato risignificato e utilizzato come categoria di analisi nelle ricerche relative ai processi di costruzione della conoscenza e dei saperi derivanti dalle pratiche sociali, in particolare nelle pratiche educative e di formazione nei contesti di lavoro. Ricorda, inoltre, che, come dimensione euristica, tale concetto viene utilizzato da ricercatori di diverse aree delle scienze umane e dell'educazione. Dal punto di vista empirico-operazionale, poi, è anche stato utilizzato come costrutto per lo sviluppo di procedure metodologiche per la valutazione, il riconoscimento e la certificazione delle conoscenze acquisite nel corso della vita. Muraca, a sua volta, esplora il concetto di curiosità epistemologica mettendo a fuoco le diverse dimensioni esistenti nella visione freiriana: il concetto di curiosità; il suo ruolo nel processo di costruzione della conoscenza in generale e in quella scientifica; l'importanza di una pedagogia della domanda; la dimensione dialettica del rapporto teoria e prassi e la natura etico-politica e collettiva delle produzioni scientifiche. Conclude affermando la relazione di complessità e responsabilità tra scienza e società e ricordando che la pandemia ha anche dimostrato la necessità di aprire una discussione in merito alla necessità di imparare a fare scienza in modo differente, contribuendo alla costruzione di una cittadinanza responsabile e critica.

Eunice Macedo e Gisella Vismara propongono prospettive freiriane in dialogo con i paradigmi di genere e classe. Macedo discute le articolazioni tra la pedagogia freiriana e le pedagogie femministe, in riferimento alle tradizioni emancipatrici delle voci critiche femministe, evidenziando divergenze e convergenze. Vismara si concentra sull'importanza di reinventare le tesi di

Freire attraverso la riscoperta delle sue strategie dialettiche e dei suoi strumenti culturali per affrontare le visioni del modello educativo neoliberista, che possono essere riconcettualizzati in linea con il discorso postcoloniale – poiché può essere considerato un intellettuale transnazionale e un educatore *border-crosser* – e in dialogo con i paradigmi di genere, classe e razza. Afferma la necessità di riscoprire (e reinventare) la pedagogia politica di Freire come forma di contro-egemonia in opposizione alla scuola liberale e a ogni tipo di dominio culturale capitalistico, soprattutto nei contesti educativi occidentali, incentivando gli educatori critici a impegnarsi in azioni anticoloniali, utili a decostruire il potere e ogni forma di discriminazione, razzismo e imperialismo.

Francesca Aloï e Vito Minoia rafforzano l'interpolazione e il dialogo tra le opere di Paulo Freire e Augusto Boal, con l'obiettivo di trovare altri linguaggi, strategie, metodologie politiche per dare voce a gruppi svantaggiati ed esclusi. Aloï esplora le potenzialità pedagogiche del Teatro dell'Oppresso come approccio metodologico per la promozione di processi educativi capaci di attivare risorse locali e favorire la costruzione di comunità sociali resilienti. In particolare, si propone di analizzare come questo approccio, ispirato al pensiero critico-pedagogico di Freire, possa stimolare l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva promuovendo al contempo lo sviluppo di nuove competenze professionali per i professionisti dell'educazione. Minoia ripercorre la storia di vita e la produzione teorica di Freire e Boal, mettendo a punto le sfide politiche e umane vissute in Brasile e in Europa, sia durante l'esilio, sia al loro rientro negli anni Ottanta. Analizza come l'opera di Augusto Boal, tramite l'azione culturale e il linguaggio teatrale, in special modo con il Teatro-Forum, riesce, attraverso il dialogo e la coscientizzazione, a evitare processi discriminatori delle persone recluse, nel rispetto della loro dignità. Descrive alcune esperienze in ambito giudiziario realizzate in Brasile, Francia, Italia e Spagna, che aprono nuove possibilità di umanizzazione dei gruppi che vivono nelle carceri.

Jarina Rodrigues Fernandes e Paolo Di Rienzo discutono l'attualità del pensiero di Paulo Freire nell'educazione degli adulti in situazioni di vulnerabilità, in un'ottica emancipatrice in tempi di pandemia. La discussione si svolge attorno a due assi – comprendere con coscienza critica e agire nella pandemia – da cui si evidenziano i costrutti di: comprensione della realtà; rifiuto di posizioni fatalistiche; costruzione dell'inedito possibile (*inedito viavel*); rispetto dei saperi degli studenti; affetto per gli studenti; gioia e speranza; reti di sostegno e solidarietà; pratiche pedagogiche, nei limiti dell'emergenza della didattica a distanza, per cogliere la realtà e coltivare la speranza e il rafforzamento delle reti in difesa dell'educazione degli adulti e dell'eredità di Paulo Freire.

Luiza Cortesão e Antonella Cuppari riportano temi e questioni relative alla formazione di insegnanti, educatori e operatori sociali. Cortesão, fa una analisi approfondita dei cambiamenti avvenuti nei diversi Paesi europei in

merito alle linee guida delle politiche pubbliche che orientano la formazione degli insegnanti e degli educatori; ne sottolinea la complessità, i principali fattori che entrano in gioco e la politicità. Riprende alcune proposte di Freire e discute fino a che punto le sue idee abbiano costituito e continuano a essere una fonte di ispirazione di enorme rilevanza, freschezza e attualità anche nel contesto dell'educazione odierna. Cuppari centra la sua analisi e discussione sul lavoro sociale e sul principio di prestazione che, negli ultimi anni, ha influenzato le forme organizzative dei servizi e le posture professionali degli operatori sociali e propone di recuperare una dimensione politica e umanizzante del lavoro sociale per superare i circoli di sicurezza dati da una visione tecnocratica e standardizzata. A partire da una rilettura di alcuni concetti della pedagogia freiriana, descrive un percorso di ricerca-formazione nel progetto *Dopo di Noi*, con l'utilizzo di una metodologia di ricerca cooperativa e dialogica che ha valorizzato i diversi punti di vista e le conoscenze degli attori coinvolti.

Esplorando e cercando nuove alternative per la formazione universitaria, emergono due proposte di *service learning* nei contributi di Sara Bornatici e Nicola Andrian. Bornatici rinviene nel pensiero etico-educativo di Freire le radici pedagogiche che contribuiscono a fondare e arricchire il tema del *service learning*, ossia una proposta educativa che combina processi di apprendimento (riflessione-azione) e di servizio volontario in un progetto in cui i partecipanti si formano, lavorando sulle reali esigenze della comunità a fini trasformativi. Per l'autrice il contributo di Freire ha anticipato alcuni temi emblematici del *service learning* e ha posto solide basi pedagogiche mettendo in luce l'importanza del rapporto tra scuola e vita, la responsabilità sociale dell'educazione, il valore dell'esperienza diretta, il protagonismo degli alunni, la centralità del dialogo e dell'incontro per imparare a vivere come cittadini competenti.

Nicola Andrian, a sua volta, condivide alcune riflessioni e indicazioni scaturite da un'esperienza formativa *di frontiera*, rivolta a studenti dell'Università di Padova in preparazione a esperienze di scambio interculturale, responsabilità sociale e *GloCal Service Learning*, con l'Università dello Stato della Bahia (UNEB), Brasile. Una visione propositiva e innovativa che combina studio, ricerca e formazione accademica con l'impegno sociale, partecipando a iniziative che contribuiscono a promuovere cambiamenti sia sulla realtà locale, aprendo porte allo scambio interculturale, sia nella prospettiva di costruzione di una cittadinanza planetaria.

I contributi presenti in questo numero speciale restituiscono – solo parzialmente – la ricchezza, l'ampiezza e la dialogicità del pensiero freiriano. La sua produzione teorica dialoga e ha punti di convergenza con altri autorevoli intellettuali contemporanei e correnti di pensiero nel campo dell'educazione, della filosofia, della sociologia, dell'antropologia, dell'economia, della storia, della medicina, delle scienze della comunicazione, delle arti performative.

Come sostiene Gadotti (2017, p. 18),

his theoretical work has been inspiring practices in various parts of the world, from the *Mocambos* of Recife to the Burakumin communities of Japan, to the most renowned educational institutions of Brazil and other countries. Such influence extends to several areas of knowledge: pedagogy, philosophy, theology, anthropology, social work, ecology, medicine, psychotherapy, psychology, museology, history, journalism, fine arts, theatre, music, physical education, sociology, participatory research, methods of teaching science and literature, philology, political science, school curriculum, and educational policy for street children. [...]. Indications of the great vitality and widespread influence of his thinking include the growing number of publications of Paulo Freire's works in dozens of languages, the expansion of forums, academic departments, research centers created to study and debate the Freirean legacy, and the number of works written about him. All these elements together combine to lend a universal character to his pedagogical contributions.

Le affermazioni di Gadotti trovano riscontro nella recente pubblicazione curata da Torres (2019) che raccoglie contributi provenienti da tutte le parti del mondo.

Oltre il dibattito relativo al carattere contemporaneo e transdisciplinare del suo pensiero, è possibile anche individuare in Freire alcune idee-guida che, nel tempo, hanno ispirato l'elaborazione di nuovi concetti o modelli educativi, come ad esempio l'educazione alla pace; l'educazione multi/interculturale; l'educazione alla partecipazione democratica, alla cittadinanza attiva e cittadinanza planetaria. Molti di questi concetti e modelli non sono stati ideati da Freire stesso, ma sono certamente stati influenzati da pilastri e matrici concettuali provenienti dalla lettura delle sue opere, anche se reinventate e prodotte formalmente da altri autori. Basterebbe ricordare l'introduzione di modelli di *peer education* e le politiche educative e formative in materia di *lifelong learning*.

Le prime opere di Freire in Italia sono state tradotte negli anni Settanta e hanno incuriosito un pubblico di lettori molto diversificato, da pedagogisti e ricercatori a educatori popolari, militanti, protagonisti di movimenti sociali urbani o legati ad associazioni e gruppi cristiani, simpatizzanti della teologia della liberazione e guidati dall'*opzione preferenziale per i poveri*, emanata dal Concilio Vaticano II (Nanni, 2002, p. 96). Furono anche prese in considerazione dai promotori di esperienze educative alternative orientate da valori emancipatori, come Aldo Capitini, don Lorenzo Milani, Danilo Dolci, Mario Lodi, che hanno dato vita a esperienze e proposte che in qualche modo dialogano con Freire e che hanno convergenze etico-politiche e pedagogiche. Diversi lavori elaborati recentemente da Reggio (2014), Vigilante e Vittoria (2011) e Benelli e Schachterb (2017) hanno sottolineato i punti di convergenza tra i principi del pensiero freiriano e quelli di questi pedagogisti: il tema della comunicazione e del dialogo; la problematizzazione di situazioni e condizioni

della vita quotidiana con l'intento di promuovere la “consapevolezza” delle persone e dei gruppi; la ricerca; riflessione e confronto collettivo e cooperativo. Seppur con accenti e approcci differenti, il legame comune tra questi autori e Freire doveva aver reso esplicito il rapporto tra educazione e politica, nel senso attribuito da Freire – la non neutralità degli obiettivi e dei contenuti educativi e l'importanza della prassi collettiva per la trasformazione degli uomini/donne in soggetti attivi nei processi di partecipazione e cittadinanza attiva.

In Italia l'opera di Paulo Freire ha certamente ottenuto maggiore risonanza e influenza nel mondo del sociale e delle organizzazioni del terzo settore, piuttosto che nella ricerca accademica, con l'eccezione di Bartolomeo Bellanova che ha dedicato gran parte del suo lavoro accademico e didattico presso l'Università degli Studi di Bologna alla figura del pedagogista brasiliano (Bellanova, 1978), promuovendo la traduzione in italiano delle monografie più recenti di Freire (Freire, 2004; Gadotti, Freire, & Guimarães, 1995) e su Freire (Gadotti, Bellanova, & Telleri 1995), nonché ospitando a Bologna nel 2000 il II Forum Internazionale Paulo Freire (Telleri, 2002). Un elemento caratteristico relativo all'accoglienza di Freire in Italia è rappresentato dal fatto che quasi mai è stato assunto quale *riferimento univoco* dell'agire sociale, educativo, pedagogico – si contano davvero sulle dita di una mano le iniziative che si definiscono apertamente freiriane – pur connotandosi per molte realtà come *un riferimento irrinunciabile*, alla base di prospettive di azione emancipatorie e liberanti, che mirano a conferire parola e potere a soggetti individuali e collettivi vulnerabili ed emarginati, favorendo processi di trasformazione e umanizzazione, valorizzando al massimo i saperi esperienziali delle persone in direzione del loro empowerment, della loro coscientizzazione, del loro *ser mais* (esistere pienamente).

Il mondo globalizzato in cui viviamo, governato da progetti e politiche neoliberali, è stato teatro di trasformazioni spesso traumatiche, che hanno sottoposto persone e popoli a nuove forme di oppressione, di espropriazione di culture e di risorse. Molti analisti considerano queste singole crisi come sintomi di una crisi più ampia e profonda, che riguarda i modelli attuali di vita sociale e personale. Inoltre, la crisi delle ideologie e delle culture politiche e sociali unificanti e la frammentazione degli universi simbolici accrescono, in negativo, nelle persone il senso di inadeguatezza, di impotenza, di perdita della libertà di scelta e di possibilità/capacità di influire sulla costruzione del futuro. Agli effetti straordinari della pandemia – la crescita della soglia di povertà correlata alla perdita del lavoro degli adulti, l'impatto sulle povertà educative e assolute, l'elevarsi delle disuguaglianze – si sommano gli effetti di svariate emergenze “cronicizzate” pre-pandemiche – in primo piano gli analfabetismi di ritorno, gli adulti con deboli padronanze di comprensione nelle competenze di base, la crescente difficoltà nel realizzare una efficace in-

clusione sociale. Nascosti dall'innovazione e dall'accelerazione tecnologica, si sono palesati alcuni "irrisolti": il *digital divide*, lo spaesamento degli adulti con più tempo e meno risorse, le difficoltà relazionali, gli spazi abitativi e scolastici inadeguati per una possibile continuità formativa, la paura per il futuro, l'irrelevanza del punto di vista di bambine, bambini e adolescenti.

Anche se sottoposti alla egemonia della ideologia e delle politiche educative neoliberiste, le emergenze e le problematiche dell'attualità scatenano anche movimenti di resilienza e resistenza, che sperimentano nuovi modelli educativi collegati a stili di vita alternativi. In questa ricerca l'attualità del pensiero di Freire e delle sue prassi appaiono con nitidezza. Anche in Italia sono numerose e significative le esperienze educative, di lavoro sociale e di animazione socio-culturale che esprimono posizioni critiche dinanzi ai *temi generatori* della nostra epoca e che hanno accolto, reinterpreandola, la proposta politico-educativa freiriana.

Rispetto al nostro Paese e alla costruzione delle connessioni con il movimento freiriano internazionale, oltre al già citato II Forum internazionale di Bologna del 2000, è stato fondamentale il convegno "Verso il 3° Forum Internazionale Paulo Freire. Re-inventando un messaggio", organizzato nel 2002 da Silvio Premoli ed Eugenia Montagnini, con il supporto del Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza e del Centro Sociale Ambrosiano, che vide la presenza di Moacir Gadotti e l'avvio di una proficua relazione con l'Istituto Paulo Freire di São Paulo (in particolare con lo stesso Gadotti e con Carlos Alberto Torres) (Melloni, Montagnini, & Premoli, 2003). Di lì a pochi anni, verrà fondata l'Associazione Istituto Paulo Freire – Italia, che avrà come presidente Silvia Maria Manfredi e vicepresidente Piergiorgio Reggio.

L'Istituto Paulo Freire – Italia, facente parte della rete degli IPF di tutto il mondo, si associa a questo movimento. Sin dalla sua creazione nel 2005, sostiene la necessità di creare momenti di scambio con associazioni, gruppi, movimenti e persone che condividono le preoccupazioni dinanzi alle ingiustizie prodotte dai processi di globalizzazione neo-liberista e sono orientate alla ricerca di alternative sociali, economiche, culturali, educative sostenibili, e di dar vita a dialoghi critici, scambi e valorizzazioni di esperienze e di ricerche nell'ambito della pedagogia critica. Persegue la ricerca incessante di prospettive e prassi che accompagnino verso un mondo con maggior giustizia, democrazia e umanizzazione e la disseminazione di proposte guida orientate all'affermazione di un'educazione per tutti, di un'idea di cittadinanza planetaria e di una concezione dell'educazione come bene comune. La pubblicazione di questo numero speciale della rivista vuol essere un piccolo contributo in direzione di un nuovo modo di pensare e fare educazione.

Vorrei essere ricordato come qualcuno che amava la gente, la vita, le piante, i fiumi, la Terra (Paulo Freire).

## Bibliografia

- Bellanova, B. (1978). *Paulo Freire: educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione*. Modena: Centro Programmazione Editoriale.
- Benelli, C., & Schachterb, C. (2017). Paulo Freire e Danilo Dolci: Connessioni Metodologiche. In P. Ellerani, & D. Ria (Eds.), *Paulo Freire Pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire* (pp. 193-204). Lecce: ESE – Salento University Publishing.
- de Souza, H., Nakano, M., & Roitman, A. (2001). *Estreitos Nos: Lembranças de um semeador de utopias*. Rio De Janeiro: Garamond.
- de Souza Teixeira, C., & de Araújo Guimarães, E. (2019). Programas federais de alfabetização de jovens e adultos: do Plano Nacional de Alfabetização ao Programa Brasil Alfabetizado. *Em Extensão*, 18, 2, 107-128.
- Ellerani, P. (2017). La prospettiva attuale di Freire per l'educazione degli adulti e un sistema capacitante. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1, pp. 133-141.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Freire, P. (2012). On the Right and the Duty to Change the World. *Counterpoints*, 422, 45-52.
- Gadotti, M. (2017). The Global Impact of Freire's Pedagogy. *New Directions of Evaluation*, 155, 17-30.
- Gadotti, M., Bellanova, B., & Telleri, F. (Eds.). (1995). *Leggendo Paulo Freire: sua vita e opera*. Torino: SEI.
- Gadotti, M., Freire, P., & Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: dialogo e conflitto*. Torino: SEI.
- Manfredi, S.M. (1978). *Política: Educação Popular*. São Paulo: Edições Símbolo.
- Melloni, S., Montagnini, E., Premoli, S. (Eds.). (2003). *Paulo Freire: Pratica di un'Utopia*. Piacenza: Editrice Berti / Terre di Mezzo.
- Nanni, C. (2002). Utopia/sogno, scienza/realtà: per una ricezione italiana di Paulo Freire, oggi. In F. Telleri (Ed.), *Il metodo. Paulo Freire – Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*. Bologna: CLUEB, pp. 95-104.
- Papa Paolo VI (1967). *Populorum Progressio*. Roma: Tipografia Vaticana.
- Premoli, S. (2015). Descobrimo laços de Freire nas práticas educativas com crianças, adolescentes e famílias vulneráveis. *Boletim UNIFREIRE*, 3(1).
- Reggio, P. (2014). *Lo Schiaffo di don Milani: il mito educativo di Barbiana*. Trento: il Margine.
- Reggio, P. (2017). *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Telleri, F. (Ed.). (2002). *Il metodo. Paulo Freire – Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*. Bologna: CLUEB.
- Torres, C.A. (Ed.). (2019). *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Torres, C.A., & Teodoro, A. (Eds.). (2007). *Critique and Utopia: New Developments in the Sociology of Education in the Twenty-first Century*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Vigilante, A., & Vittoria, P. (2011). *Pedagogia della Liberazione*. Foggia: Edizioni del Rosone.



THE “PAULO FREIRE SYSTEM” IN ACTION:  
THE LITERACY CAMPAIGN IN BRASÍLIA 1963-64

*di Heinz-Peter Gerhardt*

ABSTRACT

The construction of a new capital of Brazil, named Brasília, has been discussed since the revolutionary movement struggled for full independence from Portuguese colonial power and creation of a Brazilian republic. The capital of Rio de Janeiro was a symbol of Portuguese rule and exploitation. The construction of this new metropolis attracted a tremendous workforce flow from all parts of the country, living in tent, board and clay barracks. The squalid living conditions and the unbridled exploitation of the construction workers in Brasília were covered up by intensive government propaganda that trumpeted nationalist ideas of development. It was there and at that time, that Paulo Freire and his collaborators first investigated their concept of the “vocabulary universe” (*universo vocabular*). The pilot campaign in Brasília was the only finished practical experience of the famed National Plan for Alphabetization having been put forward by the reformist government of João Goulart. Paulo Freire was personally involved in the management of the pilot where his system and methods were to be employed the first-time on a national scale. This ex-post analysis is able to highlight the political and pedagogical challenges and dilemmas Freire, his then wife Elza, and his team from Recife, encountered in their innovative approach to overcome illiteracy.

KEYWORDS: Paulo Freire, Literacy, Brasília – Pilot Campaign, Praxis, Critical Theory, Liberation.

ABSTRACT

La costruzione di una nuova capitale, chiamata Brasilia, è stata discussa fin da quando il movimento rivoluzionario ha intrapreso la lotta per la piena indipendenza dal potere coloniale portoghese e per la creazione di una repubblica brasiliana. La capitale Rio de Janeiro era un simbolo del dominio e dello sfruttamento portoghese. La costruzione di questa nuova metropoli ha attirato un enorme flusso di forza lavoro da tutte le parti del Paese, che viveva in tende e baracche di legno e fango. Le squallide condizioni di vita e lo sfruttamento sfrenato dei lavoratori edili a Brasilia sono stati insabbiati dall'intensa propaganda governativa che ha strombazzato le idee nazionaliste di sviluppo. Fu lì e in quel momento che Paulo Freire e i suoi collaboratori indagarono per la prima volta sul loro concetto di “universo lessicale” (*universo vocabular*). La campagna pilota a Brasilia è stata l'unica esperienza pratica conclusa del famoso Piano nazionale per l'alfabetizzazione avanzata dal governo riformista di João Goulart. Paulo Freire è stato personalmente coinvolto nella gestione del pilota, in cui il suo sistema e i suoi metodi sono stati impiegati per la prima volta su scala

nazionale. Questa analisi ex-post è in grado di evidenziare le sfide e i dilemmi politici e pedagogici che Freire, sua moglie Elza e il suo team di Recife hanno affrontato nel loro approccio innovativo per superare l'analfabetismo.

PAROLE CHIAVE: Paulo Freire, Literacy, Brasilia – Pilot Campaign, Praxis, Critical Theory, Liberation.

The pilot-campaign in Brasília was the only finished practical experience of the famed “National Plan for Alphabetisation” having been put forward by the reformist government of João Goulart.

Paulo Freire was personally involved in the management of the pilot-campaign where his system and methods were to be employed the first-time on a national scale. This ex-post analysis is able to highlight the political and pedagogical challenges and dilemmas Freire, his then wife Elza, and his team from Recife, encountered in their innovative approach to overcome illiteracy.

### 1. *The new capital and its builders*

The construction of a new capital in the sparsely populated interior of the country had been discussed in Brazil since the days of *Tiradentes*<sup>1</sup>. For those national insurgents, the capital of Rio de Janeiro was a symbol of Portuguese rule and exploitation. Its relocation to the interior of the country also promised to boost development in Brazil's hinterlands.

Throughout the country's history, various nationalist movements adopted this plan. The various republican constitutions adopted after 1890 all included a promise to build a new capital. Already at that time, the preferred location was the high central plateau (Planalto central) of the country's Midwest.

Following this nationalist tradition, Juscelino Kubitschek and the coalition of groups that supported him in 1954/55 planned to fulfil this constitutional promise, making it the main plank of their manifesto leading up to the 1955 presidential election. Kubitschek himself was surprised at the resonance his proposal found throughout the nation, and once elected president, he immediately introduced a bill in Congress to relocate the capital. It was passed by an overwhelming majority. In a record time of just 3.5 years, the buildings housing the federal government and the offices of the president were erected. On April 21st, 1960, the National Day of Commemoration for 'Tiradentes' attempted revolution, the government and the president solemnly took up residence in the new capital, Brasília.

<sup>1</sup> Tiradentes (1746-1792) was the leader of a failed conspiracy against the Portuguese colonial rule in the late 18th century.

The construction of this new metropolis attracted workforce from all parts of the country. Most of these migrant workers came from the north-east and were dubbed *Candangos* after a Brazilian migratory bird<sup>2</sup>. They travelled by land to this grand construction site by highly adventurous routes – the roads to the north-east and south were still under construction – often crammed together into trucks. When the planning process began in 1955, barely 6,000 people lived in the 5,850 km<sup>2</sup> area of the Federal District. By May 1959, the government had not yet been established in Brasília, yet 65,288 people already lived there (IBGE, 1960: 355f). On average, 2,400 workers arrived in Brasília each month during these years. The urban planners in the Development Company for the New Capital (port: Companhia urbanizadora da Nova Capital or NOVACAP) had not reckoned with a migration flow of this magnitude, at its height 800,000 people, mainly men from the northeastern states of Brazil. Although they had planned and partially built satellite towns (e.g., *Planaltina*, *Tagnatinga*, *Brazlândia*) and temporary barrack settlements for the builders of Brasília, the satellite towns were unaffordable for most of the construction workers and located too far away – as an example, *Tagnatinga* was situated 28 km away from the construction site. It was the professional employees of NOVACAP and the construction companies that moved into these houses. The *Candangos* had to live in barracks. The *Núcleo Bandeirante* district was an exception; it was planned and constructed as a satellite city since it lay only 13 km from the “*Plano Piloto*” government building sites, it was a suitable settlement area for the migrants of the north. This enabled residents to take advantage of existing infrastructure facilities such as water and electricity supply. As the simple wooden board and tent dwellings of the construction workers expanded, *Bandeirante* soon became the largest residential area in the new Federal District with a population of 12,000 by 1959 (IBGE, 1960, p. 365).

Whereas *Bandeirante* boasted a semblance of urban planning and small-town infrastructure (5 primary schools, 6 butcher’s shops, 1 bus station, 15 pharmacies, 6 medical practices, 1 cinema), the tent, board and clay barracks of *Candangolândia* (= City of the *Candangos*) situated 6-7 km away from the *Plano Piloto*, were unfit for human habitation. The people living there were regarded as effectively homeless (p. 363).

In 1959 *Candangolândia* had a population of 3,000 people living in 483 separate living quarters, with 6-8 people on average crowded together into each. A single water point had to supply four barracks, and the sanitary facili-

<sup>2</sup> Today, the inhabitants of the suburbs of Brasília are still collectively known as “*Candangos*”. In 2020 a “Day of the Candango” *Dia do Candango* (Galvão, 2020) was declared in the Federal District of Brasília. Some scholars maintain that the name originates in Africa, where there exists a tribe with this name (Videsott, 2008).

ties were grossly inadequate (p. 366). Electricity was available but due to their low wages, most of the residents could not afford to pay for it.

The minimum wage at the time for an unskilled laborer in Brasília was 15 cruzeiros a day (IBGE, 1960, p. 364)<sup>3</sup>. It was not surprising to see most of the “builders of Brasília” working overtime. The “normal” working day – people worked in shifts around the clock – totaled 14-20 hours. There was no limit to the number of overtime hours a person could work.

The squalid living conditions and the unbridled exploitation of the construction workers in Brasília were covered up by intensive government propaganda that trumpeted nationalist ideas of development. The Brazilian press, radio and television paid almost daily tribute to those building the new capital and visiting delegations from home and abroad lent a touch of historical grandeur to the often freezing and exhausted *Candangos*.

By 1963, Brasília entered its third year as the official capital of the nation, yet the city still resembled a huge building site. During the week feverish building activity continued day and night. On Sundays it suddenly became a ghost town devoid of people, as the government officials returned to their families in Rio de Janeiro or São Paulo and the workers hunkered down in the suburbs<sup>4</sup>. It was there, in *Candangolândia*, *Gama*, *Bandeirante*, *Sobradinho* and *Limpeza Publica*, that Paulo Freire and his collaborators from SEC/UR (Serviço de Extensão Cultural/Universidade de Recife), Cultural Extension Service within Recife University in Pernambuco, a North-eastern State of Brazil began their literacy work, using the method they had successfully developed in the North-east. The literacy campaign in Brasília was part of an experimental pilot project, prior to the implementation of the National Literacy Plan of 1964 by the Ministry of Education.

The PNA (National Literacy Plan) was instituted on 21 January 1964, thus legitimating the adoption of the method developed by Paulo Freire through his work in various states of the Northeast: in Pernambuco, in Angicos, in initial experiences with the SEC, and in the municipality of São Lourenço da Mata near Recife. Soon after its creation, the team from the University’s Cultural Expansion Service selected a team of young people from Paraíba to apply the method in the Ceplar Campaign in Paraíba. Contemporaneously with the experience of Angicos, Paulo Freire agreed with Mayor Djalma Maranhão of Natal on the creation of cultural circles in the context of the

<sup>3</sup> A carpenter earned 30 cr., a mechanic 50 cr. and a metal fitter 60 cr. (= daily wages). In November 1961 the exchange rate between the then cruzeiro and the then West German mark was 1:87. In today’s (2021) money this would be 0,50 Euro for 87 of the then cruzeiro (cr.).

<sup>4</sup> This description of Brasília in 1963 was provided by Jomard Muniz de Brito (1976), member of Freire’s SEC (Serviço de Extensão Cultural, Cultural Extension Service) team from the University of Recife.

campaign entitled “*pé no chão se aprende a ler*” (“learning to read barefoot”). In other states of the south, the UEE of São Paulo designed and initiated literacy pilots in Vila Helena Maria (Osasco, São Paulo). This was followed by a pilot project in Brasília. The launching of the National Literacy Program was accelerated and, with it, the generalized use of the method throughout the country.

It was planned to set up 60,870 cultural circles from 1964 onwards to teach 1,834,200 adults to read and write, thus reaching 8.9% of the illiterate population of Brazil (aged between 15 and 45), which in 1963 numbered 20,442,000 people, about 30% of the total population of 66,302,271 (IBGE), who were thus prevented from participating in the selection of their leaders<sup>5</sup>.

## 2. *The organization of the Pilot Project of Brasília*

### 2.1. *The National and Regional Commission for Popular Culture*

On 28th of June 1963, the Comissão de Cultura Popular (i.e., Commission for Popular Culture) was founded at the Ministry of Education<sup>6</sup> on the federal level<sup>7</sup>. Due to former contacts with the SEC/UR team and due to the extensive publicity that Freire’s literacy method had gained following his campaign in Angicos (Gerhardt, 1983), the then Minister of Education Paulo de Tarso entrusted the SEC/UR team<sup>8</sup> with the organizational and educational leadership of the commission. Paulo Freire was appointed chairman on the national level.

The federal commission’s task was to develop a national literacy plan based on Freire’s system. This was to be done in cooperation with trade unions and student organizations, groups that had already been involved in mobilizing and implementing literacy projects, particularly as part of popular cultural movements. National, regional and local committees on popular culture were to exercise control over the management of the courses. These

<sup>5</sup> Beisiegel (1974, p. 169). On the 21 of January 1964 the plan was ready: The presidential executive order no 53.465 created the Programa Nacional de Alfabetização (PNA) mentioning explicitly the Paulo Freire System as methodology to be employed. The plan foresaw the creation of 60.870 cultural circles in order to turn literate 1.834.200 adult illiterates (15 to 45 years old) still in 1964, cf. Tribuna do Norte (2013).

<sup>6</sup> Universidade de Recife (1963). *Boletim Informativo*, 11, pp. 19 e 14, 22. Cf. tb. Silvia Maria Manfredi (1976) e Araújo Freire (2006, pp. 143-151).

<sup>7</sup> Paulo Freire had made several lecture tours to Brasília in the course already of 1962. In his capacity as Director of SEC/UR, he advised the University of Brasília on the establishment of a “Department for Cultural Continuing Education” (Departamento de Extensão Cultural). Cf. Boletim do SEC/UR (1962), No. 3-4, Set.-Dec., p. 23.

<sup>8</sup> The Agreement was signed in Brasília on 30 July 1963. Cf. Gonçalves (1964b, p. 84).

committees were to be composed of equal numbers of representatives from trade unions, student organizations, popular culture movements, and officials from the Ministry of Education.

The plan was to carry out an initial pilot project in the Federal District: as a model and demonstration course for the “National Plan”: A “Regional Commission for Popular Culture” was constituted at the Ministry of Education in cooperation with the city government of Brasília<sup>9</sup> (official title: Comissão Regional de Cultura Popular de Brasília do Ministério da Educação e Cultura). Jomard Muniz de Brito from the SEC/UR team was appointed as its chairman (Brito, 1976).

The student and trade unions, as well as popular cultural organizations of the Federal District were still in their infancy and the “Regional Commission” was mainly composed of officials from the Ministry of Education (Barreto, 1963, p. 1; Paiva, 1973, p. 255). Likewise, it was Ministry officials who were recruited to help conducting the research on local vocabulary and urging problems of the suburbs. We have no reports about the way in which this research was conducted. We can assume, however, that it followed the same twin-tracked approach that has already been applied in Angicos and Quintas (Gerhardt, 1978, pp. 151-204): first the anthropological sequence of the literacy course, then the literacy sequence (Cf. 3.2 and 3.3 of this article).

## 2.2. *The selection and training of coordinators*

Since secondary and tertiary education institutions were only now being established, it was not possible to recruit the required coordinators in Brasília from secondary schools or universities. For this reason, the SEC/UR group<sup>10</sup> thought it necessary and feasible for the coordinating function to be carried out by more or less literate residents of the suburbs who had previously been recruited to research the *universo vocabular*. Moreover, in areas with only few secondary schools and universities, which would later be covered by the National Literacy Plan (Plano Nacional de Alfabetização) the recruitment of such staff was an absolute necessity. It was thought that Brasília could also be a pilot project in this respect. Alongside the promotional campaign to encourage participation in the literacy course, primary school graduates living in the suburbs were invited to apply for the well-paid coordinator positions.

<sup>9</sup> The city government assumed responsibility for funding the project. Kirkendall (2010, pp. 9, 82) confirms Beisiegel’s and my findings with “already” access to materials of the Superior Tribunal Militar in Brasília.

<sup>10</sup> The group consisted of J.M. Brito, A. Paes de Andrade and for a short time also A. Monteiro Costa. Paulo Freire helped in preparing the project but was not involved in its implementation (Paes de Andrade 2.11.1976).

In June 1963, cars carrying loudspeakers<sup>11</sup> drove through the suburbs promoting the ways of participating in the course, be it as literacy teacher and/or coordinator of a cultural circle, or as a student/course participant. Public demonstrations were provided to show how a cultural circle worked e. g. in *Sobradinho*: Would-be “coordinators” showed the entire slide sequence of the chosen generative words (literacy sequence, cf. 3.2). By trying to start a discussion with passers-by about the importance of knowing how to read and write, they informed them about the methodology that would be employed in the upcoming Brasília campaign (Barreto, 1963).

About 50 people were selected for the advertised coordinator positions in accordance with to the pre-registrations for the literacy course. They subsequently took part in the 20-hour training course conducted by Jomard Muniz de Brito and Astrogilda Paes de Andrade. Paes de Andrade assumed the task of designing the literacy process (i.e., sociological situations, generative words and discovery cards). Muniz de Brito was responsible for the “anthropological concept of culture”<sup>12</sup> and for how debate and group dynamics were managed in the cultural circles. During the training, which included trial lessons based on the anthropological concept and the decoding phase, Paes de Andrade and Muniz Brito did not find any difference between the learning behavior of candidate coordinators recruited from the suburbs and those from the student milieu<sup>13</sup>. Paes reported an increase in spontaneous comprehension, eagerness to learn, interest in the content and an intensive,

<sup>11</sup> Slogans like “*Povo analfabeto é povo escravo. Matriculam-se no Círculo de Cultura mais próximo. Aprenda a ler e escrever*” (An illiterate people is an enslaved people. Join your nearest Cultural Circle. Learn to read and write) blared from loudspeakers on top of these cars reports Mauricio Goldemberg, at the time one of the supervisors on the Comissão Regional da Cultura Popular and Head of the Department for the Mobilization of Popular Culture (Departamento de Mobilização da Cultura Popular), cf. depoimento 8 em Documento “Anexo 1 - Depoimentos” s. d., s. l.: This document contains short reports about interviews conducted mainly by telephone with people who were supposedly able to inform others about the pilot project with the Paulo Freire System in Brazil’s new capital. I reckon that it was the “Annex 1” of a summarized report about the project drafted by an entity of the Brazilian military after its coup d’état in 1964. As my assignment 1976 as researcher and from 1980-86 as Visiting Professor at the UFRN is mentioned in “depoimento 42” – I personally was never “interviewed”, yet – the “interviews” may have been conducted at any time between 1964 and 1980. original-b6b486849127c1a69623a2b75dd5d3ce.pdf (museudaeducacao.com.br) [12.2.2021].

<sup>12</sup> Fávero O. (2012). As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: Um Ovo de Colombo. *Revista Linhas Críticas*, 37(38), 465-483.

<sup>13</sup> Brito (1976) and Paes de Andrade (Oct 1976 and Nov. 1976). Cf. also Filho (1962/1963, p. 77) very vividly: «Coordenadores, assistidos direta e diuturnamente por supervisores, todos eles selecionados e preparados pela equipe do professor Paulo Freire, trabalham todas as noites num expediente de quatro horas, muitos em suas próprias casas ou em salas e barracos cedidos por terceiros. O aparelhamento das salas é o mais sumário. Alguns bancos rústicos de madeira, um projetor de *strip-film*, o quadro-tela e as fichas-roteiro».

friendly approach to communication among the applicants from the suburbs. However, this was accompanied by a striking anxiety with regard to their future job as coordinators. At the end of the introductory course, a final test was administered. There are no reports if participants were rejected because of the results. This way-oriented coordinator guided the cultural circles that were being set up in selected suburbs of Brasília, each involving up to 30 participants. The campaign thus initially covered around 3000 illiterate people organized in up to 300 *círculos de cultura*<sup>14</sup> and started in July 1963 (Kirkendall, 2010, pp. 85-86).

### 3. *Stages in the Literacy Method*

#### 3.1. *Researching the vocabulary universe*

Once the coordinators of the cultural circles had been selected, they engaged in a process of approaching and getting to know the cultural and linguistic universe of the literacy students through on-site research work. This first contact aimed to bring the coordinators closer to the socio-cultural and linguistic realities of the future members of the cultural circles.

The notes and *sentenças* (= sayings)<sup>15</sup> from this period offer hints on how the residents of these suburbs of the Federal District lived and thought: Because of the general objectives of the project «alfabetizar politizando cinco

<sup>14</sup> Each coordinator had to teach two cultural circles each night. On Saturdays there were scheduled meetings for the coordinators together with their supervisors «in order to critically examine their own work and seek solutions to the various problems encountered in each sector» (*«para fazer sua auto-crítica e procurar solução para os diversos problemas de cada setor»*). Cf. Filho, J.L. (1962/1963, p. 77). Cf. also Freire enthusiastically (Freire, Betto, 2001, p. 22): «Posso te confessar que as vezes Elza e eu, em Brasília, não conseguíamos dormir, a não ser as quatro de manhã, falando-nos de nossos espantos em face do que ouvíamos nos Círculos. Sim, Brasília, durante a implementação de trezentos Círculos de Cultura, na época, nas cidades satélites». In this episodic way Freire refers to the Brasília pilot experiment in various publications cf. (Freire, 1976b).

<sup>15</sup> As in Angicos/ RN (in January 1963) and Quintas/ Natal/ RN (in July 1963), those sentences and parts of conversations that represented typical opinions of the interviewees (cf. Gerhardt 1978, pp. 113-204), both numerically and in terms of content, were noted as *sentenças* in the preliminary studies. The SEC team took a similar approach to words from the “vocabulary universe”: cf. *Sentenças* from *Plano Piloto*, 1 p., n. l., n.d. or publisher, hectograph copy, Gerhardt archives. *Sentenças* from *Limpeza Pública*, 1 p., n.d., n. l. or publisher, hectograph copy, Gerhardt archives. *Sentenças* from *Plano Piloto*, 2 pgs, n.d., n. l. or publisher, hectograph copy, Gerhardt archives. *Sentenças* from *Candangolândia*, 1 p., n.d. n. l. or publisher, hectograph copy, Gerhardt archives. Brazilian Ministry of Education and Culture, *Sentenças* from *Gama*, 2 pages, n.d., hectograph copy, Gerhardt archives. The following analysis is based on 103 “sentenças” from the above-mentioned geographical areas.



milhões de adultos» (Cf. Araújo Freire, 2006, p. 145), the issue of one's ability to read and write was central. The respondents spoke only in approving terms of literacy, which was desirable for family (i.e., so that they could teach something to their children), social and economic reasons. A general improvement of one's own situation in life, as well as the benefit of national development, was regarded as a certain consequence of the new skill.

The respondents by no means regarded their own living conditions as dreary. Just four of the 103 statements collected were concrete criticisms made of the working and living conditions. More frequently, there were remarks about a misguided government policy in matters of administration, administrative expenditure, and transparency regarding the former, the high cost of living and low minimum wages, the sell-out of national resources to foreign countries, and the promised but as yet unrealized agricultural reforms. In general, the respondents criticized the lack of cohesion and inertia of the government apparatus. With a few exceptions, the president was exempted from this criticism. He is seen as the protector of the people, who would be slowed down in his "good" intentions, e.g. increase of the minimum wage or agrarian reform, by the machinations of his staff of advisors or by senators and deputies (15). Perhaps unsurprisingly, given the widely expressed admiration for strong leadership and partial advocacy of authoritarian solutions in the style of Getúlio Vargas, democratic institutions (i.e., parliament, courts) and processes (i.e., constitution, elections) were scarcely mentioned<sup>16</sup>. In fact, as the above examples show, these were often seen as slowing down national progress and staying the hand of the president.

The respondents expressed confidence in the power not only of the president but also of the Brazilian nation, which was mentioned eleven times. Many of the respondents appear to have gained a powerful sense of purpose from participating in the economic and social development of the nation. They did not, however, consider the possibility of forming independent organizational structures, either for this purpose or to represent their own interests<sup>17</sup>. Their confidence in a leader was undiminished. Despite this obvious limitation, SEC/UR and collaborators gathered *sentenças* reveal in very few instances a religious fatalism. Rather, the prevailing mood expressed in the statements is of euphoria for development, as part of which the proposed literacy course also met with enthusiastic approval<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> Elections and suffrage are mentioned six times.

<sup>17</sup> The collection of vocabulary from all the settlements of the research project includes words that indicate political and union activities by those surveyed. However, these words, concepts and contexts do not appear in the *sentenças*. We may assume that the interviewees and/or supervisors inserted these words into the *universo vocabular* and gave them the status of important terms for the proposed experimental literacy campaign in Brasília.

<sup>18</sup> 32 sentences reveal agreement.

### 3.2. *The selection of generative words and cultural slides*

Based on the *sentenças* and the *universo vocabular* from the Federal District, fifteen generative words were selected in the SEC/UR. As in the previous campaigns, detailed discussion guides and didactic material were produced for the individual words to help orient the coordinators.

As for the cultural slides, which constituted the initial work of the literacy process in the circles, 10 slides relating to the anthropological concept of culture resemble those used in Angicos and Quintas (Lima, 1965, p. 175)<sup>19</sup>. Slide 1: Man in nature and culture. Simple line drawing: A couple, their backs to the viewer, look at various objects and creatures. Two houses, a bicycle, a streetlamp, an airplane, birds, a tree and ducks.

What is striking about this slide is the inclusion of objects of industrial production (i.e., airplane, bicycle, streetlamp), without abandoning the rural milieu (i.e., ducks, the type of buildings).

In the discussion of the cat's hunting behavior compared to that of humans, the transparency of these distinctions within the anthropological concept was also apparent in Brasília: Humans created culture before hunting. The cat does not do so either before or after hunting. Man is thus a hunter in the true sense of the word. The cat is a mere pursuer of its prey. It is its innate instinctive behavior.

The fifth slide (author's note: I will comment only on those slides that deviate from previously known slides or that address new issues) shows a woman sitting under a thatched roof making a clay pot. The following sixth slide shows line drawings that depict other vessels made by her with decorations on the sides. It is surprising that the anthropological sequence should also deal with artisanal production methods and their output among the construction workers of the nascent city of Brasília.

Jomard Muniz de Brito yet considers the anthropological concept and especially these two projections (slides 5 and 6) to be important in the context of Brasília: The *Candangos* were not particularly concerned with developing self-consciousness or giving value to their own creativity. They were yet resourceful people, evidenced by their arduous journey to Brasília and their quick adaptation to new living conditions. Rather, they were more concerned with understanding their position vis à vis modern technology, which threatens to make humans a mere appendage of machines. It is important to bear in mind though that it was human creativity that gave rise to the vast array of

<sup>19</sup> Lima (1965, pp. 175-202) participated as an observer in the pilot of Brasília. At the time he worked in the Federal Ministry of Education in Brasília. His book contains an appendix on the campaign. Unless other sources are mentioned, the following description of the slides' images are based the slides reproduced in the appendix of Lima's book. There is no available field report on the campaign in Brasília (Freire, 1978, p. 28).

heavy machinery at work in Brasília in the first place. The woman’s pottery can be suitably associated with the construction site, while simultaneously representing a technical expression of human creativity. The aim of the discussion was to get the circle participants to list their own skills and arts and to present these to their fellow students (Brito, 1976):

The seventh slide shows two guitar players and a radio. This is likewise a cultural scene. In the case of a singer or guitarist, this performance has the potential to reach millions of other people if broadcast over the radio (Lima, 1965, p. 190). This drawing is intended to stimulate a discussion about mass media (i.e., radio and newspapers), both as means of disseminating culture – hence the importance of literacy – and as a means of falsifying it. The tenth slide<sup>20</sup> represents the cultural circles themselves. Six students seated on wooden benches listen to a coordinator discussing a poster showing a *gaúcho* (eng: skilled Brazilian horseman).

The 10th slide was intended to represent the unity of the people. The cultural circle presented a variety of opinions during discussion, but what all participants had in common was the desire for literacy. The coordinator suggested that each person look out for the other in terms of learning progress and regular attendance. This approach would help to ensure that everyone was able to complete the course successfully (Brito, 1976).

The available documents provide little information about the actual content of the discussion within the cultural circles during the anthropological sequence of the literacy course. My past interviews with Brito and Freire, gave me yet the impression that the slides provoked intense discussion<sup>21</sup>. There was a discernible homogenization of views in the cultural circles, with individual members experiencing a kind of “catharsis” of consciousness (MEB, 1963, p. 8). Conversely, the use of such sophisticated terms in the documents may suggest that they were used to describe the organizers’ expectations and the observers’ hopes rather than the actual progression of the debates.

### 3.3. *Working with generative words in cultural circles*

Regarding the generative words, of which there were ten, let us look at the materials linked to the first generative word: *tijolo* (= brick)<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> Slide 8 shows a cowherd from the northeast (“*vaqueiro*”), slide 9 one from the south (“*gaúcho*”).

<sup>21</sup> «A street sweeper in Brasília said: Tomorrow I will do my work with my head held high», narrates Paulo Freire (1974, p. 42), three years later (1967 was edited the first edition in Portuguese), as a participant’s statement during the Brasília pilot project during the anthropological concept of culture. As was mentioned before in his work Freire gives likewise episodic hints in relation to the results of the literacy campaigns under his coordination.

<sup>22</sup> A list of generative words and sociological situations can be found in the following paper: MEC e SEC/UR (1963) 1 ff. Besides “*tijolo*” there were fourteen other generative words: *voto* (=vote), *feira* (=market), *máquina* (=machine), *chão* (=ground, meaning here the red loess soil that dominates

The corresponding slide depicts a “sociological situation”, which was typical of the building site for the nation’s new capital: two construction workers build the foundation walls of a building. An arm in the foreground clasps a stone brick. The word *tijolo* can be seen in the background.

The coordinators were instructed to hold a 15-minute discussion of the problem of human labor at the beginning of the circle meeting, led by the types of questions already described above<sup>23</sup>. The aim of all human economic activity was posited as the manipulation of nature to meet human needs. Both entrepreneurs and workers follow this basic principle to satisfy their personal needs. Economic activity is generally divided into four sub-areas: production, circulation, distribution, and consumption.

The coordinators’ guides include a few examples, which are intended to demonstrate the indispensability and creative power of the ordinary worker in each of the four areas. The sectors mentioned above are in turn influenced by social and geographical factors (i.e., the brick producer will locate his factory in a region rich in sand and clay). Following this, the social factors are dealt with in detail (i.e., wages, trade union organization, schools, medical care, accident prevention and unemployment). It is striking that these issues were discussed more in connection with the Northeast and its problems than being “associated” with the situation in Brasília and its Midwest region. The coordinators’ guidelines about the generative word *tijolo* come to their close with a description of the economically precarious conditions in the Northeast, also mentioning the migration of workers from the region. It emphasizes that if the federal government did not intervene soon, social tensions would arise, with unforeseeable consequences.

This condensed economics class that based itself on the generative word *tijolo* was mainly aimed at labor migrants from the Northeast, whose regional problems are to be discussed in detail. The focus on north-eastern problems makes clear how the “Regional Commission” had difficulties in determining the starting point for the topics to be debated.

around Brasília and which, in dry conditions, is transformed by the wind into a red veil that hangs over the city), *barracos* (=barracks), *açougue* (=butcher’s shop), *negócio* (= shop), *Sobradinho* (= name of one suburb. The expression alludes to the mansions of the large landowners in the northeast and could be translated as “little manor house”), *passagens* (=travel tickets), *pobreza* (=poverty), *planalto* (=plateau), *trabalho* (= work), *Eixo* (= axis, a popular meeting place in the centre of Brasília, near the bus terminal), and *Brasília*.

<sup>23</sup> There were two papers to guide the coordinators in the literacy sequence. One contained questions for the coordinators and time guidelines for each slide related to the respective generative word. A second gave a detailed account of possible discussion points in connection with the generative word: Sistema Paulo Freire, *Debate sobre a primeira situação sociológica e aula inicial de alfabetização*, no author or publisher, n.d., n. 1, pp. 1-3, hectograph copy, Gerhardt Archive and “Tijolo”, no author, n.d., n. 1, p. 1-3 (= coordinator guidelines) hectograph copy, Gerhardt Archives.

If the generative words seem to settle the “home” and thus the background of the debate in Brasília, the coordinators’ instructions, though, oscillate between the problems of Brasília and those of the North-East, the birthplace of most of the participants in the cultural circles. This did not make the work of the coordinators any easier. They were forced to carefully consider the most effective way to frame and initiate the discussions regarding the dichotomy of the subjects.

The following 15 minutes of the first literacy lesson were to be used to introduce the word *ti – jo – lo*, in block letters on a 2nd slide, syllable by syllable (Sistema Paulo Freire, 1963, p. 1). This is followed by the familiar Freirean literacy process: The “phonetic families” of *t*, *j* and *l* are projected in three slides. The *t* and the *j* should be given 10 minutes each, the *l* just 5 minutes. A sixth slide brings all “phonetic families” together on the screen. The “production” of new words begins, taking up 10 minutes (Sistema Paulo Freire, 1963, p. 1). Lauro Lima reports on the production of the first, although still grammatically incorrect, sentences “*Tu já lê(s)*” (= you already read) and comments on the methodical meaning of the “discovery card”: «If the illiterate person has understood this discovery card and can form words with it, he is already literate in technical terms» (Lima, 1965, p. 194).

For the following 5 minutes, vowels are studied in isolation. They are contained on a seventh slide. As a phonetic support, a new image was added to the series in Brasília. On it, the positions of the mouth during pronunciation of the individual vowels are shown. Again, the students are asked to form new words and sentences. This request also serves as homework for the next lesson.

Based on the timing guidelines in the instructions, “literacy through awareness” should have taken seventy minutes for successful assimilation of the first generative word (Sistema Paulo Freire, 1963, p. 1).

There are no reports on whether the time and content guidelines were fulfilled for *tijolo* and the other generative words in the individual cultural circles beyond what has been discussed so far. Even the people interviewed about the Brasília Campaign<sup>24</sup> could not remember further details from the literacy sequence.

#### 4. Results

I was not able to track down either relative or absolute figures on the success rate of the pilot project in Brasília. In 1967, Muniz de Brito acted as supervisor of the Brasília campaign, but could not recall any numerical values

<sup>24</sup> Paulo Freire, J. Brito, A. Paes de Andrade, A. Monteiro Costa (Lyra, 1976).

for its success<sup>25</sup>. Overall, he described the campaign as not well succeeded. The strict way the ideas of popular culture were understood in the Brasília pilot, was in his opinion partly responsible for this: Because it was on this ideological basis that the coordinators from the suburbs were recruited for the course, coordinators who in the end could not fulfil this key function using the “Paulo Freire method”, incentivize and maintain the dialogue among the participants of a culture circle, the dialogue about the generative theme at stake. A 20-hours training had apparently not been enough to command the technique of leading debates dialogically. And there was an understandable difficulty to answer simple grammatical and semantic questions when e. g. the so-called “dead or thinking words” appeared after the presentation of the discovery cards).

They handled the materials provided in a very tense and anxious way. Out of a general sense of uncertainty, they more easily fell into the role of storytellers and film projectionists: the trap of teacher-centered “talk and chalk” teaching. Although stripfilms, slides and stories led to a good atmosphere of communication and to a reduction in hierarchical barriers, these favorable conditions were not successfully translated into literacy or politicization outcomes.

The coordinators were neither able to draw upon an arsenal of motivational teaching methods nor were they flexible enough to integrate procedural suggestions from the circle into the debates. In 1976, Muniz de Brito and Carlos Lyra unanimously reported on stolid cramming methods such as memorization and repetition<sup>26</sup>. Whenever the students grew bored, the coordinators showed them slides. In some circles, the participants were familiar with the entire slide series after just a few hours. The potential of the visualization technique to provoke discussion was

<sup>25</sup> Brito also doubted that a written report on the project was prepared. Nor is Freire (1978, p. 28) aware of a summary report on the campaign. Yet Freire questions the information provided by J. Brito, A. Paes de Andrade und A. Monteiro Costa about the use of “coordinators chosen from among the people”. As Freire recalls it, the majority of them were trained teachers. However, I decided to follow the statements of Freire’s collaborators in this presentation, as Freire himself was not involved in the implementation of the Brasília campaign due to his commitment to the National Literacy Plan.

<sup>26</sup> Carlos Lyra paid a fact-finding visit to Brasília during the campaign (Lyra, 1976). He reported that the campaign was closely followed by many deputies, senators and visitors to Brasília. Every day observers attended the cultural circles. They wanted – whether out of approval or concern – to learn the method by which one could quickly multiply the electorate of one’s constituency. This pedagogically and politically motivated “tourism” on the one hand hindered like in Angicos the learning situation in the circles on the other hand highlighted the political controversy Freire’s System caused then (Cavalcanti, 15.3.1964) and once again today (e. g. Cardim, 13.3.2020). In the history of education, it is unique that an educational proposal and its practice causes so much hate and even the intervention of military forces.

thus squandered. Therefore, it is not surprising that after a short time the number of participants decreased rapidly and by about the twentieth class in some cultural circles only half of the course participants attended. In the end, high rates of dropouts led to a low number of literate and newly politicized people.

The chairman of the “Regional Commission” pointed out another reason for the relative failure of the Brasília campaign: The participants of the cultural circles had come from all parts of Brazil to work on this massive construction project. The implicit basis for successful work with the Freirean method, namely the homogeneity of the social, economic, and cultural background of the literacy students was missing (Brito, 1976).

The experiences accumulated over a short period of time in Brasília, on which the generative words and the sociological situations were based, were apparently insufficient to replace the concept of “home” and the sense of embeddedness in common problems that had been so self-evident for Angicos and Quintas participants. In this respect, it is in my view a technological illusion when Lauro Lima (1965, p. 175) states that the anthropological concept alone leads to a “homogenization” of the cultural circle. Clearly, it needed to be accompanied by an acceptance of the particularities of a region or a community, mediated by a coordinator using the anthropological theorems. The anthropological concept of culture together with the situatedness of topics and its generative words can generate sufficient motivational force to support successful literacy and politicization. My and others ex-post evaluations of the campaigns in Angicos and Quintas evidenced this.

Following the completion of the course, in October 1963, there was neither a reported attempt to organize the circle participants into a district or labor organization, nor did the participants initiate any form of association with one another.

The Regional Commission for Popular Culture quietly ended the pilot project, avoiding publicity. They were anxious not to jeopardize the National Literacy Plan based on the Paulo Freire method, which was then in its development phase. Other “Regional Commissions”, e.g. in Sergipe and Rio de Janeiro, selected mainly students and teacher as “trainees” for the task of a coordinator in the cultural circles (e. g. Bouças Coimbra, 2000, pp. 1-22)<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Celia Maria Bouças Coimbra was a student of history at the time. She was selected and trained as would-be coordinator for her home state: Guanabara. The coup d’état of Brazil’s generals ended her experience violently with tanks on the street on the 1st of April 1964, “juridically” fourteen days later by executive order #53.886. «Perseguido, Paulo (Freire) precisou, para preservar a sua vida, partir para um exílio de mais de quinze anos» (Araújo Freire, 2006, p. 151).

## 5. *Summary*

In terms of organization, the Brasília experiment is characterized by two innovations:

- It was mainly managed by staff from the Ministry of Education.
- The coordinators were recruited from the same neighborhoods and districts in which the literacy courses took place.

In general, a lower level of social political commitment can be assumed for both groups of people in comparison to the radical Christian student body of Natal, who were the main agents of the *Angicos* and *Quintas* campaigns. In addition, a certain amount of bureaucratic thinking cannot be ruled out among the staff used in Brasília. For the ministerial staff, the campaign represented a relatively varied activity alongside other tasks. The coordinators, on the other hand, could expect a physically easy and well-paid job, which was preferable to physical labor on a construction site<sup>28</sup>.

Thus, if the starting conditions were unfavorable in terms of personnel, the opposite was observed in the analysis of structures of consciousness. Unlike in *Angicos* and *Quintas*, the participants in Brasília expressed optimism and confidence regarding their own opportunities in life. Both basic attitudes seem to have derived from the experience of working on the construction of the new capital. This nationalist perspective was supplemented by a high level of information on current political issues and by uninhibited criticism of the government's work. However, these promising tendencies in the thought processes of the builders of Brasília (in Freire's system of categories they would have to be placed in a transitional stage from naive-transitive to critical-transitive consciousness) were not tapped on in the literacy course itself.

Regarding the structures of consciousness and the industrial-technical work of the Brasília project, the anthropological concept was reframed as a protective barrier against the dehumanizing tendencies of technologization; a humanist foundational principle which we have already identified as being central to Paulo Freire's Christian worldview (Gerhardt, 1978, pp. 53-59). Freire held this idea in common with his team colleagues in the SEC/UR. He maintained the anthropological sequence in the Brasília campaign. The extent to which the anthropological discussions were able to act as a counterweight to the consumerist "transistor radio culture" (Wolfe, 1995, p. 171) that was

<sup>28</sup> In addition to that A. Monteiro Costa (1976) refers to the problem of primary school graduates in the suburbs assuming *capataz* and *cabo de eito* roles (*capataz* = farm overseer; *cabo de eito* = literally: manager of the defeated). The reference is to people who, because of their school education, exercise dominating and oppressive roles in their social environment, whether as moneylenders, small traders, letter writers, ecc. If such persons are entrusted with coordinating functions in the cultural circle, they are unlikely to conduct the debates openly and freely.



becoming so prevalent in the suburbs could not be investigated based on the available material.

In the literacy sequence, difficulties arose in determining how and to what extent to grapple with the social and political realities of Brazil. The result was a fluctuating focus on the problems in the Federal District and those in the Northeast, the home of many *Candangos*. A collective processing of experiences within a common historical-social context had not been possible in Brasília.

The progressive schematization and regulation of the literacy process as was already observed in Quintas. It also occurred in Brasília. Both reach their climax with two and a half pages of instructions for the coordinator of the cultural circles, detailing constraints on time and guiding the discussions of generative words in the cultural circle debates. As a result, the uncertainty of the coordinators and the temptation to lecture were further exacerbated, as the curricular measures were often neither compatible nor achievable in the prescribed time with the debating and associative style of the method. This contradiction between the aspiration of the "method" to stimulate autonomous thought processes through relaxed group discussions and the political necessity to quickly increase the electoral base of groups and parties oriented towards national development, became clearly apparent in Brasília.

The coordinators' scope had been narrowed so as not to leave the structuring of content to political and ideological chance. Yet the end result was an implicit refusal by the group of coordinators not socialized in an intellectual milieu to apply the content and method word-for-word out of a fear of impropriety. The coordinators sought refuge in what they knew: the mere recounting of stories and drilling teaching content into their students. Their recourse to the use of visualization in the method whenever their students became restless is hardly surprising in this context. Even though the coordinators deviated far from the code of conduct developed in the Quintas experiment, which had already modified Freire's original approach, the Brasília campaign should not lead us to conclude that only secondary school and university students could assume the function of a coordinator according to the "Paulo Freire Method or System".

The Brasília experience rather underlines the importance of thorough preparation and on-site feedback of and for coordinators, as they play a key role in the Paulo Freire method. The social-revolutionary commitment and a general historical-political awareness are the characteristics that ought to guide the selection of coordinators (Lyra, 1976).

The coordinators' instructions in Brasília were far less focused on the social and economic contrasts in Brazilian society than they were, for example, in Quintas. Rather, the workers and small business owners are depicted as taking part in a joint engagement with nature. Only in passing were in-

dependent forms of workers' organization mentioned. The term "people", *povo*, which can be considered almost programmatic in the discussion of popular cultural movements, hardly appears. On the other hand, in the treatment of underdevelopment in north-eastern Brazil the emphasis is on demands for the government to expedite attempts to solve socially vexing problems.

What the cultural circle participants' own contribution to eliminating underdevelopment might be is not discussed. No efforts were made during the course to inform the course participants about the where and how of participation in political or municipal associations.

In the Paulo Freire method, the main interest lies in the problem-formulating dialogue around a sociological situation and the generative word. The content of the coordinators' guidelines should not necessarily determine the course of the dialogues in the cultural circle: Thus, we can assume that there was a certain overoptimism of how narrowly defined contents together with the employed recruitment and qualification measures might prejudice the debates in the circles. The organizers of the campaign did at times not resist the temptation to turn the cultural circles into organs of acclamation detailed, even carefully scheduled discussion guidelines. The "Regional Commission" and its representatives on the staff of the SEC/UR appear to have been too confident about the inherent force of the anthropological sequence and the problem-formulating dialogue themselves.

Although there was a nationwide effort by Freire and collaborators nationwide to correct this setback in the other training venues for the "National Literacy Program" it is impossible for us nowadays to do any other ex-post evaluations. The achievements of Freire and collaborators, of the Popular Culture Movement in general were, at the end of March 1964, already dangerous enough for the Brazilian military forces to intervene with its tanks and brute force. And the bloodiest incidents happened exactly in Freire's hometown, at the same time cradle and epicenter of Brazil's Popular Culture Movement: Recife. Paulo Freire, Jomard Brito and many others were imprisoned. Freire was finally able to flee. He began his 15 years long exile.

### *Bibliography*

- Araújo Freire, A.M. (2006). *Paulo Freire, uma história de vida*. Indaiatuba, SP, Brasil: Villa das Letras
- Barreto, V. (1963). *Sistema Paulo Freire: experiência de Brasília em 1963*. [forumeja.org.br](http://forumeja.org.br) [11/2/2021].
- Beisiegel, C. de R. (1974). *Estado e Educação Popular*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Bouças Coimbra, C.M. (2000). Educação pelo Diálogo e para o Diálogo: O Programa Nacional de Alfabetização no Rio de Janeiro. *Paper for Évora: Congresso*

- “Um Olhar Sobre Paulo Freire”, 20-23/9/2000. <https://app.uff.br/slab/uploads/texto56.pdf> [12/03/2021].
- Brito, J.M. de (1963). Educação de Adultos e Unificação da Cultura. *Estudos Universitários, Revista de cultura*, 4, 61-71. Universidade de Recife: Recife/PE/ Brasil.
- Brito, J.M. de (1964). *Contradições do homem brasileiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Brito, J.M. de (1976). *My Interview with him*. Recife: verbatim records – Frankfurt, Germany: Archives Gerhardt.
- Cardim, P. (2020). *Sandra Cavalcanti: profetiza do caos na educação*. <http://www.belasartes.br/diretodareitoria/artigos/sandra-cavalcanti-profetiza-do-caos-na-educacao> [11/12/2021].
- Cavalcanti, S. (1964). Sandra vê em Sambaqui “agente de politização de massas”. *Jornal do Brasil*, Caderno 1, 22. <https://sensoincomum.org/2019/12/17/em-marco-de-64-professora-marxismo/> [12/03/2021].
- Filho, J.L. (1962/1963). A Revolução dos Analfabetos. *Revista da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil*. – “Brasília” no 7, maio de 1962 a setembro de 1963. [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/507005/Brasilia\\_1962\\_1963\\_Ano\\_7\\_n65\\_81.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/507005/Brasilia_1962_1963_Ano_7_n65_81.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [15/02/2021].
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro/ Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1978). *My interview with him*. Geneva/ Switzerland: Tape script - Frankfurt/ Germany: Archives Gerhardt.
- Freire, P. (1996a). *Letters to Cristina*. London: Routledge.
- Freire, P. (1996b). *Paulo Freire Homenageado em Ceilândia*. (Transcrição do audiovisual feita por Jevan M.). <http://www.forumeja.org.br/df/node/20> [15/03/2021].
- Freire P., & Betto F. (2001). *Essa Escola chamada vida*. Rio de Janeiro: Ática.
- Galvão, W. (2020). *Dia do Candango e comemorado, pela primeira vez, neste sábado no Distrito Federal*. <https://www.google.de/amp/s/g1.globo.com/google/amp/df/distrito-federal/noticia/2020/09/12/dia-do-candango-e-comemorado-pela-primeira-vez-neste-sabado-no-distrito-federal.ghtml> [15/03/2020].
- Gerhardt, H.P. (1978/1989). Die Kampagne in Quintas/ Natal. In H.P. Gerhardt (1978, pp. 151-204). A Brazilian translation of these pages was published in the 1989 volume of *Comunicação e Política*, 9 (1989), 2-3-4: 115-148. USP/ São Paulo/ Brazil under the author name: H. Peter Gerardt, Documento: Freire nas Quintas, 1963.
- Gerhardt, H.P. (1978). *Zur Theorie und Praxis Paulo Freires in Brasilien*. Frankfurt: R. Gerhardt Verlag.
- Gerhardt, H.P. (1983). *Angicos: Rio Grande do Norte: 1962/63. A primeira campanha com o ‘Sistema Paulo Freire’*. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2695> [15/01/2021].
- Gonçalves Da Costa Lima, J.A. (1964a). *Presença na Universidade*. Recife: Universidade de Recife.
- Gonçalves Da Costa Lima, J.A. (1964b). A divulgação da cultura. In J.A. Gonçalves da Costa Lima, *Presença na Universidade*. Recife: Universidade de Recife.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ed.). (1960). *Geografia do Brasil “Grande Região Centro-Oeste”*. Rio de Janeiro RJ/ Brasil: IBGE.
- Kirkendall A.J. (2010). *Paulo Freire and the Cold War Politics*. Chapel Hill/NC/ USA: University of North Carolina Press.

- Lima L. de O. (1965). *Tecnologia, Educação e Democracia*. Rio de Janeiro/ Brasil: Civilização Brasileira.
- Lowds P. (2005). *In the Shadow of Freire*. Los Angeles/ CA/ USA: Diss. UCLA.
- Lyra C. (1976). *My Interview with him*. Natal/ RN/ Brasil: Verbatim Records – Frankfurt/ M/ Germany: Archives Gerhardt.
- Manfredi S.M. (1976). *Uma interpretação sociológica do Programa Nacional de Alfabetização* (Tese de mestrado apresentada ao Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia). São Paulo/ SP/ Brasil: Universidade de São Paulo.
- MEB – Movimento de Educação de Base (1963). *Introdução ao Método Paulo Freire*, n. d, s. l. Frankfurt/ Main/ Germany: Archives Gerhardt.
- MEC e SEC/UR, Educação de Adultos (1963). *Palavras Geradoras para Brasília*, n. d, s. l., 5 págs., Frankfurt/ Main/ Germany: Archives Gerhardt.
- Monteiro Costa, M.A. (1963). *Alfabetização de Adultos, Considerações Gerais*; n. d, s. l., hectographed. Frankfurt/ M/ Germany: Archives Gerhardt.
- Monteiro Costa, M.A. (1976). *My Interview with her*. Recife/ PE/ Brasil: Verbatim Records - Frankfurt/ M/ Germany: Archives Gerhardt.
- Paes de Andrade, A. (1963). *Personal Manuscript*. Hectographed; 3 p; n. d, s. l.; Frankfurt/ M/ Germany: Archives Gerhardt.
- Paes de Andrade A. (1976). *My two Interviews with her*. Recife/ PE/ Brasil: Verbatim Records – Frankfurt/ M/ Germany: Archives Gerhardt.
- Paiva, V. (1973). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo/ SP/ Brasil: Civilização Brasileira.
- Paiva, V. (2018). *National Developmentalism: its influence on Paulo Freire*. Rio de Janeiro and Seattle, WA, USA: IEC/ Amazon Book Club.
- Sistema Paulo Freire (1963). *Sistema Paulo Freire, Debate sobre a primeira situação sociológica e aula inicial de alfabetização*; n. d, s. l., 3 págs. Frankfurt/ M/ Germany: Archives Gerhardt.
- Tribuna do norte (2013). *Acompanhe linha do tempo sobre o projeto de Paulo Freire*. Publicação 2013.03.31. <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/acompanhe-linha-do-tempo-sobre-o-projeto-de-paulo-freire/246507> [01/03/2021].
- Universidade de Recife, *Boletim Informativo* 11/1963, 14/1963: 22. Recife/ PE/ Brazil: Universidade de Recife.
- Veras, D.B. (2010). *Sociabilidades letradas no Recife: A Revista Estudos Universitários (1962-1964)*. Recife/ PE/ Brasil: Dissertação de Mestrado, CFCH História, Universidade Federal de Pernambuco.
- Videsott, L. (2008). Candangos. *Risco* 7. *Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo*, 1, 7-37. São Paulo/ SP/ Brazil: USP.
- Wolfe, M. (1995). *Elusive Development*. London: Zed Book.

LE FRONTIERE DELLA LIBERAZIONE DEI POPOLI:  
PAULO FREIRE E LINDA BIMBI

*di Andrea Mulas*

ABSTRACT

Il saggio approfondisce il legame umano e militante tra Paulo Freire e Linda Bimbi, figure impegnate su diversi fronti sia in terra brasiliana che nel continente europeo nel campo dell'educazione quale strumento di liberazione. La ricerca si focalizza sui percorsi paralleli che si dipanano dai primi anni Sessanta per poi convergere nella rivendicazione dei diritti individuali e collettivi, caratteristica comune e originale sia delle elaborazioni freirianche che della militanza bimbiana.

PAROLE CHIAVE: alfabetizzazione, liberazione, diritti dei popoli, coscientizzazione.

ABSTRACT

The essay explores the human and militant bond between Paulo Freire and Linda Bimbi, figures engaged on various fronts both in Brazil and in the European continent in the field of education as an instrument of liberation. The research focuses on the parallel paths that unfolded from the early 1960s to then converge in the demand for individual and collective rights, a common and original characteristic of both freirean elaborations and bimbian militancy.

KEYWORDS: Literacy, Liberation, Rights of Peoples, Critical Thinking.

1. *Premessa*

«Senza saperlo dicevamo come lui che la scuola non è un deposito di cultura che si consegna e si trasmette, ma una fucina dove educatori e alunni cercano insieme» (Bimbi, 1990, p. 48). In questi termini Linda Bimbi<sup>1</sup>, all'ini-

<sup>1</sup> Linda Bimbi (Lucca, 1925 – Roma, 2016), conseguita la laurea in glottologia alla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Pisa, invece di proseguire la carriera accademica al fianco dell'illustre professore Tristano Bolelli, sceglie di iniziare il noviziato nell'ordine delle Suore oblate dello Spirito Santo di Lucca che la conduce all'esperienza di missionaria in diverse città del Brasile sin dal 1952. I diciassette anni di permanenza sono contrassegnati dall'intensa attività in campo educativo caratterizzata dall'apertura di diverse sedi scolastiche e formative: dall'orfanotrofio di Cabo Verde al Colégio Helena Guerra e orfanotrofio di Cássia (Minas Gerais); dall'orfanotrofio e Colégio Helena Guerra di Vila Diadema (São Paulo) alla Scuola media di Leopoldina (Minas Gerais); dal ciclo completo di Belo Horizonte alla scuola statale dell'Eldorado; dal Colégio di Campos Gerais al ciclo dell'infanzia ed elementari della Escola 12 de Dezembro (Belo Horizonte).

zio degli anni Settanta, descrive il campo di impegno che la accomuna a Paulo Freire da un decennio, pur non conoscendo in questo periodo le elaborazioni del pedagogista brasiliano<sup>2</sup>.

Più di duemila chilometri infatti separano il Colégio Helena Guerra di Belo Horizonte (capitale dello Stato del Minas Gerais) diretto dalla missionaria lucchese Bimbi, dalla città di Recife, dove Freire è impegnato nella sua “rivoluzione gentile”. Entrambi operano in quel «subcontinente di oppressione e sfruttamento che è l’America Latina» (Gutiérrez, 1972, p. 5), in un Paese in cui quasi la metà della popolazione in età giovanile è analfabeta. Una società caratterizzata dalla forte disuguaglianza economica e regionale: i tassi più alti di analfabetismo si registrano tra gli abitanti delle regioni del Nord e Nordest (15 milioni di analfabeti su una popolazione di 25 milioni di abitanti), oltre che dell’area rurale, dove vive circa il 60% dei brasiliani. Tra gli studenti l’abbandono scolastico è molto elevato, tanto che solo il 15% degli iscritti al primo grado termina la scuola primaria, a volte dopo molte ripetizioni. Alla fine degli anni Cinquanta metà dei bambini in età scolare sono fuori dal sistema, sebbene la funzione dell’istruzione primaria si limiti alla semplice alfabetizzazione.

Di contro, nel 1963, a quattro anni dall’inaugurazione del Colégio Helena Guerra, il numero delle alunne è sorprendente e inatteso. Inizia una nuova fase, determinante, caratterizzata dall’approccio pedagogico basato sul “rapporto disciplina-coscienza-libertà”:

Noi rifiutavamo di utilizzare le tecniche che si proponevano di adattare l’individuo al suo ambiente, e tentavamo di scoprire strumenti pedagogici che liberassero le capacità di creare, partecipare, essere responsabili, che sono latenti in ogni essere umano. In fondo volevamo che le nostre alunne assumessero una posizione critica di fronte al loro ambiente (Bimbi, 1990, p. 48).

Una metodologia che s’inserisce nel vivace dibattito sul sistema educativo nazionale brasiliano che segna gli anni Cinquanta e Sessanta e la cui parola d’ordine è “cultura popolare”. Diversi intellettuali e movimenti sociali formulano proposte per l’organizzazione di un sistema educativo nazionale più democratico e popolare, in grado di avviare un processo di superamento delle disuguaglianze socio-culturali e formare cittadini consapevoli dei propri diritti. La linea viene ufficialmente tracciata nel primo Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (Manfredi, 1978, p. 64) che si svolge a

<sup>2</sup> Vale la pena sottolineare che negli stessi anni, in Italia, il maestro Alberto Manzi, autore di romanzi di denuncia delle condizioni di sfruttamento dei popoli, conduce la trasmissione televisiva *Non è mai troppo tardi. Corso di istruzione popolare per il recupero dell’adulto analfabeta*, che nell’Italia del boom economico ha il merito di tenere un’intera popolazione inchiodata alla tv per 484 puntate da ottobre 1960 a maggio 1968.

Recife nel settembre 1963 in collaborazione con il Movimento de Cultura Popular (Mcp)<sup>3</sup>, città nella quale operano contemporaneamente in quegli anni tre esponenti di spicco delle rivendicazioni popolari, il vescovo dom Hélder Câmara, il governatore Miguel Arraes e il pedagogista Paulo Freire.

La società brasiliana pullula di progetti educativi umanisti e innovativi che in seguito al *golpe* civico-militare del 31 marzo 1964<sup>4</sup> vengono soppressi, e Freire, accusato di cospirare a favore dell'instaurazione di un regime comunista, dopo aver subito la prigionia e le torture, è costretto a lasciare il Paese insieme ad altri educatori come Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Durante gli anni dell'esilio cileno (1964-1969) il pedagogista sviluppa e completa le proprie elaborazioni e studi che sono contenuti nel libro *Educação como Prática da Liberdade*, nel quale delinea i tratti fondanti dell'educazione come una «forza di cambiamento e di liberazione» quale strumento per costruire una nuova società in cui sia l'uomo che il popolo siano soggetti (non più oggetti) della Storia (Freire, 1969, p. 36).

## 2. *Educazione alla libertà*

In questa direzione si muove anche il documento *Educar para o compromisso com a História* redatto da suor Raffaella (Linda Bimbi) e dall'équipe di educatrici ed educatori che contiene le nuove linee educative del Colégio Helena Guerra e che segna un passaggio determinante nel processo di rielaborazione critica dell'impegno sociale della comunità di religiose. È il risultato di anni di impegno e di riflessioni di un gruppo di lavoro del Colégio sulle ricadute del loro approccio pedagogico e le cui conclusioni sono risolutive: «le nostre indagini mostrano che tutto lo sforzo che operiamo è stato sproporzionato in relazione ai risultati raggiunti» (Fondo Linda Bimbi, s.d.). Il riferimento è all'aspetto pastorale, ossia all'evangelizzazione dei giovani che – ora le educatrici ne sono consapevoli – non può essere slegata dalla presa di coscienza dell'essere umano. La situazione di estrema povertà che si vive in alcune zone del Brasile, il risveglio della coscienza che fa percepire la Chiesa non più come istituzione ma come “popolo di Dio”, conduce la comunità a una consapevolezza maggiore che lo stile di vita delle educatrici richiede un radicale cambiamento per essere effettivamente dentro la realtà. In altre parole, le esperienze

<sup>3</sup> Un primo accenno alle nuove politiche educative era emerso nel Seminario Regional Preparatorio al II Congresso Nacional de Educação de Adultos (Rio de Janeiro, 9-16 luglio 1958), che si era tenuto a Pernambuco, e nel quale Freire e l'équipe pernambucana avevano definito i principi di una “*educação para a participação*”, oltre la necessità di un rinnovamento dei metodi educativi destinati agli adulti.

<sup>4</sup> Il colpo di Stato pone fine al governo riformista di João Goulart e instaura una dittatura che durerà 21 anni.

fanno maturare la consapevolezza che non c'è incompatibilità tra azione e contemplazione, tra prassi e riflessione.

In questo senso, *Educar para o compromisso com a História* è un documento dalla forte valenza simbolica, in quel contesto e in quegli anni, che punta al rinnovamento degli strumenti pedagogici nella direzione dell'integrazione, della partecipazione e della presa di coscienza degli esseri umani in quanto membri attivi di una comunità. Quest'ultima si organizza come conseguenza della consapevolezza dei propri valori, peculiarità e necessità, nella ricerca del superamento dell'assoggettamento per l'affermazione dei propri membri come soggetti, ora coscienti.

L'emblematico titolo testimonia che le educatrici della comunità condividono i principi espressi nel cosiddetto "metodo Freire": «la Scuola non può essere un deposito della cultura che si consegna e si trasmette, ma una fucina di cultura, nella quale educatori ed educandi diventano solidali nelle stesse attività e si impegnano insieme nella costruzione della storia» (Fondo Linda Bimbi, s.d.).

In altre parole, la scuola (che nelle formulazioni freiriane viene sostituita dal "circolo di cultura") viene convertita in una struttura di partecipazione popolare e di educazione alla libertà con l'intento di incidere sulle nuove direttive di un'autentica politica popolare. Si tratta di un percorso che riprende sia i principi conciliari che quelli enunciati nella *Populorum Progressio*, funzionale alla crescita della cultura del popolo brasiliano e, più in generale, di tutti i popoli sottomessi. Emerge il desiderio delle educatrici della comunità di entrare nella società per modificarla e non limitarsi all'insegnamento delle materie tradizionali: «viviamo in un'epoca di rapide trasformazioni e rischiamo quotidianamente di rimanere ai margini della storia» (Fondo Linda Bimbi, s.d.).

In quest'ottica fare cultura popolare significa democratizzare i meccanismi di fruizione della cultura e nei fatti viene avviato un processo di democratizzazione del Colégio per garantire il più ampio accesso agli strumenti educativi, oltre a intraprendere attività di orientamento professionale in modo da far emergere le attitudini degli studenti coinvolgendo anche le famiglie in un percorso di "coscientizzazione". Nella scuola diretta da Linda Bimbi nessuno deve sentirsi escluso a dare il suo contributo nell'articolare il programma di studi. È una fucina che prepara tempi nuovi. Così, oltre alle materie tradizionali, come matematica, geografia, storia s'introducono le *Atividades de integração*. Si susseguono seminari e incontri con gli studenti, i genitori, gli insegnanti di altri istituti scolastici arricchiti dal proficuo scambio di idee e di progetti educativi. Uno su tutti, lo studio e l'approfondimento dei singoli articoli della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* in occasione del ventesimo anniversario.

È da questo momento che prende forza nella riflessione personale delle consorelle e nell'orientamento pedagogico scolastico il ruolo centrale di una



profonda rilettura del testo evangelico nel solco dei caratteri della “Chiesa di Medellín” che ha scelto «l’opzione per i poveri» (De Giuseppe, 2017, p. 232) nel solco delle esortazioni del Concilio Vaticano II:

Il Vangelo letto a partire dal punto di vista del povero, delle classi sfruttate, a partire dalla militanza nelle lotte per la liberazione, rende imperiosa la creazione di una chiesa popolare, che nasce cioè dal popolo, che toglie il Vangelo dalle mani dei grandi di questo mondo e impedisce loro di continuare a servirsene per giustificare la situazione presente, che è contraria al Dio liberatore. Questo fenomeno in America latina si chiama da tempo “l’appropriazione sociale del Vangelo” (Bimbi, 1979, p. 629).

### 3. *Coscientizzazione, umanizzazione, liberazione*

Non solo riflessione. Per Bimbi, infatti, «non esiste conscientizzazione fuori della prassi umana e storica» (ASAL, 1972, p. 17), tanto che anche lei è considerata dal regime una pericolosa fiancheggiatrice di gruppi rivoluzionari, e per questo motivo è costretta a fuggire repentinamente dal Brasile e conosce Paulo Freire a Ginevra.

Lasciati i voti dopo un lungo e tormentato percorso di allontanamento prima e distacco poi dalla Congregazione romana delle Oblate dello Spirito Santo, lavora prima all’IDOC (International Documentation on the Contemporary Church) costituito da esponenti di spicco del riformismo conciliare, e dopo l’incontro con Lelio Basso, padre costituente e fondatore dell’Istituto per lo Studio della Società Contemporanea (ISSOCO), il suo impegno si concentra nell’organizzazione delle tre sessioni del Tribunale Russell II sull’America Latina che si tengono rispettivamente a Roma (1974), Bruxelles (1975), Roma (1976)<sup>5</sup> (Monina, 2020) e contestualmente nella difesa dei diritti dei popoli del Terzo Mondo.

Sono questi gli anni in cui Bimbi approfondisce, traduce e cura alcuni saggi di Freire, tra cui l’opera più nota, *La pedagogia degli oppressi* nel 1971, che contiene la sua Prefazione emblematicamente intitolata *Dal Nordest a Barbiana: proposta per una cultura “alternativa”* con riferimento ai metodi anticonformisti applicati nella scuola di Barbiana da don Lorenzo Milani), nella quale presenta il metodo della “coscientizzazione” come strumento di emancipazione dell’uomo, puntello dei processi sociali di decolonizzazione, concetto all’epoca poco conosciuto in ambito europeo.

<sup>5</sup> Il Tribunale Russell II nel corso delle sue sessioni denuncia al mondo le violazioni gravi, sistematiche e ripetute dei diritti dell’uomo e dei diritti dei popoli che stanno commettendo impunemente i regimi dittatoriali nel subcontinente.

Le interpretazioni bimbiane delle elaborazioni freiriane sono tutte nel segno della demitizzazione della coscientizzazione, nel senso che per la segretaria della Fondazione internazionale Lelio Basso questa da sola non può risolvere gli enormi problemi economico-sociali e culturali prodotti dallo “sviluppo del sottosviluppo”, come lo definisce criticamente l'economista André Gunder Frank (1969). A suo giudizio è necessario analizzare le contraddizioni della “regione dalle vene aperte” che perpetuano il sistema fondato sul binomio dominio/dipendenza.

*Paulo Freire è inclassificabile.* L'inclassificabilità viene dall'assoluta incompatibilità con gli schemi, che è l'espressione del suo legame viscerale con la terra e con l'uomo. In questo senso egli può ben rappresentare l'intellettuale autentico del nuovo mondo dei popoli che emergono dalla storia (Bimbi, 1973, p. 11).

La lettura bimbiana supera i limitativi schemi interpretativi di stampo eurocentrico per presentare al lettore italiano le specificità freiriane e al contempo offre la chiave di lettura del mondo latino-americano scevra da gabbie socio-culturali. L'educatrice militante al di qua dell'Oceano riprende quelle tematiche che, come abbiamo visto, avevano qualificato l'esperienza brasiliana della comunità di missionarie: «non si tratta solo di fornire all'adulto emarginato una tecnica nuova superiore di comunicazione (lettura e scrittura). Si tratta di farlo passare a una nuova coscienza della sua situazione e della sua possibilità di liberarsene» (p. 10).

In questa chiave di lettura, l'idea della libertà acquista il suo pieno significato solo quando si identifica con la lotta concreta degli uomini per la loro liberazione. Ritorna su questo punto centrale nell'Introduzione a *Una scuola chiamata vita*, dando rilievo all'esperienza maturata in seno al Movimento de educação de base: «il contributo di Paulo Freire consiste esattamente nella proposta concreta di un metodo e di un contenuto nuovi per la cultura alternativa» (p. 7) in cui la “cultura popolare” (non l'educazione) assume un ruolo prioritario quale strumento in grado di avviare un processo di democratizzazione del sapere e della società: «Se dunque la democrazia è estensione reale dei diritti democratici a tutti, compito dell'educazione popolare è produrre soggetti capaci di esercitarli» (Bimbi, 1986a, p. 11). La conclusione che se ne trae è che la democrazia non si costruisce solo cambiando le regole del gioco nelle forme istituzionali, ma cominciando a instaurare criteri di partecipazione dal basso.

Emerge quindi che la freiriana «comprensione critica della realtà» (Freire, 1979, p. 42) rappresenta un concetto cardine dell'impegno bimbiano, su cui si sofferma dopo un soggiorno a Ginevra, dove ha partecipato ad alcuni incontri organizzati dal collettivo di lavoro dell'Instituto de ação cultural (IDAC) del maestro e amico Freire, e scrive il saggio *La “coscientizzazione” come metodo d'azione* (Bimbi, 1972, pp. 22-25), interpretando il concetto come “pedagogia

della rivoluzione”, secondo il quale le trasformazioni rivoluzionarie sono autentiche nella misura in cui sono partecipate coscientemente da tutto il popolo. Tematica che sarà il fondamento sia del pensiero che dell’azione bimbiana e che approderà nei principi ispiratori della *Dichiarazione universale dei diritti dei popoli* (Rigaux, 2012) – elaborata da Lelio Basso e presentata il 4 luglio 1976 ad Algeri – collegandosi anche alla parola-chiave che scorre nel continente sudamericano e nella vita di Linda Bimbi, ovvero *liberación*. L’idea della “liberazione” apre inevitabilmente per i popoli del Terzo Mondo, le masse “fuori dalla storia”, la strada a un futuro di prospettive tutte da tracciare.

Grido di liberazione economica, sociale, culturale e politica che si afferma a partire dalla fine degli anni Sessanta e soppianta i fallimentari modelli riformatori di sviluppo (il cosiddetto “*desarrollismo*”) del decennio precedente basati sui processi applicati dalle società più avanzate.

In questo contesto l’alfabetizzazione dell’individuo (e di un popolo) rappresenta il puntello della liberazione, fulcro dell’impegno militante bimbiano incentrato sul processo di decolonizzazione culturale *a-centrica*. Il superamento della (supposta) diversità e (pretesa) superiorità è una tematica centrale che la porta a scrivere con umile realismo che anche la sua mente è «prigioniera di una cultura etnocentrica» (Bimbi, 1996, p. 1) e ad ammonire che «l’insegnamento e l’informazione, quando esistono, sono eurocentrici. Quando si parla di popoli del Terzo o del Quarto mondo, o di movimenti di liberazione che operano in quelle aree, noi facciamo persino inconsiamente, la nostra lettura» (Bimbi, 1984).

Un’autentica “coscienza critica” (Freire, 2011), per utilizzare una categoria di Freire, e non c’è dubbio che le elaborazioni freiriane intrecciano e rafforzano gli sforzi bimbiani a dare la parola alle “masse mute” dell’America Latina (e non solo) descritte dal filosofo dell’educazione, agli uomini senza voce sepolti nelle carceri, sfigurati dalla tortura e soggiogati dall’analfabetismo. Ecco perché per Bimbi la «denuncia è un momento ineludibile ma non basta: bisogna gettare insieme per nuove mietiture, non stancarsi di lavorare nelle fondamenta della storia» (Bimbi, 1986), e tutta la sua esistenza è segnata da questa promessa di lotta, «una lotta (perché di lotta si tratta) per dare voce a coloro cui non è mai stata data la parola, e che emergono come nuovi soggetti nel Nord e specialmente nel Sud del mondo» (Bimbi, 1988), poiché nella lucida visione bimbiana «non esiste solo la crisi Est-Ovest, esiste il conflitto Nord-Sud» (Bimbi, 1981).

#### 4. *Imperialismo culturale versus “aculturalização”*

Il lavoro di Freire, come ha sottolineato il fondatore della pedagogia critica statunitense Henry Giroux (1993), si inserisce dentro un contesto di

«natura profonda e radicale della sua teoria e pratica anticoloniale e del suo discorso postcoloniale». In quest'ottica il suo impegno educativo e politico è un atto rivoluzionario, che individua l'essere umano come soggetto portatore di determinati valori.

Il pedagogista della liberazione, conoscendo le specificità del mondo latinoamericano, destruttura l'impianto neocolonialista con il potere della parola che produce lo sgretolamento della cosiddetta "cultura del silenzio" (o "mutismo brasiliano") che si autoriproduce come effetto dell'apparato creato dall'imperialismo culturale, e che analizza in questi termini: «da società cui è negato il dialogo (comunicazione) e che al posto del dialogo riceve dei *comunicati*, mescolanza di coercizione e elargizione, diventa necessariamente *muta*» (Freire, 1973, p. 83). E ancora:

Tra di noi [...] predominò il mutismo dell'uomo, la sua non partecipazione alla soluzione dei problemi comuni. A causa del tipo di colonizzazione che abbiamo subito, ci è mancata del tutto l'esperienza della vita comunitaria. Oscillavamo tra il potere del signore delle terre e quello del governatore, detto *capitão-mor* (capitano maggiore) (p. 84).

D'altronde in America Latina tanto nel sistema coloniale quanto nelle esperienze dei governi militari della seconda metà del XX secolo il discorso sui diritti umani ha costituito la negazione della condizione umana. È un tema particolarmente caro a Linda Bimbi sin dai tempi del Colégio e oggetto di analisi sia della terza sessione del Tribunale Russell II nel 1976, che di approfondimento nella Conferenza internazionale sull'imperialismo culturale organizzata dalla Fondazione internazionale Lelio Basso per i diritti e la liberazione dei popoli che si tiene l'anno successivo ad Algeri.

La segretaria generale incontra a Ginevra l'amico Freire per affrontare la problematica inerente alla *decolonização* e gli chiede di approfondire il problema della *aculturalização dos povos da América latina* e della *repressão no mundo cultural*. La questione dell'imperialismo culturale, o meglio del ruolo che la cultura può svolgere per scardinare un sistema oppressivo e discriminatorio che reprime la funzione liberatrice dell'alfabetizzazione, rappresenta la battaglia che ha visto Linda Bimbi impegnata sin da giovane e per tutto l'arco della sua esistenza, e che marca il carattere originale del suo impegno. Si tratta di una tematica a cui tiene particolarmente sia per la sua formazione culturale che per l'esperienza pluriennale da educatrice, ma soprattutto in quanto crede fortemente nella forza dell'arma della cultura per l'affermazione dei diritti individuali e collettivi (Mulas, 2021). Centralità dei diritti dei popoli e declinazione degli stessi. Linda Bimbi chiude quindi il cerchio tanto caro del legame liberazione/alfabetizzazione affrontando due grandi figure rivoluzionarie, Paulo Freire e Amílcar Cabral, nella *Presentazione al*



lettore italiano del volume del filosofo dell'educazione, *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*:

la cultura è frutto della storia e determina la storia. [...]. Quindi l'imperialismo, essendo la negazione di un processo storico di un popolo, è anche la negazione della sua cultura. All'imperialismo corrisponde l'oppressione culturale, e la liberazione nazionale è un atto di cultura (Bimbi, 1979, p. 8).

### Bibliografia

- Archivio Fondazione Lelio e Lisli Basso, Fondo Tribunale Russell II, s. 1, f. 8, s. 2, doc. 7.
- Archivio Fondazione Lelio e Lisli Basso, Fondo Tribunale Russell II, s. 1, f. 8, s. 4, doc. 9.
- ASAL (1972). *La liberazione dell'uomo. Atti del 2° Convegno di studio promosso dal Movimento Laici per l'America Latina*. 3-4, Roma: Quaderni Asal.
- Betto, F., & Freire, P. (1986). *Una scuola chiamata vita*. Bologna: EMI.
- Bimbi, L. (1972, marzo). La "coscientizzazione" come metodo d'azione. *Idoc internazionale*. Roma: IDOC.
- Bimbi, L. (1973). Dal Nordest a Barbiana: proposta per una cultura "alternativa" In P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Milano: IDOC – Arnoldo Mondadori Editore.
- Bimbi, L. (1979). I cristiani rivoluzionari in America latina negli anni Settanta. In G. Amato, & A. Cassese (Eds.), *Marxismo, democrazia e diritto dei popoli. Scritti in onore di Lelio Basso*. Milano: FrancoAngeli.
- Bimbi, L. (1981, dicembre). I nuovi soggetti storici. In L. Bimbi (2018), *Tanti piccoli fuochi inestinguibili. Scritti sull'America latina e i diritti dei popoli*. Roma: Nova Delphi.
- Bimbi, L. (1984, novembre). *Introduzione al corso sull'America centrale e Palestina*. San Marino: Fondo Linda Bimbi.
- Bimbi, L. (1986a). Introduzione. In F. Betto, P. Freire, *Una scuola chiamata vita*. Bologna: EMI.
- Bimbi, L. (1986b, dicembre). Ma dove abita la speranza? In L. Bimbi (2018), *Tanti piccoli fuochi inestinguibili. Scritti sull'America latina e i diritti dei popoli*. Roma: Nova Delphi.
- Bimbi, L. (1988 dicembre). Teorie e pratiche di liberazione alla fine del XX secolo. In L. Bimbi (2018), *Tanti piccoli fuochi inestinguibili. Scritti sull'America latina e i diritti dei popoli*. Roma: Nova Delphi.
- Bimbi, L. (1990). *Lettere a un amico. Cronache di liberazione al femminile plurale*. Genova: Marietti.
- Bimbi, L. (1996). Introduzione. In L. Bimbi, & L.E. de Souza, *Sono emigrante. Luíza Erundina si racconta a Linda Bimbi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- De Giuseppe, M. (2017). *L'altra America: i cattolici italiani e l'America latina. Da Medellín a Francesco*. Brescia: Morcelliana.
- De Nazaré, T., Zenaide, M.A., & Viola, S.E. (2019). Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, janeiro/junho, 1.



- Fondo Linda Bimbi (s.d.). *Educar para o compromisso com a História*.
- Freire, P. (1969). *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. London-New York: Continuum. <http://abahlali.org/files/Paulo%20Freire%20Education%20for%20Critical%20Consciousness%20Continuum%20Impacts%20%202005.pdf>
- Freire, P. (1979). *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (2011). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giroux, H. (1993). Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism. In P. McLaren, & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*, Routledge.
- Gunder, Frank A. (1969). *Capitalismo e sottosviluppo in America Latina*. Torino: Einaudi.
- Gutiérrez, G. (1972). *Teologia della liberazione. Prospettive*. Brescia: Editrice Queriniana.
- Manfredi, S.M. (1978). *Política: educação popular*. São Paulo: Ed. Símbolo.
- Monina, G. (2020). *Diritti umani e diritti dei popoli. Il Tribunale Russell II e i regimi militari latinoamericani (1971-1976)*. Roma: Carocci.
- Mulas, A. (2020a). L'America latina di Linda Bimbi e Alberto Manzi, *Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane*, 9. Disponibile in <https://riviste.unimi.it/index.php/tintas> [20/10/2021].
- Mulas, A. (2020b, dezembro 8). De Freire hasta Cabral. De Bimbi hasta Manzi. El papel de la alfabetización para la liberación de los pueblos. *Revista UniFreire*. São Paulo: Universitas Paulo Freire.
- Mulas, A. (2021). *Linda Bimbi. Fede, diritti, liberazione*. Roma: Nova Delphi.
- Rigaux, F. (2012). *I diritti dei popoli e la Carta di Algeri*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

## COSA EVIDENZIARE E PROSPETTARE NEI 100 ANNI DI PAULO FREIRE?

di Afonso Celso Scocuglia

### ABSTRACT

In questo saggio abbiamo ricostruito il percorso storico di Paulo Freire attraverso le idee espresse nei suoi principali libri. A questo scopo li abbiamo divisi in blocchi di scritti e sosteniamo l'impossibilità di comprendere la sua eredità pratico-teorica se non si legge la sua opera nella sua totalità. Trattasi di un'opera con diversi collegamenti, critiche e ricostruzioni espone nei suoi libri principali come *Educação e Atualidade Brasileira*, *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, *Ação cultural para liberdade e outros escritos*, *Conscientização*, *Educação e Mudança*, *Cartas à Guiné-Bissau*, *A importância do ato de ler*, *Política e Educação*, *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da autonomia*, e altri. Le ricerche portano alla conclusione della attualità della sua eredità, costruita nella seconda metà del XX secolo e il cui asse centrale è costituito dall'inseparabilità (pratica e teorica) tra educazione e politica. Tale lascito e la continuità degli studi della sua opera da parte di ricercatori di tutto il mondo dimostrano la rilevanza delle sue proposte per l'educazione del XXI secolo.

PAROLE CHIAVE: storia delle idee di Paulo Freire, eredità freiriana, educazione e politica, educazione nel XXI secolo.

### ABSTRACT

In this article we investigate Paulo Freire's historical trajectory through ideas expressed in his main books. For this, we divided into blocks of writings and argued the impossibility of understanding his practical-theoretical legacy if we do not proceed with a reading of the entirety of his work. It is a work of several links, criticisms and reconstructions exposed in its core books such as *Educação e Atualidade Brasileira*, *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, *Ação cultural para liberdade e outros escritos*, *Conscientização*, *Educação e Mudança*, *Cartas à Guiné-Bissau*, *A importância do ato de ler*, *Política e Educação*, *Pedagogia da esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da autonomia*, among others. The investigations lead us to conclude by the actuality of its legacy built in the second half of the 20th century and whose central axis focuses on the inseparability (practical and theoretical) between education and politics. This legacy and its continuity by researchers from all over the world demonstrates the relevance of its proposals for 21st century education.

KEYWORDS: History of Paulo Freire's Ideas, Freirian Legacy, Education and Politics, Education in the 21st Century.

1. *Vita e lavoro segnati dai suoi territori e tempi storici (1921-1997-2021)*<sup>1</sup>

Il 19 settembre 2021 si celebrerà il centenario di Paulo Freire. Questo educatore ha avuto una vita molto feconda in termini di produzione intellettuale, attraverso varie fasi e pratiche, in diversi luoghi e circostanze. Possiamo individuarli nel tempo – in termini di scritti, libri, interviste, articoli, conferenze, ricezione di numerosi titoli accademici ecc. – dalla seconda metà degli anni Cinquanta fino alla sua morte nel 1997. La sua produzione scritta come attivista e militante dell’educazione popolare in Brasile inizia come relatore e rappresentante del gruppo di Pernambuco all’Incontro Nazionale di Educazione degli Adulti, nel 1958. Freire sostiene già alcune tesi e, tra queste, una principale che è rimasta un marchio della sua pedagogia e della sua prassi educativa: la questione cruciale dell’analfabetismo (e dell’educazione) non è una piaga o una malattia, un’inferiorità, un demerito per gli strati popolari o qualcosa del genere, è frutto di una produzione sociale, una produzione politica ed economica, culturale. In altre parole, l’analfabetismo brasiliano, figlio dell’esclusione storica e strutturale, così radicato e così eclatante negli anni Cinquanta/Sessanta (e che continua ancora oggi), è sempre stato prodotto! Non stupisce che gran parte degli analfabeti (assoluti, funzionali, digitali, ecc.) di tutti i tipi, continuano oggi a contrassegnare e identificare il Brasile con la cultura dell’esclusione. Certo è esclusione economica, politica, sociale, culturale, ma è anche contrassegnata dai nostri bassissimi livelli di istruzione/scolarità. Allarma il fatto che, attualmente, più di due terzi dei brasiliani di età superiore ai 15 anni siano ancora funzionalmente analfabeti, secondo l’INAF (Indice nazionale di alfabetizzazione funzionale), censito da Ação Educativa ([www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br)) e dall’Istituto Paulo Montenegro ([www.ipm.org.br](http://www.ipm.org.br)). Freire denuncia questo gravissimo problema già negli anni Cinquanta, poiché si occupava dell’educazione dei giovani e degli adulti o, come attualmente raccomanda l’UNESCO, di “educazione per tutta la vita”. In generale, la sua produzione scritta (1958-1997), che ha come asse principale l’educazione popolare e, progressivamente, l’inscindibilità tra educazione e politica, continua a rivelarsi nei libri postumi. Se si considerano i quaranta anni a cui abbiamo fatto riferimento prima, avremo ancora altri venti anni di pubblicazioni. Così, possiamo contare più di sessanta anni di scritti di Paulo Freire, sommando le pubblicazioni postume! L’intensità e il volume di questa traiettoria intellettuale sono dimostrate oggi dal *Dicionário Paulo Freire* (Streck et al., 2018) che si avvicina alle 300 voci, basate sul lavoro di oltre cento ricercatori. Oppure attraverso i contributi teorici utilizzati da Freire e tratti dalle sue opere da ricercatori di tutto il mondo, pubblicati in *Paulo Freire – Uma arqueologia*

<sup>1</sup> Per fedeltà al testo originale, tutti i testi citati e pubblicati in portoghese sono stati mantenuti nella lingua madre.



*bibliografica* (Pitano et al., 2019) ed esposti in *Paulo Freire: uma bibliografia* (Gaddotti, 1996), recuperate di recente nel libro *The Wiley Handbook of Paulo Freire* (Torres, 2019).

Ciò fa sì che Paulo Freire sia attualmente considerato uno dei più importanti educatori e scrittori della pedagogia del XX secolo, corroborato dal gran numero di citazioni della sua opera. Terzo autore più citato nelle scienze umane/sociali! È studiato, tra i tanti, in venti delle principali università del mondo<sup>2</sup>. Sappiamo che la sua opera *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1984b) è una delle cento opere più citate in lingua inglese. Inoltre, Paulo Freire è stato riconosciuto con decine di titoli di dottorato *honoris causa* da importanti università! Il suo lavoro è tradotto in diverse lingue. È diffuso praticamente in tutti i continenti e la sua eredità è di importanza riconosciuta a livello mondiale.

## 2. *Le fasi della vita/lavoro di Paulo Freire*

Come è stata costruita questa traiettoria così nota dagli anni Quaranta-Cinquanta in poi? Prima di tutto: vita e opera scritta non possono essere separate in Paulo Freire.

In modo didattico, la vita più produttiva e proficua di Paulo Freire può essere suddivisa in tre fasi principali, strettamente collegate e complementari, ma distinte. La prima nel nordest del Brasile, da Recife-Pernambuco, e in tutto il Brasile fino a coordinare il Programma nazionale di alfabetizzazione (PNA) del governo João Goulart nel 1963-1964. Questa prima parte fu bloccata dal colpo di Stato militare del 1964 che interruppe la sua carriera nel nord-est brasiliano, lo arrestò, lo processò e lo esiliò. La seconda inizia con l'esilio forzato da parte della dittatura militare ed è durato oltre 16 anni; la terza, dopo il rientro in Brasile nel 1979-80, fino al 1997.

Questi sono passaggi diversi! Lo ribadisco, anche, perché Freire è sempre stato un uomo immerso nel suo tempo e nelle condizioni storiche. Lo affermava e lo ribadiva sempre lui stesso! Non c'è dubbio che le sue idee e la sua produzione scritta mostrino cambiamenti significativi nel tempo. Fin dalle prime tesi di laurea brasiliane, quaranta anni dopo, studi qualificati già evidenziavano:

un errore comune nell'analisi dell'opera di Freire è proprio ignorare la chiara evoluzione delle sue concezioni, che parte da un idealismo plasmato dal suo legame con il pensiero cattolico moderno, per giungere alla sua crescita verso l'approccio dialettico alla realtà, che caratterizza i suoi ultimi scritti. Se la sua opera *L'educazione come pratica*

<sup>2</sup> Paulo Freire è letto, studiato e ricercato nei venti migliori atenei del mondo. <https://medium.com/@azevedofonseca/paulo-freire-%C3%A9-estudado-nas-20-melhores-universidades-do-planeta-veja-como-conferir-18288f52d8be> [05/12/2021].

della libertà è influenzata dalle concezioni di Jaspers e Marcel a livello filosofico, *Pedagogia degli oppressi* mostra già una chiara approssimazione della migliore tradizione radicale, da Marx ed Engels ai rivoluzionari moderni [...] e altre linee di analisi critiche contemporanee (Rossi, 1982, pp. 90-91, traduzione mia).

Freire scrisse una tesi per il concorso dell'Università di Recife, nel 1959, intitolata *Educação e Atualidade Brasileira* (Freire, 1959/2001), che è stata pubblicata solo dopo molto tempo. In seguito, la *Revista Estudos Universitários* dell'Università di Recife (Freire et al., giugno 1963) in cui descrive le sei fasi del “Sistema educativo Paulo Freire”. Abbiamo poi *Educação como Prática da Liberdade* (1984a) che è stata scritta e pubblicata fuori dal Brasile (nel 1965, in esilio), *Pedagogia do Oprimido* (scritta nel 1967-1968 e pubblicata nel 1970) e una sequenza di altri scritti.

I primi scritti forniscono una solida base per l'ulteriore sviluppo delle sue idee. Hanno quindi una rilevanza strategica per la comprensione del pensiero di Freire, anche se sono lontani dall'esaurirlo o da ricostituire la sua totalità. Nella sua tesi universitaria del 1959 critica la scuola brasiliana, una scuola orientata dalla pedagogia della fede, dalle risposte e non da una “pedagogia della domanda”, come lui difende. Critica la formulazione stessa della scuola, il curriculum, e propone modifiche. Dialoga con gli scritti di Anísio Teixeira e, di conseguenza, con l'opera di John Dewey, cogliendo le “metodologie attive” che lo orienteranno pedagogicamente verso l'educazione popolare.

Nella già citata *Revista Estudos Universitários* (Freire et al., 1963), Paulo Freire, Jarbas Maciel e altri membri del team del Servizio di Estensione Culturale – Università di Recife (SEC-UR), presentano la loro proposta di un sistema educativo. Tale sistema proponeva prima l'alfabetizzazione dei bambini, poi l'alfabetizzazione degli adulti, dopo un rapido ciclo primario (che è stato sviluppato da CEPLAR<sup>3</sup>, la Campagna di Educazione Popolare in Paraíba), seguito dall'istruzione secondaria e universitaria, nella formulazione di quella che pensavano fosse una quarta fase: l'Università popolare. Quindi, propose la quinta tappa, che fu la creazione dell'Istituto di Scienze umane presso l'Università di Recife, e anche una sesta tappa che privilegiasse la comunicazione internazionale con i Paesi dell'America Latina, il cosiddetto terzo mondo – come si diceva all'epoca. La parte nota come Metodo Paulo Freire di alfabetizzazione acquisisce dimensione nazionali. Freire stava già coordinando le azioni per sviluppare il PNA, quando i militari alleati ad alcuni gruppi civili pro colpo di Stato presero il potere e deposero il presidente João Goulart.

<sup>3</sup> A proposito della CEPLAR si veda il mio libro *Histórias inéditas da educação popular – do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. Cortez/IPF/EdUFPPB, 2001.

Dopo il colpo di Stato militare del 1964, Freire fu arrestato<sup>4</sup> (etichettato come “sovversivo e comunista”) e subì due processi/inchieste: uno all’Università di Recife e uno più generale alla IV Armata. In tutto è stato imprigionato per quasi 80 giorni dall’esercito e poi partì per l’esilio. Sarà un esilio di 16 anni, rimanendo inizialmente in America Latina, soprattutto in Cile. Alla fine degli anni Sessanta ricevette due importanti inviti: uno dall’Università di Harvard e l’altro dal Consiglio mondiale delle Chiese. Rimase ad Harvard per quasi un anno e, da allora, il suo lavoro cominciò a diffondersi negli Stati Uniti. Ha poi trascorso quasi dieci anni come membro di spicco del Consiglio mondiale delle Chiese (Wcc), e questo periodo è di incomparabile importanza per Freire<sup>5</sup>. Può tornare in Brasile solo dopo l’amnistia (1979) concessa dai militari, per pressione delle organizzazioni civili nazionali e internazionali. Lavorerà presso la Pontificia Università Cattolica di São Paulo (PUC-SP) (sotto l’egida di Dom Evaristo Arns) e presso la Facoltà di Pedagogia dell’Universidade Estadual de Campinas-Unicamp. Fu consulente di movimenti sociali e di alcune amministrazioni comunali e uno dei fondatori del Partito dei Lavoratori – Pt (1982). Fu nominato Assessore della Pubblica Istruzione della città di São Paulo alla fine degli anni Ottanta. Come sempre, lavorava in squadra (una caratteristica permanente della sua carriera) e, ancora una volta, questo contesto risulta in scritti voluminosi basati sulle pratiche collettive svolte.

È necessario evidenziare la *ricchezza* e, allo stesso tempo, le *difficoltà* dei lettori e degli studiosi dell’opera di Freire. Primo: è un lavoro composto da decine di libri, articoli, conferenze, interviste ecc., riconosciuto in tutto il mondo come uno dei più importanti nella pedagogia e nell’educazione. Un altro aspetto è una certa difficoltà di comprensione dei suoi scritti fondanti, proprio perché Paulo Freire ha costruito un pensiero complesso (Morin, 1998) e plurale che mescola e integra più riferimenti, al di là della sua originalità. La lettura di uno o un altro libro, isolatamente, non implica la chiarezza di questa complessità (essenziale nel caso di Freire) in quanto l’autore intreccia temi precedenti con temi e concetti nuovi e ciò richiede al lettore una visione dell’insieme, della totalità<sup>6</sup>. Ossia, è necessaria (direi obbligatoria), una lettura totale e una visione longitudinale, comparativa e ricostruttiva. Il suo lavoro ha un inizio, un centro e una fine, ha una sequenza di complementarità, anche se non è mai lineare. Se il lettore si concentra

<sup>4</sup> Cfr. libro de Clodomir Morais (compagno di Paulo Freire in prigione e, anche dopo, un suo grande amico): *Cenários da libertação – Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade* (Morais, 2009).

<sup>5</sup> Si veda Andreóla, & Ribeiro, 2005.

<sup>6</sup> Come è già stato fatto in altre pubblicazioni, per esempio nel libro *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, presentato da Moacir Gadotti. La 7ª. edizione è disponibile in e-book al link: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/138/56/548-1> [5/12/2021].

solo sulla prima parte dei suoi scritti (come fa la maggior parte) perderà la sequenza. Concentrandosi solo sulla fine mancherà l'inizio e la metà. In pratica: ad esempio, se ti attieni alla *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996), non capirai come sia arrivato a questi concetti. Questo libro è frutto della maturazione di idee che provengono da *Educação como Prática da Liberdade* e da *Pedagogia do Oprimido* (già citati), tra le altre, sin dall'inizio. E questa è assolutamente la chiave per capire Freire!

D'altra parte, quando leggiamo *Pedagogia do Oprimido*, notiamo che ha una data precisa, ha un contesto ben definito e si può dire che il libro non sarebbe lo stesso se scritto in un altro momento e contesto storico. Sono già passati cinquant'anni<sup>7</sup>, dalle circostanze latinoamericane che ha vissuto l'autore. E il fatto che questa opera sia diventata di interesse mondiale non dovrebbe fare ignorare il fatto che è stata scritta in un momento storico unico. Ed è chiaro che Freire non esaurisce il suo pensiero-azione in *Pedagogia do Oprimido*. E che Freire non si può capire solo tramite *Pedagogia do Oprimido*! O semplicemente con la *Pedagogia da autonomia*! O semplicemente con *Cartas à Guinéa-Bissau*! Tutte fanno parte di una traiettoria intrecciata nella sua essenza e complessa nella sua costruzione dovuta alle circostanze storiche che ne hanno condizionato la scrittura.

Inoltre, a differenza dell'individualizzazione dei suoi libri, come se fossero finiti ed esauriti in sé stessi, senza dimostrare le loro connessioni intime, intrecciate e sequenziali (seppur non lineari), riaffermiamo l'idea di collocarli meglio come blocchi di scritti. A mio avviso possiamo evidenziare almeno cinque grandi blocchi di scritti, pensando sempre in modo didattico.

### 3. Blocchi di scritti nell'opera di Paulo Freire

È importante rendersi conto che tutti i libri, per quanto rilevanti siano di per sé, sono stati visti dall'autore stesso come libri di transizione. Come lui stesso ha detto, *Pedagogia do Oprimido* non sarebbe la stessa senza *Educação como Prática da Liberdade* ed *Educação e Atualidade Brasileira* che sono venute prima. In *Pedagogia da esperança*, Freire è trasparente:

Non avrei potuto concepire la *Pedagogia degli oppressi* soltanto grazie alla mia esperienza nel SESI (Servizio sociale per l'industria, Recife, anni Cinquanta, *N.d.A.*), ma è stata comunque fondamentale. Direi persino che è stata indispensabile per la sua elaborazione. Ancora prima della *Pedagogia degli oppressi*, il mio lavoro nel SESI produsse qualcosa di cui la *Pedagogia* è stata una specie di prolungamento necessario. Parlo

<sup>7</sup> Si veda il mio saggio (2020). *Pedagogia do oprimido: um ícone aos 50 anos*. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 56. Disponibile al sito: <https://www.fpce.up.pt/ciue/sites/default/files/Afonso%20Scocuglia.pdf> [5/12/2021].

della tesi universitaria che sostenne all'allora Università di Recife, in seguito Università Federale del Pernambuco: *Educação e attualità brasileira* che, sostanzialmente, sviluppando il tema dell'*educação como prática da liberdade*, preannunciava la *Pedagogia degli oppressi* (Freire, 2014 pp. 22-23).

E, a sua volta, *Pedagogia do Oprimido* continua in *Ação cultural para a liberdade e altri scritti* (1984c) e in *Educação e Mudança* (1979), *Desdobrada em Conscientização* (1980a) e in *Extensão ou comunicação?* (1983). Possiamo assemblare tali libri come un blocco a incastro e complementare. Sono stati scritti tra gli anni 1959-60 e 1970, circa, e possiamo dire che costituiscono il *primo blocco* dell'opera completa di Paulo Freire.

Al Consiglio mondiale delle Chiese (CMI) a Ginevra (Svizzera), la vita, il contesto, il lavoro e le opportunità offerte non erano mai esistite prima! Il suo lavoro e pensiero-azione acquistano una dimensione globale e vengono ricostruiti, ad esempio, nella prassi dell'Africa con i membri del Cultural Action Institute (IDAC). Non è più a Recife o a Santiago del Cile. Il contesto e le circostanze sono diversi. In Africa, la lettura di Amílcar Cabral e la vicinanza alle idee di Gramsci, tra le altre, cambiano il suo focus e i suoi scritti. Accompagnare la permanenza di 10 anni nel CMI è una delle chiavi principali per comprendere il suo lavoro. Di nuovo: non un contesto qualsiasi! In questo momento è in grado di produrre di più, di pensare e ripensare al momento di fermento (prigione, prima fase di esilio, ecc.) prima e dopo il "golpe" militare in Brasile. Secondo Freire, il sostegno del Consiglio Ecumenico delle Chiese è per lui qualcosa di inedito e, secondo la relazione del suo grande amico Clodomir Morais (citato sopra), ha persino tenuto seminari in Vaticano per lo staff di Papa Paolo VI, tra altre attività. Non aveva mai avuto così tanto sostegno e libertà di produrre.

Dall'Africa, negli anni Settanta, grazie al CMI e al lavoro con l'IDAC (da lui coordinato), si svilupperà un'altra dimensione del suo lavoro. E posso segnalarlo come un *secondo blocco*, *gli scritti africani*. Facendo enfasi su diversi libri: il principale sarà *Cartas à Guiné-Bissau* (1980b), in cui dialoga con gli educatori locali facendo non solo un insieme di proposte, ma anche una riflessione su quanto aveva vissuto in precedenza nelle partecche di alfabetizzazione e sul suo apporto teorico. Lo possiamo notare anche in un libro organizzato da Carlos Rodrigues Brandão, *A questão política da educação popular* (1980), che ha una parte di Paulo Freire. Evidenziamo *A importância do ato de ler* (1982) e *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe* (Freire et al., 2003). E, ancora, *Vivendo e aprendendo* (con l'IDAC, 1980) e, con Sérgio Guimarães, *Aprendendo com a própria história* (vol. I e II, 1987). In questo secondo blocco le sue riflessioni acquistano nuovi contorni, rivisitando la sua proposta iniziale di alfabetizzazione e di educazione popolare contenuta nel "Metodo Paulo Freire", cioè in quello che chiamiamo il primo blocco di scritti.

Nel primo blocco di scritti dobbiamo evidenziare una commistione di idee del personalismo ed esistenzialismo, e poi un intreccio di questi approcci filosofici con il marxismo (di Hegel e il “giovane” Marx) che si leggeva in America Latina e, anche, con la Teologia della Liberazione. Questa fusione teorica produce il supporto che sta alla base della sua proposta originale di pedagogia e di educazione popolare.

Nel secondo blocco, quando leggiamo *Cartas a Guiné-Bissau* e lo confrontiamo, ad esempio, con *L'educazione come pratica della libertà* (che aveva la formulazione iniziale del Metodo Paulo Freire di Alfabetizzazione), o con *La pedagogia degli oppressi*, notiamo una progressione di idee. La progressione all'interno del marxismo volge verso le idee rivoluzionarie di Amílcar Cabral, basate anche su Gramsci. Un marxismo che egli denomina interstrutturale. Espressione coniata da Freire per definire l'interazione e la retroalimentazione tra l'*infrastruttura* (economica, la produzione, i mondi del lavoro) con la *superstruttura* (che comprende l'ideologia, la politica, la cultura e include l'educazione).

Un altro blocco di scritti (*terzo*) è composto dai cosiddetti “libri dialogici”, un momento dell'opera di Freire (soprattutto degli anni Ottanta) dedicato ai libri di conversazione e dialogo con altri pensatori. Ne spiccano almeno tre principali: *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985a), fatto con Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães; *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985b), scritto con Antônio Faúndez; *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor* (1987a), con Ira Shor. Ci sono diversi libri dialogici con temi diversi. *Essa escola chamada vida* (1986) con Frei Betto e *Na escola que fazemos* (1988), con Adriano Nogueira tra gli altri.

Negli anni Novanta segniamo un altro blocco di libri, il *quarto*. *Educação na Cidade* (1990), un libro relativo al lavoro nella città di São Paulo come Assessore dell'Istruzione Pubblica durante la gestione del sindaco Luiza Erundina (PT). Un altro libro rilevante: *Política e Educação* (1993). O ancora, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992). Questo libro è molto significativo e la sua enfasi è già contenuta nel sottotitolo stesso: un ricongiungimento con la pedagogia degli oppressi. Senza dimenticare l'importanza politico-pedagogica della *Pedagogia da autonomia* (1996). Freire ha sicuramente fatto diversi reincontri con il suo lavoro. Concetti rivisitati, blocchi di produzione precedenti rivisitati e ripensati. Permanentemente. Ha anche, non di rado, rimodellato concetti, aggregato altri che non aveva mai esplicitato, come una spirale polifonica, come osservato da Gadotti<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Nella Prefazione del libro *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, Gadotti ha scritto: «C'è certamente nell'opera di Paulo Freire un ritorno e uno sviluppo a spirale di una grande polifonia di temi generatori guidati dalla scelta di un punto di vista emancipatore della scienza, della cultura, dell'educazione alla comunicazione, ecc.» (2019, p. 10, traduzione mia).

Il *quinto blocco* è costituito dai libri postumi, organizzati e pubblicati da Ana Maria Freire: *Pedagogia da tolerância* (2005); *Pedagogia da Solidariedade* (2014a); *Pedagogia dos signos possíveis* (2014b), e altri.

Di seguito riporteremo alcune riflessioni sulle progressioni tra i blocchi di scritti di Freire.

#### 4. *Opera: interconnessioni, revisioni e ricostruzioni*

Abbiamo diviso il lavoro di Paulo Freire in blocchi, per essere didascalici, notando che è una sequenza intrecciata. Ribadiamo l'idea che questo intreccio sequenziale (mai lineare!) dia la profondità del suo lavoro originale. La ricchezza del suo lavoro sta proprio nell'intreccio di idee in una sequenza, che si costruiscono e si ricostruiscono come un movimento permanente.

Insomma, capiamo che Paulo Freire può essere compreso veramente in profondità solo quando abbiamo una visione dell'insieme (intrecciato e sequenziato) e della complessità del suo lavoro. Lo stesso Freire ci avverte di questo, rispondendo alle critiche su alcune parti della sua opera. In *Pedagogia della speranza* (2014, p. 94) afferma:

Alcune di esse (le critiche, *N.d.A.*), come capita spesso, non prendevano in considerazione due punti fondamentali: (1) che non ero deceduto; (2) che non avevo scritto solo *Pedagogia degli oppressi*, tanto meno ancora solo *Educazione come pratica della libertà*. Ne segue l'impossibilità di generalizzare a tutto un pensiero una critica diretta a un suo specifico momento. Qualcuna senz'altro valida se riferita al testo *a* o *b*, ma non corretta se estesa alla totalità della mia opera.

Sarebbe molto più comodo (per i suoi lettori e studiosi) concentrarsi su un'opera o una piccola parte che possa definirla o riassumerla. Non è così con Paulo Freire, anzi! È un autore che coltiva anche l'oralità (generatrice di scrittura) e ricostruisce concetti, che a volte abbandona o a essi ritorna, successivamente modificati, sollecitando una visione ampia dei suoi scritti, che hanno generato un'opera polifonica – il cui respiro abbraccia sei decenni. Fondamentale: chiede al suo lettore di avere basi in filosofia, antropologia, sociologia, politica e nei suoi aspetti culturali.

Secondo Carlos Torres (1978):

Chiunque intenda seguire l'itinerario intellettuale di Freire affronterà un insieme di percorsi diversi, amalgamati in una strana connessione. Dovrebbe transitare attraverso testi filosofici, più specificamente gnoseologici o, a volte, epistemologici. Dovrebbe approfondire considerazioni teologiche [...], dovrebbe indagare sulla sociologia della conoscenza [...], dovrebbe considerare le implicazioni psicosociali del suo metodo. Dovrebbe dare un parere sul progetto educativo-pedagogico che Freire

postula sotto il nome di azione culturale liberatrice. Soprattutto, nei suoi ultimi scritti, dovrebbe seguire il filo delle sue riflessioni sull'unione dialettica della leadership con le masse, i progetti di organizzazione politica degli oppressi, visti alla luce della scienza politica (p. 6, traduzione mia).

Conoscendo il vigoroso inserimento di Freire in contesti diversi, è un errore pensare a linearità, estrema coerenza e assenza di contraddizioni. Ci sono diversi momenti e diverse produzioni scritte, pratiche e teorie. Ed ecco, a nostro avviso, la grande ricchezza di un pensiero-azione storico contestualizzato in circostanze diverse, costruito con squadre diverse, in tempi diversi. Ovviamente complementari e strettamente legati.

Il suo non è un lavoro di continuità, ma di ricostruzione e reinvenzione! Come lui stesso ha insistito nel dire durante tutta la sua traiettoria. È, allo stesso tempo, una riscoperta di concetti che vengono rielaborati. Le sue basi di riferimento e le sue letture di connessione<sup>9</sup> sono diverse. E, ovviamente, confluiscono in diversi scritti.

Paulo Freire non è mai stato lo stesso. Si è sempre rinnovato e ricostruito secondo le sue circostanze e le sue pratiche. Come amava sostenere, la teoria è utile solo se illumina e modifica la pratica. E quando le tue pratiche e i loro contesti sono cambiati, anche la tua teoria è cambiata. Questa è la definizione stessa della tua *pratica*.

Ci sono anche vigorose autocritiche. Vediamo qualche appunto di Freire. Prima in *Educação e Mudança* (1979):

Nei miei primi lavori non ho fatto quasi alcun riferimento al carattere politico dell'educazione. Inoltre, non mi riferivo nemmeno al problema delle classi sociali, né alla lotta di classe [...]. Questa mancanza si riferisce al fatto che non ho detto queste cose e che ho anche riconosciuto di non averlo fatto solo perché ero ideologizzato, che ero ingenuo come intellettuale piccolo-borghese (p. 43, traduzione mia).

Poi in *Pedagogia della Speranza* (1992/2014):

Mi sembra non solo importante, ma anche necessario, soffermarmi un po' sul piacere delle metafore, sull'impronta maschilista con cui scrissi *Pedagogia degli oppressi*, e prima ancora *Educazione come pratica della libertà*. Incomincerò proprio dal linguaggio maschilista che segna tutto il libro e del mio debito con moltissime donne. [...]. «Ma è chiaro: quando dico "uomo", è inclusa anche la donna». In un determinato momento dei miei tentativi puramente ideologici di giustificare a me stesso il linguaggio maschilista che usavo, mi accorsi della bugia o dell'occultamento della verità che c'è-

<sup>9</sup> Si veda il mio saggio: Bases and Connections of Paulo Freire's "Thought in Action". In Torres (2019). Disponibile al link: [onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781119236788.ch18](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781119236788.ch18) [5/12/2021].



ra nell'affermazione: «Quando dico “uomo”, intendo includere anche la “donna”» (Freire, 2014, pp. 71-72).

Negli anni Novanta, ancora in *Pedagogia della speranza*, si situa nel “postmodernismo progressista”. Assumendo, inoltre, le sue incertezze, Freire dichiara: «Si rende necessario, tra l'altro, superare l'eccessiva sicurezza nelle certezze con cui molti marxisti si dicevano moderni e diventare, riconoscendoci umili davanti alle classi popolari, postmodernamente meno sicuri di certezze. Progressivamente postmoderni» (p. 102).

Freire ha notato, come molti hanno fatto, che molte pratiche e idee prodotte dalla modernità sono fallite. Da un capitalismo esacerbato, fino all'idea della distruzione ambientale, o anche un socialismo reale sconfitto dal suo estremo autoritarismo. Questo doveva essere rivisto, criticato e aveva bisogno di nuove proposte. Le idee che hanno prodotto la modernità industriale, maschilista, distruttiva, razzista avevano bisogno di essere riviste. Includendo l'autocritica di sé stesso! E lo fa con grande coraggio. Abbiamo l'impressione che se avesse avuto una vita più lunga, queste idee sarebbero state meglio esplicitate in questa transizione tra i suoi contributi moderni e postmoderni. Il terzo e il quarto blocco di scrittura, se considerati insieme, mostrano questa transizione.

Nell'ultima parte della sua vita, in Brasile (anni Ottanta/Novanta), l'ascesa di nuovi movimenti sociali incide sul suo lavoro, insieme alla nascita del Partito dei lavoratori (per il quale fa una proposta educativa insieme ad altri pensatori, il *Documento interno do Partido dos Trabalhadores*). La percezione che la storia non si muova solo attraverso la lotta di classe – ma abbia altre componenti di cambiamento generate con i nuovi movimenti sociali – diventa nota e rilevante nelle idee di Freire. Confrontando il supporto teorico, ad esempio, esibito negli anni Sessanta, prevalentemente “classista”, a partire da *Pedagogia do Oprimido*, con quelli degli anni Novanta, i cambiamenti diventano evidenti: senza abbandonare il tema delle lotte di classe, egli segnala altri riferimenti paradigmatici che vanno dai nuovi movimenti sociali alle questioni ambientali, compreso il protagonismo delle donne nella società civile organizzata. Nuovi temi o nuove appropriazioni di temi precedenti, ma con ulteriori apporti (in quello che prima abbiamo definito il quarto blocco dei suoi scritti) contestualizzati dalla crisi di paradigma degli ultimi decenni del secolo XX.

Così Freire ha continuato a riformulare idee, tracciando concetti diversi, ricostruendo concetti precedenti. Un esempio tacito: la *coscientizzazione* che aveva avuto della “realtà nazionale”, del passaggio dall'ingenuità alla criticità, alla coscienza di classe, si delinea come coscienza delle molteplici dimensioni soggettive presenti nelle pratiche educative. Altro esempio: si riposiziona la visione romantica del “dialogo” rilevata da Gadotti in *Pedagogia: diálogo e conflito* (Freire et al., 1985a); il dialogo sarebbe un'arma degli oppressi per organiz-

zarsi contro i loro oppressori, riscrive Freire. Oppure: alle critiche ricevute sul suo linguaggio maschilista, oltre alla sua nota autocritica (citata sopra), risponde, ad esempio, con l'inclusione delle donne nel suo saluto costante all'inizio di una lezione o di un'altra attività: "buongiorno a tutte e a tutti".

Da un'altra prospettiva, le idee degli anni Novanta (solo abbozzate da Freire) sono state proseguite da altri pensatori: ecopedagogia, cittadinanza planetaria, pedagogia femminista sono alcuni esempi. Fondamentalmente sono continuità che mostrano l'attualità e la rilevanza della sua eredità, oltre al fatto che molti ricercatori elaborano lavori per comprenderla e reinventarla. Questa eredità è rinnovata da pratiche e riflessioni nate dalle sue proposte, che spesso trascendono le sue idee e si dirigono verso temi su cui non ha lavorato specificamente, ma che vengono approfonditi in base alla sua ispirazione. Per non parlare delle possibilità di collegare le sue scoperte con quelle di altri pensatori come Piaget, Freinet, Morin, Boaventura Santos, Fals Borda, Ubiratan D'Ambrósio, tra molti altri, già sviluppate in ricerche, dissertazioni e tesi (vedi, tra le altre fonti, la banca dati CAPES/MEC e gli abstract pubblicati dai Graduate Programs in Education).

È anche importante sottolineare la sua attualità. Pensarlo come sorpassato o semplicemente appartenente al passato è un errore perché Freire ha costruito un pensiero attuale e prospettico. Per questo non è un autore stagnante nel secolo XX (in cui ha costruito la sua storia), ma un pensatore che ha anche prospettato l'educazione del secolo XXI.

Facciamo un buon esempio: quando l'UNESCO ha riunito specialisti dell'educazione di tutto il mondo per pensare all'educazione del secolo XX e prospettarla per il XXI, le sintesi del cosiddetto Rapporto Delors (UNESCO, 2000), hanno stabilito un tema centrale per il nuovo secolo: "educazione e apprendimento permanente". Ora, Paulo Freire ha difeso (dal 1940) il diritto delle persone a imparare per tutta la vita. Ecco perché ha concentrato gran parte del suo lavoro sul tema dell'educazione dei giovani e degli adulti, non solo dei bambini. D'altra parte, il già citato Rapporto mette in evidenza i "pilastri dell'educazione": imparare a imparare, a fare, a vivere insieme e a imparare a essere. Ancora: Freire ha sempre posto al centro dell'attenzione "imparare a conoscere", assumendo "la pratica educativa come azione culturale" e caratterizzando quello che chiamava il "ciclo gnoseologico". Imparare nella pratica, nel "cosa fare", compreso assumere il lavoro come principio educativo. D'altra parte, possiamo solo "imparare a vivere insieme" con il dialogo, la solidarietà, l'amore e con una coscienza critica. E "imparare a essere" di più? Per lui "imparare a essere di più" si basa sul concetto di "omizzazione" che ha utilizzato fin dall'inizio dei suoi scritti.

È evidente che quando gli specialisti dell'educazione di tutto il mondo riuniti dall'UNESCO delineano questo tema come centrale per il secolo XXI, riconoscono la rilevanza delle idee di Paulo Freire. E aggiungiamo noi: se lo

stesso Freire formulasse queste idee sull'apprendimento permanente e sull'educazione, non gli mancherebbe un'intima connessione con le questioni sociali, politiche, economiche e culturali. Non ha separato l'educazione dalla politica-società-economia-cultura. Sappiamo che tale inseparabilità costituisce il potente asse centrale che muove il suo lavoro e la sua carriera di scienziato dell'educazione e che incoraggia la reinvenzione della sua eredità.

##### 5. *Paulo Freire, scienziato dell'educazione: considerazioni finali*

Paulo Freire va inteso come un educatore (quindi un ricercatore, secondo lui) e come uno scienziato in pedagogia che si è sempre dichiarato incompiuto, bisognoso di ripensare permanentemente le sue scoperte, giacché le pratiche concrete cambiano e le teorie su di esse devono cambiare. Nel libro dialogico scritto con Myles Horton, *O Caminho se faz Caminhando – Conversas sobre Educação e Mudança social* (2003), Freire afferma:

La conoscenza si sta sempre trasformando. Cioè, l'atto di conoscere ha storicità, quindi la conoscenza odierna di qualcosa non è necessariamente la stessa domani. La conoscenza cambia come anche la realtà si muove e cambia. Quindi la teoria fa lo stesso. Non è qualcosa di stabile, immobilizzata (p. 114, traduzione mia).

Come avanza la scienza? Attraverso conoscenze, concetti e paradigmi che vengono riformulati e arricchiti, migliorati perché incompleti e talvolta superati o confutati. Ora, questo è precisamente ciò che Freire ha fatto nei decenni della sua produzione intellettuale.

Ha pensato all'educazione e alla sua progressione, ha rivisto concetti e scoperto altri contributi, ha inventato altri concetti (volendo anche essere reinventato), nuove pratiche, ha pensato alla creatività nel curriculum in tutti i suoi sensi e non ha mai visto la pedagogia come statica, immobile, ma come empirismo che cambia. Questo è il lavoro di uno scienziato, come quello di un biologo, matematico, fisico, sociologo, antropologo o appartenente a qualsiasi altro campo del sapere. Da pensatore che “non è morto” degli anni Sessanta/Settanta, nei decenni successivi è progredito e ha proiettato la sua eredità per l'educazione del secolo XXI – come dimostrato, tra gli altri, dagli specialisti dell'UNESCO che si sono ispirati alle sue tesi (come citato precedentemente).

Paulo Freire ha bisogno di essere (ri)visto come uno scienziato che ha avuto nella ricerca-domanda-problema e, quindi, nell'incertezza, intrinseca alla scienza, il suo motore di curiosità e lettura del mondo. «Più sono certo delle mie certezze, più diffido di esse», amava ripetere nelle sue conferenze in giro per il mondo. I suoi studiosi sanno che la questione della ricerca è

sempre stata presente nel suo lavoro: sin dall'inizio (con la "ricerca dell'universo tematico", componente del cosiddetto Metodo Paulo Freire) nella difesa permanente dell'"educatore-ricercatore" presente anche nella *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996).

Per questo, oltre a coloro che lo idolatrano o lo sminuiscono e, in genere, non lo leggono o lo fanno velocemente o "per sentito dire", Paulo Freire ha bisogno di essere studiato e compreso come uno dei più importanti propo-  
nenti, pensatori e ricercatori delle scienze dell'educazione.

All'età di cento anni, anche se assente, è ancora vivissimo per la sua *prassi* storica e per l'attuale continuità della sua eredità politico-pedagogica. Presente e attuale perché i suoi dubbi, intuizioni, prove, tesi, ipotesi, i suoi sospetti, incertezze e le sue proposte da verificare sono ancora vigorosamente valide. Senza dimenticare che Freire non ha mai trattato la razionalità e la conoscenza scientifica a scapito della conoscenza popolare e del buon senso. Al contrario, li differenziava, ma come non antagonisti e, tanto meno, superiori o inferiori l'uno all'altro.

Infine, scommettendo sulla *pedagogia della domanda*, possiamo enunciare alcune domande che restano attuali e prospettiche. In che modo il dialogo influisce sull'apprendimento? Come apprendono giovani e adulti nel corso della loro vita? In che modo le classi popolari costruiscono la loro educazione e imparano? Come viene problematizzata la realtà per imparare a cambiarla? Perché utilizzare metodi di insegnamento-apprendimento attivi e non passivi? Perché difendere/praticare la pedagogia della domanda e non della risposta? Perché proporre i circoli di cultura al posto di strutture espositive e di apprendimento verticale? Come usare la comunicazione nell'educazione? Perché l'educazione è un'azione culturale? Come può il lavoro diventare, in pratica, un principio educativo? Chi educa l'educatore? Perché essere d'accordo con Gramsci quando afferma che l'egemonia è essenzialmente pedagogica? Perché assorbire da Amílcar Cabral l'idea che la lotta per la vita (quotidiana e/o conflittuale) sia un contesto di apprendimento veloce e qualificato? Perché le fonti personali ed esistenziali sono fonti di educabilità e anche della politica? Per chi e contro chi esercitiamo la nostra pratica didattica come educatori? Perché? Come? Quando? Con quali metodologie? Per chi e contro chi?

Ci si può ancora chiedere: come reinventare l'educazione con pedagogie fondate sugli oppressi, nella azione culturale, libertà, dialogo, lavoro educativo, autonomia, solidarietà, coscienza critica, denuncia e annuncio, apprendimento della democrazia, speranza e nella storia come possibilità del divenire?

Nel caso di Paulo Freire, finché le sue domande, interrogativi e incertezze – così come le sue idee, tesi e teorie – rimarranno attuali, la sua eredità continuerà a essere decisiva per l'educazione del presente e del futuro.

*Bibliografia*

- Andreóla, B., & Ribeiro, M. (2005). *Andarilho da esperança – Paulo Freire no CMI*. São Paulo: Editora ASTE.
- Brandão, C.R. (Ed.) (1980). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. (1959/2001). *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980a). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1980b). *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Ass.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou Comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1984a). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1984b). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1984c). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1990). *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992/2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014a). *Pedagogia da Solidariedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014b). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire P., Guimarães, S. (1987). *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., & Horton, M. (2003). *O caminho se faz caminhando – conversas sobre educação e mudança social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. et al. (1963). *Revista Estudos Universitários IV*. Recife: Universidade do Recife.
- Freire, P. et al. (1980). *Vivendo e aprendendo*. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, P. et al. (1982). *Sobre Educação – Vol. I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., et al. (1984). *Sobre Educação – Vol. II*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., et al. (1985a). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez/Ass.
- Freire, P. et al. (1985b). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. et al. (1986). *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática.
- Freire, P. et al. (1987). *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. et al. (1988). *Na escola que fazemos*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Freire, P. et al. (2003). *A África ensinando a gente. Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. et al. (s.d). *Documento interno (Nº. 4 - Sobre educação) do Partido dos Trabalhadores (PT)*. São Paulo: Mimeo.
- Gadotti, M. (Ed.) (1996). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez/IPF.

- INAF (2015). *Índice Nacional de Alfabetismo Funcional*. www.acaoeducativa.org [5/12/2021].
- Marx, K. (s.d). *Obras escolhidas (vol. I, II e III)*. São Paulo: Alfa-Omega.
- Morais, C.S. (2009). *Cenário da libertação – Paulo Freire na prisão, no exílio e na universidade*. Porto Velho: Edufro.
- Morin, E. (1998). *O método. As ideias*. Porto Alegre: Sulina.
- Pitano, S. de C. et al. (Eds.). (2019). *Paulo Freire – uma arqueologia bibliográfica*. Curitiba: Appris.
- Rossi, W. (1982). *Pedagogia do trabalho – caminhos da educação socialista*. São Paulo: Moraes.
- Scocuglia, A.C. (2001). *Histórias inéditas da educação popular*. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire.
- Scocuglia, A.C. (2005). Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. In: *Revista Educação, Sociedade & Culturas* No. 23. Porto (Portugal): CIEE/Edições Afrontamento. <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Afonso.pdf> [5/12/2021].
- Scocuglia, A.C. (2013). *A teoria só tem utilidade se melhor a prática educativa: as propostas de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: DP et Alii.
- Scocuglia, A.C. (2019a). *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora da UFPB (e-book, acrescido de 30 vídeos). <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/138/56/548-1> [5/12/2021].
- Scocuglia, A.C. (2019b). Bases and Connections of Paulo Freire’s “Thought in Action”. In C.A. Torres (Ed.), *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. New York: Wiley. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781119236788.ch18> [5/12/2021].
- Scocuglia, A.C. (2020). Pedagogia do Oprimido: um ícone aos 50 anos. In *Revista Educação, Sociedade & Culturas* No. 56. Porto (Portugal): CIEE/Edições Afrontamento. <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Afonso%20Scocuglia.pdf> [5/12/2021].
- Streck, D. et al. (Eds.) (2018). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Torres, C.A. (Ed.) (1978). *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- Torres, C.A. (Ed.) (2019). *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. New York: Wiley.
- UNESCO (2000). *Relatório Delors. Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.

# L'ESPRESSIONE “SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO” IN FREIRE – UN PARADIGMA GENERATIVO

di Silvia Maria Manfredi

## ABSTRACT

Il saggio evidenzia come il concetto freiriano di “*saber de experiência feito*” (sapere esperienziale) sia stato risignificato e utilizzato come categoria di analisi nelle ricerche dei processi di costruzione della conoscenza e dei saperi derivanti dalle pratiche sociali, in particolare nelle pratiche educative e di formazione nei contesti di lavoro. Come dimensione di indagine, è utilizzata da ricercatori di diverse aree delle scienze umane e dell'educazione. È stato anche utilizzato come costruito per lo sviluppo di procedure metodologiche per la valutazione, il riconoscimento e certificazione delle conoscenze acquisite nel corso della vita.

PAROLE CHIAVE: sapere esperienziale, pratiche sociali e produzione di conoscenze, lavoro e produzione di cultura.

## ABSTRACT

The article portrays how the Freirian concept of “*saber de experiência feito*” (experiential knowledge or knowledge built through experience) has been reframed and used as a significant category to designate and analyze the processes of construction of knowledge arising from social practices, particularly on working. As a research issue, it has been used in studies of different areas of investigation. It has been also used as a reference for the construction of methodological frameworks for the recognition and validation of knowledge acquired throughout life.

KEYWORDS: Experiential Knowledge, Social Practices and Knowledge Construction, Working Culture and Knowledge.

## 1. *Introduzione*

Negli scritti di Freire troviamo diversi neologismi. Egli coniava parole ed espressioni in modo particolare, innovativo, come se anticipasse il divenire, orientato verso il futuro. Alcune di esse sono portatrici di un potenziale teorico-epistemologico che va oltre la dimensione linguistica, avendo un potere euristico significativo. Perciò, possono essere assunte come spunti teorici/concettuali di ricerca per l'elaborazione di nuovi paradigmi di produzione di conoscenza e di praxis educative.

Come esempio, prendo l'espressione “*saber de experiência feito*” che negli anni ho utilizzato come categoria significativa per designare e analizzare i

processi di costruzione della conoscenza e di saperi derivanti dalle pratiche sociali, in particolare nelle pratiche di lavoro. Questi processi sono rilevanti per comprendere le mediazioni tra pratiche di lavoro e cultura dei lavoratori, in generale ma anche nell'ambito socio-educativo. Attraverso le mie letture e ricerche sul tema – lavoro, cultura e costruzione di saperi e conoscenze – ho potuto utilizzare e sviluppare l'espressione di cui sopra, e recuperare come viene utilizzata e risignificata da ricercatori di varie discipline nei settori delle scienze umane ed educazione.

Senza voler esaurire il vasto campo di studi sull'argomento, ne cito alcuni. Tali riferimenti non comprendono la molteplicità di approcci che si occupano della costruzione di saperi e conoscenze derivanti dalle pratiche sociali. Nel citarli, ciò che vorrei sottolineare è il potere generativo dell'espressione coniata da Freire e la possibilità del suo utilizzo in diversi campi di ricerca e come riferimento per costruire modelli didattici e di valutazione.

Nell'ambito dell'attività didattica, con un focus sulle pratiche quotidiane, sono state prodotte numerose ricerche per comprendere i processi di produzione e appropriazione della conoscenza, con l'obiettivo di costruire nuove basi politico-epistemologiche per la formazione degli insegnanti. Dagli anni Novanta, diversi autori hanno indagato le dimensioni teorico-pratiche dell'insegnamento della conoscenza basato sulle pratiche scolastiche. In questo senso, diversi gruppi di ricerca, autori brasiliani (Geraldini, Fiorentini, & Pereira, 1998) e internazionali (Carr & Kemmis, 1988; Barth, 1993; Tardif & Raymond, 2000) si sono dedicati a svelare la natura del “*saber de experiência feito*” degli insegnanti.

Negli studi sui processi di apprendimento dei giovani e degli adulti, alcuni autori sottolineano la nozione di apprendimento esperienziale, ovvero come avviene il processo di apprendimento basato sulle esperienze di vita. Con approcci psicopedagogici e/o didattico-metodologici (Moon, 2012; Reggio, 2010) diversi autori hanno preso come parametro la “conoscenza esperienziale”. Tali riflessioni mirano a costruire proposte formative che adottano strategie metodologiche di riflessione basate su esperienze individuali e collettive.

Nell'ambito della valutazione e certificazione delle conoscenze professionali (Manfredi, 2016; Righetti & Reggio, 2013)<sup>1</sup>, la nozione di apprendimento esperienziale acquisita lungo tutto l'arco della vita possiede una dimensione centrale, consentendo lo sviluppo di modelli e procedure teorico-metodologiche differenziati. Tali prospettive mirano a contrastare le concezioni egemoniche di convalida coniate nei modelli di competenza ispirati dagli approcci tecnicisti e uniformizzati.

<sup>1</sup> Sulla base della ricerca sperimentale, Righetti ha sviluppato un modello per la validazione delle competenze acquisite attraverso l'esperienza, creando il modello EVA (esperienza, validazione, apprendimenti).



Per quanto mi riguarda, ho lavorato sul tema in questione partendo dall'approccio freiriano alla cultura e al lavoro come categoria fondante nella produzione del sapere e delle conoscenze<sup>2</sup>. In questa costruzione sono andata alla ricerca di altre produzioni teoriche in linea con la mia prospettiva teorico-epistemologica.

## 2. Lavoro e Cultura

Paulo Freire, nei suoi primi scritti – *Educação e atualidade brasileira* e *L'Educazione come pratica della libertà* – sposa come matrice il concetto di cultura, per definire la nozione di lavoro. Il lavoro come categoria è legato alla capacità umana di produrre cultura (in senso antropologico) e di essere protagonista e promotore di cambiamenti e trasformazioni socio-politiche: gli esseri umani (uomini e donne) come soggetti capaci di agire sulla natura, costruire cultura e "fare storia".

Dal punto di vista ontologico, Freire concepisce il lavoro come prassi umana materiale e immateriale, costitutiva dell'essere umano come produttore di cultura. Il lavoro è l'espressione fondamentale della condizione ontologica dell'essere umano come essere di relazione e trasformazione del mondo naturale e culturale, essere di prassi, azione e riflessione.

Gli uomini in quanto esseri relazionali sono nel mondo e con il mondo, affrontando le sfide che la natura pone loro, avendo inizialmente bisogno di trovare i mezzi per rispondere ai loro bisogni primari di sopravvivenza. Attraverso il lavoro generano un processo di trasformazione, producendo beni materiali e immateriali. Producono così la casa, gli abiti, gli strumenti di lavoro, creando anche modalità di relazione con gli altri e con i processi cosmici, con divinità dentro di sé. Con ciò si riconoscono come soggetti che, interferendo e trasformando gli elementi a loro disposizione nella natura e nel mondo che li circonda, producono cultura, espressa in modi e linguaggi diversi, umanizzando ciò che toccano e umanizzandosi. La cultura consiste nel portare un patrimonio/eredità storica (datato e situato) costruito da tutti gli esseri umani.

<sup>2</sup> Al riguardo dei concetti di sapere e conoscenze esistono nella letteratura molte categorizzazioni, che stabiliscono la differenza tra i due tipi di concetti. Alcune di esse stabiliscono persino scale di valori e livelli di correttezza tra di loro. In generale, si definiscono come sapere popolare, esperienziale, quelli che sono ancorati in una logica pragmatica, intuitiva, talvolta magica, basata sulle tradizioni e credenze. L'espressione conoscenza viene connotata con base in una logica sistemica, razionale, basata su criteri di ricerca scientifica. Senza addentrarmi in una discussione concettuale approfondita delle diverse visioni e categorie concettuali, sostengo che le diverse modalità di saperi e conoscenze abbiano la stessa dignità e validità, anche se qualitativamente diverse, intravedendo la possibilità di dialogo e complementarità tra di loro. In questo saggio, userò queste due espressioni, a pari dignità, consapevole delle differenze.

In quanto soggetti individuali, gli uomini si costruiscono a partire dall'immersione in una totalità sociale strutturata con le sue divisioni (classi, gruppi, categorie sociali) e meccanismi di approssimazione/allontanamento. Appartengono a una temporalità specifica (per questo sono datati), coinvolti in trame, contraddizioni e disallineamenti che fanno parte delle relazioni sociali del loro tempo storico. Da questa immersione, costruiscono costantemente interpretazioni che danno un senso a ciò che fanno (o non fanno) e a ciò che manca. Si riproducono, ma anche producono, cioè reagiscono, pensano a un'altra realtà nel piano virtuale, agiscono mirando a modificare una realtà a essa contraria. Così, uomini e donne cambiano, costruiscono la loro umanità, agendo sulle condizioni naturali e sociali dell'esistenza, resistendo, affrontando le discrepanze tra il discorso, il percepito e il compiuto; tra alternative non realizzate, bisogni insufficientemente attesi, potenzialità e possibilità non consumate. Sono questi disallineamenti che danno senso alla prassi, rendendola ripetitiva, mimetica o innovativa (Martins, 1996, pp. 13-14).

Si tratta di rendersi conto, come direbbe Chartier (1994, p. 22), che

ogni gesto individuale e creativo del soggetto è iscritto, attraverso le sue forme e i suoi temi, in un rapporto con le strutture fondamentali (economiche, sociali, politiche, culturali), situate e datate che esprimono la distribuzione del potere e organizzazione della società.

Ma pur essendo

il prodotto di ciò che ci determina e di ciò che tende a oggettivarci, costruiamo costantemente una strada nei meandri della determinazione. Una strada, un sentiero più o meno singolare, più o meno forte, più o meno inedito. La via, sempre corretta, dunque. Nessuno è più o meno soggetto, anche se l'alienazione non è equamente condivisa (Martini, 1997, p. 173).

Così, come in tutte le esperienze e pratiche sociali, durante l'atto lavorativo, il lavoratore «non trasforma solo un materiale o una situazione in un'altra». Lavorare significa trasformarsi attraverso il lavoro. Durante l'incontro tra il soggetto e l'opera «è impossibile postulare che chi lavora possa sottrarsi incessantemente alla conoscenza dell'opera, quindi è impossibile dire che chi opera non sia contemporaneamente anche produttore di conoscenza» (p. 174).

### 3. *Lavoratori/lavoratrici come soggetti produttori di conoscenza*

In questo senso è possibile concettualizzare l'atto del lavoro umano come istanza di produzione-formazione, poiché il lavoro è essenzialmente, per chi

lavora, oltre alla possibilità di assicurare i mezzi di sopravvivenza, un campo di autocostruzione, sviluppo e formazione.

L'attività lavorativa costituisce per i soggetti umani un campo di esperienza, di costruzione della conoscenza, processo ricorrente che comporta un movimento circolare di sperimentazione, interpretazione e modificazione, di costante riorganizzazione (riordinamento) di interpretazioni costruite da un costante dialogo fatto con sé stessi e con gli altri soggetti coinvolti.

Gli spazi di lavoro in quanto spazi collettivi sono, quindi, spazi privilegiati per supportare lo sviluppo dell'esperienza professionale e come luogo privilegiato per riconoscere sé stessi e il proprio lavoro. Questa produzione, pur scritta da soggetti individuali, è possibile solo se colta nell'ottica di una dimensione collettiva. Nulla si potrebbe dire del lavoro se non si comprende come gli individui, d'altra parte, basandosi sull'organizzazione, collaborino tra loro per produrre, se il lavoro non è percepito come possibilità di appartenenza a una comunità. Questa comunità può essere definita in due assi: quello del collettivo di produzione (più forte, che implica un'interdipendenza di ciascuno) e quello di un collettivo più ampio, di condizione, portatore di solidarietà e identificazioni<sup>3</sup> reciproche (Martini, 1997, p. 177).

Se il lavoro costituisce per il soggetto un campo di esperienza, un'occasione per sviluppare un *savoir-faire*, per l'acquisizione di tecniche, conoscenze, abilità legate allo svolgimento di determinati compiti, cioè mezzi di azione sul reale, il lavoro costituisce di per sé uno spazio per la costruzione della conoscenza.

Fàita e Donato (1997), analizzando alcuni rapporti di esperienza di professionisti di diversi settori e livelli di qualificazione, hanno evidenziato dimensioni molto interessanti dei processi di costruzione di questo *savoir-faire* professionale. Mostrano quanto sia intricato e complesso il processo di costruzione che coinvolge il soggetto che opera in movimenti e operazioni di sperimentazione, osservazione, interpretazione di segni, simboli, rappresentazioni, presa di decisione; processo ricorrente di interpretazione e modificazione, di costante riorganizzazione (riordinamento) di interpretazioni costruite sulle azioni intraprese durante l'attività lavorativa.

In sintesi, il rapporto rappresenta una notevole analisi delle relazioni che si intrecciano durante l'attività lavorativa tra soggettività e conoscenza o conoscenza utilizzata, riorganizzata e costruita all'interno di una realtà collettiva (Fàita, & Donato, 1997, pp. 150-170).

<sup>3</sup> «Per identità intendiamo la traiettoria della nostra costruzione soggettiva, questo doppio rapporto di appartenenza e singolarità che ci rende soggetti singolari distinti e simili agli altri. L'elaborazione dell'identità gioca tra l'identico e il distinto, tra ciò che può essere condiviso (e che costituisce il supporto dell'identificazione) e ciò che è nostro, tra uniformità e individualizzazione» (Martini, 1997, p. 175).

E all'interno del collettivo, come realtà complessa, si elabora un'idea di lavoro ben fatto, le norme di relazione con gli altri, le forme di trasgressione o di ricreazione di forme di lavoro organizzato. Da questo punto di vista, il collettivo di lavoro è il primo spazio all'interno del quale si gioca un'identità soggettiva [...]. Gli spazi di lavoro in quanto spazi collettivi sono, quindi, spazi privilegiati per supportare lo sviluppo dell'esperienza professionale e come luogo privilegiato per il riconoscimento di se stesso e la sua opera (Martini, 1997, p. 177).

Numerosi sono gli studi<sup>4</sup> che hanno cercato di indagare la natura e le caratteristiche delle conoscenze che i lavoratori con diversi livelli di qualificazione e specializzazione producono durante la loro attività lavorativa<sup>5</sup>. Tale ricerca rivela l'esistenza di saperi plurali, compositi, eterogenei, spiegati dai soggetti dell'opera, che esprimono diverse modalità di sapere e saper fare, diversificati provenienti da fonti diverse. Si tratta di conoscenze teoriche e pratiche derivate dall'intuizione, dalla tradizione, inglobate attraverso le esperienze di scolarizzazione, convivenza con i colleghi di lavoro, famiglia, quartiere, sindacato, movimenti sociali.

La conoscenza professionale è plurale, proveniente da diverse fonti sociali e acquisita in diversi tempi sociali: infanzia, scuola, formazione professionale, ingresso nella professione, carriera... conoscenze che sembrano essere state acquisite col e nel tempo, ma che sono esse stesse temporali, in quanto aperte, porose, permeabili e incorporate durante tutto il processo di socializzazione e di carriera, acquisite con l'esperienza che si rinnova. Conoscenze acquisite *in itinere* durante il processo, *know-how*, rimodellato a seguito di cambiamenti nella pratica, condizioni di lavoro, cambiamenti tecnici e organizzativi dei contesti e processi di lavoro.

I predetti autori, così come molti altri che hanno svolto studi sulla perizia professionale, hanno valutato e riconosciuto l'esistenza di un "*saber de experiência feito*", per usare l'espressione di Freire, costruito dalle pratiche sociali in cui sono inseriti, ed è una saggezza che scaturisce dall'esperienza socioculturale in cui i lavoratori sono immersi (Freire, 1992, pp. 85-86).

Così, in ogni occupazione, l'esperienza e il tempo emergono come fattori determinanti per la comprensione delle conoscenze, abilità e competenze ac-

<sup>4</sup> È possibile trovare studi e ricerche sulla costruzione del sapere professionale realizzati da ricercatori che lavorano sul tema, avvicinandolo da diversi approcci nel campo delle scienze sociali e umane: psicologia, sociologia ed economia del lavoro, ergologia, educazione, linguistica, storia e filosofia.

<sup>5</sup> Agnes Heller fa una distinzione concettuale tra *Work* e *Labour*. La categoria *Work* è un'oggettivazione immediatamente generica, il cui fondamento è il processo produttivo, l'interscambio organico tra natura e società, e il cui risultato è la riproduzione materiale e complessiva di una società. Riferendosi all'atto di lavoro (inteso come *labour*), come esperienza e pratica individuale, usa il termine per designare l'attività lavorativa che fa parte della riproduzione quotidiana del soggetto, del lavoro come individualità. Si veda a questo proposito Heller (1991, p. 424).

cumulate dai lavoratori. È un processo di socializzazione continua, apprendimento che va ben oltre la semplice padronanza di un insieme di conoscenze e/o abilità necessarie per svolgere compiti attinenti alla posizione/funzione.

Si tratta di apprendimenti derivanti da una socializzazione che scaturiscono dalle esperienze di scolarizzazione, formazione sistematica (attraverso corsi e/o attività formative) di immersione e convivenza con i colleghi di lavoro, tra apprendisti e lavoratori più esperti, o da situazioni di scambio tra pari, dove si impara ad assimilare routine e pratiche di lavoro, mentre si riceve una formazione sulle regole e sui valori che compongono la cultura della professione, la categoria professionale o anche la cultura organizzativa dell'azienda. Lo scambio con i pari include la conoscenza di esperienze sociali condivise di natura organizzativa con una prospettiva classista, sociale e culturale di genere, etnia ecc. partecipazione ai movimenti (Tardif, & Raymond, 2000).

Questo perché gli spazi di lavoro sono permeati da relazioni di cooperazione, conflitto, negoziazione e dominio. Spazi di scambio e confronto di idee, valori, conoscenze derivate dalle routine lavorative, ma anche da confronti e conflitti vissuti nella vita quotidiana e che sono l'espressione dell'esistenza di meccanismi di dominio e di espropriazione, di resistenza e di lotta.

Si tratta, quindi, quando si parla di conoscenza dell'esperienza fatta, di rendere conto delle prestazioni e delle capacità sociali e culturali dei lavoratori/lavoratrici ricche e variegata, frutto di processi di socializzazione, derivati dall'immersione dei soggetti del lavoro in diversi mondi (famiglia, gruppi di coetanei, amici, scuole ecc.): spazi e situazioni in cui costruiscono, nell'interazione con gli altri, la propria identità personale, sociale e professionale.

Le situazioni e gli spazi di lavoro sono dunque spazi di esperienze condivise e dialogiche, nel senso freiriano del termine. Spazi di un'identità in costruzione che si dispiega nella rete del tempo. Come se si svolgesse continuamente un dialogo tra sé e sé in relazione agli altri (pari o membri della gerarchia), un dialogo che non esclude l'idea del confronto, quando si è in situazioni di conflitto. Ed è da questo dialogo/confronto che il lavoratore/lavoratrice si costituisce come soggetto del lavoro, costruisce e dà senso al suo lavoro e alla sua professionalità.

#### 4. *Lavorando si diventa soggetto di cultura e professionalità*

Il lavoratore si costituisce come soggetto molto prima del suo incontro con il lavoro, quindi, quando si parla di pratiche lavorative e di conoscenze derivanti dall'esperienza lavorativa, vale la pena distinguere due tipi di categorie: il soggetto che lavora, la sua storia e il processo di accumulazione di esperienze vissute dentro e fuori gli spazi di lavoro e quelle costruite dentro e per il lavoro. Apprendimento, che, come abbiamo già detto, si acquisisce

in tempi e spazi sociali diversi, ma che si sovrappongono, si intersecano, si mescolano.

È, quindi, dalle esperienze, intese come pratiche sociali, che i lavoratori si costruiscono come soggetti di professioni, in altre parole, sono costruttori della propria professionalità e della propria coscienza professionale. La costruzione delle professionalità comprende percorsi complessi la cui comprensione dipende dalle realtà (contesti) in cui si sviluppano e dalla storia di vita di ciascun soggetto-lavoratore. I contesti di vita e di lavoro rappresentano luoghi di esperienza e conoscenza destrutturata, assorbita e ricostruita in modo non lineare e attivo dagli individui, risultante da una complessa combinazione di conoscenza strutturata (scolastica e/o accademica) ed esperienza vissuta.

Ogni lavoratore è una persona impegnata nella e attraverso la sua storia – personale, familiare, scolastica, sociale – che gli fornisce un fondamento di certezze da cui comprende e interpreta le nuove situazioni che lo riguardano e costruisce con le proprie azioni, la continuazione della sua storia [...]. La ricerca mostra esattamente come questa zavorra di certezze si costruisca lungo i molteplici processi di socializzazione che il lavoratore attraversa e come si assestino, assumendo il ruolo di filtri interpretativi e comprensivi grazie ai quali un lavoratore comprende e trasporta il proprio lavoro e la propria identità (Tardif, & Raymond, 2000, p. 22).

Anche qui la questione dell'interiorizzazione e dell'apprendimento di alcune norme, comportamenti e ruoli sociali che non sono iscritti nei manuali di lavoro, ma che si elaborano negli spazi di lavoro, nell'interazione con i collaboratori, nella convivenza con i pari, i subordinati e superiori. Si tratta, quindi, di un intero processo di incorporazione dell'*habitus* e dell'*ethos* professionale, nell'espressione di Bourdieu (1983)<sup>6</sup>.

Fa parte di questa cultura professionale: da un lato, il “*saber de experiência feito*” costruito durante il lavoro, che contiene una memoria di metodi, procedure tecniche, trucchi, scaltrezze, che costituiscono una tipologia *underground* di conoscenza, invisibile, a volte trasgressiva, che corre parallela alla conoscenza formale e ufficiale; dall'altro saperi e comportamenti sociali e politici incorporati dalla memoria e dalle storie collettive, in momenti e situazioni di lotta e di scontro. Anche questo patrimonio culturale sotterraneo, seppur

<sup>6</sup> Per *habitus* si intende un sistema di disposizioni durevoli e trasponibili che, integrando tutte le esperienze sociali passate, opera in ogni momento come matrice di percezioni, apprezzamenti, azioni – e permette di svolgere compiti differenziati, grazie ad analoghi trasferimenti di schemi, che consentono di risolvere problemi allo stesso modo, e alle incessanti correzioni dei risultati ottenuti, dialetticamente prodotti da questi risultati... L'*habitus* si configura come “matrice di disposizioni” e «sistema di disposizioni durevoli e trasponibili, strutture strutturate destinate a funzionare come strutture strutturanti, cioè come generatori e organizzatori di pratiche e rappresentazioni individuali» (Bourdieu, 1983, p. 65).

oggi meno visibile a causa delle metamorfosi causate dal lavoro e dalle professioni, è in costante processo di costruzione/ricostruzione.

Si tratta di un patrimonio culturale, a volte invisibile e sottovalutato, che costituisce un asse molto significativo da considerare, in quanto ci dimostra che, oltre alla formazione tecnico-scientifica che è alla base della qualificazione professionale, è necessario anche valorizzare e preservare l'apprendimento delle conoscenze politiche e sindacali storicamente accumulate dai lavoratori, in quanto soggetti sociali, in quanto la cultura del lavoro/lavoratore non coincide con la cultura delle imprese e degli imprenditori. Connotazioni e valenze diverse possono e sono attribuite a concezioni di lavoro, disciplina, organizzazione, controllo e gestione del lavoro.

La costruzione del sé professionale comporta anche l'interiorizzazione di atteggiamenti e comportamenti stabiliti dalla tradizione occupazionale e dalla sua cultura: elementi della cultura del lavoro e del gruppo professionale, apprendimento e assimilazione di valori, atteggiamenti, credenze culturali, che permeano il lavoro quotidiano e che, secondo Blass (2000), costituiscono la cultura nel/sul lavoro, cioè un insieme di abitudini, tradizioni, valori, che fanno parte dell'esperienza storica dei lavoratori, o di un gruppo (categoria specifica di lavoratori).

In ciascun gruppo professionale si potrebbe anche parlare di un certo patrimonio culturale professionale, costituito da conoscenze, *savoir-faire*, un mix di tecniche, valori, tradizioni più o meno formalizzate, condiviso tra coloro che fanno parte dello stesso gruppo di appartenenza e che costituiscono il substrato per la formazione di un'identità sociale e collettiva. Questo specifico patrimonio della professione funge da elemento di mediazione per la costruzione della nozione stessa di identità professionale: essere banchiere, metalmeccanico, insegnante, giudice, medico, infermiere, è anche condividere un certo *ethos* professionale. Questo *ethos* permea storie ed esperienze individuali e collettive nella costruzione della professionalità.

Inoltre, la costruzione di traiettorie professionali (occupazionali) o lavorative si basa anche su determinate istituzioni e norme stabilite dal mercato del lavoro. Nelle società capitalistiche odierne esiste una serie di meccanismi istituzionali che regolano l'accesso, l'appartenenza e la progressione all'interno di una determinata traiettoria o carriera professionale. Far parte di un determinato gruppo professionale o occupazionale significa, quindi, per i singoli, che i ruoli professionali che sono chiamati a svolgere fanno riferimento a norme che devono adottare in relazione a quella professione. Significa anche che tali norme e ruoli occupazionali devono essere "interiorizzati" e dominati dagli individui che svolgeranno tali occupazioni. Eppure, anche qui c'è un rapporto dialettico tra i singoli soggetti e le istituzioni. Nello stesso momento in cui le norme sociali si impongono ai lavoratori, essi nel corso delle loro azioni contribuiscono a rimodellare norme e ruoli istituzionalizzati,

ad esempio, ad alterarli per tener conto della situazione di nuovi input o di cambiamenti nelle condizioni di lavoro.

I mondi e i contesti di lavoro non sono impersonali, fatti di lavoratori anonimi, scarni. Sono spazi dove i lavoratori in carne e ossa vivono, soffrono, sognano, imparano. Occorre quindi vederli come spazi di contrattazione tra soggetti sociali diversi. Soggetti di azioni e relazioni conflittuali, antagoniste e complementari, che interagiscono, discutono, negoziano, spazi in cui si confrontano soggetti con interessi e culture diverse: da un lato, la cultura dell'impresa (con le sue tradizioni, valori, norme, principi) e, dall'altro, la cultura operaia, con le sue peculiari caratteristiche. Una cultura in cui si mescolano apprendimento e conoscenza, come direbbe Paulo Freire, di soggetti, costruiti individualmente e collettivamente, in cui si iscrive quanto appreso durante le loro storie ed esperienze di scontri, sia negli spazi caratteristici dei luoghi di lavoro, sia all'interno della società.

5. *Un modello di certificazione professionale basata sulla prospettiva della valorizzazione del "saber de experiência feito", accennato da Freire*

La curiosa ricerca di interpretare e svelare concetti legati alla cultura e ai saperi scaturiti dall'atto del lavoro, dalle esperienze di vita e di partecipazione sociale, ci hanno spinto a costruire un approccio teorico-metodologico alternativo al cosiddetto modello delle competenze, di origine imprenditoriale.

Tale modello adotta approcci e metodologie di certificazione che non tengono conto della cultura e della conoscenza dell'esperienza maturata. Adotta procedure di identificazione, diagnosi e valutazione basate su standard e strumenti predefiniti, sulla base di matrici di competenze di riferimento prescritte, che fungono da griglia per verificare se le competenze possedute da un lavoratore soddisfano i prerequisiti. In questo caso, l'attività di certificazione diventa molto più un'attività di prova e controllo, in virtù di parametri e standard esterni, basati su profili professionali e funzioni professionali, come previsto dal mercato. Si tratta di verificare se il soggetto possiede le competenze prescritte o meno e in quale misura. La logica predominante in questo modello è stata affrontata molto bene da Sousa:

Tradizionalmente, il lavoratore che svolge una determinata occupazione e, a causa di un deficit educativo o della mancanza di opportunità formative, domina precariamente il linguaggio e le risorse tecnico-tecnologiche della propria professione, tende a essere classificato come squalificato. In questo senso, il loro status di appartenenza alla struttura occupazionale sarà caratterizzato da negatività e assenza, da ciò che non sono. Attraverso le discussioni introdotte da una lettura progressiva dei processi di certificazione, il riconoscimento dell'esperienza acquisita attraverso esperienze di vita e di lavoro (c.d. processi formativi informali) permette di affermare che



il lavoratore che non padroneggia i codici simbolici egemonici è ugualmente dotato con un sapere, costruito nel corso della sua esistenza, la cui ricchezza simbolica e pratica non può essere precedentemente disprezzata semplicemente perché diversa dai codici egemoni. Questo lavoratore ha diritto al riconoscimento delle proprie conoscenze pratiche, nel senso di istituire procedure e istituzioni che rendano praticabile il dialogo con i codici dominanti, l'affermazione della loro eventuale efficacia socioeconomica e l'adeguato inserimento socio-professionale ed educativo dei gruppi secolare escluso (Sousa, 2004, p. 2).

La prospettiva che opera con le conoscenze e l'apprendimento esperienziale si basa su un'altra logica. Non si tratta solo di confrontare il profilo e le capacità di una persona con un profilo standard esterno, ma piuttosto di cogliere il percorso di costruzione, inserito in totalità più ampie e complesse, derivanti dalla molteplicità dei contesti in cui si sono generate, svelando anche aspetti e dimensioni del percorso professionale poco conosciute e valorizzate, anche dallo stesso soggetto interessato, questo perché, come ha affermato il filosofo ungherese Michael Polanyi (1997, p. 141),

le persone sanno molto di più che quello che riescono a verbalizzare e sono detentori e praticanti di conoscenze che supportano la loro capacità di agire e fare. Queste conoscenze non sempre emergono dalle parole, ma emergono dalle azioni: è una facoltà fondata non sul saper dire, ma sul saper fare.

Come approccio teorico-metodologico si trattava di creare situazione e momenti per fare emergere diverse tipologie di saperi sommersi, anche denominato da alcuni autori di "conoscenza tacita" (*conhecimento tacito*).

In questo modo, la pratica della valutazione delle conoscenze acquisite tramite l'esperienza si configura come processo di ricostruzione della traiettoria professionale nella sua storicità, che sveli al soggetto del lavoro l'importanza delle proprie esperienze, accumulazioni e lacune, così che la certificazione sia considerata come un momento all'interno del processo che può significare: la ridefinizione di un percorso professionale, la ricerca di altre opportunità educative e formative con l'obiettivo di ottenere o cambiare impiego o lavoro. In questa prospettiva, la certificazione è concepita non solo come meccanismo di accreditamento al lavoro, ma anche come porta di ingresso/ritorno al sistema scolastico formale o per l'inserimento in percorsi formativi a carattere continuativo.

Inglobando, nella costruzione di un modello di certificazione, approcci e metodologie che valorizzino i lavoratori/lavoratrici in base alle loro storie ed esperienze, si adatterà anche una prospettiva più inclusiva. Presumiamo che vi siano diverse e molteplici possibilità e percorsi per la costruzione di conoscenza e competenze, in modo da non uniformare l'ottica della certificazione alle esigenze del mercato e degli spazi di lavoro, partendo esclusivamente da

parametri soddisfacenti della prestazione professionale, dettati da dirigenti e amministratori d'impresa.

Il modello a cui si fa riferimento è stato testato in via sperimentale nel 2006, in collaborazione con la Fondazione Florestan Fernandes, Diadema (SP) attraverso una convenzione con il Ministero delle Politiche Pubbliche del Lavoro e Impiego – MTE (2003-2007), del Brasile, durante la gestione del governo Lula. È stata un'esperienza costruita con la partecipazione di diversi attori sociali: rappresentanti dei lavoratori e delle imprese, sindacati, rappresentanti degli enti educativi (docenti e dirigenti delle scuole tecniche statali, federali e comunali) e consulenti del Ministero del Lavoro.

Un resoconto dettagliato dell'esperienza, comprensivo dell'elaborazione di procedure, strumenti e risultati, si trova in Manfredi, 2016.

Il modello sperimentato mirava anche a collegare la certificazione professionale alla certificazione scolastica, ampliando l'accesso a nuovi percorsi formativi di tipo professionale o scolastico. La possibilità di immaginare e proporre un collegamento tra il processo di certificazione e la continuità dei percorsi formativi (a livello professionale e/o scolastico) aveva un duplice obiettivo: da un lato, guidare la costruzione di politiche pubbliche per garantire nuove opportunità d'ingresso nel sistema scolastico e, dall'altro, la formulazione delle politiche di qualificazione professionale, nell'ottica della *lifelong learning*. Questi due assi, accesso ed espansione delle opportunità educative e qualificazione socioprofessionale, ci sembrano vettori fondamentali per la democratizzazione dell'educazione in un Paese come il Brasile, che ha ancora alti tassi di abbandono scolastico e ridotte opportunità di scolarizzazione nell'ambito della formazione professionale e tecnologica.

La costruzione di un sistema di certificazione professionale che garantisca il riconoscimento sociale delle esperienze e delle conoscenze del lavoratore/lavoratrice, acquisite durante i percorsi di vita, tramite il lavoro e la partecipazione sociale e politica ci è sembrata potenzialmente più democratica e inclusiva. Sostenuta e guidata sia dalla possibilità di ampliare le opportunità di accesso al mercato del lavoro e al sistema scolastico, ma anche dall'affermazione socioculturale dei soggetti del lavoro, la cui cultura è stata storicamente negata. Prospettiva in sintonia con la concezione freiriana di emancipazione e conquista di diritti.

### Bibliografia

- Barth, B.-M. (1993). *O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blass, L.M. da Silva (2000). *A formação multicultural do trabalhador assalariado brasileiro: o invisível pertinente*. São Paulo: PUC, edição mimeografada.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões Práticas – Sobre a teoria da ação*. Campinas, São Paulo: Papirus Editora.

- Bourdieu, P. (1983). *Pierre Bourdieu: Sociologia. Organizado por Renato Ortiz*. São Paulo: Ática.
- Carrs, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chartier, R. (1990). *A História Cultural: entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand.
- Chartier, R. (1994). *L'Histoire Aujourd'hui: doutes, défis, propositions*. Paris: EHESS, edição mimeografada.
- Costa, H., & Conceição, M. (Eds.). (2005). *Educação Integral e sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional*. São Paulo: CUT.
- Di Francesco, G. (2004) (cura di). *Riconstruire l'esperienza – Competenze, bilancio, formazione*. Isfol Strumenti e Ricerche. Milano: FrancoAngeli.
- Faïta, D., & Donato, J. (1997). Langage, Travail: entre compréhension et connaissance. In I. Schwartz *Reconnaissances du Travail: Pour une approche ergologique*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Geraldi, C., Fiorentini, D., & Pereira, E.M. (1998). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB.
- Heller, A. (1991). *Sociologia de la Vida Cotidiana*. Madrid: Editorial Tapa blanda.
- Lima, A.A.B. (2000). *Negociação Coletiva da Qualificação Profissional no Local de Trabalho e no Estado*. Projeto de tese do curso de Doutorado de Educação do PPGedu – FAGED/UFBA. Salvador: edição mimeografada.
- Lima, A.A.B., & Lopes, F. (2004). *Qualificação Profissional: o papel dos sindicatos como instâncias de negociação*. Edição mimeografada.
- Machado, L.R. de S. (1989). *Educação e Divisão Social do Trabalho*, 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Machado, L.R. de S. (2002). A institucionalização da lógica das competências no Brasil. *Revista Proposições*, FE/Unicamp, vol. XIII, nº 1, edição 37, jan. /abr.
- Manfredi, S.M. (1999). Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Revista Educação e Sociedade*, 64, pp. 13-50.
- Manfredi, S.M. (2005). *Qualificação e Educação: reconstruindo nexos e inter-relações*, Construindo a Pedagogia do Trabalho, V.1.
- Manfredi, S.M. (2016). *Educação Profissional no Brasil – Atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Martini, F. (1997). Sujets en Travail – Histoires de rencontres. In I. Schwartz, *Reconnaissances du travail: pour une approche ergologique*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Martins, J. de S. (1996). As temporalidades da História na dialética de Lefebvre. In *Lefebvre Henry e o Retorno à dialética*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Meghnagi, S. (1991). *La competenza esperta – sapere professionale e contesti di lavoro*. Roma: Ediesse.
- Meghnagi, S. (1992). *Conoscenza e competenza*. Torino: Loescher.
- Meghnagi, S. (1998). A Competência profissional como tema de pesquisa. *Revista Educação e Sociedade*, 64, pp. 50-87.

- Mertens, L. (1996). *Competência Laboral: sistemas, surgimento y modelos*. Montevideo: OIT/CINTERFOR – Conocer.
- Moon, J.A. (2012). *Esperienza, riflessione, apprendimento – Manuale per una formazione innovativa*. Roma: Carocci Editore.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre la théorie et pratique*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner. agir dans l'urgence, décider dans l'incertude*. Paris: ESF.
- Polanyi, M. (1997). Tacit Knowledge. In L. Prusak (Ed.), *Knowledge in Organizations* (pp. 135-146). Boston: Butterworth-Heinemann.
- Ramos, M. (2001). *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere – Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci Editore.
- Righetti, E., & Reggio, P. (2013). *L'esperienza valida – Teorie e pratiche per riconoscere e valutare competenze*. Roma: Carocci Editore.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (Eds.). (1997). *Saberes e competência – O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Schwartz, I. (1990). De la "Qualification à la competence". *Société Française*, 37, octobre, novembre, décembre, pp. 19-25.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josse-Bass.
- Schwartz, B. (1995). *Modernizzare senza escludere – Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia.
- Sousa M.A. de (2004). *A Política Nacional de Certificação Profissional: por uma institucionalidade sistêmica, inclusiva participativa e eficiente*. Brasília: MET/SPPE/DQ.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1995). *Competenza nel Lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Steffen, I., Brígido, R., & Freire, L. (2002). *Certificação de Competências Profissionais – Relatos de algumas Experiências Brasileiras*. Brasília: MTE/OIT.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Belgique/Québec: De Boeck/PUL.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (2001). *Formação dos professores e contextos sociais*. Portugal: Rés editor.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação e sociedade*, 21(73), pp. 209-244.
- Therrien, J., & Loiola, F.A. (2001). Experiência e competência no Ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar, na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Revista Educação e Sociedade*, 74, Ano XXII, abril, pp. 143-160.
- Vargas, F., Brígido, R., & Steffen, I. (2002). *Certificação de Competências Profissionais – Análise Qualitativa do Trabalho, Avaliação e Certificação de competências – Referenciais Metodológicos*. Brasília: MTE/OIT.
- Vargas, Z.F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente – Tres miradas en América Latina y Caribe*. Montevideo: CINTERFOR.
- Zarafian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris: Éditions Liaisons.
- Zarafian, P. (1998). O Modelo de competência e suas consequências sobre os ofícios profissionais. *Seminário Internacional de Educação Profissional, Trabalho e Competências*, Rio de Janeiro: CIET.

DALLA CURIOSITÀ INGENUA  
ALLA CURIOSITÀ EPISTEMOLOGICA.  
RIFLESSIONI FREIRIANE PER LA FORMAZIONE  
DI UNA CITTADINANZA RESPONSABILE E CRITICA  
IN RAPPORTO ALLA SCIENZA

*di Mariateresa Muraca*

ABSTRACT

La riflessione di Freire sulla curiosità epistemologica contribuisce a mettere a fuoco in modo pedagogicamente pertinente la relazione tra scienza e società, emersa con forza durante la pandemia, promuovendo una cittadinanza responsabile e critica.

PAROLE CHIAVE: scienza e società, pedagogia critica, Paulo Freire, pandemia Covid-19.

ABSTRACT

Freire's reflection on epistemological curiosity contributes to thematize in a pedagogically pertinent way the relationship between science and society, which emerged strongly during the pandemic, promoting a responsible and critical citizenship.

KEYWORDS: Science and Society, Critical Pedagogy, Paulo Freire, Covid-19 Pandemic.

1. *Introduzione: scienza e società durante la pandemia*

Il rapporto tra scienza e società attualmente è al centro di molte questioni vitali, prima fra tutte la crisi ecologica, ed è emerso prepotentemente a causa della pandemia di Covid-19. L'umanità si è imbattuta in un evento impreveduto, per molti versi unico, considerata la portata globale dei nostri scambi, e provocato da un agente patologico sconosciuto; pertanto si è posto fin da subito un angoscioso problema di mancanza di conoscenze per comprenderne l'impatto. Quando, l'11 marzo del 2020, l'Organizzazione mondiale della sanità ha riconosciuto l'esistenza della pandemia, era già stata innescata una infodemia destinata a crescere nei mesi successivi.

Su questo terreno si sono moltiplicate prese di posizione, dichiarazioni e scelte caratterizzate da un disprezzo dichiarato nei confronti della scienza, particolarmente gravi quando assunte da personalità politiche capaci di condizionare la vita di milioni di cittadine e cittadini. Proprio il Brasile di Paulo Freire costituisce un caso emblematico in questo senso. Il presidente Jair Bolsonaro, infatti, non ha mai smesso di sminuire l'entità del Covid-19, arrivando persino a propagandare l'abbandono di fondamentali misure di protezione. La Commissione di inchiesta del Senato sulla gestione della pandemia, che

ha iniziato i suoi lavori il 27 aprile del 2021, ha portato alla luce l'esistenza di una sorta di ministero della salute parallelo, che perseguiva la strategia dell'immunità di gregge prevedendo almeno 1,4 milioni di morti. «L'amara ironia è che forse è impossibile raggiungerla. Nella città di Manaus, dove a ottobre era stato infettato il 76 per cento della popolazione, il risultato non è stato l'immunità, ma una nuova variante» (Barbara, 2021).

L'infodemia, tuttavia, è stata alimentata anche da esperti e organismi autorevoli sul piano scientifico. Sin dai primi mesi del 2020, infatti, si sono diffusi punti di vista che, pur appellandosi unanimemente alla scienza, erano divergenti o persino in contrasto su praticamente tutte le materie: dalla gravità della malattia alla necessità di dispositivi di protezione e misure di contenimento, dall'origine del virus agli effetti collaterali dei vaccini. In mancanza di un rassicurante allineamento delle voci, si registra una polarizzazione dell'opinione pubblica tra, da una parte, la diffidenza verso qualsiasi provvedimento politico che si appelli a opinioni scientifiche; dall'altra, una delega totale agli esperti scelti di volta in volta come riferimenti, sulla base di una concezione univoca di scienza, tesa a mettere a tacere qualsiasi dubbio o timore. Questa polarizzazione, tuttavia, lascia poco spazio agli interrogativi, che invece – come mostra la riflessione di Freire sulla curiosità – sono essenziali. Dunque, nella fiducia che la pandemia possa rappresentare anche un'occasione preziosa per l'umanità, questo saggio intende mettere a fuoco il contributo della pedagogia freiriana per favorire un approccio alla scienza fondato su capacità di analisi, partecipazione e impegno.

## 2. *La riflessione freiriana sulla curiosità*

Paulo Freire è stato «un essere costantemente curioso» (Freitas, 2015, p. 137) e ha trattato il tema della curiosità in numerosi scritti. Per esempio, in *À sombra dessa mangueira* (1995) presenta la curiosità come la capacità propriamente umana di sorprendersi di fronte alle persone, ai fatti e ai fenomeni, alla bellezza e alla bruttezza; un desiderio vivace di sentire, vivere e capire; un'apertura rispetto a ciò che si trova nell'orbita di sensibilità del soggetto, che viene così sfidato alla ricerca. La curiosità è il presupposto imprescindibile di ogni processo di conoscenza, inteso come atto creativo in cui si impara insieme con la mediazione del mondo. Senza la curiosità, che rende permanentemente disponibili all'indagine, infatti, non sarebbe possibile l'attività gnoseologica.

Freire, tuttavia, distingue una curiosità ingenua, definita anche “disarmata” perché priva di rigore, e una curiosità radicale, critica o epistemologica. Le principali caratteristiche dell'atteggiamento ingenuo sono: la superficialità nell'interpretazione dei problemi e nell'identificazione dei nessi causali; l'im-

permeabilità all'indagine; l'adesione ai comportamenti della massa; il ricorso a interpretazioni irrazionali, magiche, fanatiche; la fragilità delle argomentazioni; la ricerca di conferme alle proprie verità; la visione della realtà come un dato statico e immutabile (Freire, 1979). Al contrario, l'atteggiamento critico è connotato dall'aspirazione all'approfondimento; la consapevolezza della complessità dei rapporti causali; la disponibilità permanente a mettere in discussione i propri preconcetti, superare i limiti attuali, verificare scoperte e rivedere posizioni; il rifiuto di delegare le proprie responsabilità; l'accettazione dell'inquietudine della ricerca; la passione per il dialogo; una concezione dinamica della realtà (Freire, 1979).

La curiosità epistemologica emerge e si rafforza quando prendiamo le distanze dal contesto concreto per esaminare ciò che in esso si verifica. Paradossalmente, prendendo le distanze, a esso ci avviciniamo (Freire, 1993). Senza questo distanziamento critico, invece, restiamo immersi nel contesto concreto senza riuscire a osservarlo realmente. La postura riflessiva, dunque, favorisce il passaggio dal contesto concreto al contesto teorico, che ci permette di disvelare le ragioni d'essere dell'oggetto di studio, i suoi rapporti costitutivi e i legami con il contesto in cui si inserisce (Freire, & Shor, 1986).

È molto importante sottolineare che non è lo spazio in sé a rendere un contesto teorico, piuttosto è l'atteggiamento con cui ci avviciniamo a esso – un atteggiamento che non è mai solo intellettuale ma si nutre di una dinamica di azione-riflessione (Freire, 1974). Così la scuola non è necessariamente un contesto teorico perché in essa possono predominare pratiche di trasferimento meccanico di nozioni (Freire, 1995). A questo proposito Freire sottolinea che la curiosità dell'educando è strettamente connessa a quella dell'educatore. Quindi l'educatore che attraverso atteggiamenti autoritari o al contrario permissivi ostacola o inibisce la curiosità dell'altro, limita anche la sua. Ma senza curiosità non si insegna e non si impara. Per cui è essenziale non solo esercitare la curiosità ma anche lottare per il diritto alla curiosità quando viene negato (Freire, 2014).

Per Freire dunque è fondamentale riconoscere, fare leva e intensificare la curiosità spontanea per trasformarla in curiosità epistemologica. Anzi creare le condizioni per la formazione e l'esercizio di questo tipo di curiosità dovrebbe essere la preoccupazione centrale di ogni progetto educativo. Senza la curiosità epistemologica, infatti, restiamo vincolati al senso comune e non accediamo al sapere scientifico. Nei percorsi politico-educativi in cui è stato concretamente coinvolto, a partire dalle campagne di alfabetizzazione-coscientizzazione, Freire ha proposto per esempio la decodifica di immagini (disegni o fotografie) come strumento per far maturare la curiosità attraverso la discussione intorno alle situazioni esistenziali in esse rappresentate (Freire, 1979).

È importante chiarire che Freire non disprezza il senso comune ma lo considera un punto di partenza che deve essere necessariamente superato.

Per comprendere meglio questo aspetto, è utile rifarsi al pensiero di Antonio Gramsci, rispetto al quale, ancora prima di studiarlo direttamente, Freire manifestava delle significative assonanze. Secondo Gramsci (2012), infatti, gli intellettuali organici ai gruppi subalterni devono guidarli dal “senso comune” al “buon senso”, rendendo critica e coerente la visione che scaturisce dall’esperienza. Devono imparare a sentire le loro passioni per condurle a un livello più articolato e profondo, generando “sapere vivente”.

Dopo questa prima approssimazione, possiamo iniziare a intuire le implicazioni politiche della concezione freiriana della curiosità. Infatti:

crisi finanziarie globali, migrazioni di massa, esclusioni strutturali di fasce deboli della popolazione, spreco delle risorse di conoscenza dei giovani, povertà e conflitti bellici, sfruttamenti indiscriminati delle risorse del pianeta sono possibili solo in assenza di dubbi derivanti da coscienze che si interrogano circa le cause, le conseguenze, le possibilità [...] delle condizioni concrete di vita (Reggio, 2017, p. 38).

Il tema della curiosità, quindi, si inserisce in una riflessione più ampia sul nesso tra educazione e politica, che sebbene sia stato evidenziato anche in altri momenti della storia dell’educazione, da altri autori e a partire da prospettive diverse, Freire ha concettualizzato con particolare efficacia, sostenendo che ogni atto educativo è un atto politico e ogni atto politico è un atto educativo. In quest’ottica siamo motivati ad allargare lo sguardo rispetto alla politica, che può essere intesa come qualsiasi azione individuale e soprattutto collettiva volta a mantenere le condizioni sociali ingiuste o viceversa a trasformarle. Allo stesso tempo, assumere questa prospettiva significa valorizzare le micropratiche quotidiane nei contesti della formazione e della partecipazione, e potenziarle nella direzione del *ser mais*.

La curiosità epistemologica, dunque, costituisce la via maestra per l’esercizio del diritto fondamentale di tutti e tutte, e specialmente delle donne e degli uomini che vivono situazioni di oppressione, a conoscere più criticamente quello che già conoscono; a conoscere ciò che ancora non conoscono; e a promuovere l’elaborazione di nuovi saperi e prospettive teoriche, radicati nella propria cultura, necessità e sogni (Gadotti, Freire, & Guimarães, 1989).

L’esercizio della curiosità presuppone una *Pedagogia della domanda* (Freire, & Faundez, 1985), ovvero non solo dare spazio alle domande ma anche alimentarle, sostenerle e orientarle perché diventino ogni volta più critiche e profonde. Le domande, infatti, sono essenziali per impostare il cammino della ricerca e da esse dipende la qualità delle risposte che siamo in grado di trovare. Domandare, tuttavia, non si riduce a inventare domande o fabbricare risposte, piuttosto esige di *essere* dialoganti (Freire, 1995). Per Freire, infatti, uno dei compiti dell’educatrice e dell’educatore autenticamente democratici nella società è creare un clima dialogico, interrompendo la cultura



del monologo, ovvero della prevaricazione, dell'oppressione e dell'ingiustizia (Boal, 2002).

In questo senso, Ana Maria Araújo Freire, parla di una "maieutica freiriana" e spiega che:

le domande fondamentali [...] [nella] epistemologia [di Paulo] sono: "come?", "perché?", "perché è così?", "a favore di chi?", "a favore di che cosa?", "contro chi?", "contro che cosa?", per raggiungere l'essenza del fenomeno. È questa dinamica che, andando alla radice del problema, coscientizza (Vittoria, 2011, p. 185; traduzione mia).

È bene ricordare che la coscientizzazione si fonda su una dinamica di azione-riflessione, tant'è che Peter Mayo (2008) la interpreta come la traduzione pedagogica del concetto marxista di *praxis*. D'altra parte, osservando l'esperienza dei movimenti sociali, che costituiscono i principali eredi del pensiero freiriano, comprendiamo facilmente che la lettura critica del mondo non precede l'azione ma emerge, matura e si consolida attraverso l'azione: più ci impegniamo con la realtà, più diventiamo capaci di demistificarla, disvelare i rapporti di potere disumanizzanti e aprire cammini di liberazione (Muraca, 2019).

A partire dalla contestualizzazione teorica del tema della curiosità, è possibile enucleare alcune proposizioni freiriane sulla scienza: la scienza è politica. In una prospettiva freiriana, nessun sapere è neutrale, quindi, piuttosto che sostenere una netta separazione tra valori e scienza, è necessario interrogarsi costantemente sulle condizioni della sua produzione e sulle sue finalità. Innumerevoli esempi, infatti, mostrano che nelle decisioni scientifiche sono in gioco interessi diversi, spesso contraddittori e non sempre a servizio dell'umanità (Funtowicz, & Ravetz, 1993). Si pensi ad esempio alla Rivoluzione Verde che, con l'obiettivo dichiarato di sconfiggere la fame nel mondo, ha determinato un'alterazione strutturale dell'agricoltura da attività orientata a garantire nutrimento salvaguardando gli equilibri ambientali ad attività finalizzata al profitto (Shiva, 1990).

La scienza è plurale e complessa. Per Freire, l'atteggiamento epistemologico rifiuta spiegazioni univoche e semplicistiche. D'altra parte, di fronte a fenomeni inediti, i cui effetti sono difficili da prevedere e controllare, la pluralità delle prospettive dovrebbe essere non solo riconosciuta ma anche alimentata (Funtowicz, & Ravetz, 1993).

La scienza è un cammino di ricerca permanente. Freire ha testimoniato con la sua stessa vita una concezione del sapere come processo e non come risultato (Freire, & Faundez, 1985), dunque aperto a continue revisioni, critiche e nuove domande. In quest'ottica, oggi appare quanto mai urgente superare una concezione della scienza che non consideri limiti, incertezze e ambivalenze (Funtowicz, & Ravetz, 1993).

La scienza è una costruzione collettiva. Per Freire la relazione dialogica e creatrice tra i soggetti coinvolti è la condizione di ogni autentica impresa gnoseologica. In questa ottica, è necessario potenziare metodi di ricerca collaborativi e partecipativi capaci di mettere a frutto il contributo di gruppi umani, movimenti sociali e istituzioni ma anche prospettive, razionalità e sistemi di pensiero differenti nell'analisi dei problemi e nella ricerca di soluzioni (Santos, 2016).

La scienza è responsabilità di tutte e tutti. La pandemia di Covid-19 ha confermato che spesso, di fronte a problemi di elevata complessità e incertezza, le persone e le istituzioni deputate a rendere operative le decisioni scientifiche, persino quando animate da buone intenzioni, non esitano a ricorrere a strumenti dell'azione anti-dialogica (Freire, 2004). Freire, tuttavia, ha sostenuto con forza che esiste un legame intimo tra mezzi e fini; per cui se si mira a formare cittadine e cittadini responsabili, è necessario adottare metodologie che favoriscano il coinvolgimento, la coscienza critica e l'impegno.

### 3. *Conclusioni: scienza e cittadinanza*

Edgar Morin ha avuto il merito di evidenziare che il nostro rapporto con la scienza è strettamente collegato al senso di responsabilità. Così la frammentazione dei saperi perpetrata dal paradigma scientifico della modernità incoraggia la delega agli specialisti, riducendo le possibilità di un'effettiva democrazia. Al contrario, un pensiero capace di ricomporre l'insieme, di valorizzare interdipendenze costitutive e contraddizioni non sempre superabili favorisce la formazione di una cittadinanza planetaria, basata sull'interazione tra appartenenze molteplici (Morin, Ciurana, & Motta, 2004). D'altra parte, Boaventura de Sousa Santos (2016) ha mostrato che la giustizia epistemica è una componente essenziale della giustizia sociale e include la problematizzazione delle "frontiere abissali", che hanno storicamente escluso i saperi popolari, femminili e indigeni e affermato il sapere moderno-occidentale come l'unico scientificamente valido. In questa ottica, il pensiero di Freire costituisce una valida ispirazione per la formazione di una cittadinanza planetaria fondata sulla giustizia sociale ed epistemica.

Secondo Silvia Maria Manfredi (2009) una delle peculiarità della proposta freiriana risiede nella sua capacità di connettersi ad altre matrici teoriche e così essere ampliata, reinventata e rilanciata. Rispetto ai temi oggetto di questo contributo, sembra molto fertile un'interazione tra il pensiero di Freire e la prospettiva della scienza post-normale (Giatti, 2019), che si è affermata a partire dagli anni Novanta. Secondo questa prospettiva, di fronte a problemi post-normali, ovvero caratterizzati da un alto grado di incertezza, rischi elevati e necessità di risposte urgenti (Funtowicz, & Ravetz, 1993) – si pensi ai disastri ecologici e alle pandemie – è necessario un cambiamento di prospet-

tiva. In particolare, la scienza post-normale non nega l'incertezza ma mira a gestirla; considera il punto di partenza e il processo rilevanti per le spiegazioni; esplicita le implicazioni politiche ed etiche; e sostituisce il modello dell'argomentazione scientifica basato sulla deduzione formalizzata con il dialogo interattivo (Funtowicz, & Ravetz, 1993).

La democratizzazione della scienza è uno dei nodi centrali di questo approccio, che propone di superare i tradizionali confini delle comunità scientifiche attraverso "comunità di pari estese" (Funtowicz, & Ravetz, 1993). In particolare, nella situazione configurata dalla pandemia di Covid-19 il mondo intero può diventare una comunità di pari estesa (Waltner-Toews et al., 2020), dal momento che il comportamento pertinente delle persone e delle popolazioni è decisivo per superare la crisi. Dunque

questa pandemia offre alla società l'opportunità di aprire una discussione rinnovata rispetto alla necessità di imparare a fare scienza in modo differente. Gli scienziati coscienti e i cittadini impegnati non possono lasciarsela sfuggire (Waltner-Toews et al., 2020, traduzione mia).

### Bibliografia

- Barbara, V. (2021). Il piano criminale di Jair Bolsonaro. *Internazionale*, 1413. <https://www.internazionale.it/opinione/vanessa-barbara/2021/06/20/bolsonaro-covid> [23/6/2021].
- Boal, A. (2002). *Dal desiderio alla legge. Manuale del teatro di cittadinanza*. Molfetta: La Meridiana.
- Freire, P. (1974). *Teoria e pratica della liberazione*. Roma: Ave minima.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (1995). *À sombra dessa mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (2004). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, A.L.S. de (2015). Curiosidad epistemológica. In D. Streck, E. Redin, & J.J. Zitzkoski (Eds.), *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEEAL.
- Funtowicz, S.O., & Ravetz, J.R. (1993). Science for the post-normal age. *Futures*, 7, 739-755.
- Gadotti, M., Freire, P., & Guimarães, S. (1989). *Pedagogia: dialogo e conflitto*. Torino: SEL.

- Giatti, L.L. (2019). *Participatory Research in the Post-Normal Age Unsustainability and Uncertainties to Rethink Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed*, Cham: Springer.
- Gramsci, A. (2012). *L'alternativa pedagogica. Antologia a cura di Mario Manacorda*. Roma: University Press.
- Manfredi, S.M. (2009). Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil. In J. Mafra et al. (Eds.), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Esfera.
- Mayo, P. (2008). *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*. Sassari: Carlo Delfino.
- Morin, E., Ciurana, E.R., & Motta D.R. (2004). *Educare per l'era planetaria*. Roma: Armando Editore.
- Muraca, M. (2019). *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*. Milano: Mimesis.
- Reggio, P. (2017). *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Santos, B. de S. (2016). *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. New York: Routledge.
- Shiva, V. (1990). *Sopravvivere allo sviluppo*. Torino: ISEDI.
- Vittoria, P. (2011). *Narrando Paulo Freire. Por uma pedagogia do diálogo*. Rio de Janeiro: editora UFRJ.
- Waltner-Toews D. et al. (2020), Pandemias postnormales: portqué el Covi-19 requiere una nueva perspectiva sobre la ciencia. *DemocraciaSUR*, 6 aprile, <http://democraciasur.com/2020/04/06/pandemias-postnormales/> [3/7/2021].

PEDAGOGIA FREIRIANA  
E PEDAGOGIA FEMMINISTA:  
INTERPELLANZA  
SULLE TRADIZIONI EMANCIPATRICI DELLA VOCE

*di Eunice Macedo*

ABSTRACT

Questo contributo discute le articolazioni tra la pedagogia freiriana e le pedagogie femministe, in riferimento alle tradizioni emancipatrici delle voci, critiche e femministe.

PAROLE CHIAVE: articolazioni, pedagogia freiriana, pedagogie femministe, tradizioni emancipatrici della voce: critica e femminile.

ABSTRACT

This article discusses links between Freirian pedagogy and feminist pedagogies, within the framework of the emancipatory traditions of the voice: critical and feminist

KEYWORDS: Links, Freirian Pedagogy, Feminist Pedagogies, Emancipatory Traditions of the Voice: critical and feminist.

1. *Introduzione*

In una maniera interessante, Madeleine Arnot (2006) include la tradizione femminista e la tradizione critica – in cui l’approccio di Paulo Freire può essere inserito – come movimenti paralleli all’interno di quelle che lei chiama “tradizioni emancipatrici della voce”. Nelle parole dell’autrice, queste tradizioni emancipatrici costituiscono approcci teorici e metodologici che combattono il silenzio di persone e gruppi oppressi, e che assumono la centralità della voce come modo di legittimare ed espandere la cittadinanza. Allontanandosi dalla tradizione neoliberista della voce associata al clientelismo e alla competitività (Arnot, 2006), queste tradizioni emancipatrici cercano di comprendere l’espressione collettiva della voce, creando spazio per la realizzazione della voce delle minoranze o dei gruppi svantaggiati. Alla luce della «tradizione epistemologico-metodologica femminista» (p. 406), il concetto sociologico di voce è inteso come «storia, esperienza, interpretazione del mondo, modi di conoscenza, valori e identità» (p. 408). La voce è, quindi, un «diritto culturale e politico di cittadinanza nelle sue dimensioni di legittimazione, espressione e azione» (Macedo, 2018, p. 100), e un potente strumento di cambiamento nell’apprendimento nelle istituzioni educative,

compresa la scuola (Arnot, 2006). In tale quadro di riferimento, questo testo assume la pedagogia come opera educativa e luogo di costruzione ed espressione della voce. Questo è il punto frattale che unisce l'approccio freiriano e gli approcci femministi, nel quadro di una pedagogia liberatrice e umanizzante.

## 2. Proponendo interpellanze tra “tradizioni emancipatrici della voce”

Sulla condivisione di argomenti, la tradizione femminista e la tradizione critica si differenziano in base al loro focus. Le teorie femministe si concentrano sulla questione del genere, situando le donne come oppresse e, in seguito, estendono la loro teorizzazione ad altri gruppi. Un buon esempio è il lavoro seminale di Lister (1997) che discute la posizione subordinata delle donne e, nel 2007, esplora questa concettualizzazione per comprendere la situazione di altri gruppi subalterni. In questo caso propone una cittadinanza inclusiva, centrata su quattro valori: giustizia, riconoscimento, autodeterminazione e solidarietà (Lister, 2007).

Le teorie critiche, invece, partono da questioni di classe sociale e tendono non solo a rendere più complesso questo concetto ma anche a estendere le loro preoccupazioni ad altre forme di oppressione, come quella di genere. Questo aspetto diventa chiaro nell'evoluzione della concettualizzazione di Freire, nel tempo, in cui genere, “razza” ed etnia cominciano a essere analizzati. Ad esempio, concependo gli esseri umani come “soggetti e attori della storia” e affermando la loro vocazione ontologica a “essere più” umani, Freire sostiene la sostanzialità, intesa come diritto alla differenza, contro la discriminazione di “razza”, classe o genere, che a sua volta «nega radicalmente la democrazia» (Freire, 1997, p. 40).

In questa linea di teoria critica, “la lettura della parola” permette la «lettura della *parola-mondo*» (Freire, 2000a, 2001), di trasformare questo mondo. Parola-mondo è un neologismo utilizzato da Freire che mette in luce l'articolazione tra discorso/voce – “parola” – e l'ordine sociale che essa esprime e può trasformare – “mondo”. La voce è vista come un elemento cruciale di consapevolezza critica, incarnando processi dialogici collettivi, supportati dal dibattito sulle realtà della vita delle persone, all'interno del quale possono esprimersi come individui per modificare congiuntamente le condizioni di oppressione che condividono tra loro. In lavori precedenti (Macedo, 2017; 2021) ho discusso delle articolazioni tra il pensiero di Freire e il pensiero femminista. L'affermazione di Paulo Freire come femminista (Freire & Macedo, 1998) è controversa ed è stata oggetto di reazione, sia da parte di ricercatrici femministe che da altri gruppi. Recentemente, questa polemica è presente, nei seguenti termini, nella presentazione della rivista *Ideação*, in cui ho pubblicato

il saggio *Pedagogia freiriana e pedagogia femminista: (Dis)incontri e Dialoghi (Im)possibili*. Nella rivista Martins afferma:

L'approccio che la ricercatrice portoghese Eunice Macedo fa nel suo articolo [...] è dotato di una dose di audacia, perché anche se Freire è un pensatore basato sull'emancipazione e sulla liberazione da ogni oppressione, le condizioni della sua mascolinità fanno sorgere interrogativi sulla relazione presentata. Tuttavia, come indicato nel titolo del suo articolo, con la sua analisi solidamente radicata nel dibattito teorico e politico del femminismo, l'autrice dimostra i suoi approcci e i suoi dialoghi (Martins, 2021, p. 4).

Questa visione, che sembra accettare l'articolazione tra il femminismo e il pensiero di Freire, non pare, tuttavia, essere scollegata da una visione egemonica dell'affermazione della mascolinità. È infatti Freire che afferma la sua adesione a un femminismo umanista, esercitando il suo diritto all'auto-candidatura.

Indipendentemente dal fatto che si aderisca o meno all'affermazione di Freire come femminista, nel quadro di una visione umanizzante, alimentata dall'autoriflessione e dall'azione politica (Freire, & Macedo, 1998), si deve riconoscere che l'approccio alla voce proposto da Freire, incarna importanti tradizioni di liberazione e trasformazione della coscienza critica. Tuttavia, l'ideologia freiriana è stata contrastata dal pensiero postcoloniale e poststrutturalista, a cui fanno parte alcune linee di pensiero femminista, che sostengono che voce e discorso si frammentano. In questa prospettiva, se l'accento posto sui temi della redistribuzione legittimava la centralità della dimensione di classe sociale, l'estraneità delle questioni del riconoscimento e della differenza legittimava, ad esempio, l'invisibilità di genere, cruciale per il movimento femminista.

D'altra parte, anche l'affermazione di una voce unanime degli "oppressi" e dell'oppressione, proposta da Freire, è stata decostruita e criticata, data la sua potenziale inquadratura in un'epistemologia oggettivista, dove si potevano rilevare principi di verità universale. Nonostante Weiler (1991; 1996) sia molto critica nei confronti del pensiero di Freire, riconosce tuttavia la necessità di leggere l'opera di Freire alla luce di un contesto epocale, ammettendo che le circostanze politiche, economiche e storiche del neocolonialismo e dell'imperialismo necessariamente hanno avuto un impatto sul suo lavoro (Weiler, 2002; 2004). Non è un caso che per Freire l'oppressione sia un atto di violenza da parte di gruppi dominanti, che detengono il potere, sui gruppi dominati, oggettivati e situati nella disumanizzazione (Macedo et al., 2013). Il concetto critico di «cultura del silenzio» (Freire, 1999, p. 42) esprime l'atteggiamento di fatalismo e l'assunzione di questa minoranza da parte delle persone oppresse, le cui voci non sono ascoltate dai membri dominanti della società.

Marijke de Koning riconosce il contributo di Freire nella costruzione del “Soggetto-Donna”, per la sua capacità di incorporare questioni di genere, razza ed etnia nel suo lavoro. Afferma:

La categoria oppressione delle donne [...] precedentemente trascurata dalla teoria critica e dalla filosofia della coscienza è ora riconosciuta nelle teorie del soggetto pedagogico che includono la pedagogia critica di Freire e la psicologia sociale critica di Habermas [che Morrow e Torres] hanno sviluppato nel corso delle loro carriere con prospettive globali cercando di affrontare questioni più ampie e universali. [...]. Nel caso di Freire, questo impulso ha contribuito alla riformulazione delle sue idee sull'educazione nel contesto delle società più avanzate, tenendo conto [...] delle dominazioni basate su genere, razza ed etnia (de Koning, 2006, p. 221).

In un possibile dialogo tra la teoria critica, sulla falsariga di Paulo Freire, e Iris Young, la filosofa femminista parte dall'idea della cultura del silenzio per sottolineare che:

L'oppressione consiste in processi istituzionali sistematici che impediscono a determinate persone di apprendere, sviluppare e utilizzare abilità soddisfacenti in spazi sociali riconosciuti, o processi sociali istituzionalizzati che inibiscono le persone nella loro capacità di interagire e comunicare con gli altri o di esprimere sentimenti e prospettive sulla vita sociale in contesti in cui possono essere ascoltate. Sebbene le condizioni sociali di oppressione spesso includano deprivazione materiale o maldistribuzione, esse coinvolgono anche aspetti che vanno oltre la distribuzione (Young, 1990, p. 38).

Nel decostruire il concetto di oppressione, Young (2000) mappa cinque facce di tale concetto, le sue interazioni e la sua intersezionalità distinte nelle vite delle persone e nelle istituzioni. Esse sono: sfruttamento, impotenza, emarginazione, imperialismo culturale e violenza – come criteri per determinare se persone o gruppi sono oppressi. Ammette che basta essere oggetto di una di queste forme di oppressione per essere oppressi o oppresse. Troviamo punti d'incontro concettuali e linguistici tra queste due linee di teorizzazione.

All'inizio degli anni Novanta, in un quadro di femminismo della differenza, che afferma il gruppo sociale “femminile” come distinto dal gruppo sociale maschile, Nancy Hartsock anticipava le articolazioni tra le teorie del potere per le donne e per altri gruppi oppressi, rafforzando le articolazioni tra femminismo e sociologia critica:

forse le teorie del potere per le donne possono essere teorie del potere anche per altri gruppi. Dobbiamo sviluppare la nostra comprensione della differenza creando una situazione in cui tutti i gruppi emarginati possano essere in grado di nominare sé stessi, parlare per sé stessi e partecipare alla definizione dei termini di interazione,



una situazione in cui si possa costruire una comprensione del mondo che sia sensibile alla differenza. [...] Possiamo sviluppare una teoria generale [...] o fare spazio a un numero eterogeneo di voci da ascoltare? (Hartsock, 1990, p. 158).

L'articolazione fra la tradizione emancipatrice della voce, proposta da Freire, e la tradizione femminista è sottolineata anche nel saggio di Weiler (2004), che prima resiste (Weiler, 1991; 1996) e poi aderisce al pensiero di Freire, come altre femministe che lo avevano precedentemente criticato (Macedo, 2017). Weiler sembra concordare con Freire nella visione del femminismo come fortemente legato al processo di autoriflessione e azione politica a favore della libertà umana (Freire, & Macedo, 1998), e sottolinea il parallelismo positivo tra la tradizione del pensiero freiriano e il pensiero femminista, intorno a una serie di affermazioni. Nonostante i loro diversi punti di partenza e movimenti di espansione, sembra esserci un parallelo tra la pedagogia critica liberatrice, la prassi freiriana e le pedagogie femministe, come analizzerò di seguito.

### 3. *Pedagogia freiriana e pedagogie femministe: riconoscimento, incontri e disaccordi*

Già alla fine degli anni Ottanta, Josephine C. Donovan (1989) stabiliva analogie tra la proposta freiriana e le pratiche femministe della consapevolezza, vedendole entrambe fondate sulle stesse premesse marxiste, della costruzione di un'identità di gruppo e di un senso di solidarietà. In anni più recenti, de Koning (2006) stabilisce anche delle articolazioni tra il pensiero di Freire e quello della filosofa femminista Rosi Braidotti, affermando:

La filosofia della consapevolezza di Freire, che parte dal soggetto concreto in un contesto e in un tempo concreto, è in sintonia con il compito definito da Braidotti. [...] è necessaria una “politica del tempo e del luogo” [...] che definisca sempre l'esperienza e che passi necessariamente attraverso una “perdita di unità” e una “frammentazione” del Soggetto-Donna nelle sue molteplici nuove appartenenze (p. 85).

In *La pedagogia degli oppressi*, Freire sottolinea che il coinvolgimento in una prassi educativa dialogica consente il passaggio da una “cultura del silenzio” a una consapevolezza politica, acquisita attraverso lo sviluppo del pensiero critico e tradotta nella capacità di nominare il mondo. Weiler stabilisce anche articolazioni positive tra queste pedagogie:

Sia la pedagogia femminista [...] che la pedagogia freiriana si basano su visioni di trasformazione sociale [...] alla base [...] di presupposti comuni riguardanti l'oppressione, la coscienza e il cambiamento storico. Entrambe [...] affermano

“L’oppressione nelle condizioni materiali di esistenza delle persone” e si basano su processi di consapevolezza, come “capacità critica che va oltre i discorsi dominanti”. In queste pedagogie, fortemente impegnate “per la giustizia e per una visione di un mondo migliore e del potenziale di liberazione”, gli esseri umani sono visti “come soggetti e attori della storia” (Weiler, 2004, p. 92).

A sua volta, Freire, in un dialogo con Donaldo Macedo, sottolinea che qualsiasi curriculum che ignori il sessismo, il razzismo, lo sfruttamento dei lavoratori e altre forme di oppressione, inibisce l’espansione della coscienza e blocca la creatività e l’azione sociale per il cambiamento, sostenendo così lo *status quo*. Questo argomento lascia spazio alla riformulazione e all’espansione del concetto di “oppresso” per incorporare le preoccupazioni con la dimensione di genere e la dimensione etnica, come forme di oppressione. Nel testo intitolato *Un dialogo con Paulo Freire* e inserito nell’opera *Paulo Freire: Potere, desiderio e memorie di liberazione*, Freire scrive:

Ho imparato molto dal femminismo e sono arrivato a definire il mio lavoro come femminista, vedendo il femminismo come strettamente correlato al processo di autoriflessione e azione politica per la libertà umana [...]. Ho sempre messo in dubbio l’essentialismo riflesso nelle pretese di un’esperienza unitaria di classe e sesso in quanto si presume che la sofferenza sia una rete senza cuciture tagliata sempre dallo stesso tessuto (Freire, & Macedo, 1998, p. 14).

In un altro lavoro, coniando donne e uomini come esseri di apprendimento, capaci di metacognizione, Freire sottolinea:

L’educazione ha senso perché le donne e gli uomini hanno imparato che l’apprendimento si fa e si rifà, perché le donne e gli uomini hanno potuto assumere sé stessi come esseri capaci di sapere, di sapere di sapere, di sapere di non sapere. Per conoscere meglio ciò che già sanno, per sapere ciò che non sanno ancora (Freire, 2000a, p. 40).

Riflettendo sulla pratica pedagogica femminista, Freire suggerisce in modo innovativo la necessità di comprendere le donne e gli uomini come situati in particolari relazioni di potere, e la necessità di trasformare uomini e donne per la costruzione democratica, come sostengono alcune femministe (es. Amaral, 2004). Freire va oltre riferendosi alla relazione di genere tra uomo e donna come una relazione di oppressione in cui l’uomo svolge il ruolo dell’oppressore e la donna dell’oppressa; una relazione che vede come potenzialmente invertibile attraverso la pratica pedagogica femminista (Freire, & Macedo, 1998). È interessante notare che, sulla base del principio che sono le persone oppresse che possono aiutare gli oppressori a liberarsi, Freire attribuisce questo ruolo alle pedagogie femministe:

Per me la corretta pratica pedagogica per le femministe è comprendere i diversi livelli di oppressione maschile e, allo stesso tempo, creare strutture pedagogiche in cui gli uomini si confronteranno con le loro posizioni oppressive [...]. Ovviamente, gli uomini e le donne oppresse hanno bisogno di capire le loro diverse posizioni nelle strutture oppresse in modo che insieme possano sviluppare strategie efficaci e smettere di essere oppressi (p. 208).

Alcune linee accademiche ammettono che i fondamenti teorici della pedagogia femminista si basano su teorie critiche dell'insegnamento e apprendimento, come proposto da Freire (es. Currie, 1992), essendo l'amore di Freire per l'insegnamento, la conoscenza, per lo studente, per la relazione insegnante/studente nel processo educativo, motivo della sua forte influenza sulla pedagogia femminista. Tra gli altri aspetti si può porre l'accento sull'apprendimento del rispetto reciproco tra educatori e studenti, valorizzando le differenze e collaborando per raggiungere obiettivi condivisi, attraverso un processo di apprendimento partecipativo che convalida e valorizza l'esperienza e la conoscenza individuale e che incoraggia l'attivismo sociale e lo sviluppo del pensiero critico.

La diluizione della gerarchia tra conoscenza e tra educatori e studenti si può individuare anche in entrambe le proposte, che sostengono la necessità di interrogarsi da parte dei primi e di incoraggiare i discenti a uscire da un ruolo passivo di ricettacoli di apprendimento per diventare attori della loro costruzione. Per questo entrambe le proposte si avvalgono di strategie per responsabilizzare gli studenti, promuovendo l'articolazione tra conoscenza e potere, portando a un'azione trasformativa. In entrambi i casi si tratta di pedagogie impegnate nella giustizia sociale, nei diritti umani e in una visione della possibilità di costruire un mondo migliore, attraverso la liberazione:

Il discorso dell'impossibilità di cambiare il mondo è il discorso di chi, per ragioni diverse, ha accettato un adattamento, anche perché ne ha approfittato. L'accomodamento è l'espressione della rinuncia alla lotta per il cambiamento. Coloro che si sistemano, o coloro che si stabilizzano e si indeboliscono, non hanno la capacità di resistere. È più facile per chi ha smesso di resistere o per chi non ha saputo resistere nemmeno per qualche tempo rannicchiarsi nella tiepidezza dell'impossibilità che assumere la lotta permanente e quasi sempre impari a favore della giustizia e dell'etica (Freire, 2000a, pp. 40-41).

Come ho detto e ha sottolineato anche Crabtree et al. (2009), sia la pedagogia liberatoria freiriana che le pedagogie femministe si basano sul principio delle relazioni di potere diseguali tra gruppi e tra individui, e si concentrano sull'importanza della consapevolezza (potenziatrice della coscientizzazione). Riconoscono l'esistenza dell'oppressione, così come la possibilità di azione per la trasformazione sociale liberatrice.

Nel suo libro *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (Hooks, 1994), la femminista nera Bell Hooks è profondamente influenzata, in particolare, dalla *Pedagogia della speranza* (Freire, 1994). Nel suo lavoro, dove Hooks sviluppa una pedagogia femminista coinvolta e attinente ai contesti multiculturali, l'autrice fa riferimento al contributo di questo ideologo alla ricerca dell'educazione come pratica di libertà e allo smascheramento della "educazione bancaria" e della politicità della educazione. Hooks (1994) sottolinea, con Freire, come è già stato ampiamente studiato, che l'educazione come pratica della libertà implica mettere in discussione un sistema basato sulla "educazione bancaria" e fare appello alla partecipazione attiva degli studenti nella costruzione della conoscenza, attraverso lo sviluppo di coscienza e riflessione trasformativa. Teorica femminista e critica sociale, Hooks costruisce il suo «pensiero sull'arte di insegnare» (p. 46) nell'intreccio tra la proposta freiriana e la "pedagogia viva" di insegnanti neri (molte donne ma pochi uomini) impegnati nella missione educativa contro il "razzismo e supremazia bianca". In questo modo sottolinea la convergenza tra la sua pedagogia femminista e il lavoro di Freire.

Tale quale la teoria e il movimento femminista che la ispirano, la pedagogia femminista non può essere ridotta a un elenco fisso di principi e caratteristiche. È piuttosto frammentata, multi-diretta e multi-interpretata, un processo in movimento con persone e gruppi differenti. Tuttavia, l'identificazione di alcuni principi e presupposti consentono delle articolazioni con proposte come quella di Paulo Freire, al centro di questo lavoro.

#### 4. *Principi pedagogici nel dialogo*

Nella *Pedagogia dell'autonomia* (Freire, 1997) enuncia la necessità di una visione dell'educazione come situazione gnoseologica, intorno a una pedagogia con *amorosidade*, costruita su basi etiche, nel rispetto della dignità e dell'autonomia degli studenti e guidata dall'apertura e dalla curiosità. Tale pedagogia, come riferisce l'autore, incita gli studenti ad assumere il loro posto come soggetti socio-storico culturali dell'atto del conoscere. La pedagogia femminista può anche essere vista più come una posizione gnoseologica che come un metodo prescrittivo (Henderson, 2013). Poiché le caratteristiche di questa pedagogia sono molteplici, l'autore pone tre principi centrali, che collegano al pensiero politico filosofico della formazione di Freire (Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda, & Pinto, 2013). I principi citati da Henderson (2013) sono: 1) resistenza alla gerarchia tra educatori e studenti, che implica la partecipazione di questi ultimi alla costruzione della conoscenza e alla definizione del processo di apprendimento stesso; 2) l'uso dell'esperienza come risorsa, che integra i metodi tradizionali, consentendo la documentazione e la discussio-

ne di esperienze non precedentemente documentate e sperimentando forme di apprendimento trasformativo basate sull'identificazione di situazioni reali di oppressione; 3) apprendimento trasformativo, che consente a docenti e studenti non solo di acquisire nuove conoscenze, ma anche di orientare il proprio pensiero in altre direzioni, compresa la possibilità di reinterpretare criticamente e riconvalidare l'esperienza.

Il principio di resistenza alla gerarchia (1) si articola con la pedagogia di Freire in quanto egli pone insegnanti e studenti nel duplice ruolo di "insegnanti" e "discenti", e l'apprendimento come scambio di conoscenze di pari valore; i principi (2) e (3) come l'uso dell'esperienza con l'identificazione di situazioni reali di oppressione e l'apprendimento trasformativo, sono articolati con la coscientizzazione, come processo che parte dall'identificazione delle studentesse e studenti con le situazioni estreme di oppressione in cui vivono; permettendo il passaggio dalla loro ingenua coscienza reale a una coscienza transitiva e poi a una coscienza critica in grado di agire nella trasformazione sociale per l'umanizzazione (Macedo et al., 2013), creando cioè un luogo per l'espressione della loro voce e costruzione di cittadinanza (Macedo, 2018).

A loro volta, Webb, Walker e Bollis (2004) stabiliscono sei principi della pedagogia femminista in cui è possibile identificare anche l'impronta di Freire. In primo luogo, gli autori sottolineano la riformulazione del rapporto tra educatori e studenti, passando da un insegnamento trasmissivo a un'educazione partecipativa. Questo è uno dei principi de *La pedagogia degli oppressi*, in cui Freire sostiene il passaggio dall'educazione bancaria (trasmissiva) all'educazione liberatoria (partecipata), in cui l'educatore non è visto come l'unico detentore di conoscenza, riconoscendo i saperi e l'autonomia degli studenti come attori dell'apprendimento.

In secondo luogo, queste teoriche femministe sostengono l'empowerment come scopo principale della pedagogia femminista. Affermano così la non neutralità dell'educazione e la necessità di educare all'anticonformismo, alla resistenza all'istituto, e alla liberazione. Questo principio è cruciale nella prassi di Freire che svela il ruolo comune dell'educazione nella riproduzione dello *status quo*, ed è sostenuto dalla coscientizzazione, attraverso la dialogicità. Frequentemente nel suo lavoro Freire (1974; 1979; 1981; 1994; 1997; 2000a; 2001) afferma che, come ogni forma di educazione, l'educazione bancaria non è neutrale e il mito della neutralità dell'educazione «porta alla negazione della natura politica del processo educativo e lo assume come un puro compito, nel quale ci si impegna al servizio dell'umanità intesa come astrazione» (Freire, 2000a, p. 23). È con queste preoccupazioni che l'autore propone la pedagogia liberatrice basata sull'etica (Freire, 1997), di cui ho già parlato.

Come terzo principio della pedagogia femminista, la costruzione della comunità investe nello sviluppo della cooperazione dentro e fuori la classe, in un contesto in cui le persone si sentono apprezzate e si sentono sicure di

partecipare e agire. Questo principio appare nella pedagogia di Freire, cioè nei “circoli di cultura” e nella sua assunzione di costruzione collettiva di significati basata sul confronto delle realtà individuali. Freire propone «un atteggiamento vigile contro tutte le pratiche di disumanizzazione» (Freire, 1997, p. 12) e annuncia «la solidarietà come impegno storico tra uomini e donne, come una delle forme di lotta capaci di promuovere e stabilire “l’etica universale dell’essere umano”» (p. 13). Questo concetto, legato a quello di umanizzazione, si articola con la vocazione ontologica a “essere di più”, manifestandosi nel «campo della decisione, valutazione, libertà, rottura, opzione» (p. 20) e si incarna nella consapevolezza di sé e degli altri nel mondo, nella valorizzazione della postura critica ed emancipatrice e nella messa in discussione del pensiero personale, stabilendo l’equità.

Il quarto principio della valorizzazione della voce nella pedagogia femminista si identifica nella pedagogia di Freire. Sebbene la voce assuma dimensioni diverse, dato il punto di partenza di genere nelle pedagogie femministe (alla luce della teoria femminista) e il punto di partenza della classe sociale (alla luce delle teorie critiche), la sua dimensione culturale si evidenzia in entrambe le prospettive. L’assunzione della voce ha effetti liberatori su entrambi, con conseguente diluizione della gerarchia tra educatore e studente. Nelle parole di Freire, molte delle difficoltà che l’educazione deve affrontare

diminuirebbero se la scuola prendesse in considerazione la cultura degli oppressi, la loro lingua, il loro modo efficiente di fare i conti, la loro conoscenza frammentaria del mondo da cui farli transitare verso il sapere sistematizzato, che ci si aspetterebbe che la scuola fosse in grado di sviluppare (Freire, 1974, p. 35).

Cultura, linguaggio, modi di fare, sapere esperienziale sono parti costitutive della voce, sia nella linea di Freire che nelle prospettive femministe.

Il rispetto della diversità dell’esperienza personale (quinto principio) è caro alla pedagogia femminista nella quale si manifesta come fonte di analisi, produzione teorica, attivismo e ricerca. Tale principio emerge naturalmente nel “metodo” di alfabetizzazione politica di Freire, incentrato, come è noto, sull’individuazione di temi generatori e sulla successiva esplorazione di parole generatrici, legate all’esperienza contestuale di e delle alfabetizzandi. L’alfabetizzazione si basa sugli interessi, sul vocabolario e sull’esperienza degli studenti. Come processo che stabilisce consapevolezza, che sviluppa curiosità sistematica e capacità critica, dà alla persona oppressa la possibilità di esprimersi, appropriandosi della propria storia e creare cultura, attraverso l’oggettivazione del mondo (Freire, 1999).

Il sesto principio proposto da Webb, Walker e Bollis (2004) è la sfida alle nozioni tradizionali di pedagogia e risulta dai precedenti. Afferma che la pedagogia non è priva di valori. Se la pedagogia femminista enfatizza il modo in

cui la scuola riproduce e rafforza la costruzione sociale di genere, all'interno di binomi quali socializzazione/autonomia, pubblico/privato, maschio/femmina, non ignorando totalmente queste dimensioni, il focus della pedagogia freiriana è proprio quello di svelare la costruzione sociale della classe sociale, intorno a un insieme di binomi che includono dominazione/subordinazione, produzione/consumo, borghese/operaio. Entrambe le posizioni incoraggiano la messa in discussione dello *status quo* e delle dimensioni e degli attori della vita sociale che influenzano il modo in cui esiste e viene legittimato un certo tipo di conoscenza.

È interessante sottolineare che, secondo Freire, l'educazione liberatrice provoca la scoperta e la riflessione sui mondi esperienziali di studenti e studentesse; cerca di rompere con l'inculcazione di norme e la normalizzazione di questi mondi basata su un modello socio-ideologico e storico-culturale basato sull'oppressione e la negazione dell'altro. Così, nella sua filosofia, la politica educativa è trasformatrice, umanizzante, problematizzante e liberatrice; si sostiene sulla dialogicità e "inserimento critico"; permette alle persone oppresse di «pronunciare il mondo» (Freire, 1999, p. 56). Essendo ideologica, storica e culturale, l'educazione come «intervento nel mondo» può fare la differenza (Freire, 1997, p. 129).

Tra le potenzialità e i limiti dell'educazione nasce un pensiero pedagogico che porta l'educatore [o l'educatrice] a impegnarsi socialmente e politicamente a realizzare le possibilità di azione culturale e sociale nella lotta per la trasformazione delle strutture oppressive per una società di uguali, e il ruolo dell'educazione – coscientizzazione – in questo processo di cambiamento (Freire, 1979, p. 10).

Educare/alfabetizzare costituisce un atto di creazione, generatore di altri atti creativi, tramite i quali le persone sviluppano la lucidità, l'attività e la vivacità dell'invenzione e della reinvenzione, caratteristiche dello stato di umanizzazione che cercano (Freire, 2000b).

## 5. *Per concludere*

In questo testo ho messo in relazione la tradizione femminista e la tradizione critica, come tradizioni emancipatrici della voce, rispettivamente alla radice della pedagogia femminista e della pedagogia freiriana. Cercando di chiarire, ho trovato identità tra queste proposte pedagogiche, che si allontanano dal punto di partenza, ma si avvicinano in termini di una visione di possibilità e di ricerca per la costruzione di un mondo più umano, amichevole per donne e uomini.

Se la ricerca femminista poststrutturalista ha sottolineato come la voce rispecchia il posizionamento dei soggetti (donne e uomini) in specifici luoghi

e strutture di potere, i due filoni della tradizione emancipatrice e liberatrice della voce hanno dei parallelismi. Con lo svantaggio di qualche generalizzazione, la teoria critica sostiene la necessità di mettere in discussione l'ordine sociale e comprendere le differenze di potere all'interno delle sue relazioni strutturali, contribuendo a fare comprendere il potere della voce per esplicitarle. La teoria femminista amplia la precedente e ne riformula alcuni principi. Sottolinea il potere della voce, accentuando le modalità dell'oppressione e dell'emarginazione di genere, ed evidenzia la diversità e l'eterogeneità come dimensioni da tenere in considerazione nell'analisi dell'ordine sociale.

Come sottolinea Freire, il primo passo verso la coscientizzazione è prendere coscienza della situazione-limite dell'oppressione, che sarà oggetto di un processo di dialogicità, all'interno del contesto sociale, che consenta una consapevolezza critica trasformante. È dal confronto con queste situazioni-limite che si sviluppano i processi di problematizzazione e coscientizzazione, essendo la consapevolezza dell'oltre, dell'*inedito viavel*, che permette l'azione (Freire, 1999).

Avendo Paulo Freire affermato la sua adesione al pensiero femminista, associandosi alle dimensioni dell'autoriflessione e dell'azione politica del movimento femminista, alla ricerca della liberazione e dell'umanizzazione, è stato criticato da alcune pensatrici femministe. Il dialogo di Freire con la critica femminista gli ha permesso di prendere coscienza della questione di genere, che ha iniziato a cercare di incorporare nel suo lavoro, dando visibilità al soggetto femminile. Inoltre, la costruzione di una pedagogia femminista si articola con il dibattito freiriano tra l'educazione bancaria, come atto politico tendenzialmente oppressore, e il carattere liberatorio della pedagogia degli oppressi, come idea utile per la liberazione delle donne e di altri gruppi. Quindi, poiché il pensiero di Freire non può (e non dovrebbe) essere associato al femminismo radicale o ad altre modalità, è ammessa la vicinanza di Freire a un femminismo marxista di seconda ondata, con aspetti di adiacenza a movimenti sociali che rivendicano diritti, cercando di rinegoziare le gerarchie di valori e potere. L'impegno di Freire per la giustizia sociale e i diritti umani fa da ponte tra le preoccupazioni femministe e non sorprende trovare risonanze del lavoro di Freire nella produzione accademica femminista, anche se non riconosciute.

### *Bibliografia*

- Amaral, M.L. (2004). Um povo de homens e de mulheres em país de constituição débil. *Ex aequo*, 10, 17-28.
- Arnot, M. (2006). Gender Voices in the Classroom. In C. Skelton, B. Francis, & L. Smulyan (Eds.), *The Sage Handbook of Gender and Education*. London: Sage.
- Crabtree, D.R. et al., Sapp, A.D., & Licona, C.A. (Eds.). (2009). *Feminist Pedagogy: Looking back to Move Forward*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.



- Currie, D. (1992). Subjectivity in the Classroom: Feminism Meets Academe. *Canadian Journal of Education*, 17(3), 341-364.
- de Koning, M. (2006). *Lugares emergentes do sujeito-mulher: Viagem com Paulo Freire e Maria de Lourdes Pintasilgo*. Porto: Afrontamento.
- Donovan, J.C. (1989). Radical Feminist Criticism. In J. Donovan (Ed.), *Feminist Literary Criticism: Explorations in Theory*. Lexington: The University Press of Kentucky.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Textos marginais 8. Porto: Ed. António Abreu.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do, Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000a). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP (FEU).
- Freire, P. (2000b). *A importância do ato de ler: Em três escritos que se completam* (39ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2001). *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., & Macedo, D. (1998). Um diálogo com Paulo Freire. In P. McLaren, P. Leonard, & M. Gadotti (Eds.), *Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Ed. ArtMed.
- Hartsock, N. (1990). Foucault on Power: A Theory for Women?. In L.J. Nicholson (Ed.), *Feminism/Postmodernism*. New York and London: Routledge.
- Henderson, E.F. (2013). Feminist Pedagogy. *Gender and Education Association*, <http://www.genderandeducation.com/resources/pedagogies/feminist-pedagogy> [11/12/2021].
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Lister, R. (1997). *Citizenship: Feminist perspectives*. New York: New York University Press.
- Lister, R. (2007). Inclusive Citizenship: Realizing the Potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61.
- Macedo, E. (2017). Paulo Freire, um pensador feminista?: (Re)articulando conceitos e debates. In E. Macedo (Coord.), *Ecos de Freire e o pensamento feminista: Diálogos e esclarecimentos*. Porto: LivPsic, IPFP, CRPF & CIE.
- Macedo, E. (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Porto: Afrontamento.
- Macedo, E. (2021). Pedagogia freiriana e pedagogias feministas: (Des)encontros e diálogos (im)possíveis?. *Ideação Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde*, 23(1).
- Macedo, E., Vasconcelos, L., Evans, M., Lacerda, M., & Pinto, M. (2013). *Revisitando Paulo Freire: Sentidos na educação*. Brasília: Liber Livro Ed.
- Martins, F.J. (2021). Apresentação – Paulo Freire: Andarilho del world, *Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde*, 23(1).

- Webb, L., Walker M.K., & Bollis T.S. (2004). Feminist Pedagogy in the Teaching of Research Methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(5), 415-428.
- Weiler, K. (1991). Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. *Harvard Educational Review*, 61, 449-474.
- Weiler, K. (1996). Myths of Paulo Freire, *Educational Theory*, 46(3), 353-371.
- Weiler, K. (2002). Rereading Paulo Freire. In K. Weiler (Ed.), *Feminist Engagements: Reading, Resisting, and Revisioning Male Theorists in Education and Cultural Studies*. New York and London: Routledge.
- Weiler, K. (2004). Freire e uma pedagogia feminista da diferença. *Ex aequo*, 8, 91-111.
- Young, I. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, I. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: University Press.

## NEWNESS AND RELEVANCE OF PAULO FREIRE FOR POSTCOLONIAL APPROACH

*di Gisella Vismara*

### ABSTRACT

The article analyzes the importance of reinventing Freire's theses today. It scrutinizes the reasons for rediscovering his dialectical strategies and cultural tools in the neoliberal system of education. The essay investigates his proposal of unity in diversity and radical theory and praxis in line with the postcolonial discourse. The paper describes Freire as a transnational intellectual and a *border-crosser* educator in order to position him in dialogue with the paradigms of gender, class, and race.

KEYWORDS: Postcolonial, Binarism, Dialectical Marxism, Praxis, Counter-Hegemony, Unity-Diversity, Oppressed-Oppressor.

### ABSTRACT

Il saggio analizza l'importanza di reinventare le tesi di Freire nel contemporaneo sistema neoliberale dell'educazione, attraverso la riscoperta delle sue strategie dialettiche e dei suoi strumenti culturali. Il saggio indaga la sua proposta di unità nella diversità e di teoria e prassi radicale in linea con il discorso postcoloniale. Il saggio descrive Freire come un intellettuale transnazionale e un educatore *border-crosser*, posizionandolo in dialogo con i paradigmi di genere, classe e razza.

PAROLE CHIAVE: postcoloniale, binarismo, marxismo dialettico, prassi, controegemonia, unità-diversità, oppresso-oppressore.

We can stay with Freire or against Freire, but not without Freire (Torres, 2013, p. 140).

Paulo Freire is one of the most notorious educators in the world. He was an authentic border scholar engaged in political and transformative projects in the world (Latin America, Africa, and Europe). The suggestion of some scholars to rethink Freire's work and connect it with the nexus between different subjectivities and languages is of considerable interest. According to Henry Giroux (2013), the condition of exile and *homeless* transformed him into a transnational intellectual whose pedagogy involves different intellectuals and political groups such as feminists, teachers, and revolutionary figures. As Peter MacLaren (2020) affirms, «Freire is a figure whose work needs to be reckoned with. If anything, his work is more relevant today than at any other time in its history» (p. 1243).

However, as Giroux (2013) notes, «What has been increasingly lost in the North American and Western appropriation of Freire's work is the profound and radical nature of its theory and practice as an anti-colonial and postcolonial discourse» (p. 175).

Torres (2021) also defines Freire as one of the most important founders of the *Epistemology of the Global South*.<sup>1</sup>

In order to comprehend Freire's theorizations, Giroux (2013) suggests that intellectuals have to transform themselves into *border-crossers*. They must overcome the limits of their tendency and ideological legacy to practice critical and transformative thought.

In order to understand Freire's important legacy authentically, intellectuals must practice his pedagogy combining it with politics and social-cultural paradigms of the contemporary era. The risk is to use Freire's work as a kit of technical tools and, thus, endorse a colonial perspective. In other words, sometimes, the distortions of his thinking have dismantled the commitment to context and emancipatory tasks. Additionally, some western theorists tend to adopt the non-Western categories or methodologies by the colonial appropriation of them, without any contextualization and comprehension of history and Third World's cultures. In this way, they contribute to reproducing the Western and capitalist ideology of dominion. Consequently, they reduce the analysis to the contrast between exploited and exploiter or continue to use a «theoretical vanguardism» (Giroux, 2013, p. 182)<sup>2</sup> as a unique form of analysis.

Following Giroux, in order to valorize and actualize the Freirean pedagogy, it is also necessary to underline some problematic aspects into his early thought, especially his *binarism* linked to the class struggle (apparently ignoring the gender oppression), besides the *class suicide* by intellectuals and the oppressed as silent masses. Giroux highlights some of the leading binary categories that characterize Freire's writings: science-magic, oppressor-oppressor, and problem solving-problem-posing. He emphasizes that the early «Freire attempted to reconcile an emancipatory politics of literacy and

<sup>1</sup> As Torres states, «[...] Let just say that I want to illustrate the postcolonial side of his thinking as a Southern theorist, situating his thinking along with Osvaldo Fals Borda in relation to Latin American liberation philosophy and the creation in the sixties of the *Investigación-Acción Participativa* (Participative Action Research or PAR). PAR transformed educational research methods confronting the traditional epistemology of positivism and empiricism».

<sup>2</sup> Giroux mentions Patty Lather's work. «The ways in which binary oppositions can trap a particular author into the most superficial arguments can be seen in a recent work by Patty Lather. What is so unusual about this text is that its call for openness, partiality, and multiple perspectives is badly undermined by the *binarisms* which structure its arguments» (Lather, 1991, cited in Giroux, 2013, footnote 23, p. 185).

a struggle over identity and difference, with certain problematic elements of modernism» (p. 178).

Nevertheless, it is necessary to highlight that Freire's assumed *binarism* has to be investigated in relation to his era's political and social situations. His work must be interpreted with regard to his commitment to the masses and the working classes. Besides, the concept of the *incompleteness* of the human being and the idea of knowledge as infinite research transform him into an anti-dogmatic and dialogic thinker. As Peter Mayo (1999) and Paula Allman (2001) rightly argue, Freire constantly analyzes the issue oppressor-oppressed in dialectical terms. Mayo (1999) points it as follows: «As I have argued elsewhere, this makes nonsense of the criticism, directed at Freire in North America, that he fails to recognize that one can be oppressed in one situation and an oppressor in another and that he posits a binary opposition between oppressors and oppressed» (p. 11).

This position is also quite evident in the writings of Allman (2001), who underlines the dialectical Marxism of Freire's pedagogy. To do this, she investigates Marx's theorization of consciousness and his dialectical conceptualization of the relation between praxis and theory. One of Freire's pillar theses is this interconnection between reflection and practice. Following Allman (2001), for Freire, awareness and reality have to be interrelated in order to change society and to gain a transformed «relation to knowledge» (p. 173). Allman also highlights that Freire's critical reading of the world is always thematized in epistemological, ontological, and dialectical terms. Thus, for Allman, Freire's critical interpretation of the world implies the recognition of hidden possibilities of reality «often existing in dialectical unity with their opposites that tend to negate them or deny and inhibit their existence» (p. 180).

Freire did not only be an academic intellectual, but he was also a militant educator. His involvement in the class struggle and the African postcolonial movements influenced his theories and practices. As Giroux (2013) points out, Freire was partially intertwined with the world of critical modernism and, thus, some ideas of the Enlightenment concerning the reconstruction of nations and the culture of masses as a science. Giroux's partial criticism aims to underline that Freire struggles against colonialism, «but in doing so, he often reverses rather than ruptures its basic problematic» (p. 179). Raymond Allen Morrow (Morrow, & Torres, 2019) seems to foster the same criticism. He asserts that the oppressor-oppressed can be worthwhile in investigating colonialism and its legacy, the historical origins of racism and patriarchy, and the subaltern classes. Nowadays, for him, in democratic societies, the critical social analysis must adopt a model of investigation more «nuanced, differentiated» (p. 451) in order to interpret resistance, social reproduction, and domination. Following him, the model oppressor-oppressed does not consider the

strategies of contemporary capitalism and its sneaky tools to maintain power and control.

Torres's (2021) analysis of Freire's partial modernism is of considerable interest and shareable. On the one hand, Torres mentions some Kantian universalistic and Eurocentric aspects of Freire's earlier theorizations. On the other hand, he defines Freire as a pioneer of the epistemological postcolonial thought of the Global South. As he argues: «In many respects, Freire is a self-critical son of Enlightenment advocating emancipation or in his terminology liberation, as the foremost logic and values for a process of humanization. In some parts of his early oeuvre, Freire is very Kantian in his model of analysis» (Torres, in press).

However, his illuminist soul should be comprehended through his devotion to the dream of humanization and emancipation for all human beings. Freire's anthropological pedagogy focuses on liberation as a self-emancipating<sup>3</sup> process and improvement of the consciousness of the oppressed.

Torres (2021) also asserts that the existence of exploitation, oppression, and discrimination is incontestable and that their representations help to read the social constructions. In other words, the categories of oppressor and oppressed are fruitful indicators to recognize the paradigms and normativity into the investigation of society. Nevertheless, a more complex model than a Manichean investigation must analyze the tools of dominion. It can seem that Freire uses the latter model to scrutinize oppression, but, following Torres (2015), this is a deceptive reading of his work. Freire always thematizes these categories as fluid and shifting. Indeed, the oppressed can become an oppressor, and the latter can transform him/herself and endorse the cause of the exploited. As Torres (2015) maintains correctly,

To argue that Freire's categories are Manichean can be fundamentally wrong because these categories lend themselves to a dialectical analysis since they turn into each other in the analysis of the moral, ethical, and cognitive experience of individuals, collectivities, and cultures, ecc., even if these individuals do not recognize this fact (p. 2).

The reason for Freire's relevance and newness for the present time is also linked to the fluidity of his social (*psychoanalytical*)<sup>4</sup> model of investigation as well as the normativity and analyticity.

<sup>3</sup> See the famous definition of Kant (1784), «Enlightenment is man's emergence from his self-imposed nonage. Nonage is the inability to use one's own understanding without another's guidance. This nonage is self-imposed if its cause lies not in lack of understanding but in indecision and lack of courage to use one's own mind without another's guidance. Dare to know! (*Sapere aude.*) "Have the courage to use your own understanding", is therefore the motto of the enlightenment» (pp. 481-494).

<sup>4</sup> The following Torres' (2015) suggestion is of considerable interest: «The analytical underpinning of the proposition in Freire, Albert Memmi, Frantz Fanon, Erich Fromm, ecc.

In the early works, his interpretation of the oppressed masses as a unity helped organize the ideological and material struggle against imperialism and colonialism. In other words, the most important goal was the unity of the masses against their common enemy. In his later theorizations, Freire reconsiders the new political borderlands and the social changes. This process of rethinking positions him into a new cultural and political criticism that also seems to valorize cross borders aspects and the different identities of the postcolonial struggle.

Nowadays, on the one hand, postcolonial theorists have to unmask the discriminatory policies that the Western culture perpetuates from its safe comfort zone (theory of the privileged white man). On the other hand, they must understand how to overcome binarism in favor of dialogical complicity between the First and Third World.

The relevance of rediscovering Freire's pedagogy consists in both relocating the author in his context and reinventing his work through a decolonial approach, without reducing Freire's work to a pure and specific, local phenomenon. The proper use of Freire's teaching must be inscribed into an ethical project. Critical educators engage themselves in anticolonial actions, helpful to deconstruct power and every form of discrimination, racism, and imperialism.

As Freire (2013) maintains, it is crucial to support the different struggles for liberation in the world, consider their specificities, and include them in a global scale of social and political movements. That means that educators involved in postmodern social discourse have to chase the political projects of freedom, resistance, compassion, and social justice. Freire recognizes the role of diversities (gender, race, class), but, at the same time, he identifies the relevance of global unity into the anti-capitalistic movements as well as the universal character of exploitation. As he rightly underlines, «it is necessary to highlight the multiplicity of modes of oppression suffered by women and people of color in the United States and elsewhere across the globe»; however «it is as equally important to discount claims to a unitary experience of oppression not only among women but with respect to all oppressed peoples» (Freire, 2013, x). Freirean education's goal consists of transforming reality and contesting the present through subversion of existing power and its oppressive articulations. As Freire called it, *situated pedagogy* works to create the conditions for social and individual transformation. The language and its system of signs are the crucial tools to explain reality and develop knowledge. According to Freire (1994/2014), the language and its meanings

is that the oppressor/oppressed dialectic “marks” potential points of inflection which are deeply built into our unconscious. We can move back and forth between “experiencing” and using these two categories, because they reflect both the strictures of social structures and the possibilities and limitations of social agency» (pp. 4-5).

are always historically connoted and defined by context, gender, race, and class together with their conflicts. All Freire's works aim to re-give voice to the oppressed. Thus, his revolutionary insights and *conscientizing* practices can be helpful to reveal the contemporary forms of oppression and social exclusion (sexism, racisms, classism, and Western-centrism) and, most of all, in educational contexts.

Nowadays, Freire's approach invites rethinking education inside a global decolonial project of liberation that eludes *ethnicisms* or nationalisms. Every teacher can reinvent Freire's tools and strategies in relation to the specificity of each context and every educand. Freire's ideas suggest combining post-modern fragmentations belonging to particularisms with a historical vision of reality. The pedagogy of *resistance* and dialogue proposes active interventions to transform reality in liberating ways, outside of the patriarchal reproduction and racist and hierarchical logic.

According to McLaren and Tadeu de Silva (2013), the practice of an «ethics of obligation» (p. 83) is the basis to rediscover Freire's work, that is, «an ethics going beyond liberal humanist concerns with self-esteem so prevalent in the mainstream pedagogical discourses of capitalist countries» (p. 83).

In Western liberalism and global capitalism, Freire's approach invites human beings to become protagonists of history. He refuses the postmodernist idea of passivity and disengagement. Freire's political pedagogy aims to contest class privileges as well as the Occidental paradigms that colonial thought uses to interpret the world.

According to Stanley Aronowitz (2013), the crucial political aspect of Freire's method is its preponderant «philosophical anthropology» (p. 12). This anthropological feature concerns the process of ontological humanization and liberation from every form of cultural alienation. This process is one of the most crucial characteristics that educators should value in the present to continue the process of conscientization.

In conclusion, it is necessary to rediscover (and reinvent) Freire's political pedagogy as a form of counter-hegemony against liberal schooling and every type of capitalistic cultural dominion, especially in Western educational contexts. As Freire (Freire, & Faundez, 1985) said in the last years: «I have insisted that a radical and critical education has to focus on what is taking place today inside various social movements and labor unions. Feminist movements, peace movements, and other such movements that express resistance generate in their practices pedagogy of resistance. They show us that it is impossible to think of education as strictly reduced to the school environment» (p. 40).



*Bibliography*

- Allman, P. (2001). *Critical Education against Global Capitalism: Karl Marx and Revolutionary Critical Education*. Critical Studies in Education and Cultural Series. London: Bergin & Garvey.
- Aronowitz, S. (2013). Paulo Freire's Radical Democratic Humanism. In P. McLaren, & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire. A Critical Encounter*. London and New York: Routledge.
- Freire, P. (1994/2014). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London and New York: Bloomsbury.
- Freire, P. (2013). Foreword. In P. McLaren, & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire. A Critical Encounter*. London and New York: Routledge.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. (2013). Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism. In P. McLaren, & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire. A Critical Encounter*. London and New York: Routledge.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?. In *Berlinische Monatsschrift*. XII: [http://futur-iii.de/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/kant\\_aufklaerung.pdf](http://futur-iii.de/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/kant_aufklaerung.pdf), pp. 1-8. Translated by Mary C. Smith, *What Is Enlightenment?*, <http://www.columbia.edu/acis/ets/CCREAD/etscc/kant.html> [1/12/2020].
- Lather, P. (1991). *Getting Smart*. New York: Routledge.
- Mayo, P. (1999). Antonio Gramsci and Paulo Freire. Some Connections and Contrasts. *Encyclopaideia. Rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*, 17.
- McLaren, P. (2020). The Future of Critical Pedagogy. *Educational Philosophy, and Theory*, 52:12, pp. 1243-1248.
- McLaren, P., & Leonard, P. (Eds.). (2013). *Paulo Freire. A Critical Encounter*. London and New York: Routledge.
- McLaren, P., & Tadeu de Silva, T. (2013). Decentring Pedagogy. Critical Literacy, Resistance, and the Politics of Memory. In P. McLaren, & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire. A Critical Encounter*. London and New York: Routledge.
- Morrow, R.A., & Torres, C.A. (2019). Paulo Freire and the "Logic of Reinvention": Power, the State, and Education in the Global Age. In C.A. Torres (Ed.), *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Torres, C.A. (2013). From the Pedagogy of the Oppressed to a Luta Continua: The Political Pedagogy of Paulo Freire. In P. McLaren, & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire. A Critical Encounter*. London and New York: Routledge.
- Torres, C.A. (2015). Oppressor and Oppressed: Logical Dialectical Categories? Tribute to Paulo Freire, *Sinéctica, revista electrónica de educación*. [www.sinectica.iteso.mx](http://www.sinectica.iteso.mx), May 4 [1/01/2021].
- Torres, C.A. (2021). *Education for Critical Consciousness and Deliberative Democracy: A Critical Reading of Paulo Freire's Hermeneutic Contributions*, in press.
- Torres, C.A., & Noguera, P. (Eds.). (2009). *Social Justice Education for Teachers. Paulo Freire and Education as a Possible Dream*. The Hague, The Netherlands: Sense Publishers.

CRITICAL PEDAGOGY AND SOCIAL CHANGE:  
THEATRE OF THE OPPRESSED  
AS A FREIREAN APPROACH

*di Francesca Aloï*

ABSTRACT

This paper intends to explore the pedagogical potential of Augusto Boal's Theatre of the Oppressed as an approach for the promotion of educational processes capable of activating local resources and favoring the construction of resilient social communities. In particular, here the intention is to analyze how this approach, inspired by the critical/pedagogical thought of Paulo Freire, can stimulate social inclusion and active citizenship while promoting development of new professional competences for education professionals operating in contexts of social fragility.

The aim is to show that Theatre of the Oppressed can facilitate spaces where people enact their own power more fully, thanks to its participatory frame for better understanding problems and exploring possible ways to confront them and even overcome or transform the structures causing them. This paper concludes that Theatre of the Oppressed's specific embodiment of Freirean principles makes it a particularly innovative pedagogical approach, a collection of techniques educators might combine differently depending on the situation.

KEYWORDS: Freire, Boal, Pedagogy of the Oppressed, Theatre of the Oppressed, Social Change.

ABSTRACT

Il contributo intende indagare il potenziale pedagogico del Teatro dell'Oppresso di Augusto Boal inteso come approccio per la promozione di processi educativi che attivino le risorse locali e favoriscano la costruzione di comunità sociali resilienti. Si propone di analizzare come questo approccio, ispirato dal pensiero critico/pedagogico di Paulo Freire, possa favorire processi di inclusione sociale e cittadinanza attiva e promuovere lo sviluppo di nuove competenze professionali per gli educatori che operano in territori permeati da fragilità sociale.

Lo scopo è mostrare come il Teatro dell'Oppresso possa facilitare spazi di espressione grazie alla sua natura partecipativa che permette di analizzare le problematiche, esplorando anche possibili modi di superarle a partire da una trasformazione delle strutture che le causano. Il contributo identifica il Teatro dell'Oppresso come un approccio pedagogico particolarmente innovativo, grazie alla sua originale messa in pratica dei principi freiriani e al suo repertorio di tecniche che gli educatori possono utilizzare in modo diverso a seconda della situazione.

PAROLE CHIAVE: Freire, Boal, pedagogia degli oppressi, Teatro dell'Oppresso, cambiamento sociale.

## 1. Introduction

Despite the growing emphasis on the necessity to promote a more sustainable society<sup>1</sup>, social issues do not occupy sufficient space in the contemporary pedagogical debate (Reggio, 2010) and further research is needed with respect to how to develop skills for a sustainable future.

According to the European Council, an essential tool in promoting quality education, geared towards sustainable development, are the eight key competences for lifelong learning. All such competences share a set of foundational skills, which should be promoted in the various educational contexts, among which the main ones are «critical thinking, problem solving, teamwork, communication skills [...] and creativity» (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 7).

That said, in contemporary educational contexts, in particular in formal education, it is frequent for approaches to be based on mere transmission of knowledge rather than on the activation of new competences through a bottom-up perspective (Cruz, Malafaia, Silva, & Menezes, 2019), and it is similarly common for those approaches to be distant from ordinary vital experience (Dewey, 1916).

This situation has worsened with the Covid-19 emergency, which aggravated situations of educational poverty and social marginalization (Save the Children, 2020). The seriousness of these conditions, particularly in multicultural areas such as urban suburbs, has highlighted the importance not only of building resilient social spaces that enable quality educational experiences, but also the need for training of operators working in such contexts and for cooperation between academics and the third sector to contrast the risks associated with rising marginalization.

It is therefore urgent to rethink the current educational models, exploring approaches that go beyond mere transmission models, embracing new approaches that are not isolated interventions but that favor the construction of network processes between schools/territories/associations (Antonacci, & Guerra, 2018).

This paper intends to contribute to this debate, which is key for contemporary education, by analyzing the pedagogical potential of Theatre of the Oppressed (TO) as an approach that is not limited to stimulating reflection but also has an objective of direct action for the transformation of reality towards active citizenship (Boal, 2009).

Boal's Theatre of the Oppressed (first elaborated in English in his 1979 book of the same title) is inspired by, among other influences, Freire's (2000) book *Pedagogy of the Oppressed*.

<sup>1</sup> Agenda 2030, UN SDGs

In his work, Freire provides useful insights into the idea of education as understood throughout this paper. The three concepts of his pedagogy which played a prominent role in shaping TO are: conscientization, the banking system of education, and *praxis*.

## 2. *How can Theatre of the Oppressed be used to address and re-elaborate social issues?*

Freire's pedagogical approach is aimed at the formation of active subjects by equipping them with the awareness and competences required in order to transform their reality. His concept of *praxis* – from Old Greek: “action” – insists on the idea that to overcome oppression it is necessary to reflect on it and to take action against it in first person, thus assigning to the oppressed a role as participant in their own liberation. As the Brazilian pedagogist (2000) claims, «the oppressed must be their own example in the struggle for their redemption» (p. 54).

In response to the need of education professionals capable of transforming conflicts and difficulties into resources and opportunities for change (Zoletto, 2012), particular attention will be dedicated to the analysis of one among the theatrical techniques of TO called Forum Theatre (FT). FT is an innovative technique capable of developing the skills necessary to manage conflicts, allowing participants to experiment, in a “safe” context, different strategies to overcome the problems identified.

Boal was deeply influenced by Freire's work, and consequently, his poetics of the oppressed focuses on action. The innovative, peculiar aspect of Boal's FT is that there are no passive roles, there is no one who receives a performance passively, thanks to his tearing down of the wall dividing spectators and actors, to create, in his words, “spect-actors”. His method for transforming the audience from passive to active has four stages: Knowing the body, Making the body expressive, The theatre as language, and The theatre as a discourse (Boal, 1979). The first aims to make one aware, through a series of exercises, of the social restrictions – e.g. occupation and social class – which influence bodily expression. The second encourages communication through the body, rather than through more common means of expression, thanks to a series of games. During the third stage, theatre is experienced by the participants as «a language that is living and present» (Boal, 1979, p. 102), instead of as a finished product. This stage consists of three parts, each characterized by various degrees of participation by the spectators in the performance. With the first degree, called Simultaneous dramaturgy, community members, supported by a script, improvise a scene about a local problem until there is a moment of “crisis” that requires solution. They then stop performing and invite the audience to propose solutions, while simultaneously

improvising different suggestions for the participants to express approval or critique. With the second degree, Image Theatre, audience participants are asked to “sculpt” their conception of a topic of common interest, using the bodies of other participants as a means of representation, and then, in silence, they are invited to “sculpt” those same people into their ideal vision/solution for the same issue. After a discussion among participants, a third act of “sculpting” aims to show a way to move from the current situation to the ideal reality. FT is the degree where participants are more involved. It consists of a scene (often approximately 15-20 minutes) representing a social problem from the daily life in a community, to which participants, during a second playing of the scene, are encouraged to propose alternative solutions by physically replacing actors inside the scenario. The role of the trained theatre team members is to support the spect-actors, asking them questions related to the strategies offered. Finally, the last stage attempts to engage all people present, for example by acting in a more “everyday life” setting rather than in a theatrical scene, where participants are unaware of it being an act (Osnes, 2014). In the whole of this process, there is a facilitator, the “Joker” as Boal calls them, whose role is *supra* action, not bound by the scene. A key ability of the Joker is engaging the audience by posing relevant questions to which participants offer their own answers and perspectives. This process requires the facilitator/Joker to be able to stimulate voluntary participation while at once shaking old certainties and questioning commonly held views, aiming at the stimulation of community action (Boal, 1979).

FT is particularly relevant for the scope of this paper because, as explained above, it can be used as “a rehearsal for real life”, stimulating participants to take action (Jackson, 1997, p. 48). In line with these ideas, in his book *Pedagogy of the Oppressed* (2000), Freire proposes a pedagogy with a relationship between student, teacher, and society that is different from the one currently in place. In particular, he questions the «“banking” concept of education» (Freire, 2000, p. 72), where oppressive educational systems consider students passive and treat them like objects, simply depositing knowledge into their minds. In his pedagogy, Freire supported a new type of education focused on problem-solving, which stimulates dialogue between students and teachers and critical thinking.

The approaches of Freire and Boal, as presented in this paper, together illustrate how TO can be used to promote positive changes for marginalized people.

In line with the findings of Österlind (2008), with reference to experiences of FT in the school context, TO is a useful approach not only in revealing individual *habitus*<sup>2</sup> (Bourdieu, 1990) and social structures, but also in promot-

<sup>2</sup> Bourdieu introduces the concept of *habitus* to describe how our thoughts and actions are influenced by structural aspects which end up perpetuating the *status quo*.

ing change in the social *habitus* of a community towards individual well-being, understood as deeply connected with collective well-being. In contributing to the definition of innovative training practices, the exploration of TO as an approach in this paper is aimed at proposing the specific techniques under the broader TO “umbrella” as methodological competencies cable of enriching the training of education professionals, thus filling the lack of “pedagogical creativity” identified by Massa (2016) as a fundamental requirement for an educator of professional excellence.

### 3. *Active participation: from acting to taking action*

Forum Theatre’s main characteristic is its ability to generate active participation at every level of society. It can stimulate real engagement of people thanks to its inclusive structure. Its prevalent means of communication are the body and action, and formal education is not a requirement to be able to participate; both of these realities remove barriers to entry usually faced by the most marginalized and vulnerable people. In addition, given the fact that FT requires active rather than passive participation, it promotes the development of critical awareness and consciousness of one’s potential. This aspect is particularly important because, as claimed by Osnes (2014), «this active engagement is necessary for any kind of sustained social change» (p. 9). In these terms, FT can create the essential conditions for real change to take place. That change would be a transformation that requires what Freire refers to with the term “conscientization”, describing it as «consciousness raising» and one that consists in «learning to perceive social, political, and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality» (Freire, 2000, p. 35).

In addition, another feature of FT is that it not only stimulates active social participation but also requires the solutions suggested to be staged, and this facet highlights the practical limits and the direct benefits of each suggestion (Boal, 1979). For this reason, FT is a valuable technique in analyzing all the various aspects of proposed strategies to overcome social problems, thus enhancing the probability of choosing the best ones.

Forum Theatre’s strategy reflects the perspective of Freire (2000), who argues for a work *with* people rather than *for* them. In fact, it is essential to facilitate FT and not to lead it, thus leaving participants to self-identify their problems, while intensifying their problem-solving capacity for the future. Thanks to the fact that this methodology is locally informed, it can avoid the widespread failure of other projects that do not adequately account for the aspect of locality (Osnes, 2014).

#### 4. *Subversion of dominant narratives*

FT is a strong tool for questioning oppressive narratives widely held in certain societies. As Osnes (2014) suggests, «theatre can be an expression that unsettles our current ways of life and helps citizens imagine new social realities that are more just and equitable» (p. xvii). Critical awareness, which the active participation in FT stimulates, helps participants not only question traditional values; it also helps them become more conscious that choices can have an impact on one's reality. As argued by Freire in his book *Pedagogy of Autonomy* (2004), it is exactly in the possibility of deciding, of being free and of making a choice which lies the necessity of ethics and, consequently, of responsibility.

In this line, the act of imagining new social structures is the first and essential step in transforming that very idea into reality. In this process, it is possible to subvert traditional power relations, stimulating a re-consideration of established roles and values. Considering that cultural change can likely incur resistance, the fact that this new envisioned social reality can be rehearsed in a safe place allows for a reflection on its risks and benefits (Osnes, 2014). As argued by Osnes, the particularity of theatre is that it is «not a violent force, but, rather, a creative one, that is patient, inclusive, fun, messy, improvisational, caring, alive, and – once unleashed to the majority – unstoppable» (p. 193).

#### 5. *Breaking the silence*

Robert Chambers (2002) once said:

in roleplay and theatre there is a special license: the unsayable can be said; the hidden can be revealed; power can be mocked and made to laugh at itself. By acting out situations, people can uncover and discover aspects otherwise overlooked and unknown (p. 138).

In fact, this feature, typical of FT, can stimulate marginalized and vulnerable people to break the silence on their situations and take action against oppressive behaviors. In line with this and the educational approach supported throughout this paper, Freire (2004) claims that a good educator is one who is able to transmit to the pupils the importance not only to get to know the world they live in but also to get to know it while transforming it through active intervention.

Furthermore, what renders FT even more effective is its extremely direct way of communicating, which creates the possibility for a fuller understanding of complex social problems (Osnes, 2014). Thanks to this direct way of

conveying messages and ideas, it makes situations of injustice and oppression even more evident.

## 6. *Possible limitations*

Advocating for the ability of FT to create active participation does not imply that one should not also consider its potential limitations. Turning to such limitations, in fact, one may argue that it is also possible for local knowledge to be used to reproduce local inequalities or to be exploited for outsiders' own gain. For this reason, as suggested by James Thompson (2004), it is important for Forum Theatre's facilitators to critically examine their own techniques.

Furthermore, it is essential to consider that participatory approaches should also be aware of larger economic and political structures, which influence and constrain local participants' possibilities for change, and which should also be carefully challenged to try to avoid suffering oppressive national power structures. Finally, to effectively challenge power divisions, power relations must be analyzed. This analysis can be facilitated by TO.

## 7. *Conclusion*

To conclude, this paper has argued that TO can create active participation in addressing and re-elaborating social issues. Thanks to its accessible and adaptable nature, which can reach even the most marginalized, it can stimulate the imagination of new realities, leaving space for the analysis of possible challenges and strategies in a safe context. As Osnes (2014) highlights, fundamental elements of FT include: «being improvisational; nonhierarchical: facilitated – not led; work *with* a community not *for* a community; and finally, capable of incorporating a variety of knowledges» (p. 188).

By addressing structural problems, Theatre of the Oppressed stands out as an approach both able to analyze oppressive situations and to propose possible strategies, while also taking into account the holistic picture. As David Mosse's (2010) "relational approach" to poverty points out, it is crucial to challenge social relations, because these, generally characterized by the exclusion of certain categories of the population, are the factor which bound poor and marginalized people in a state of exclusion – a state that not only prevents them from the possibility to have a better future, but also negatively impacts their self-esteem, leaving them void of reasons to take action. In line with this idea, Freire (2004) identifies in democratic training a practice of primary importance in constructing a society with social and political solidarity where everyone can "be more" (*ser mais*).



*Bibliography*

- Antonacci, F., & Guerra, M. (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto «Una scuola»*. Milano: FrancoAngeli.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A. (2009). Messaggio Internazionale – GMT: <http://www.giornatamondiale-delteatro.it/messaggio-internazionale-9.html> [1/12/2021].
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Chambers, R. (2002). *Participatory Workshops: A Sourcebook of 21 Sets of Ideas and Activities*. Sterling, VA: Earthscan.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles: Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.
- Cruz, J.P., Malafaia, C., Silva, J.E., & Menezes, I. (2019). The Use of Theatre of the Oppressed in the Classroom: Engaging Students in a Critical Active European Citizenship Project. *The Educational Forum*, 83(4), 365-382.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia ed educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Trad. it. (2018). Roma: Anicia.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Jackson, A. (1997). From Acting to Taking Action: Forum and Legislative Theatre. *PLA Notes*, 29, 48-49.
- Massa, R. (2016). Una Nuova Creatività Pedagogica. Intervista di F. Cappa. *Pedagogika*: <https://www.pedagogia.it/blog/2016/07/13/una-nuova-creativita-pedagogica-intervista-a-riccardo-massa/> [1/12/2021].
- Mosse, D. (2010). A Relational Approach to Durable Poverty, Inequality and Power. *Journal of Development Studies*, 46(7), 1-23.
- Osnes, B. (2014). *Theatre for Women's Participation in Sustainable Development*. Oxon: Routledge.
- Österlind, E. (2008). Acting out of Habits – Can Theatre of the Oppressed Promote Change? Boal's Theatre Methods in Relation to Bourdieu's Concept of Habitus. *Research in Drama Education*, 13(1), 71-82.
- Reggio, P. (2010). Parole nuove che generano l'azione. *Animazione sociale*, 40(241), 56-66.
- Save the Children (2020). L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa. Riscriviamo il futuro: [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf) [1/12/2021].
- Thompson, J. (2004). Digging up Stories: An Archaeology of Theatre in War. *The Drama Review TDR*, 48(3), 150-164.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*. Milano: FrancoAngeli.

## NEL CONTESTO PENITENZIARIO CON PAULO FREIRE E AUGUSTO BOAL

di Vito Minoia

### ABSTRACT

La capacità trasformativa dell'educazione trova l'espressione più alta in *La pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire e vive la sua naturale evoluzione nel *Teatro dell'Oppresso* di Augusto Boal attraverso un'indagine conoscitiva che utilizza la comunicazione scenica a favore del Dialogo e della Coscientizzazione.

Il Teatro-Forum, tecnica del TdO, attraverso la problematizzazione scenica, offre spunti di intervento a "spett-attori" nella ricerca di soluzioni positive e suggerimenti al cambiamento individuale e sociale.

Il carcere, contesto nel quale è evidente la presenza di un'emergenza di carattere educativo, diventa uno dei territori più adatti per attuare percorsi di pedagogia orientati da Freire e Boal attraverso processi inclusivi di consapevolezza e liberazione nel rispetto dei diritti e della dignità della persona.

PAROLE CHIAVE: educazione trasformatrice, teatro, carcere, diritti umani, processi di liberazione.

### ABSTRACT

The transformative capacity of education finds its highest expression in Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed* and experiences its natural evolution in Augusto Boal's *Theater of the Oppressed* through a cognitive investigation that uses scenic communication in favor of Dialogue and Conscientization.

The Theater-Forum, a TdO technique, through stage problematization, offers ideas for intervention to "spect-actors" in the search for positive solutions and suggestions for individual and social change.

Prison, a context in which the presence of an educational emergency is evident, becomes one of the most suitable territories for implementing pedagogical paths guided by Freire and Boal through inclusive processes of awareness and liberation in respect of the rights and dignity of the person.

KEYWORDS: Transformative Education, Theater, Prison, Human Rights, Liberation Processes.

### 1. *Educare alle pratiche per la libertà*

Dedicatosi con passione all'insegnamento degli adulti, nonostante i suoi primi studi in Legge senza mai esercitare la professione di avvocato, Paulo

Freire (Recife, 1921 – São Paulo, 1997) dà esempio dell'efficacia dei suoi programmi di alfabetizzazione come direttore del Dipartimento di Educazione e Cultura dello Stato del Pernambuco. Contribuisce all'approvazione di innumerevoli Circoli culturali da parte del governo brasiliano, ma, a seguito dell'intervento militare del 1964 che rovescia il governo del presidente João Goulart, è incarcerato per "attività sovversiva" a sfavore di quei proprietari terrieri che si sentono minacciati dalle nuove organizzazioni dei contadini e dalle loro ipotesi di Riforma agraria.

Freire inizia in prigione a scrivere *L'educazione come pratica della libertà*, il suo primo studio di carattere educativo che completa nell'ultima fase dell'esilio in Cile, dove vive tra il 1964 al 1969. Qui elabora riflessioni su quanto ha esperito a Recife ed esplicita le prime idee sull'urgenza di promuovere una capacità critica al fine di operare una trasformazione individuale e sociale. Una coscienza come struttura dinamica al fine di operare un lavoro politico sulla società e su sé stessi, superando i processi di massificazione attraverso una presa di coscienza determinata da una pedagogia liberatrice. Un uomo nuovo, quello immaginato da Freire, in grado di mutare le proprie relazioni con la natura e con la società e di opporsi a una "educazione depositaria" o "bancaria" affinché si superi il modello educativo basato sull'atto del depositare (come nelle banche) che provoca una divisione tra quelli che fanno e quelli che non fanno.

L'esperienza dell'insegnare a leggere e scrivere agli adulti conduce Freire a superare la pretesa di chi comunica il frutto del proprio sapere trasmettendo la sicurezza che si crede di possedere unitamente a codici di comportamento (i discenti, in questo caso sarebbero condotti a eseguire ordini, a imparare acriticamente, lasciando il mondo inalterato). L'educare deve invece essere necessariamente unito all'apprendere, avendo l'ambizione di trasformare la realtà. Qui, in un'ottica biunivoca, l'apprendistato coinvolge sia il docente sia il discente ed entrambi vivono, con meraviglia e in forma dialogica, l'interpretazione della realtà e la produzione di cambiamenti significativi, attraverso un processo di coscientizzazione (Freire, 1970).

Non sappiamo quanto l'esperienza del carcere abbia influito sullo sviluppo del pensiero di Freire e su *La pedagogia degli oppressi* ma sentiamo che tale vissuto di imprigionamento possa aver incoraggiato ulteriormente un suo interesse per i diritti umani e il loro rapporto con l'educazione, motivo centrale del suo lavoro.

Attraverso il diritto universale all'educazione e all'alfabetizzazione il suo impegno per la lotta contro l'oppressione è totale e giunge a noi in eredità con tutta la sua lungimiranza: il suo messaggio è molto attuale e ci induce a fare i conti con l'insensatezza di alcune grandi ingiustizie che viviamo quotidianamente. Nei suoi scritti l'istruzione è un diritto umano fondamentale (Freire, 1994; Freire, Araujo Freire, 1997), così come nelle campagne di alfabetizzazio-

ne in Brasile, Cile, Perù o nel coinvolgimento in svariati progetti educativi (tra i più ricordati quelli come consulente per l'UNESCO, come responsabile per la Pubblica Istruzione della Città di São Paulo o come direttore del Dipartimento educativo del Consiglio mondiale delle Chiese in Svizzera con la progettazione di programmi di educazione per gli adulti in Angola e Guinea-Bissau).

Ma Freire va oltre il diritto all'istruzione per il quale tutti dovremmo sentirci coinvolti, arrivando a proporci una prospettiva umanizzante. Da persona che soffre e assiste alla violazione dei diritti umani, a fianco del movimento di Riforma agraria in America Latina, interiorizza i numerosi colpi di Stato che portarono alle dittature militari in Brasile, Uruguay, Argentina, Perù, Cile.

A distanza di oltre cinquant'anni i suoi testi continuano a parlarci. Ci incoraggiano a compiere azioni in forma dialogica con il desiderio di investire in uguaglianza, rispetto, equità e libertà in tutte le nostre istituzioni educative. I suoi sono Dialoghi che devono aiutarci a essere tolleranti e inclusivi celebrando l'universalità del principio della diversità e riconoscendo l'intrinseca libertà individuale e sociale.

## 2. *Un teatro per comprendere le dinamiche di oppressione*

Nel formulare azioni di comunità, la metodologia del lavoro pedagogico di Freire, determinata dalla relazione dialettica tra epistemologia, teoria e tecniche, rivive con Augusto Boal (Rio de Janeiro, 1931-2009) nell'idea del *Teatro degli oppressi* (Boal, 1975).

Drammaturgo, regista, pedagogo teatrale, Boal ha avuto una personalità eclettica (De Marinis, 1987). Se Freire è animato da una grande spiritualità di orientamento cristiano, con forte motivazione a interpretare in chiave marxista i rapporti di potere, Boal è decisamente marxista: esule politico, torturato dal regime totalitario, propone un teatro popolare e cerca la rivoluzione. Anche il suo è un alto impegno profuso nella costruzione di una conoscenza e di un'azione educativa per la trasformazione e la libertà al fine di favorire esperienze di emancipazione individuali e sociali.

“Coscientizzazione” e “liberazione” sono concetti che trovano spazio in quella modalità comunicativa teatrale che, anche in questo caso, vede al centro l'oppresso e la sua capacità di essere agente trasformativo. Gli oppressi non si sentono più oggetti posseduti ma diventano agenti di cambiamento vedendo riconosciuta una loro dignità.

Boal ha la fortuna di seguire un percorso di studio universitario, conseguendo nel 1952 a Rio de Janeiro una laurea in ingegneria chimica, e nello stesso periodo comincia la sua attività di drammaturgo, passione che coltiva in modo sempre più approfondito quando si trasferisce nel 1953 a New York per un corso di specializzazione in chimica alla Columbia University. Conosce

e segue John Gassner, uomo di sinistra, esperto nel considerare rapporti di forza tra personaggi nei testi di letteratura drammatica, in particolare del teatro tragico (Schininà, 1998). Molto probabilmente frequenta negli stessi anni i corsi dell'Actors Studio con la direzione di Lee Strasberg, prosecutore di alcuni aspetti dell'insegnamento del regista russo Konstantin Stanislavskij, in particolare quelli riferiti all'introspezione e razionalizzazione delle emozioni, alla memoria affettiva, alla psicologia dell'attore e alla sua ricerca di "riviviscenza" (Roux, 1991).

Al rientro in Brasile diventa direttore del Teatro Arena e concepisce, a partire dalla propria opera drammaturgica, un'idea di "teatro popolare" che va oltre l'impostazione conservatorista del teatro brasiliano dell'epoca e ridefinisce il ruolo sociale della Scena e dei suoi attori. Aderisce al Centro popolare di cultura dell'Unione nazionale studenti e orienta le scelte del Teatro Arena verso la produzione di spettacoli scomodi che incontreranno ostacoli, censura e repressione del governo.

Nel febbraio del 1971 viene arrestato e torturato. Rilasciato tre mesi dopo, grazie anche alle pressioni internazionali di un gruppo di drammaturghi tra i quali Arthur Miller, approfittando di un invito rivoltogli dal festival teatrale universitario di Nancy, abbandona il Brasile per un lungo esilio trasferendosi inizialmente in Argentina per raggiungere in seguito l'Europa.

Anche in questo caso l'esperienza del carcere è drammatica e influenza l'opera e il pensiero del regista brasiliano, che raramente affronta pubblicamente l'argomento. Lo tratta però, certamente in chiave autobiografica, nel romanzo *Milagre no Brasil* (Boal, 1976), arrivando a trarne la drammaturgia Torquemada, focalizzata proprio sul tema della carcerazione e della tortura. Nel romanzo l'autore affronta anche la diaspora degli intellettuali che lasciano il Sud America negli anni delle dittature autoritarie e ci consente di comprendere la sua idea di oppressione oltre i riferimenti di Freire. Nel racconto ritroviamo la figura di un torturatore che accusa di diffamazione un uomo sfuggito alla repressione dopo essere stato sottoposto a scosse elettriche violentissime e che sostiene di aver effettuato un semplice interrogatorio in nome della sicurezza di Stato. La drammaturgia Torquemada prende vita dalla penna di Boal nel carcere di São Paulo e, di fronte all'impossibilità di continuare a scrivere nel rigido carcere di Tiradentes di Rio de Janeiro nel quale fu trasferito, memorizza gli episodi di tortura subita per arrivare a ricomporre e completare l'opera in esilio a Buenos Aires. Un racconto che illustra la prigionia dell'autore e quella dell'intero popolo brasiliano: qui le figure del potere sono rappresentate da maschere, come il poliziotto, il carceriere, l'uomo politico e altre immagini oppressive del passato con il personaggio di Torquemada, simbolo metastorico del potere, che interviene tra le varie scene della narrazione. Al fine di suscitare una riflessione critica dello spettatore evitando processi di immedesimazione catartica, Boal chiede agli attori di ruotare nei

diversi ruoli (lezione forse mutuata dal drammaturgo tedesco Bertolt Brecht) e mostra le opposizioni tra vittime e carnefici in tutte le sfumature delle loro variazioni di relazione. Severino João Albuquerque (1991) delinea un legame e una continuità tra lo spettacolo e il Teatro dell'Oppresso. In Torquemada, nella dinamica di esortare gli spettatori a non annullarsi catarticamente, Boal fa riferimento alle teorie di Paulo Freire (1967) per comprendere e superare dialetticamente le dimensioni di oppressione.

### 3. Considerazioni sulla necessità di un intervento in carcere

Freire è accolto come *visiting professor* all'Università di Harvard<sup>1</sup> dove comprende meglio la società statunitense e con più chiarezza considera come la repressione e l'esclusione della povertà dalla vita economica e politica non siano esclusive dei Paesi del Terzo Mondo. Qui critica una concezione occidentale dei diritti umani e promuove nel tempo una nuova riflessione sulla necessità di un'etica universale per tutti gli educatori.

Boal, dal canto suo, in Europa conosce nuove forme di oppressione socio-politica per le quali prova ad affinare nuove modalità e approcci teatrali per intervenire su temi come l'emancipazione femminile, l'incomunicabilità, le oppressioni di carattere psicologico, definisce le tecniche del Teatro-Forum (Boal, 1978) come modalità del Teatro dell'Oppresso. In questo quadro, l'intervento in un'istituzione totale disumanizzante come il carcere diventa una delle pratiche più in linea con l'evoluzione del pensiero di Freire e Boal.

Essere condannati a finire in carcere richiede da parte della persona privata della libertà personale strategie specifiche di sopravvivenza, in particolare per chi deve scontare lunghe pene. Ciascuno reagisce in modo diverso, ma tutti devono fare i conti con il regolamento, con le costrizioni che cambiano la sensazione del proprio corpo, dello spazio e del tempo, con la scissione del mondo in un dentro e un fuori e con la crescente difficoltà di tenere insieme questi due mondi.

In una lettera a Tatiana Schucht, Antonio Gramsci nel 1927 scriveva di aver scoperto un altro oggetto di analisi molto interessante nel campo dell'organizzazione di massa: «il regolamento carcerario» (Gramsci, 1965). L'intellettuale italiano, anch'egli sottoposto a un regime di detenzione molto restrittiva dal regime fascista, nei suoi scritti più intensi sull'esperienza del carcere, ci aiuta con il suo "occhio da antropologo" a scoprire una dimensione nella quale avvengono, come dice lui, trasformazioni "molecolari" della persona.

<sup>1</sup> Significativi i due saggi pubblicati per la *Harvard Educational Review* nel 1970: *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom* e *Cultural Action and Coscientization*.

La carcerazione è afflittiva per il fatto che toglie all'individuo il diritto di disporre di sé stesso e lo priva della libertà. L'azione culturale e il linguaggio teatrale riescono, attraverso il dialogo e la coscientizzazione, a evitare discriminatori processi di deresponsabilizzazione della persona reclusa, nel rispetto della sua dignità.

E se il Teatro dell'Oppresso è l'unico modello di teatro sociale nato negli anni Sessanta riuscito a sopravvivere fino a oggi evolvendosi e adattandosi alle più diverse situazioni, comprendiamo come il Teatro-Forum abbia avuto un ampio sviluppo in carcere sia in Europa sia in America Latina.

Come per Freire, si registra anche per Augusto Boal un onorevole ritorno in Brasile. Avviene nel 1986 con la fine della dittatura militare, a seguito di un primo invito dell'antropologo Darcy Ribeiro, allora vicegovernatore di Rio de Janeiro, il quale lo chiama a lavorare per i centri per l'alfabetizzazione dei bambini più poveri e dei *meninos da rua* nell'ambito del Cruzado Plan, una campagna di radicali riforme sociali volute dal nuovo governo democratico. E nonostante la campagna di alfabetizzazione sia interrotta bruscamente a seguito del fallimento del Cruzado Plan poiché il Brasile non riesce economicamente a ripagare l'esorbitante debito estero, Boal comprende le potenzialità e i possibili sviluppi del suo metodo nella complessa situazione sociale brasiliana e forma dei leaders (*Curinga/jolly*) al fine di ampliare un'idea di teatro di gruppo da diffondere a partire da Rio de Janeiro, dove fonda il CTO (Centro de Teatro do Oprimido).

Successivamente il Teatro dell'Oppresso serve anche la causa politica del Partido dos Trabalhadores (PT – Partito dei Lavoratori brasiliano), al quale Boal aderisce, e diventa strumento politico concreto quando l'intellettuale nel 1993 è eletto *vereador* (consigliere regionale) a Rio. E se il nuovo Teatro Legislativo riesce, con non poche difficoltà, a far approvare alcune leggi (13 in tutto) relative in particolare alla condizione degli anziani e all'abbattimento delle barriere architettoniche (evidente è lo svantaggio di accompagnare l'azione politica di un partito di minoranza), significative sono, sin dall'inizio, le iniziative nei penitenziari.

#### 4. *Alcune sperimentazioni che aprono nuove possibilità*

Rinviando all'apparato bibliografico per l'illustrazione di metodologie e fasi di lavoro che sostengono lo spirito d'intervento con il Teatro-Forum in carcere, qui ci limitiamo a elencare alcune tra le azioni più significative come il progetto *Direitos humanos em cena* (Diritti umani in scena) che a São Paulo ha visto la collaborazione tra CTO di Rio e FUNAP (Fondazione per l'intervento educativo nelle carceri del territorio regionale). Il programma ha coinvolto detenuti, funzionari, tecnici e volontari del sistema penitenziario e consentito la

realizzazione di laboratori teatrali in 37 istituti penitenziari (4.000 le detenute e i detenuti partecipanti), con l'organizzazione di eventi di Teatro-Forum sui diritti umani dentro e fuori le carceri, aprendo al dialogo e alla cooperazione tra chi sta dentro e chi sta fuori. Collabora al progetto, in una cerimonia che lo conclude a fine 2001 con l'assegnazione del Prêmio Betinho de Direitos Humanos della Câmara Municipal, anche l'Università di Londra-Queen Mary con il *People's Palace Projects*<sup>2</sup>.

Un secondo esperimento brasiliano da ricordare è quello promosso dalla Segreteria dell'Ufficio cultura di Rio de Janeiro a fine 2004 su proposta di studenti e docenti dell'Università UNIRIO. Il progetto, riflettendo sulla situazione degli internati, cerca di recuperare la loro dignità e cittadinanza. In collaborazione con gli attori universitari, accompagnati dal loro docente Bruno Rodrigues de Sousa, i detenuti imparano le tecniche di drammaturgia e messa in scena, dalla preparazione alla rappresentazione, vivendo un'esperienza nuova e favorendo processi di autostima, molto bassa tra le persone recluse (Patricio, 2005).

In Europa è significativo il lavoro teatrale nelle carceri francesi dell'italo-brasiliano Rui Frati, successore nel 1998 di Augusto Boal nella direzione del Centre du Théâtre de l'Oprimé a Parigi (qui Boal arrivò nel 1979, dove gli venne offerto un corso d'insegnamento annuale alla Sorbona) e quello di Roberto Mazzini, fondatore della Cooperativa Sociale GIOLLI, Centro di ricerca e sperimentazione teatrale, autore del progetto *Dei delitti e delle pene* negli istituti penitenziari di Reggio Emilia e Parma (Mazzini, 2009) e di altri interessanti esperimenti in ambito psichiatrico giudiziario.

Si distingue in Italia anche il lavoro del Centro teatrale universitario Aenigma (Università di Urbino) negli istituti penitenziari marchigiani. Prime significative esperienze con il Teatro-Forum sono condotte negli anni 2003, 2004, 2007 (Aguzzi & Minoia, 2004; Minoia, 2010) fino a un nuovo esperimento internazionale (2020-2022) a Pesaro grazie al Progetto *ESCAPE* (Encouraging the use of SCenic Arts in Prisoners' Education) in collaborazione con il Nuovo comitato il Nobel per i disabili, l'Associazione Nuovi linguaggi, il CEPER, Centro de educación de adultos di Siviglia e la Compagnia portoghese ASTA di Covilhã.

Il linguaggio teatrale, sostenuto da sperimentazioni efficaci, come gli approfonditi laboratori di Teatro-Forum, diventa uno strumento efficace per le sue capacità di "ascolto" e di apertura verso l'*altro* (ovvero verso la differenza che è contenuta nell'altro). La "diversità" qui viene intesa come un'occasione di esplorazione, secondo la grande lezione di Paulo Freire.

<sup>2</sup> Bella la testimonianza, a firma dello stesso Augusto Boal, pubblicata nel Blog del *Jornal do Brasil* il 31 gennaio 2002. Cfr. <http://augustoboal.com.br/2020/05/07/com-orgulho-em-nosso-peito/> [30/07/2021].



Nel processo di insegnamento-apprendimento, l'educazione liberatrice di Freire si è evoluta in Boal con nuova intelligenza: il gesto socratico della rivelazione intima rivive in quell'autore che ha saputo cercare il molteplice, valorizzando le culture della società, le teorie della trasformazione, il teatro e la politica (Meldolesi, 1994).

### Bibliografia

- Aguzzi, D., & Minoia, V. (2004). *Per uscire dall'invisibile. Esperienze di teatro in carcere*. Cartoceto: ANC Edizioni.
- Albuquerque, S.J. (1991). *Violent Acts, a Study of Contemporary Latin American Theatre*. Detroit: Wayne State University.
- Boal, A. (1975). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Trad. it. *Il teatro degli Oppressi*. Milano: Feltrinelli.
- Boal, A. (1976). *Milagre no Brasil*. Lisboa: Platano.
- Boal, A. (1978). *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du Théâtre de l'opprimé*. Paris: Editions François Maspero.
- De Marinis, M. (1987). *Il nuovo teatro, 1947-1970*. Milano: Bompiani.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. Trad. it. (1975). *L'educazione come pratica della libertà*, Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. Trad. it. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*, New York: Continuum. Trad. it. (2008) *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla "Pedagogia degli oppressi"*. Torino: EGA.
- Freire, P., & Araújo Freire, A.M. (1997). *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum.
- Gramsci, A. (1965). *Lettere dal carcere*, a cura di S. Caprioglio, & E. Fubini, Torino: Einaudi.
- Mazzini, R. (2009). Dei delitti e delle pene. In V. Minoia, & E. Pozzi (Eds.), *Recito, dunque so(g)no. Teatro in Carcere 2009*, Urbino: Edizioni Nuove Catarsi.
- Meldolesi, C. (1994). Introduzione. In A. Boal, *L'arcobaleno del desiderio*. Molfetta: La Meridiana.
- Minoia, V. (2010). I teatri delle Diversità a Cartoceto. *I Quaderni del Consiglio Regionale delle Marche*, Anno XX, n. 97.
- Patricio, D. (Ed.). (2005). Una banca delle idee per Teatro e Carcere. *Catarsi, Teatri delle diversità, Rivista europea*, 35, Anno X, settembre 2005, Urbino, pp. 37-38.
- Roux, R. (1991). *Le théâtre Arena. São Paulo 1953-1977: du "théâtre en rond" au "théâtre Populaire"*. Aix-en-Provence: Université de Provence – Service des publications.
- Schininà, G. (1998). *Augusto Boal. Storia critica del Teatro dell'Oppresso*. Molfetta: La Meridiana.

ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE  
NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS  
EM VULNERABILIDADE NA PANDEMIA

*di Jarina Rodrigues Fernandes e Paolo Di Rienzo*

ABSTRACT

A pandemia escancarou as abissais desigualdades que marcam a sociedade globalizada. O objetivo do ensaio é discutir a atualidade do pensamento de Paulo Freire para a educação de adultos vulnerabilidade, tendo em vista uma educação emancipatória, em tempos de pandemia. A discussão é realizada em torno de dois eixos – compreender criticamente a e agir na pandemia – a partir dos quais se evidenciam os construtos do autor: apreensão da realidade, recusa a posições fatalistas, construção do inédito viável, respeito aos saberes dos educandos, querer bem aos educandos, alegria e esperança, bom senso e a importância das marchas históricas. Quanto ao agir na pandemia, destacam-se três frentes: os movimentos para contato com os educandos e redes de apoio e solidariedade decorrentes; as práticas pedagógicas, nos limites do ensino remoto emergencial, para apreensão da realidade e cultivar esperança e o fortalecimento das redes em defesa da Educação de Adultos e do próprio legado de Paulo Freire.

PALAVRAS CHAVE: Paulo Freire, Educação de jovens e adultos, Covid-19, Inédito viável, Redes de solidariedade.

ABSTRACT

La pandemia ha messo in luce le abissali disuguaglianze che caratterizzano la società globalizzata. L'obiettivo del saggio è discutere l'attualità del pensiero di Paulo Freire, nell'educazione degli adulti in situazioni di vulnerabilità, in un'ottica di educazione emancipatrice in tempi di pandemia. La discussione si svolge attorno a due assi – comprendere con coscienza critica e agire nella pandemia – da cui si evidenziano i costrutti: comprensione della realtà, rifiuto di posizioni fatalistiche, costruzione dell'inédito praticabile, rispetto dei saperi degli studenti, affetto per gli studenti, gioia e speranza, buon senso e importanza dei movimenti sociali nella storia. Per quanto riguarda l'agire nella pandemia, si evidenziano tre fronti: le azioni per il contatto con gli studenti e le conseguenti reti di sostegno e solidarietà; le pratiche pedagogiche, nei limiti dell'emergenza della didattica a distanza, per cogliere la realtà e coltivare la speranza e il rafforzamento delle reti in difesa dell'educazione degli adulti e dell'eredità di Paulo Freire.

PAROLE CHIAVE: Paulo Freire, educazione dei giovani e degli adulti, Covid-19, inédito praticabile, reti di solidarietà.

## 1. *Introdução*

A pandemia escancarou as abissais desigualdades que marcam a sociedade globalizada. A relação entre aprendizagem-formação e adultos sempre se caracterizou, e ainda mais hoje na emergência pandêmica, por uma complexidade indiscutível. Tal complexidade é marcada pela pluralidade das dimensões da vida adulta, por sua relação com o mundo do trabalho, por uma multiplicidade de situações de relacionamento e comunicação, pela pluralidade e diversidade dos contextos em que as pessoas vivem e com os quais têm que lidar. Os contextos culturais, educacionais, políticos, sociais, econômicos e profissionais marcam as identidades e as formas de ser no mundo. Em tempos de pandemia, tais contextos incidem diretamente nas possibilidades de contato com os outros e na amplitude dos processos educativos aos quais se tem acesso.

O objetivo do ensaio é discutir a atualidade do pensamento de Paulo Freire para a atuação junto a pessoas jovens e adultas em situação de vulnerabilidade, tendo em vista uma educação emancipatória, em tempos de pandemia. Entendemos por educação emancipatória, uma educação que permita aos sujeitos que dela participam uma compreensão e inserção crítica na realidade, capazes de subsidiar a organização de redes colaborativas voltadas à sua transformação.

Na primeira seção, refletimos sobre alguns construtos freireanos que ajudam a *compreender criticamente* a pandemia. Na segunda seção, apresentamos contribuições de Freire que nos apoiam a *agir* nesse momento. Nas considerações finais, indicamos perspectivas futuras, a partir das atividades nas quais estamos inseridos.

## 2. *Compreender criticamente a pandemia*

Paulo Freire defendeu que ensinar exige apreensão da realidade. «A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido» (Freire, 1996, p. 28).

Apreender a substantividade do objeto só é possível àqueles que assumem a condição de sujeitos diante do ato de aprender. Só podemos apreender a realidade se nos encontramos nela ativamente inseridos e cultivamos uma postura problematizadora e criadora diante da mesma.

Assim foi em 1963, na experiência fundante vivida por Paulo Freire na cidade de Angicos, sertão do Nordeste brasileiro, que resultou na alfabetização de 300 trabalhadores (Freire, 1967/2002), mediante a apreensão da substantividade daquela realidade.

Nessa perspectiva, Paulo Freire nos inspira à apreensão da pandemia. Apreender a substantividade pandêmica demanda compreender as temáticas geradoras, envoltas a esse acontecimento, alargando a compreensão da totalidade em que estamos imersos, para que possamos dela emergir (Freire, 1997). A pandemia nos provoca, em última análise, ao aprofundamento da consciência crítica diante da relação dos seres humanos com a natureza, com a transcendência, com os outros e consigo mesmos, à compreensão das relações dos Estados Nacionais e dos Mercados com a crise planetária.

Além das irrecuperáveis perdas de vidas, são inegáveis os problemas econômicos e sociais de um mundo em suspensão com a disseminação da Covid-19, dentre os quais se destacam: o desemprego, a insegurança alimentar, a fome, a violência doméstica, as doenças que afetam a saúde mental.

Palavras de ordem como “fique em casa” e “higienize frequentemente as mãos” não podem ser acatadas por uma parcela da população sem acesso ao direito a moradia e saneamento básico. Cuidar da própria saúde por meio de uma alimentação saudável torna-se cada vez mais dispendioso. A atualidade das palavras de Freire (1995; 1996), proferidas ao final da década de Noventa, em oposição ao que denomina como ética do mercado, nos inspiram a resistir à falácia das políticas neoliberais que se contrapõem à defesa incondicional da vida: «nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que fazamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano» (Freire, 1996, p. 10).

Para Freire (1996), precisamos nos assumir como sujeitos históricos, éticos, alinhados com a transformação das estruturas e conjunturas opressoras:

Uma Economia incapaz de programar-se em função das necessidades humanas, que convive indiferente com a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de gente. E não me digam que as coisas são assim porque não podem ser diferentes (Freire, 1996, p. 42).

Se o controle da pandemia exige desde o distanciamento ao isolamento social, medidas cabíveis precisam ser tomadas pelas autoridades para garantia de uma renda mínima para os desempregados e acesso a equipamentos tecnológicos e conexão à Internet aos estudantes mais vulneráveis, além, de assistência médica e vacina, o mais rápido possível, para todos. «Não posso tornar-me fatalista para satisfazer o interesse dos poderosos. Nem inventar uma explicação científica para encobrir uma mentira» (Freire, 1995, p. 42).

Para Freire (1992) faz-se sempre necessária a superação de uma percepção fatalista da realidade «por outra, crítica, capaz de divisar mais além destas situações, o que chamamos de “inédito viável”» (p. 70).

Diante dos desafios que se colocam e continuarão se apresentando no pós-pandemia, entendemos que o construto freireano de inédito viável é de

grande valia. Tal construto justamente se articula à compreensão do autor de que em determinados momentos estamos diante de situações-limite.

Situações-limite não nos faltam nesse momento, em que a necessidade de auto-proteção contra a Covid-19 se choca com a premência da sobrevivência e nos impulsiona a agir. Para além das situações-limite desencadeadas e para além das soluções praticáveis percebidas, somos convocados a trabalhar em práticas, cuja viabilidade antes não eram percebidas (Freire, 1968/1987). «A situação dada, como situação problemática, implica no que chamei, em *Pedagogia do Oprimido*, de “inédito viável”, isto é, a futuridade a ser construída». «A concretização do “inédito viável”, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis» (Freire, 1981, p. 109).

Ao discorrer sobre a práxis necessária à superação das situações-limite, o autor destaca a importância de «assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação» (p. 109). Neste sentido, Freire se opõe tanto ao subjetivismo que se esgota na mera denúncia das injustiças e na defesa da transformação das consciências, quanto se opõe ao mecanicismo, que desprezando uma análise científica e rigorosa da realidade objetiva se propõe ao reformismo.

Para além de nos encontrarmos envolvidos pelos fatos, somos chamados a tomar distância e buscar a sua razão de ser. Como coloca Freire (1981), em outras palavras buscamos superar a nossa opinião, alcançar a tomada de consciência e nos apropriarmos de um conhecimento científico em torno dos fatos.

No “contexto concreto” somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no “contexto teórico” assumimos o papel de sujeito cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no “contexto concreto” para voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto (Freire, 1981, p. 110).

A ação na pandemia se aproxima da práxis desejada, na medida em que se voltar à autenticidade da denúncia e do anúncio, no bojo de um processo de educação permanente.

### 3. *Agir na pandemia*

O caminho apontado por Paulo Freire é sempre de ação-reflexão-ação. Nos limites desse trabalho, gostaríamos de refletir sobre três ações realizadas no tocante à Educação de adultos, nesse período de pandemia, na busca do inédito viável (Freire, 1968/1987; 1981; 1992): o contato com os educandos,

as práticas pedagógicas e o fortalecimento das redes em defesa do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Antes que outras ações que demandam maior planejamento pudessem ser realizadas, o agir na pandemia foi deflagrado pela busca de diversas formas de contato com o outro. No caso específico, da educação de adultos em situação de vulnerabilidade, a possibilidade, a forma e a frequência dos contatos ocorrem a depender da situação exclusão/inclusão digital dos educandos. Os contatos acontecem por telefone, videochamadas, por troca de mensagens via redes sociais, com destaque à troca de mensagens de voz em de grupos no WhatsApp. Menos frequentemente, os contatos ocorrem por meio de plataformas de videoconferência, pelo fato dos educandos possuírem, em geral, celulares e pacotes de Internet insuficientes para utilizar as referidas plataformas.

Os contatos entre educadores e educandos, comumente, têm se desdobrado na efetivação de redes de apoio. Tais contatos possibilitam o fortalecimento pessoal, em termos da saúde mental dos participantes, que podem se relacionar com seus pares, sendo que, comumente, educandos trocam mensagens com seus educadores de forma privada, para dialogar sobre alguma questão relativa ao processo educativo e para conversar sobre situações pessoais vividas na pandemia. Em diversas situações, tais contatos se desdobram na organização de ações de solidariedade, com a finalidade de prestar ajuda com oportunizar a alguém ou a grupos, o acesso a cestas básicas de alimentos, a medicamentos ou a outros bens necessários à manutenção da vida.

Amparados na obra de Freire (1996, pp. 52-53), compreendemos que a afetividade, “o querer bem aos educandos” não se dicotomiza da rigorosidade metódica necessária ao ato de ensinar. O autor afirma ser «digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido» (p. 56).

Nas situações de ensino remoto e ensino híbrido, o canal mais recorrente para que o desenvolvimento das práticas pedagógica tem sido os grupos de WhatsApp das turmas. É interessante perceber o recurso utilizado de forma síncrona durante o horário das aulas, com trocas instantâneas de mensagens entre educadores e educandos. Por outro lado, também é fato, que nem todos os educandos se sentem à vontade para compartilhar suas opiniões e atividades, sendo que alguns de calam e outros só se comunicam de forma privada com os educadores.

Quanto aos conteúdos das práticas pedagógicas têm sido recorrentes a proposição de atividades a partir de palavras e temas geradores (Freire, 1967/2002) que buscam possibilitar aos educandos a apreensão da realidade da própria pandemia. Tratam-se de atividades interdisciplinares que propõem o diálogo a partir do respeito aos saberes dos educandos e proporcionam o

aprofundamento dos saberes dos educandos mediante acesso a conhecimentos científicos (Freire, 1996) sobre temas correlatos à situação pandêmica.

Atividades que propõem a problematização (Freire, 1968/1987; 1996) de mensagens que circulam na Internet também tem sido recorrentes, diante da necessidade de instrumentalizar os educandos para que eles mesmos possam identificar notícias suspeitas e aprender a confirmar informações, antes de compartilhá-las. Falar contra uma *fake news* de forma autoritária, por meio de uma educação bancária que deposita verdades sobre os educandos não se alinha à proposta de Paulo Freire (1967/2002; 1968/1987; 1981; 1992; 1996). Na prática, significaria contrapor uma mentira com uma imposição, o que não instiga nos educandos para a curiosidade, para o desenvolvimento do espírito crítico, o desenvolvimento da habilidade de apreender a substantividade do objeto. «É precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendizado, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador» (Freire, 1996, p. 28). Esse movimento busca alinhar-se ao caminho indicado por Paulo Freire é o da “*Pedagogia da Pergunta*” (Freire, 1985).

É fato também que educar exige «bom senso» (Freire, 1996, p. 17), sensibilidade para uma avaliação constante da própria prática, olhar constantemente atento aos movimentos e aos silêncios dos educandos. «O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido» (p. 17). Não é possível falar só de pandemia. Muitos dos educandos e educadores estão esgotados física e emocionalmente, vivendo graves perdas, situações ansiedade, medo e depressão. «Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando» (p. 25). Estar presente em momentos de práticas pedagógicas também se coloca como um refúgio, um espaço para alimentar a esperança.

«Ensinar exige alegria e esperança» (p. 29), necessárias para a sobrevivência não só de educandos mas também dos educadores. Com Freire (1992, p. 5) afirmamos que «sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho».

Uma terceira frente do agir na pandemia tem se constituído por meio do fortalecimento das redes entre educadores e educandos da educação de jovens e adultos, em encontros virtuais que abordam temáticas correlatas à defesa do direito à educação e temáticas formativas para o campo da Educação de Jovens e Adultos.

No caso do Brasil, tal fortalecimento das redes de educadores, em especial, dos fóruns estaduais de Educação de Jovens e Adultos, que atuam na resistência militante pelo direito à Educação da pessoas jovens e adultas

sem acesso à conclusão da Educação Básica, se faz em um cenário em que a instância do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – e a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos foram extintas e no âmbito das secretarias estaduais e municipais tem sido recorrente o fechamento de salas da modalidade.

É importante destacar também, o importante papel formativo dos inúmeros encontros virtuais organizados no período pandêmico em torno da memória do Centenário de Nascimento de Paulo Freire, que se constituem espaços para alimentar o sonho e a esperança e para projetar, nas brechas históricas, o inédito viável. É importante destacar também que além do gosto de celebrar e de conhecer mais sobre a obra do educador, tais encontros são uma resposta aos duros ataques sofridos à imagem de Paulo Freire e aos esforços para impedir que o educador fosse destituído do reconhecimento público do Estado Brasileiro, como Patrono da Educação Brasileira, advindos de forças alinhadas ao atual governo do país.

Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, nessa terceira via de ação na pandemia, a resistência se faz alinhada ao que o autor denomina como marchas históricas (Freire, 1997) que, no período pandêmico, ganham o formato virtual. Se há perdas pela impossibilidade dos encontros presenciais, um ganho, um inédito viável construído no momento presente, tem sido a possibilidade de articular pessoas de diferentes lugares, em um país de dimensões continentais.

Todo esse movimento se faz com muita luta contra o desânimo de ter que defender o óbvio, a legitimidade da defesa da vida dos oprimidos, excluídos. O movimento é tecido com alegria e esperança, pelo alinhamento à postura freireana de recusa a uma visão de “inexorabilidade da história”:

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, incapaz e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (Freire, 1996, p. 29).

#### 4. *Considerações finais*

Dentre outras questões que merecem ser exploradas, acreditamos ser importante focar algumas diretrizes de desenvolvimento da pesquisa, numa



perspectiva comparada. Pelo exposto, mostra-se relevante abordar da temática freireana de redes de apoio e solidariedade concebidas como uma das ferramentas eletivas da educação de adultos para o enfrentamento de vulnerabilidades em tempos de pandemia. Nesse sentido, queremos aprofundar a investigação acerca do pensamento de Freire a respeito do papel educativo das comunidades, para a promoção de contextos de aprendizagem permanente na Itália e no Brasil.

### Referências

- Freire, P. (1967/2002). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1968/1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1985). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Última entrevista—parte 1*: [www.youtube.com/watch?v=U190heSRYfE](http://www.youtube.com/watch?v=U190heSRYfE) [26/07/2021].

# RIFLETTENDO CON FREIRE SULLA FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI

*di Luíza Cortesão*

## ABSTRACT

Prendendo come oggetto di riflessione il fatto che, in diversi Paesi e nel tempo, si sono verificati evidenti cambiamenti nei processi formativi degli educatori e sottolineando soprattutto la complessità dei fattori che entrano in gioco nello sviluppo dei processi di preparazione nella formazione, in questo campo di lavoro, questo testo discute fino a che punto l'opera di Freire abbia costituito e continui a essere una fonte di ispirazione di enorme rilevanza, freschezza e attualità anche nel contesto dell'educazione odierna.

PAROLE CHIAVE: coscientizzazione, alfabetizzazione, educazione e politica.

## ABSTRACT

Considering that, in different countries and over time, there are evident changes in the training processes of educators and underlining the complexity of factors that are at stake when these processes are developed, this text discusses how Freire's work was and continues to be an enormous relevance, freshness and timeliness source of inspiration, even in the current context.

KEYWORDS: Conscientization, Literacy, Education and Politics.

### 1. *Mettere in discussione il rapporto tra sistema educativo e formazione degli educatori*

Sarà facile riconoscere che, in diversi Paesi e nel tempo, ricorrendo a decisioni più o meno fondate, i processi di formazione degli educatori sono stati oggetto di frequente attenzione. Questa attenzione è testimoniata dai cambiamenti che si stanno introducendo, ad esempio, nello statuto e nell'ubicazione nella struttura del sistema educativo che vengono attribuite alle istituzioni preposte alla formazione, nei titoli di studio richiesti a coloro che intendono accedere alle diverse entità che si propongono di svolgere la formazione, nella durata dei processi formativi, nei contenuti selezionati per essere trattati in essi, nelle metodologie consigliate per sviluppare questo tipo di attività (Sampaio, 1975/1976; Mónica, 1978; Cortesão, 1981; Ferry, 1983; Nóvoa, 1998). Se mutamenti di questo tipo avvenuti negli anni sono stati da tempo riconosciuti e descritti, solo di recente si è rilevata l'importanza della messa in discussione e, soprattutto, del tentativo di interpretazione politica e sociologica delle cause e delle intenzioni che possono influenzare, o anche fortemente determinare, le finalità che si intendono raggiungere attraverso l'azione degli educatori che sono sottoposti a processi formativi. In questo lento processo

di ricerca di significati (generalmente non espliciti, ma fortemente determinanti) delle decisioni che si stanno prendendo in questo campo, emergono come molto significativi soprattutto gli apporti di molteplici opere realmente esplose alla fine degli anni Sessanta e durante gli anni Settanta. Si tratta di lavori, per lo più nell'area della sociologia e della pedagogia critica, che hanno evidenziato il ruolo del campo dell'educazione nella riproduzione delle disuguaglianze sociali, funzione in cui la scuola e gli attori sociali che vi lavorano sono, in modi diversi, complici. Tra molte di queste opere, e come sarà facilmente riconoscibile, è necessario fare riferimento soprattutto all'importanza di quelle (e solo a titolo esemplificativo) di Freire, Fals Borda, Bourdieu e Passeron, Bernstein, Althusser, Beaudelot ed Establet. Grazie ai diversi contributi dati da questi e da molti altri autori che hanno scritto soprattutto in questo periodo, è impossibile oggi non riconoscere l'importanza dell'intimo rapporto che si è progressivamente scoperto tra le scelte politiche che si stanno adottando e qualsiasi decisione da assumere in ambito educativo.

Questo riconoscimento è in realtà abbastanza difficile da negare oggi, anche nelle discussioni sostenute a livello di buon senso. Ad esempio, basta fare riferimento alla nostra stessa memoria recente per vedere quando avvengono importanti cambiamenti nelle politiche di un Paese, quanto e in che modo si alterano significativamente anche molte delle caratteristiche attribuite al sistema educativo e, di conseguenza, alla formazione degli insegnanti, in una chiara evidenza delle intenzioni che li determinano (Cortesão, 1981). Come accennato in precedenza, il modo in cui viene concepita la struttura e la composizione del sistema educativo, come vengono scelti gli scopi che si intende raggiungere, la rilevanza data ai processi formativi, il modo in cui vengono decisi i finanziamenti che gli saranno destinati, lo status attribuito agli insegnanti, i contenuti che verranno scelti per la costruzione dei curricula formativi, rivela l'importanza che, in ogni contesto politico, con orientamenti diversi, viene attribuita alla formazione degli educatori. È anche impossibile non riconoscere che, con i processi educativi, i gruppi dominanti sperano di ottenere effetti che soddisfino interessi socioeconomici e culturali e, quindi, gli orientamenti ideologici di coloro che, in quel contesto, detengono il potere. Perciò è facile riconoscere che caratteristiche, modalità di funzionamento, finalità che devono essere raggiunte da diversi sistemi educativi in diversi Paesi, in diverse circostanze, possono essere molto diversificati.

## 2. *Docente, soggetto attuativo e/ o attore socio-educativo coinvolto?*<sup>1</sup>

Molto dibattute sono state anche le problematiche relative ai ruoli che in diversi contesti storici, sociali e politici possono essere (e sono stati) assegnati

<sup>1</sup> L'insegnante monoculturale è descritto in questo testo come colui che non essendo sensibile alla diversità socioculturale dei suoi alunni (considerato, pertanto, *daltonico culturale*)

all'insegnante. In alcuni sistemi educativi dei Paesi la cui organizzazione è più centralizzata attraverso la legislazione, i curricula, i materiali didattici che gli studenti dovranno utilizzare sono prodotti in buona articolazione con le case editrici. Ne sono un esempio (oltre ai libri di testo) i fogli di lavoro che gli studenti devono compilare, i quaderni che contengono già le risposte che sono considerate "quelle giuste". Un caso molto evidente di ciò è la cosiddetta "didattica da manuale" adottata da molte istituzioni educative in Brasile (Laurindo, 2016). In questo caso, vengono progettate linee guida dettagliate sulle pratiche che l'insegnante dovrebbe adottare, in modo che i centri di decisione possano controllare gli effetti innescati nella periferia del sistema educativo. In sintesi, in questi casi, l'insegnante è tenuto a mettere in pratica le istruzioni fornite, venendo concepito, in questo modo, come mero esecutore delle istruzioni emanate dagli enti centrali detentori del potere. Ci si aspetta, quindi, che l'insegnante si occupi soprattutto di trasmettere ciò che la cultura dominante decide che sia importante. In questo caso l'educatore sarà quella figura che, in opere anteriori, è stata descritta come un insegnante monoculturale (Cortese, & Stoer, 1995).

L'insegnante, oltre a essere un professionista che cerca, soprattutto, di trasmettere in modo chiaro i contenuti che sono inseriti nel curriculum, è anche colui che verifica con attenzione se gli studenti hanno appreso ciò che è stato loro trasmesso. Questa preoccupazione richiede, quindi, lo svolgimento di attività di un certo tipo di valutazione sommativa, che ha come effetti secondari la graduatoria degli studenti secondo la loro maggiore o minore capacità di mostrare se hanno memorizzato ciò che il docente ha trasmesso loro. Un altro effetto secondario di questo tipo di valutazione è il frequente manifestarsi di disturbi nel rapporto educatore/studente e lo sviluppo di un clima di competizione tra colleghi e tra scuole, in quest'ultimo caso stimolato dalla pubblicazione di graduatorie nazionali e internazionali.

Come risaputo, in altri sistemi educativi, invece, è ammessa la possibilità dell'esistenza di un certo margine di libertà di azione da parte di scuole e insegnanti nello svolgimento del loro lavoro. Ad esempio, attualmente in Portogallo, riconoscendo l'importanza di affrontare questioni e pratiche socio-culturali nel contesto in cui la scuola è inserita nelle attività educative, è ormai accettato che l'insegnante, oltre a decidere la metodologia da utilizzare nelle sue classi, può anche gestire il modo di lavorare, mantenendo una piccola percentuale dei contenuti stabiliti a livello nazionale nel curriculum (Ordinanza n. 5908/2017 del 5 luglio, a.a. 2017-2018). L'inserimento nel piano curricolare di tematiche che fanno riferimento e che interessano alla popolazione che frequenta le diverse scuole costituisce un tentativo per rendere più significativo

cerca di compiere, nel processo di insegnamento-apprendimento le istruzioni emanate dal potere centrale ed espresse nel curriculum.

l'apprendimento, dato che i contenuti trattati acquisiscono per gli studenti un senso di vicinanza al loro quotidiano (Freire, 1972; Cortesão, & Stoer, 1997; Cortesão, 2012). In questa situazione ci si aspetta che l'insegnante, chiamato *insegnante inter-multiculturale* in lavori precedenti, non sia un *daltonico culturale*, cercando attraverso attività di osservazione etnografica e creatività pedagogica, di gestire correttamente l'arcobaleno socioculturale degli studenti con cui lavora (Cortesão, & Stoer, 1997).

Oggi, quindi, è facile riconoscere che, non solo l'ampiezza ma anche il significato e la rilevanza del ruolo svolto dagli educatori può variare a seconda delle diverse circostanze sociopolitiche, economiche e culturali del contesto e anche delle caratteristiche dell'insegnante stesso. Infatti, come accennato da Freire, l'insegnante può essere concepito come colui che dovrebbe svolgere il ruolo di uno strumento di *educazione bancaria* (Freire, 1972), ossia uno strumento in grado di eseguire le istruzioni con maggiore o minore efficienza e competenze che vengono fornite dai centri decisionali. Oppure, tra molti altri ruoli possibili, può essere anche qualcuno che, consapevole degli effetti che le attività educative possono innescare, si percepisce come professionista coinvolto. Sarà, quindi, qualcuno che, almeno in alcune circostanze, cercherà con la propria performance di aiutare gli studenti a svilupparsi globalmente e a partecipare alla costruzione del proprio sapere.

Potrebbe anche ottenere – e questo sarebbe auspicabile, come difenderemo in seguito in quanto buon esempio di *inedito viabile* (Freire, 1972) – che gli studenti siano in grado di guardare in modo critico, ad esempio, le caratteristiche del contesto e delle situazioni in cui vivono iniziando a identificarsi come cittadini intervenendo nei problemi, ingiustizie, disuguaglianze, esclusioni a cui sono sottomessi alcuni loro colleghi o la loro scuola. Questo sarebbe, come descritto in seguito, un insegnante che risponderebbe a proposte formative ispirate a Freire.

Le caratteristiche di azione di ciascuno di questi due tipi di insegnanti, a cui abbiamo appena fatto riferimento, potrebbero essere immaginate come occupando simbolicamente gli estremi di un segmento lungo il quale le pratiche della maggior parte degli insegnanti rappresenterebbero luoghi diversi e persino instabili, di diverso tipo, in ragione delle loro caratteristiche, esperienze personali e professionali, condizioni di lavoro e anche delle condizioni politiche, economiche e culturali del contesto istituzionale e del contesto più ampio in cui operano.

Questo tipo di riflessione sui significati dei diversi ruoli che l'educatore può svolgere, rende necessario riflettere su una domanda importante: sarà possibile “modellare” il tipo di insegnante che si desidera in ogni contesto? (Cortesão, & Stoer, 1995a, 1995b). Che possibilità esisterebbero, ad esempio, di poter innescare in un docente una riflessione critica sugli atteggiamenti da lui assunti, derivanti da un *habitus* che si è installato nell'inconscio di ciascuno non solo a partire

da quanto appreso durante la socializzazione primaria (Bourdieu, & Passeron, 1970), ma anche a partire dagli incidenti critici vissuti nel suo contesto sociale e nella scuola che ha frequentato fin dall'infanzia, una scuola spesso conservatrice, che incoraggia soprattutto l'individualismo, la competizione, la gerarchizzazione?

Molto è stato discusso sulla (im)possibilità della formazione fornita agli insegnanti di poter avere effetti reali sulla pratica educativa che svilupperanno in seguito (Cortese, & Stoer, 1995). Molto è stato discusso, ma questa domanda rimane aperta.

### 3. *Valorizzando la creatività e il coraggio di infrangere le norme, se importante e necessario*

Nelle varie situazioni che possono sorgere nel processo educativo, a volte l'insegnante (soprattutto colui che si interroga sugli effetti della propria pratica) si trova improvvisamente ad affrontare problemi per i quali non ha una soluzione preventivamente preparata. Il percorso immaginato per la giornata lavorativa o per affrontare quel problema è improvvisamente insoddisfacente e l'educatore si trova nella necessità di scoprire altre forme di azione che ritiene più appropriate in quella situazione. Di fronte al frequente manifestarsi di circostanze impreviste, Philippe Perrenoud (1996) descrive il processo educativo come qualcosa in cui è necessario agire con urgenza e decidere nell'incertezza. Quindi, parafrasando Machado, si può anche dire che l'educatore, rendendosi conto che a volte non c'è un percorso che è stato precedentemente aperto (come un "viandante" nel campo educativo), perché "non c'è percorso" costruito, deve creare un nuovo "sentiero da percorrere" (Machado, 1973). Sarà importante allora cercare di scoprire procedure diverse, nuovi modi di agire più adatti a quella situazione, anche se possono essere considerati, da alcuni, addirittura inadeguati, persino inaccettabili. Per poter affrontare problemi sorti inaspettatamente (senza farlo, semplicemente in una pratica per tentativi) l'insegnante ha bisogno di osservare ciò che sta accadendo, ha bisogno di riflettere, immaginare, rischiare, a volte osare infrangere regole precedentemente stabilite considerate "quelle giuste".

In queste circostanze, ciò che si intende difendere è che, se ciò che ci si aspetta dal ruolo dell'insegnante non è quello di svolgere una *educazione bancaria* (Freire, 1972), l'opera di Freire può rappresentare un importante e stimolante appoggio.

#### 3.1. *Freire e l'arricchimento della produzione scientifica e dell'intervento socio-educativo attraverso l'ibridazione di contributi provenienti da diversi campi del sapere*

In considerazione dei gravi problemi di natura socioculturale e pedagogica che l'insegnante deve affrontare quotidianamente, considerando anche

l'importanza e il significato delle suddette situazioni impreviste con le quali spesso lotta, sosteniamo che l'opera di Freire continua a rappresentare un supporto particolarmente significativo per colui che è interessato a mettere in discussione la qualità della sua performance, cercando di migliorare i risultati e i significati della sua azione. Questo perché, in tutto il suo lavoro, Freire offre esempi di analisi originali di problemi esistenti, suggerisce nuove riflessioni e incoraggia modi nuovi, a volte audaci, persino trasgressivi, di affrontarli. In effetti, uno degli aspetti più affascinanti del lavoro di questo autore risiede nel modo audace con cui spesso trasgredisce linee guida e regole tradizionalmente stabilite e accettate, che limitano ciascuno dei diversi campi scientifici, sia nella sua pratica come nei suoi scritti. In tutto il suo lavoro, possiamo vedere, ad esempio, opere in cui, nello sviluppo di accurate analisi critiche dei problemi socio-educativi, egli, oltre a conoscenze pedagogiche solide e fantasiose, utilizza contributi della filosofia, della politica, della sociologia o antropologia. Lo si vede, ad esempio, già nell'esperienza di alfabetizzazione di Angicos (Brasile). In questa esperienza Freire, nel processo di alfabetizzazione per lavoratori adulti appartenenti a gruppi minoritari, invece di utilizzare libri di testo prodotti centralmente da utilizzare con tutti – assumendo l'esistenza di un'uniformità socioculturale degli studenti presenti – ha iniziato studiando le caratteristiche di quella popolazione. In questa fase del suo lavoro, va notato che Freire ha fatto ricorso a pratiche e contributi teorici dell'antropologia, nell'osservare e identificare problemi e pratiche culturali della popolazione, per procedere all'identificazione e alla scelta di temi che erano significativi per quel gruppo con cui ha costruito il suo lavoro di alfabetizzazione. E, va sottolineato, che questo tipo di lavoro ha come struttura di supporto teorico non solo il concetto antropologico di cultura, quindi il rispetto delle diverse culture, ma, soprattutto, la consapevolezza politica di quanto culture come quelle con cui egli lavorava erano minoranza, sopravvivendo, con difficoltà, in un sistema sociale, politico ed economico dominante, in cui sono oggetto di una discriminazione per lui inaccettabile. Tutto questo mette in evidenza come nell'opera di Freire sia presente la coscienza della politicità dell'atto educativo.

Si vede quindi che, anche nelle prime esperienze di educazione degli adulti, ha sempre sviluppato opere in cui era evidente la consapevolezza dell'importanza di affrontare problemi di natura politica. Ciò è ben visibile nella preoccupazione che ha sempre avuto di lavorare con gli "oppressi" nei processi di coscientizzazione (molto stimolato dai contributi di cui si serviva, originari del marxismo), di ricorrere alla sociologia e all'etnografia (attraverso l'identificazione, la non gerarchizzazione, anche valorizzando le diverse culture presenti nei gruppi con cui ha lavorato) e di lavorare creativamente nel campo della pedagogia. Ciò dimostra l'originalità delle sue conoscenze in materia di istruzione, nel concepire l'organizzazione dei gruppi come "circoli di cultura", in cui discuteva problematiche legate ai temi generatori precedentemente

individuati. Fu, quindi, attraverso la feconda ibridazione di questi contributi che riuscì a concepire e mettere in pratica l'esplorazione creativa dei suddetti temi e parole generatrici nei "circoli di cultura", muovendosi verso l'obiettivo più importante del suo lavoro, la coscientizzazione.

Oltre a questa molteplicità di risorse, e alla ricchezza di idee, è anche possibile verificare che i suoi scritti, sempre di grande qualità letteraria, sono talvolta anche carichi di emozione. Infatti, Freire spesso difende nei testi teorici, anche in modo audace, l'importanza nell'educazione, oltre dell'intervento politico e socioculturale, anche di stabilire relazioni affettive, di parlare dell'amore, degli esseri umani e della natura (Cortês, 2018). Egli stesso rivela l'esistenza in sé di queste caratteristiche nel campo degli affetti, avendo, ad esempio, risposto in un'intervista di voler essere ricordato «come qualcuno che amava profondamente il mondo, gli animali, gli alberi e la vita». E lui si domanda: «se non amo il mondo, se non amo la vita, se non amo gli uomini, il dialogo non è possibile per me» (Freire, 1981, p. 13).

Nella *Pedagogia dell'autonomia* dichiara che:

non potrei mai intendere l'educazione come un'esperienza fredda, senz'anima, in cui sentimenti ed emozioni, desideri e sogni dovrebbero essere repressi da una sorta di dittatura razionalista. Neanche ho mai inteso la pratica educativa come un'esperienza priva del rigore in cui si genera la necessaria disciplina intellettuale (pp. 164-165).

Freire, infatti, ha osato non solo ricorrere a contributi di diversa provenienza, stabilendo ponti tra ambiti scientifici dalle caratteristiche talvolta molto diverse, ma ha addirittura stabilito ponti tra ambiti epistemologicamente distanti, da molti considerati addirittura inconciliabili. Un esempio trasgressivo di costruzione di ponti tra universi, anche se epistemicamente distinti, come sopra accennato, quando allo stesso tempo in cui si avvale dei contributi di Marx, esplicita chiaramente, in alcune situazioni, anche la sua qualità di credente. È una posizione che assume con naturalezza, riferendosi, ad esempio, in un'intervista rilasciata a Lígia Chiappini Moraes Leite e António Faúndez:

Più incontravo Marx, direttamente o indirettamente, più capivo i vangeli che leggevo prima, con una diversa interpretazione. Insomma, Marx in fondo mi ha insegnato a rileggere i vangeli (Chiappini Moraes Leite, 1978, p. 74).

Superare le barriere tradizionalmente esistenti tra i diversi campi della scienza è, quindi, qualcosa che Freire considera importante fare, perché dall'altra parte in alcune di queste barriere si possono trovare elementi preziosi che facilitano la comprensione e forniscono spunti per approfondire questioni complesse su cui credeva fosse necessario lavorare.



### 3.2. *La lingua come strumento che può aiutare a costruire ponti*

Vale anche la pena notare che c'è ancora nel suo lavoro una capacità creativa che viene evidenziata dall'abilità di Freire nel maneggiare la lingua portoghese, dando nuovi significati a termini di uso corrente, creando o ricreando nuove parole, smussando le tradizionali barriere tra la scrittura di testi scientifici e la scrittura poetica. Per lui, ad esempio, ci sono uccelli che sono *manbecedores* (mattinieri), ed «eleganti lanterne che, al calar della notte, si abbandonavano alla bacchetta magica di chi le accendeva» (Freire, 1981, pp. 14-15). È interessante notare che questo è un tipo di audacia più frequente, non nelle opere scientifiche, ma in quelle associazioni di parole creative e inaspettate che sono comuni nei testi di grandi poeti come Manoel de Barros o Fernando Pessoa. Tra le innumerevoli espressioni che potrebbero essere utilizzate per illustrare questo tipo di scrittura trasgressiva, frequentemente diseguale in entrambi i tipi di testi, si può ricordare la metafora ideata da Pessoa con cui describe, in una poesia (*Sorriso audível das folhas*), un'incerta e timida situazione di intreccio tra due persone. Si ricorda che Pessoa inizia questo poema descrivendo uno scenario immaginario in cui ci sono foglie d'albero da cui si può udire un timido sorriso (Pessoa, p. 152). E se Pessoa parla di foglie e alberi che sorridono e di sorrisi che si ascoltano, Freire, nel rievocare scene della sua infanzia, parla di «acqua piovana che gioca alla geografia: inventando laghi, isole, fiumi, ruscelli» (Freire, 1981, p. 13).

Un altro buon esempio di irriverenza creativa nell'uso del linguaggio si ha quando Freire assegna designazioni a concetti con i quali realizza una sorprendente sintesi del problema in esame, ricorrendo talvolta, come già accennato, a parole inventate o ricreate, che ritraggono in modo denso, a volte quasi caricaturale o addirittura fotografico, il significato del problema. Sarà il caso del noto concetto di *educazione bancaria*, con il quale possiamo quasi vedere l'insegnante depositare un pacchetto delle sue conoscenze nella testa dello studente, come fa qualsiasi cliente, quando consegna un mazzetto di banconote alla banca, affinché li tenga lì, intoccabili e al sicuro. Sarà anche il caso dei citati concetti marxisti di *oppressore* e *oppresso*, che sviluppa in modo tale che, leggendoli, possiamo sentire fisicamente che si tratta di una situazione in cui qualcuno è compresso, soffocato da un altro, solo perché quell'altro detiene più forza, più potere. Ad esempio, in *La pedagogia degli oppressi*, gli oppressori sono descritti, quasi pittoricamente, come coloro che «sfruttano, violentano a causa del loro potere» (Freire, 1972, p. 41) e gli oppressi come coloro che «ospitano in sé l'oppressore» (p. 143), senza rendersene conto e che, «accomodati, immersi nell'ingranaggio stesso della struttura dominante, temono la libertà» (p. 42).

### 3.3. Coscientizzazione e “inedito possibile”

Vale anche la pena di menzionare l'uso che fa del concetto di *coscientizzazione*, un termine, tra l'altro, creato inizialmente dagli “Isebiani”<sup>2</sup>, che Don Helder Câmara ha particolarmente pubblicizzato. Ma è un concetto sviluppato da Freire, il cui significato è stato molto approfondito, rappresentando lo scopo più importante da raggiungere attraverso l'alfabetizzazione e l'educazione in generale, in un'opzione strettamente strutturata nella consapevolezza indiscutibile della natura politica di ogni opzione fatta in campo educativo. Il concetto di *coscientizzazione* che evolve lungo tutto il suo pensiero, così come l'allerta per la *politicità dell'educazione*, diventa uno dei fondamenti più strutturali della sua opera. Nel libro *Ação cultural para a liberdade*, ad esempio, Freire, riflettendo sull'importanza di ragionare sul proprio lavoro, spiega:

la critica che anch'io mi pongo, se cioè in *L'educazione come pratica della libertà*, nel considerare il processo di coscientizzazione, ho preso il momento della rivelazione della realtà sociale come se fosse una specie di movente psicologico della sua trasformazione [...] Sembrava che lo svelare la realtà significasse trasformarla (Freire, 2014, p. 109).

Freire incoraggia con forza gli educatori a non sottomettersi al potere degli oppressori e, con il loro lavoro, a cercare di trovare soluzioni a situazioni di disuguaglianza e ingiustizia, in una lotta descritta da molti come un tentativo utopico. Ad esempio, in *Pedagogia dell'autonomia* racconta che, «inciampando nel dolore umano» che aveva incontrato in una favela, si chiedeva:

Cosa fare come educatori, quando si lavora in un simile contesto? C'è effettivamente qualcosa che si possa fare? E come farlo? Cosa dovevamo sapere noi, cosiddetti educatori, per rendere possibile, anche i nostri primi incontri con donne, uomini e bambini, la cui umanità viene negata e tradita, la cui esistenza viene schiacciata? (Freire, 2004, p. 60).

Così, di fronte al dolore umano presente in contesti di miseria, Freire denuncia che la reazione abituale e fatalista sempre a favore dei potenti «è triste, ma che possiamo farci? Questa è la realtà? La realtà, però, non è per forza di cose solo questa. È questa come potrebbe essere anche un'altra ed è perché ve ne sia un'altra che, noi progressisti, dobbiamo lottare» (p. 60).

Freire ricorre anche ad associazioni di parole inaspettate creando nuove espressioni con le quali riesce in modo estremamente denso a esprimere si-

<sup>2</sup> Gruppo di intellettuali appartenenti all'Istituto Superior de Estudos Brasileiros, del Ministero dell'Educazione e Cultura, fondato nel 1955 e chiuso nel 1964. Aveva lo scopo di produrre studi e analisi sulla situazione economica, sociale e politica brasiliana e indicare strumenti teorico-pratici per lo sviluppo nazionale.



gnificati sfidanti. È l'inaspettata associazione che ha creato tra le parole *inedito* e *viavel*, con cui avverte l'obbligo dell'educatore, data l'esistenza di gravi problemi, almeno di non essere ozioso. Freire propugna se c'è conoscenza, scaltrezza, coraggio e impegno, talvolta ci sono possibilità di risolvere problemi la cui soluzione non è stata ancora trovata (e che quindi viene descritta come "inedita", senza precedenti) ma che forse sarà possibile raggiungere. Da notare che in questa breve associazione provocatrice delle due parole "inedito" e "viabile" è sottintesa la consapevolezza delle difficoltà che sorgono a confrontarsi con il potere oppressore esercitato dalle barriere macrostrutturali di diverso tipo. Da notare anche che in questo modo Freire si avvicina alle tesi difese dai teorici della "Riproduzione". Da notare soprattutto come Freire rifiuti l'idea che queste barriere siano indistruttibili. In questa espressione c'è anche un'allerta sui rischi di, quando si cerca di abbattere queste barriere, optare per azioni guidate da volontarismi ben intenzionati, ma che, in assenza di studi critici fondamentali, molto probabilmente potrebbero rivelarsi inefficaci.

#### 4. *Alcuni contributi di Freire alla formazione degli educatori*

Penso che questa breve panoramica dell'opera di Freire abbia contribuito a sottolinearne gli aspetti più significativi. Inoltre, si è cercato di delineare alcune caratteristiche del ritratto dell'autore da cui emergono aspetti di chiara rilevanza per il tema della formazione degli insegnanti. Freire, come risaputo e come viene evidenziato in diverse opere su di lui, è riconosciuto in quanto figura all'avanguardia, e in alcuni casi addirittura anticipatrice, essendo all'origine e/o sviluppo di importanti movimenti teorici come nel caso della Pedagogia Critica (Morrow, & Torres, 2002; Giroux, 2010) e del riconoscimento del carattere politico di ogni decisione educativa. Tuttavia, va notato che, oltre a denunciare la complicità dell'educazione tradizionale nel mantenimento delle disuguaglianze sociali, come altri hanno fatto nel campo della sociologia dell'educazione, Freire ha immaginato e messo in pratica, come sopra accennato, processi originali educativi con effetti contro-egemonici. A tal proposito, vale la pena ricordare l'*annuncio* di pratiche educative innovative che, nel suo lavoro, seguiva la *denuncia* del ruolo della scuola nella riproduzione delle disuguaglianze sociali, annuncio che costituiva, per l'epoca in cui è stato concepito, un contributo estremamente originale. Oltre a tutto ciò, questo testo ha cercato di valorizzare qualcosa di diverso, ma importante, che conferisce alla figura di Freire e alla sua opera caratteristiche molto particolari. Come accennato in precedenza, nel suo lavoro ritroviamo non solo una coesistenza creativa di argomenti basati su contributi di diversa provenienza, come l'esistenza di testi poetici, ma anche la valorizzazione dell'importanza dell'affetto,



dell'amore e della gioia dell'apprendimento. E sarà proprio questa originale non-separazione (tradizionalmente ignorata) tra ambito cognitivo e affettivo che, sostengo, sarà importante stimolare nella formazione di un insegnante, nell'attesa che continui a essere presente nella pratica professionale dell'educatore in formazione il quale, a sua volta, cercherà di promuovere nei suoi studenti uno sviluppo integrale.

In questo contesto, e facendo riferimento più specificamente ad alcuni aspetti già citati nel suo lavoro, ci sono spunti importanti e originali che possono essere utilizzati se si intende costruire progetti per la formazione di insegnanti socialmente coinvolti. Queste idee si ritrovano sia nei testi scritti che nelle descrizioni delle sue esperienze di intervento nel campo dell'educazione degli adulti. Quanto alle esperienze sul campo, ricordiamo quelle svolte inizialmente a Recife, poi nello straordinario lavoro di alfabetizzazione ad Angicos, poi nell'intensa attività svolta in Europa, soprattutto in quelle categorie sociali che ha descritto come costituenti il «terzo mondo del primo» (Freire, 1992, p. 123): migranti, lavoratori portoghesi, spagnoli, italiani e tedeschi, sopravvissuti in condizioni di vita difficile nel contesto di un'Europa in cui la ricchezza si affermava; infine, ricordiamo tutto il lavoro che lui e il suo team hanno cercato di sviluppare in Africa. Tra i tanti suggerimenti che si registrano nei suoi testi, e che costituiscono avvertenze per una buona formazione dei professionisti coinvolti ancora oggi in azioni contro-egemoniche, vale forse la pena citarne alcuni ai quali dovrebbero essere particolarmente attenti:

- lo sviluppo di una chiara consapevolezza della natura politica di ogni decisione presa in materia di istruzione/educazione;
- consapevolezza dell'importanza di essere criticamente consci dei problemi esistenti e dell'arcobaleno socio-culturale che è sempre presente nei gruppi con cui si lavora, diversificando, se necessario, le proposte d'insegnamento-apprendimento;
- un rapporto di insegnamento-apprendimento fondato sul concetto antropologico di cultura (che implica il rispetto dell'altro-diverso e la valorizzazione del suo sapere) che si sviluppa da pratiche etnografiche di ascolto dell'altro, di diversificazione delle proposte educative, di una relazione formatore/studente rispettosa, come quelle presenti nei circoli di cultura;
- la pratica costante di un vero dialogo formatore/studente, che susciti negli studenti non solo solidarietà ma anche consapevolezza dell'importanza della capacità di analizzare criticamente i problemi esistenti e incoraggiamento a cercare di trovare modi per affrontarli;
- il rifiuto di limitarsi, in qualità di docente, ad assumere il ruolo di mero strumento di esecuzione delle istruzioni emanate dal centro del sistema, attraverso la consapevolezza e l'esplorazione della relativa autonomia che gli spetta, in quanto cittadino-professionista nel campo educativo; una

chiara comprensione dell'importanza di evitare il più possibile pratiche che si avvicinano all' "educazione bancaria";

- il tentativo di instaurare un rapporto orizzontale e di fiducia, anche di affetto, tra formatore e studenti;
- scoprire il piacere e la gioia di leggere, studiare, partecipare ad attività di apprendimento significative e creare modalità di lavoro innovative.

È particolarmente degno di nota il fatto che la qualità di queste idee da lui propugnate non esaurisce le preoccupazioni che dovrebbero orientare i processi e la formazione degli educatori, né "sono invecchiate" diventando, al contrario, sempre più importanti (anche quelle più contestate) nelle drammatiche condizioni in cui viviamo nel mondo di oggi. Si potrebbe anche dire che il binomio *politicità dell'educazione-coscientizzazione* ne sia soprattutto un esempio.

Se ammettiamo, come Freire ha concepito e proposto, che una formazione adeguata possa almeno, in alcuni casi, stimolare negli studenti, oltre alla capacità di acquisire conoscenze, la capacità di analizzare criticamente i contesti, l'incoraggiamento alla solidarietà, anche il rispetto dell'altro-diverso, la volontà di contribuire con il proprio lavoro all'esistenza di un mondo meno ingiusto, meno discriminatorio (in un contesto, quindi, della consapevolezza della natura politica dell'atto educativo). Se ammettiamo anche che l'azione dell'insegnante può influenzare, in questo senso, alcuni degli studenti che, nel corso della sua vita, ricevono successivamente la sua influenza, e che, a loro volta, avranno una professione (eventualmente quella di insegnante) dalla quale molte persone dipenderanno, sarà anche possibile ammettere – considerando il numero di studenti con cui vengono a contatto nel corso della loro vita – che questi stimoli avranno la possibilità di ottenere delle ripercussioni prolungate nello spazio e nel tempo. Ammettendo anche, con Freire, l'indiscutibile natura politica di ogni decisione presa in materia di istruzione, si può quindi concludere che la formazione è il punto di massima concentrazione ideologica del sistema (Ferry, 1983), e, quindi, deve essere oggetto di particolare attenzione.

### Bibliografia

- Althusser, L. (1980). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Presença.
- Beaudelot, C., Establet R. (1972). *L'École capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- Bernstein, B. (1975). *Class Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discours*. London: Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris: Seuil.
- Chiappini Moraes Leite, L. (1978). Encontro com Paulo Freire. *Educação & Sociedade*, 3, 47-75.
- Cortesão, L. (1981). *Escola, sociedade: Que relação?* Porto: Afrontamento.

- Cortesão, L. (2012). Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação & Realidade*, 3, 719-735.
- Cortesão, L. (2018). Outro reencontro com a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Esperança. *Educação em Perspetiva*, 9(3), 553-563.
- Cortesão, L., & Stoer, S.R. (1995a). A possibilidade de “acontecer” formação: Potencialidades da investigação-ação. In *Estado actual da investigação em formação, Actas do Colóquio*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Cortesão, L., & Stoer, S.R. (1995b). *Projetos, percursos, sinergias no campo da educação inter-multicultural: Relatório final*. Porto: CIEE, FPCE-UP.
- Cortesão, L., & Stoer, S.R. (1997). Investigação-ação e a produção do conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter-multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 7-28.
- De Oliveira, W.M. (2019). Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas (CMI). *Revista Pedagógica*, 21, 413-430.
- Despacho N° 5908/2017 de 05 de julho, ano letivo 2017/2018. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation – Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1979). *Conscientização*, São Paulo: Cortez & Moraes Limitada.
- Freire, P. (1981). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança, Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Giroux, H.A. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Laurindo, T.R. (2016). Fora do lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica numa escola de ensino apostilado. Tese de doutoramento, Universidade Federal de São Carlos. *O Ensino Apostilado e suas Frestas*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Leite, L., & Moraes, F.A. (1979). Encontro com Paulo Freire. *Educação e Sociedade*. Unicamp.
- Machado, A. (1973). *Poesias completas*, Madrid: Taurus.
- Mónica, M.F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença/Gabinete de Investigações Sociais.
- Morrow, R.A., & Torres, C.A. (2002). *Reading Freire and Habermas*. New York: Teachers College Press-Columbia University.
- Nóvoa, A. (1998). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude; savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Pessoa, F. (1995). *Poesias*. Lisboa: Ática (15ª ed.), 152.
- Sampaio J.S. (1975-1976). *O ensino primário, V.I-V.II. 1911-1969, Vol.1*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência. Centro de Investigação Pedagógica.
- Stoer, R.S., Magalhães, A.M., & Rodrigues, D. (2004). *Os lugares da exclusão social*. São Paulo: Cortez.

OLTRE LA PRESTAZIONE:  
RISIGNIFICARE L'AZIONE EDUCATIVA E SOCIALE  
DEGLI OPERATORI SOCIALI  
IN UN PROGETTO DI DOPO DI NOI  
ALLA LUCE DELLA PEDAGOGIA FREIRIANA

di Antonella Cuppari

ABSTRACT

Il lavoro sociale si trova oggi di fronte a sfide complesse che richiedono la capacità di andare oltre il già sognato per evitare la mera ripetizione dell'identico (Colazzo, 2017). In crisi sembra essere il principio di prestazione che, negli ultimi anni, ha influenzato le forme organizzative dei servizi e le posture professionali degli operatori sociali. Come recuperare una dimensione politica e umanizzante e una lettura complessa del lavoro sociale che superi i circoli di sicurezza dati da una visione tecnocratica e standardizzata dei problemi? Il presente contributo, a partire da una rilettura di alcuni concetti della pedagogia freiriana, descrive un percorso di ricerca-formazione che ha coinvolto operatori e volontari implicati in un progetto di *Dopo di Noi*. L'uso di una metodologia di ricerca cooperativa e la valorizzazione di diverse vie di conoscenza ha facilitato il dialogo tra punti di vista differenti e l'esplorazione di nuovi significati intorno al tema.

PAROLE CHIAVE: lavoro sociale, Paulo Freire, ricerca cooperativa, educazione dialogica, *Dopo di Noi*.

ABSTRACT

Social work today faces complex challenges that require the ability to go beyond the already dreamed of in order to avoid the mere repetition of the identical (Colazzo, 2017). In crisis seems to be the principle of performance that, in recent years, has influenced the organisational forms of services and the professional postures of social workers. How to recover a political and humanizing dimension and a complex reading of social work that goes beyond the safety circles given by a technocratic and standardized vision of the problems? This contribution, starting from a reinterpretation of some concepts of Freirian pedagogy, describes a research-training process involving social workers and volunteers involved in a *Dopo di Noi* project. The use of a cooperative inquiry methodology and the enhancement of different ways of knowledge facilitated the dialogue between different points of view and the exploration of new meanings around the topic.

KEYWORDS: Social Work, Paulo Freire, Cooperative Research, Dialogical Education, Independent Living.

1. *Introduzione*

Il "sociale" è quell'area intermedia che si colloca tra la sfera politica, normativa, e la sfera privata, definita da norme proprie di un individuo o una

famiglia; esso costituisce il campo privilegiato di apprendimento della convivenza e socializzazione (Reggio, 2017). Tuttavia, da diversi decenni si sta assistendo a una riduzione della sfera sociale: se da un lato la dimensione politica si sta ampliando fino a normare aspetti della vita privata e relazionale delle persone, dall'altro lato sempre più presente è la tendenza a rispondere individualmente a problemi comuni.

La riduzione dello spazio vitale delle relazioni, e quindi del “sociale”, crea effetti critici nella quotidianità di vita delle persone. In questa epoca di grandi incertezze (Morin, 2020a) al lavoro sociale è chiesto di risignificare la propria funzione per individuare nuove traiettorie di senso che permettano di riconoscere la complessità della contemporaneità. Occorre, cioè, spingersi oltre la cornice di prestazione, che definisce molti dei servizi esistenti, e anche oltre “l'identico”, il quale «concepisce il pianeta come un mero fattore della produzione, ignorando come esso sia un sistema complesso di relazioni» (Colazzo, 2017, p. 21).

La presente ricerca è parte di un percorso di dottorato executive che vede la collaborazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e la cooperativa sociale La Vecchia Quercia di Calolziocorte che opera in provincia di Lecco (Lombardia) in servizi e progetti per l'inclusione sociale di persone con disabilità.

Le cooperative sociali sono nate negli anni Ottanta, da reti di persone unite dall'obiettivo di cercare risposta a un bisogno o aspirazione comune. Esse hanno inventato servizi sociali tanto nuovi che la normativa del tempo non era ancora in grado di definire. Questi servizi si sono evoluti e specializzati ulteriormente nel corso degli anni, mantenendo il loro senso fino a oggi, quando ormai sono diventati oggetto di accreditamento regionale e valutazione degli standard minimi di qualità (Berzacola, & Galante, 2014, p. 21). La spinta innovativa delle origini ha tuttavia progressivamente lasciato il posto a un impegno notevole per adeguarsi alle richieste delle norme di riferimento, e ciò ha portato alla perdita della capacità di leggere il cambiamento e di riconoscere nuovi bisogni e domande.

L'incremento della burocratizzazione nei servizi non è un problema solo nazionale (Fook, 1999; Parton, & O'Byrne, 2000) ma è parte di una visione riduttiva e tecnocratica del lavoro sociale di logica neoliberista (Freire, 2002) in cui le procedure, la standardizzazione delle prestazioni e la logica del controllo assumono rilevanza tale da ledere la dimensione relazionale del lavoro sociale. Per l'operatore sociale si tratta, in particolare, di riconoscere la contraddizione interna di una funzione che, se da un lato interviene per liberare, dall'altro lato rischia di riprodurre forme del potere e della società (Foucault, 1976). La presenza di rapporti educativi verticali, la scelta dei contenuti programmatici in capo ai professionisti dell'educazione, forme di conoscenza esclusivamente fondate su un linguaggio tecnico-verbale e focalizzate sui pro-



blemi sono solo alcuni segnali presenti ancora oggi nei servizi e che Freire più di quarant'anni fa riconduceva a un tipo di educazione depositaria e bancaria.

A cent'anni dalla nascita di questo grande pensatore può essere utile tornare su alcuni passaggi significativi della sua pedagogia, recuperando una visione dell'educazione dialogica e problematizzante che sappia stimolare una coscienza critica e liberare non solo gli oppressi ma gli stessi oppressori dalla propria disumanizzazione (Freire, 2002; Reggio, 2017). La concezione di coscienza critica a cui Freire si riferisce è relativa al rapporto intenzionale dell'uomo "col mondo" nella sua dimensione eco-logica e dia-logica. Tale dialogo, sempre secondo Freire, può esistere a partire da un amore che egli intende come disponibilità a impegnarsi in una relazione, a creare legami (Freire, 2002), per favorire una trasformazione sociale.

Questa concezione di coscienza critica riconosce e problematizza le relazioni di potere ma al tempo stesso fa leva sulle relazioni, aprendosi all'incertezza e alla complessità del processo dialogico. In questo passaggio intravedo la possibilità di connettere la coscienza critica con le potenzialità trasformati-ve del pensiero complesso (Alhadeff-Jones, 2010; Morin, 2020b).

In questo contributo, ho scelto di descrivere un percorso di ricerca e formazione da me condotto, che ha coinvolto un gruppo di operatori sociali e volontari interessati a un progetto di accompagnamento all'autonomia abitativa con adulti con disabilità intellettiva. Tale percorso si colloca dentro la prospettiva del *Dopo di Noi*, nella «possibilità di garantire alle persone con disabilità interventi innovativi di residenzialità che siano in grado di riprodurre, oltre l'orizzonte di vita dei propri familiari, le condizioni abitative e relazionali della casa di origine» (Giaconi et al., 2020, p. 275).

## 2. Metodo

Il percorso di ricerca-formazione è stato realizzato tra novembre 2020 e febbraio 2021 ed era parte di un progetto territoriale di accompagnamento all'autonomia abitativa<sup>1</sup> che ha coinvolto 20 volontari di associazioni e 22 operatori sociali afferenti a 16 servizi per adulti con disabilità in cinque incontri di due/tre ore realizzati a distanza, attraverso l'uso di una piattaforma di comunicazione digitale.

<sup>1</sup> Il progetto "Passo dopo Passo: verso una nuova residenzialità" ha come ente capofila la Federazione Coordinamento Handicap che, nel Distretto di Lecco, aggrega realtà associative e cooperative che operano con persone con disabilità, e come partner la cooperativa sociale La Vecchia Quercia di Calolziocorte e il Consorzio Consolida di Lecco. Il progetto, di durata triennale (2020-2023) è finanziato da Fondazione Cariplo e sostenuto dagli Uffici dei Piani locali e dalla programmazione sociale locale, sia nelle azioni di co-progettazione che in quelle di co-finanziamento.

Fin dal principio ho dovuto riconoscere nel mio posizionamento di ricercatrice una natura compromessa, vincolata alla mia storia professionale, al fatto di essere parte della cultura indagata. Il primo passo metodologico è stato quindi quello di contestualizzare il percorso di ricerca, riconoscendomi parte in gioco, con una prospettiva necessariamente *observer dependent* (Von Foester, 1982) e, in quanto tale, appassionata (Varela, Thompson, & Rosch, 1991). Ciò ha reso necessaria una cura metodologica volta a dichiarare, esplicitare e documentare non solo le diverse fasi del processo di ricerca ma anche le ipotesi, le immagini e i passaggi di pensiero.

Il coinvolgimento dei partecipanti non ha riguardato solo la dimensione pratica della ricerca-formazione ma anche quella interpretativa, connotandosi come una ricerca con le persone (Heron, 1996; Heron, & Reason, 2001). In essa risulta centrale lo sviluppo di una soggettività critica che non nega la conoscenza personale e vissuta in favore di una ipotetica oggettività, ma coltiva un'alta qualità e una valida prospettiva individuale in collaborazione con altri che fanno lo stesso (Heron, 1996; Heron, & Reason, 2001, p. 15). In particolare, per questa ricerca ho proposto ai partecipanti il metodo della ricerca-formazione (Formenti, 2017). Esso si basa su un'epistemologia sistemica che si fida del processo e apre possibilità. In esso viene seguito un percorso a spirale che connette ricorsivamente azione e riflessività, attraverso un procedere a fasi: il contatto con un'esperienza autentica (sapere esperienziale), la messa in opera di una rappresentazione estetica (sapere presentazionale), l'attivazione di una Mente Collettiva (sapere proposizionale) e l'individuazione di un'azione deliberata (sapere pratico).

Il mio ruolo in ogni incontro è stato quello di facilitatrice del processo, all'interno di una «relazione generativa, rischiosa, aperta, incerta, tra soggetti co-responsabili, autenticamente impegnati nella ricerca di un sapere non del tutto prevedibile» (Formenti, 2017, p. 225). Le trascrizioni degli incontri, la mia osservazione partecipante, le note di campo e le riflessioni raccolte nel diario di ricerca, hanno costituito il materiale di analisi e interpretazione. In accordo con Maxwell (2005), il processo di analisi e interpretazione è iniziato fin da subito ed è proseguito per tutta la durata della ricerca. In particolare, per l'interpretazione ho seguito un processo a forbice: da un lato, mi sono nutrita delle connessioni con alcuni costrutti teorici e metodologici e, dall'altro, mi sono affidata alla stretta interazione e co-costruzione di senso con i partecipanti che, insieme a me, erano coinvolti nella ricerca.

### 3. *Discussione*

Nel tipo di ricerca-formazione sopra descritto credo sia possibile rintracciare almeno quattro punti in comune con il processo di sviluppo della coscienza critica di Freire. Il primo riguarda la valorizzazione dell'azione come

forma di conoscenza e trasformazione. Un'azione al contempo sociale, in quanto agita nei contesti relazionali, ed educativa, perché orientata al cambiamento di modi di pensare, sentire e agire (Reggio, 2017). Un secondo punto in comune riguarda la valorizzazione di vie di conoscenza diverse, in quanto la trasformazione di cui parla Freire può avvenire prevalentemente «con modalità analogiche e metaforiche, che favoriscono l'adozione di posture cognitive, relazionali ed emotive divergenti rispetto alle abitudini personali» (p. 103). Un terzo punto in comune riguarda la natura sociale e cooperativa del processo di apprendimento che consente agli uomini di educarsi in comunione, «attraverso la mediazione del mondo» (Freire, 2002, p. 69). Infine, un ultimo elemento comune è una concezione di formazione degli operatori non di carattere tecnico-strumentale ma che riguarda la postura professionale. Per Freire, infatti, è essenziale il modo di essere educatore prima che la tecnica. Proprio per evitare una deriva tecnicistica e aprire a letture alternative del mondo per Freire, è inoltre, importante creare luoghi educativi e formativi che mettano a contatto professionisti con soggetti non professionali (Reggio, 2017).

A partire dalla compresenza di sguardi differenti, gli incontri si sono focalizzati intorno a tre parole chiave individuate insieme ai partecipanti: dopo di noi, autonomia, abitare. La parola, secondo Freire, è una porta di accesso alla lettura del mondo e all'attribuzione dei significati (Reggio, 2017). L'esplorazione del significato di queste parole si è posta come destrutturante le prospettive di significato abituali. L'uso di tecniche artistiche quali la fotografia, la scrittura automatica e autobiografica, la composizione poetica e le immagini metaforiche, ha permesso di valorizzare una conoscenza sensibile e incarnata, di aprire a nuovi significati e di mettere in relazione dialogica sensibilità e posizionamenti differenti.

Per quanto riguarda il primo tema, il “dopo di noi”, l'interrogarsi dentro uno spazio collettivo ha favorito un passaggio di cornice, da una prospettiva della necessità (ricerca di soluzioni a fronte dell'invecchiamento e il probabile venir meno del sostegno familiare) a una prospettiva evolutiva, che parte dal riconoscimento della possibilità per le persone con disabilità, anche grave, di scegliere della propria vita, anche abitativa.

Per quanto riguarda il secondo tema, l'autonomia, la possibilità di esplorarne le diverse declinazioni a partire dalla propria esperienza personale, dall'uso di tecniche di scrittura poetica e dalla condivisione con gli altri, ha permesso di far emergere nuove possibili letture. Qui di seguito alcune frasi scritte, selezionate e condivise dai partecipanti intorno al tema:

«Avere desiderio e poter fare delle scelte».

«Gli insuccessi servono per imparare, anche se fa paura».

«Sentirsi accettati, essere utili, quindi partecipare».

«Semplici traguardi quotidiani che danno soddisfazione e vincono le paure».

«Ora sono felice di spiccare il volo».

La possibilità che intorno all'autonomia ci possano essere sensazioni ed emozioni diverse e in apparente contrasto (paura, felicità, soddisfazione), l'idea di un'autonomia che si fa nella partecipazione quotidiana, sono solo due esempi di un lessico intorno al tema che si apre a una complessità e non più fondato esclusivamente sul principio di prestazione e funzionamento personale.

Per quanto riguarda il terzo tema, l'abitare, esso è stato risignificato a partire dall'esperienza personale di operatori e volontari. Attraverso l'uso delle immagini fotografiche e a partire dalla situazione di confinamento forzato dalla emergenza pandemica, l'attenzione si è focalizzata sul cogliere quali aspetti dell'abitare era importante curare nei percorsi di accompagnamento previsti dal progetto. Nel gruppo è emerso da subito un paesaggio complesso intorno a questo tema, interno e intorno all'esperienza dell'abitare, dal quale ne sono conseguite proposte operative (Tabb. 1 e 2).

Tab. 1 – Il paesaggio *intorno* all'abitare: alcune proposte operative:

- 
- Personalizzare gli spazi (es. scelta del letto, organizzazione del proprio spazio personale, porte aperte/porte chiuse).
  - Creare ritmi e ritualità abitative, alternando momenti di convivialità e altri di intimità.
  - Prendersi cura delle piccole cose (es. no ai piatti di plastica).
  - Garantire spazi di rilassamento e di libera scelta.
  - Proporre la creazione di una scatola personale: oggetti importanti per la persona (una foto, una tazza, ...) per portare qualcosa di sé, la propria routine.
  - Coinvolgere tutte le persone implicate nei percorsi nella scelta degli arredi.
  - Chiedere, ascoltare e conoscere i rituali delle famiglie per tenerne conto nella progettazione dei percorsi.
  - Proporre alle persone con disabilità coinvolte nei percorsi questa stessa riflessione. Far scegliere loro degli elementi che vogliono portare/trovare nella casa in cui si svolgerà l'esperienza. Non dare per scontato che la nostra idea di casa sia uguale per tutti.
- 

Tab. 2 – Il paesaggio *intorno* all'abitare: alcune proposte operative:

- 
- Esplorare, conoscere e mappare il territorio prossimo (condominio) e vicino (quartiere) per ricercare possibili connessioni.
  - Fare acquisti presso i negozi di vicinato, e non solo il supermercato, per favorire la conoscenza del progetto nei quartieri in cui si realizzano e creare relazioni.
  - Scegliere con attenzione i luoghi in cui proporre i percorsi di autonomia abitativa. I luoghi non sono tutti uguali.
  - “Farsi presenti” agli abitanti che stanno intorno: vicini di casa, abitanti del quartiere. Possiamo essere isole o arcipelaghi.
-

#### 4. Conclusioni

Il sapere connesso al lavoro educativo e sociale ha bisogno di un'educazione dialogica e problematizzante (Freire, 2002) che sappia sfidare i discorsi dominanti impliciti, sia consapevole della relazione circolare tra strutture e discorsi istituzionali, giuridici sociali e storici (Rigamonti, & Formenti, 2020) e apra alla generatività di un pensiero critico capace di cogliere la complessità (Morin, 2020b; Alhadeff-Jones, 2010). Il focus di tale educazione si sposta quindi dalle competenze individuali dei professionisti della relazione di cura alle potenzialità trasformative di un processo di apprendimento che si connota come atto collettivo.

Tra i tanti insegnamenti che Freire ha lasciato al nostro tempo vi è l'idea di un'educazione che costruisce mondi personali e sociali e che non è fatta per confermare e sostenere quelli esistenti (Reggio, 2017). Ciò richiede l'apertura a metodologie di ricerca, educazione e formazione che facciano propria una concezione situata e contestualizzata dell'apprendimento (Formenti, 2018), e in cui il focus non è più posto solo sulla mente individuale ma sulla intera situazione di apprendimento che si crea a partire dalla partecipazione a una comunità/cultura (Lave, & Wenger, 1991). In questa cornice assumono valore anche quelle tecniche basate sull'espressività artistica e sul suo potenziale trasformativo e che possono aiutare la ricerca di nuovi significati.

Nel percorso di ricerca-formazione narrato nel presente contributo, gli operatori sociali e volontari, impegnati in un progetto di accompagnamento all'autonomia abitativa di persone con disabilità, hanno potuto riflettere criticamente e dialogare intorno alle differenze di significato generate da alcuni temi chiave quali il "dopo di noi", l'abitare e l'autonomia. L'accettazione a stare in questo dialogo ha permesso ai professionisti di valorizzare il sapere "popolare" del volontario, e di costruire una comunità di ricerca e azione a partire da tale situazione.

Riconoscendo il rischio di manipolazione sempre sotteso a ogni azione educativa e sociale, è necessario, proprio a partire dal riconoscimento di tale asimmetria, che «l'operatore sociale accetti di disequilibrare il rapporto, avventurandosi in terreni di vita e conoscenza a lui non abituali» (Reggio, 2017, p. 62). Solo così sarà possibile emanciparsi da un principio di prestazione che riduce il lavoro sociale a mera tecnica per recuperare, risignificandolo, lo slancio innovativo e imprenditoriale della cooperazione e del lavoro sociale.

#### Bibliografia

Alhadeff-Jones, M. (2010). Challenging the Limits of Critique in Education through Morin's Paradigm of Complexity. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 477-490.

- Berzacola, L., & Galante, D. (2014). Leggere le criticità del fare cooperazione. In G. Girelli (Ed.), *Cooperare è un'impresa – promuovere cultura cooperativa per creare sviluppo e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Colazzo, S. (2017). Attualità vs. inattualità di Freire. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1, 19-26.
- Fook, J. (1999). Critical Reflectivity in Education and Practice. In B. Pease, & J. Fook (Eds.), *Transforming Social Work Practice: Postmodern Critical Perspectives*. St Leonards, Australia: Allen and Unwin.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Formenti, L. (2018). Modelli contestuali e sistemi complessi nella ricerca in educazione. In P. Federighi (Ed.), *Educazione in età adulta – Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: University Press.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*. Einaudi (I ed. 1975).
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA (I ed. 1970).
- Giaconi, C., Socci, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Aparecida Capellini, S. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità della vita. In *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 274-291.
- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Heron, J., & Reason, P. (2001). The Practice of Co-Operative Inquiry: Research with Rather than on People. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research – First Edition*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Morin, E. (2020a). *La sfida della complessità – Le défi de la complexité*. Firenze: Le Lettere (I ed. 2017).
- Morin, E. (2020b). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus* (R. Prezzo, Trad., 1. ed.). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Parton, N., & O'Byrne, P. (2000). *Constructive Social Work: Towards a New Practice*. Basingstoke: MacMillan.
- Reggio, P. (2017). *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Rigamonti, A., & Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 113-132.
- Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Von Foester, H. (1982). *Observing Systems*. Intersystems Publications.

DIALOGARE, APPRENDERE, SERVIRE.  
PAULO FREIRE: LE RADICI PEDAGOGICHE  
DEL *SERVICE LEARNING*

*di Sara Bornatici*

ABSTRACT

In ambito pedagogico diversi autori hanno sottolineato, secondo peculiari prospettive, la valenza formativa della comunità e la sua potenzialità nella promozione di nuove forme di apprendimento individuale e di gruppo.

Nello specifico, le opere e il pensiero etico-educativo di Paulo Freire, attraverso un approccio che nel paradigma partecipativo rintraccia la possibilità di emancipare gli oppressi rendendoli protagonisti del discorso educativo e di riaccostarsi in modo autentico al senso della comunità, dischiudono un significativo orizzonte di senso per leggere il tema del *service learning*. Il saggio, senza pretesa di esaustività, riflette, secondo una prospettiva pedagogico-educativa, su alcuni elementi del pensiero freiriano che contribuiscono a fondare e ad arricchire tale proposta pedagogica.

PAROLE CHIAVE: dialogo, apprendimento-servizio, educazione, umanizzazione.

ABSTRACT

In the pedagogical field, several authors have emphasized, according to specific perspectives, the formative value of community and its potential to promote new forms of individual and group learning.

Specifically, the works and ethical-educational thought of Paulo Freire, through an approach that in the participatory paradigm finds the possibility of emancipating the oppressed by making them protagonists of the educational discourse and to approach in an authentic way the sense of community, reveal a significant horizon of meaning to read the issue of service-learning. The essay, without any pretense of being exhaustive, reflects according to a pedagogical-educational perspective, on some elements of Freire's thought that contribute to founding and enriching this pedagogical proposal.

KEYWORDS: Dialogue, Service-learning, Education, Humanization.

1. *Introduzione*

Formare in prospettiva critica e dialogica persone impegnate nell'immaginare e realizzare una società più democratica e umana è, secondo la proposta educativa e pedagogica di Paulo Freire (1971), un compito ineludibile dell'educazione.

Egli, a partire dagli inizi degli anni Sessanta del Novecento, sottolinea come educatore ed educando abbiano il diritto e la responsabilità di con-

tribuire alla costruzione di percorsi di apprendimento contestualizzati, che prendano le mosse dalla propria realtà di appartenenza e da esperienze, bisogni e interessi specifici; propone perciò un'idea di educazione quale azione culturale volta a promuovere un processo di consapevolezza e a sviluppare curiosità e capacità critica, fondate sul dialogo e sull'unità tra azione e riflessione.

L'educazione deve servire alla persona per leggere la realtà e consentirle di inserirsi nel proprio contesto di vita in modo consapevole, così da arrivare a trasformarlo: non si tratta di avvalorare soluzioni finite e processi meramente trasmissivi, è invece importante aiutare ciascuno affinché impari a pensare in modo autonomo e problematizzante, rispondendo con libertà e responsabilità al cambiamento e scoprendo spazi di parola e di partecipazione.

Risulta pertanto emblematica una progettazione educativa che promuova un'intensa partecipazione pubblica e sappia coinvolgere cittadini, organizzazioni, istituzioni diffondendo in modo capillare un'etica di solidarietà, trasparenza e responsabilità. Freire nelle sue opere assume precise scelte valoriali volte al riconoscimento del capitale umano, chiama in causa la capacità di elaborare nuove idee e progetti per un'economia in grado di coniugare profitto, responsabilità, dignità della persona. Secondo questa prospettiva a chi educa è chiesto di «partecipare alla costruzione di contesti all'interno dei quali [i contenuti scientifico culturali] possano trovare senso e relativa utilità per il soggetto in formazione, con ciò integrandosi con l'arcipelago di saperi impliciti di cui ciascuno è detentore» (Annacontini, 2014, p. 27).

La promozione di un pensiero critico e responsabile, volto a generare reti di relazioni capaci di orientare nuove pratiche nella direzione del bene comune diviene pertanto un compito non delegabile. Peculiare, in questo contesto, è il ruolo fondamentale della scuola in quanto nucleo che pone le basi per generare possibilità di riscatto sociale, formando personalità autonome. Essa non può rinunciare a sostenere lo sviluppo di una cultura dell'inclusione, della consapevolezza e di un benessere fondato su basi etiche; in collaborazione con famiglia e territorio, ha da assumere pienamente i progetti di vita delle persone, offrendosi come luogo del sapere, della responsabilità, della promozione individuale e sociale e alimentando la fiducia nella possibilità di ciascuno di essere agente di cambiamento.

## 2. *“Essere di più” e umanizzare attraverso l'apprendimento e il servizio*

Numerosi studi (Mortari, 2017; Fiorin, 2016; Puig, 2007; Tapia, 2006) documentano come diverse idee fondanti della pedagogia di Paulo Freire siano un riferimento teorico emblematico per la proposta pedagogica del *service learning*.



La letteratura in materia offre diverse definizioni teoriche di base e numerosi paradigmi e prospettive in cui tale strategia è articolata. Assumendo la definizione suggerita da Puig e Palos (2006) che lo indentifica come «una proposta educativa che combina processi di apprendimento e di servizio alla comunità in un progetto ben articolato in cui i partecipanti si formano, lavorando sulle reali esigenze della comunità con l'obiettivo di migliorarla» (p. 62), emerge come entrambi i compiti siano significativamente potenziati, ovvero come l'apprendimento migliori il servizio offerto e il servizio consolidi l'apprendimento acquisito, oltre a integrarlo con altri apprendimenti e rendendolo direttamente spendibile.

In diversi scritti del pedagogista brasiliano ci si riferisce all'apprendimento quando si genera un legame tra contenuti ed esperienze di condivisione; l'aspetto etico è parte integrante della crescita e dello sviluppo personale. Si assiste così al superamento di ciò che avviene tradizionalmente all'interno delle aule scolastiche e al collegamento tra gli aspetti teorici appresi ed esperienze concrete. Imparare regole, principi, teorie e contenuti può essere rinforzato dalle esperienze vissute nell'ambito della comunità.

Nell'opera *La pedagogia degli oppressi* Freire assume il presupposto per il quale «nessuno educa nessuno e neppure sé stesso, gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo» (Freire, 1971, p. 94). L'educazione, per essere realmente viatico per la costruzione di un ideale di libertà e giustizia sociale, deve tendere, secondo Freire, a superare una concezione depositaria, capace di veicolare un «sapere che non è esperienza fatta, ma esperienza narrata o trasmessa» (p. 84), un sapere che obbliga gli educandi ad adattarsi al mondo anziché a trasformarlo e che, negando la vocazione ontologica della persona a «essere di più» (p. 86) non la orienta a una coscienza.

Con l'espressione *essere di più* Freire allude alla necessità di maturare sentimenti di solidarietà, di comprensione, nella prospettiva di un'umanizzazione piena, perché solo insieme è possibile progettare e generare una comunità autentica.

Il pensare, osserva Freire, ha significato «se trova la sua fonte generatrice nell'azione sul mondo», pertanto «il pensiero dell'educatore acquista autenticità solo nell'autenticità del pensare degli educandi, avendo gli uni e gli altri la realtà come mediatrice» (p. 89).

Tale tensione euristica è presente anche nell'opera *Pedagogia della speranza* in cui Freire afferma che nessuno deve insegnare ciò che sa senza fare i conti con quello che l'altro è e che conosce, conoscenza che fa parte del vissuto di chi apprende (Freire, 2008, p. 135). È necessario, secondo una prospettiva dialogica, partire dalla lettura e dalla comprensione degli educandi, attivando in loro uno sguardo problematizzante e intenzionale che apra inedite possibilità di cambiamento.

Un tema particolarmente caro a Freire è l'opzione costante, vissuta con profondità e impegno, che egli attua

per gli oppressi di ogni tipo e di ogni latitudine. [Questo lo include] a buon diritto nel novero di quei grandi pedagogisti-educatori che hanno lasciato un segno importante proprio per la sapienza con cui hanno dinamicamente legato il pensiero e l'azione, la parola e la vita, mettendo comunque in rilievo la priorità della testimonianza coerente, dell'esempio vissuto, dell'agire *per trasformare* (Milan, 2008, p. 45).

Operare affinché la povertà, sia essa materiale, culturale o educativa, venga meno, chiama in causa le persone, le diversità e il superamento degli ostacoli alla partecipazione sociale dei più bisognosi; il fenomeno in questione non può trovare soluzione in un processo che identifichi nei poveri stessi le cause del disagio distogliendo, così, l'attenzione dalle reali barriere che possono derivare da pratiche discriminatorie, da poca apertura all'altro e da mancanza di reciprocità.

La risposta a tali problematiche ha da passare dall'ideazione e lo sviluppo di nuovi modelli e processi educativi e partecipativi, che riconoscano il contrasto alla povertà quale ambito di realizzazione individuale e sociale e nello stesso tempo occasione di prosperità economica, pertanto fine e mezzo per conseguire un cambiamento duraturo e di prospettiva. Il concetto di povertà reca in sé sollecitazioni materiali e spirituali, economiche e sociali che, attraverso una disamina pedagogico-educativa possono essere accostate in modo inedito e generare un nuovo approccio all'*humanum*. Risulta pertanto emblematica una progettazione educativa sostenibile che promuova l'adozione di modelli di buona *governance* con intensa partecipazione pubblica e sappia coinvolgere cittadini, organizzazioni, istituzioni diffondendo in modo capillare un'etica di solidarietà, trasparenza, onestà e responsabilità. Superare la povertà configura pertanto una scelta etica volta alla valorizzazione e al riconoscimento del capitale umano, ma allo stesso tempo una leva strategica che chiama in causa la capacità di elaborare nuove idee e progetti per un'economia in grado di coniugare profitto, responsabilità, dignità della persona.

### 3. *Agire per trasformare e coscientizzare*

Il contributo di Freire ha anticipato alcuni temi emblematici del *service learning* e ha posto solide basi pedagogiche mettendo in luce l'importanza del rapporto tra scuola e vita, la responsabilità sociale dell'educazione, il valore dell'esperienza diretta, il protagonismo degli alunni, la centralità del dialogo e dell'incontro per imparare a vivere come cittadini competenti (Fiorin,

2017). Tali elementi, imprescindibili secondo Freire per sostenere l'individuo nel divenire persona, si esprimono pienamente nel servizio solidale riferito ai bisogni reali della comunità, nel protagonismo giovanile che vede gli studenti parte attiva del progetto e non solo i loro attuatori, nella nuova visione di curricolo che connette conoscenza teorica e attività pratica e nella riflessione critica che accompagna tutto il percorso (Culcasi, 2020).

La pratica problematizzante descritta da Freire è uno dei tratti costitutivi del *service learning*, in quanto agli studenti è chiesto di percepire criticamente il loro essere «in divenire nel mondo con cui e in cui si trovano» (Freire, 1971, p. 97). La ricchezza di elaborazioni che ciascuno può proporre in modo inedito e creativo in merito al medesimo problema, ponendosi domande di senso e confrontandosi con i vissuti e i bisogni degli altri, diviene al contempo una forma di servizio e di apprendimento.

Se da un lato il tema del servizio pone l'accento sull'aspetto solidale e, avvalorando le risorse umane, marca l'attenzione sull'impegno per la costruzione di una società equa, dall'altro l'apprendimento problematizzante rimanda alla tensione progettuale e al processo generativo che dà forma e significato all'azione. Si tratta, come richiama Birbes (2012) «di accostare la realtà da un'angolazione diversa, nuova e rinnovata [...] guardando oltre per dimostrarsi pronti a mettere in dubbio e superare le certezze» (p. 68) e valorizzare i propri talenti.

Un ulteriore elemento che si evince dalla lettura delle opere di Freire e che si ritrova anche nel *service learning* è la valorizzazione della dimensione comunitaria. Al riguardo Freire sostiene la necessità di aprire la scuola al territorio e alle comunità locali e marca l'attenzione sui cosiddetti *temi generatori* del dialogo che, ponendo inediti interrogativi, aprono la strada a nuove sfide, permettendo di problematizzare in maniera critica il mondo in cui viviamo. L'analisi di tali temi generatori che, secondo Freire, sono da ritrovare in cause economiche, politiche, culturali strutturali della società o in vissuti e convinzioni della persona, promuove una consapevolezza sia della complessità del problema, sia delle sue potenzialità trasformative e consente di affrontarlo con una maggiore *coscienza critica* (Reggio, 2010).

In questo ambito emerge il valore attribuito alle parole, «cornici epistemologiche e sguardi sul mondo che hanno un legame con le cose [e che] hanno il potere di produrre trasformazioni, di cambiare il mondo, il modo di vederlo e di rappresentarlo» (Dato, 2021, p. 73).

Secondo Freire la riflessione pedagogica non può eludere la significatività che il paradigma del dialogo assume in ambito educativo: esso stabilisce la via e il metodo con cui nuove forme di conoscenza vengono creati e assume la valenza di elemento che stabilisce una comunicazione egualitaria e costruisce processi educativi cooperativi, forieri di interazioni sociali tra le persone che partecipano a questi processi.

L'attualità di Freire nell'analizzare il tema del servizio si riscontra anche nella vitalità dell'impegno emancipativo che esprime nel pensiero rivolto all'interpretazione delle molteplici forme di disumanizzazione che attraversano il mondo contemporaneo. Nel sottolineare il rischio della mercificazione dell'attività educativa, l'autore marca l'attenzione sulla necessità di un comune impegno per la crescita personale, di un'alleanza che porti alla generazione di cambiamenti, possibili solo se tutti i membri della comunità ne sono attivamente coinvolti (Bornatici, 2020).

Educare le giovani generazioni designa oggi l'importanza di «offrire orientamenti valoriali e ipotizzare modalità operative per l'educazione della persona verso la promozione umana e sociale e per una partecipazione attiva e responsabile alla vita civile e politica, assumendo la sfida di costruire la cittadinanza planetaria» (Vischi, 2018, p. 166). La tensione *individualismo-comunità* può essere assunta quale tema generatore da cui far scaturire ulteriori aree di pensiero e azione proponendo alle persone «dimensioni significative della loro realtà, la cui analisi critica renda loro possibile riconoscere l'interazione delle sue parti» (Freire, 1971, p. 126); secondo l'autore la decodifica della situazione problematica consente una presa di coscienza della realtà e una percezione critica che travalica le situazioni limite.

Ciò che il metodo freiriano esige è che «nel flusso dell'investigazione diventino soggetti della medesima sia coloro che ricercano, sia gli uomini del popolo che apparentemente sarebbero il soggetto della loro azione» (p. 129). Nella proposta pedagogica del *service learning* si riscontra una dimensione emancipativa che unifica servizio e apprendimento in una sola attività educativa, sia da parte degli studenti che realizzano il progetto sia con riferimento ai destinatari del servizio stesso.

Se da un lato gli studenti sperimentano i contenuti appresi durante il percorso scolastico avvicinandosi a nuovi orizzonti di ricerca, dall'altro si genera la partecipazione civica delle persone destinatarie del progetto stesso. Un *progetto di service learning* diviene promotore di cittadinanza attiva quando marca l'attenzione sulle responsabilità che ciascuno ha da assumere nel trovare risposte ai bisogni della comunità in cui è inserito e, tra vincoli e opportunità, contestualizza attraverso azioni più o meno complesse i saperi curricolari e li pone "in situazione". La capacità di cogliere i temi più rilevanti ma soprattutto l'azione sulla realtà in cui questi temi si generano, decide dell'umanizzazione o disumanizzazione della persona, come della sua storia o della sua diminuzione a oggetto. Muovere in questa prospettiva richiede di riflettere sul monito che «si nasce umani e si deve imparare a esserlo» (Malavasi, 2020, p. 73), esige di promuovere attraverso il servizio, i diritti e doveri delle persone, chiede di aver cura delle relazioni, accogliendo l'unicità e la dignità dell'altro da sé. Ogni scelta personale diviene materia di dialogo «critico e amoroso, utile e comunicativo» (Freire, 1973, p. 59).

Alla ricerca pedagogica Freire consegna la sfida di decifrare la complessità attuale, considerando uno sviluppo capace di valorizzare le dimensioni umane e relazionali e non in via esclusiva l'ambito economico, per attribuire senso alla propria esistenza e intraprendere un cammino educativo orientato a una cultura della condivisione e della responsabilità, capace di dare vita a comunità coese e sostenibili.

Un nuovo incontro tra cultura e politica, economia e pedagogia deve sapere produrre azioni e stili di comportamento vicendevolmente fecondi; si profila l'urgenza di una solidarietà che si proietti nello spazio e nel tempo: apprendere e servire costituiscono traguardi ineludibili posti alla cultura dell'educazione, nel segno della formazione di una cittadinanza competente e responsabile.

### Bibliografia

- Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Birbes, C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bornatici, S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Culcasi, I. (2020). Identità e educazione: l'eredità pedagogica di Paulo Freire e le potenzialità del Service-Learning. *Pedagogia e Vita*, 1, 25-44.
- Dato, D. (2021). Discorsi pubblici sul lavoro. Fonti narrative dall'alto valore pedagogico-sociale. *MeTis*, 11(1), 71-94.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.
- Fiorin, I. (2017). Service learning: una novità dal cuore antico. In L. Mortari (Ed.), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Malavasi, P. (2020). Pedagogia ed economia civile per imparare l'umano. *MeTis*, 10(2), 73-91.
- Milan, G. (2008). L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire. *Studium educationis*, 1, 43-69.
- Mortari, L. (Ed.). (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Puig, J.M. (2007). *Aprendizaje-Servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M., & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

- Reggio, P. (2010). Parole nuove che generano l'azione. Alcune note di metodo freiriano. *Animazione sociale*, 56-66.
- Tapia, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà: la proposta dell'Apprendimento Servizio*. Roma: Città Nuova.
- Vischi, A. (2018). Agenda 2030, giovani e Alta Formazione. Tra responsabilità pedagogica e ricerca educativa. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 161-174.

IN VIAGGIO CON PAULO FREIRE.  
ITINERARI FORMATIVI CRITICI  
E SFIDE EDUCATIVE... DI FRONTIERA

di Nicola Andrian

ABSTRACT

«La prima cosa è andare lì e alfabetizzarsi con il loro alfabeto [...]. Non portate quello che voi sapete, quello che avete imparato nei libri, andate lì a comprendere e imparare quello che loro sanno» (Andrian, 2021). In questo preciso periodo storico, nella continua antitesi fra dialogo e anti-dialogo, quale può essere il valore pedagogico e formativo di questo invito che Paulo Freire fa a un gruppo di studenti volenterosi e disponibili a incontrare e “alfabetizzare” giovani del movimento *Sem Terra*?

Attraverso la rilettura delle opere e del pensiero politico-pedagogico di Freire, con il presente saggio si vogliono condividere alcune riflessioni e indicazioni scaturite da un’esperienza formativa “di frontiera”, di studenti dell’Università di Padova, in preparazione a esperienze di scambio interculturale, responsabilità sociale e *GloCal Service Learning*, con l’Università dello Stato della Bahia, Brasile.

PAROLE CHIAVE: Paulo Freire, dialogo interculturale, responsabilità sociale dell’università, *GloCal Service-Learning*, internazionalizzazione.

ABSTRACT

«The first thing is to go there and became literate with their alphabet [...]. Do not bring what you know, what you have learned in books, go there to understand and learn what they know». In this precise historical period, in the continuous antithesis between dialogue and anti-dialogue, what can be the pedagogical and educational value of this invitation that Paulo Freire makes to a group of willing students to meet and “alphabetize” young people of the *Sem Terra* movement?

Through the rereading of Freire’s works and political-pedagogical thought, with this article we want to share some reflections and indications resulting from a “frontier” educational experience of students of the University of Padua, in preparation for intercultural exchange, social responsibility and *GloCal service learning* experiences, with the University of the State of Bahia, Brazil.

KEYWORDS: Paulo Freire, Intercultural Dialogue, University Social Responsibility, *GloCal Service-Learning*, Internationalization.

1. *Introduzione*

Come possiamo alfabetizzarci con l’alfabeto di chi è “diverso” da noi, e che incontreremo durante l’esperienza di mobilità in Brasile?

Per Paulo Freire, l'alfabetizzazione è stata, sin dall'inizio, un punto "chiave" della sua proposta educativa. Non solo un'attività pratica o un processo fine a sé stesso (si potrebbe pensare legato al mero apprendimento della lingua), ma un vero e proprio cammino di presa di coscienza, di crescita e di sviluppo di capacità e competenze di osservazione critica, lettura e comprensione del mondo e di dialogo emancipatorio, verso una liberazione dalle più svariate forme di oppressione. Con il presente contributo si vogliono condividere alcune riflessioni scaturite durante un fine settimana formativo residenziale per studentesse(i) (d'ora in avanti studenti per una semplicità di scrittura e lettura) dell'Università di Padova (UNIPD), in preparazione a esperienze di mobilità e scambio in Brasile, attraverso il programma di ricerca e scambi *Intereuriland*<sup>1</sup>. Una formazione proposta con l'interesse di rileggere e reinventare Freire, in questo preciso periodo storico, in un contesto accademico e in merito al dialogo interculturale, attraverso spunti di riflessione sull'alfabetizzazione. Per Reggio (2017)

un ultimo versante che traduce oggi la necessaria alfabetizzazione popolare riguarda la capacità di *attraversare lingue, linguaggi e culture differenti*. [...] lo sviluppo di competenze di comprensione profonda di comportamenti, fenomeni, atti assai diversi dai propri e, nel contempo, la capacità di far accedere gli altri alla comprensione del nostro mondo culturale (p. 128).

Il programma *Intereuriland* propone la sperimentazione, lo studio e la divulgazione di nuove strategie di internazionalizzazione, responsabilità sociale e *GloCal Service-Learning*, attraverso mobilità studentesca con un sistema misto di studio e tirocinio, fra il Dipartimento di Scienze umane (DCH), Campus III dell'Università dello Stato della Bahia (UNEB), in Brasile, e alcuni corsi di due dipartimenti della stessa UNIPD<sup>2</sup> in Italia ed enti, associazioni, gruppi delle rispettive comunità (Andrian, 2020).

Con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo di una cittadinanza pro-sociale, del dialogo interculturale e della pace, soprattutto nelle giovani generazioni, negli ultimi anni il coordinamento del programma riconosce sempre di più il valore del pensiero, della proposta politico-pedagogica e delle *praxis* del pedagogista brasiliano Paulo Freire, quale riferimento per un'educazione "umanizzante" e critica e una sempre maggiore consapevolezza che, attraverso questa,

<sup>1</sup> Un programma di ricerca e scambi promosso dall'associazione ENARS di Padova, attualmente vincolato al Programma di Post-Lauream (Mestrado) in Educazione e Territori Semiaridi PPGESA, del Dipartimento di Scienze Umane (DCH), Campus III – UNEB e sviluppato in collaborazione con il dipartimento FISPPA e alcuni corsi del dipartimento DPSS dell'UNIPD e con la rete mondiale del programma Scholas Chairs, della Fondazione pontificia Scholas Occurrentes: <https://www.enars.it/progetti/intereuriland/>.

<sup>2</sup> Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) e Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione (DPSS).



l'essere umano, in relazione con gli altri, può cambiare le circostanze, la realtà, il proprio contesto. Secondo lo stesso Freire (2000), infatti,

l'educazione, che non potrà mai essere neutra, può essere al servizio della decisione, della trasformazione del mondo, dell'inserimento critico in esso, quanto al servizio dell'immobilizzazione, della possibile permanenza di strutture ingiuste, dell'accomodamento dell'essere umano alla realtà considerata intoccabile (p. 27).

## 2. *Itinerari formativi critici e sfide per un dialogo interculturale e intersettoriale*

Comunicare, è proprio questo il punto, utilizzare competenze, risorse, abilità che nemmeno tu sapevi di possedere. È conoscersi prima di conoscere. È saper aspettare i tempi dell'altro che deve decidere se vuole entrare in relazione con te. È saper ascoltare senza la pretesa di aver già una risposta pronta, una soluzione data. È mettersi in gioco, esporsi, condividere sentimenti ed emozioni<sup>3</sup>.

Durante l'intera esperienza di scambio promossa da *Intereurisland*, gli studenti coinvolti sono chiamati a tessere relazioni con colleghi, docenti e persone delle comunità del proprio contesto di origine e del contesto straniero che li accoglie. Relazioni come “spazio” e “tempo” di incontro e, appunto, dialogo, di potenziale contaminazione reciproca costante che richiama al “lavorare assieme”, al sentirsi ed essere parte di un collettivo di persone e non singoli individui, che possono “educarsi” e cambiare/costruire la realtà in comunione. Un vincolo umano ed educativo che Freire sottolinea in modo chiaro quando afferma che «Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo» (Freire, 1987, p. 79). Nel report finale, una delle prime tre studentesse italiane in mobilità con il programma (Allegri, 2017), in relazione al partecipare a lezioni universitarie e incontri con i colleghi brasiliani, riporta che:

Queste ore non solo mi hanno permesso di acquisire strumenti utili da applicare durante il tirocinio, ma sono state altrettanto stimolanti poiché molte delle attività richiedevano un confronto con gli altri studenti. Ascoltare opinioni differenti, esprimendo il mio punto di vista mi ha permesso di conoscere maggiormente la cultura nella quale mi sono immersa.

Se di relazione si tratta, la rilettura di Freire ci mette in guardia costantemente dai pericoli generati nell'antitesi fra dialogo e anti-dialogo. Una relazione autentica, basata sulla fiducia, sulla condivisione e ascolto reciproci, di

<sup>3</sup> Tratto dal report finale dell'esperienza di tirocinio formativo all'estero di Zanon (2015).

liberazione non può nascere da concessioni di “falsa generosità” o da forme celate di oppressione o dominazione. «Un dialogo come incontro fra esseri umani per la “pronuncia” del mondo, è una condizione fondamentale per una reale umanizzazione» (Freire, 1983, p. 84).

Le sfide che si propone il programma *Intereurisland* sono, allora, quelle di provocare e generare dialogo autentico tracciando cammini che portino a vivere, attraverso l’esperienza concreta sul campo, alcune frontiere come spazi di attraversamento, di incontro e di scambio: le frontiere interculturali fra il Sud e il Nord del mondo, fra il locale e il globale, fra università e comunità, fra un sapere bancario, cattedratico e studiato sui libri e un sapere critico, generato e vissuto sul campo (Andrian, & Carvalho Teles, 2021). Nello stimolare l’attraversamento di queste frontiere, gli ambiti nei quali si investe di più dal punto di vista formativo sono quelli delle relazioni interpersonali, dell’incontro e del dialogo fra persone portatrici di culture diverse, nell’intersezione fra contesti accademici di diversi Paesi e fra università e rispettive comunità.

### 3. *Weekend formativo residenziale. In cammino con Paulo Freire*

Il percorso formativo pre-partenza del programma *Intereurisland* di quest’anno, 2021<sup>4</sup>, si è concluso con un fine settimana residenziale in mezzo alla natura. Il primo giorno ha visto impegnati i partecipanti (studenti e facilitatrici/ori) nel gioco di ruolo “Il ponte di Mostar” (Euli, Soriga, Sechi, & Puddu, 1995), rivisto e adattato dall’équipe formativa già negli anni precedenti, ma anche in virtù del luogo dove si è realizzato in questa edizione<sup>5</sup>. L’attività, nella sua proposta originale, ha lo scopo di far sperimentare l’incontro con un mondo culturale diverso, che presenti abitudini di vita che possono apparire arretrate, ingiuste, a volte crudeli. In preparazione all’attività, il gruppo è stato diviso ed è stata proposta l’interazione fra la popolazione di un villaggio (molto “isolato” in un determinato territorio montano) e un gruppo di tecnici/che (ingegneri, geometri/e ecc.) che vengono invitati dal governo della valle a interagire con la popolazione del villaggio, sia per raccogliere informazioni di matrice antropologica e sociale sia per offrire consulenze per la ricostruzione di un ponte abbattuto da una guerra.

Le diverse usanze/costumi/abitudini culturali e sociali dei due gruppi (richieste dal gioco) hanno creato le condizioni per un incontro e un (non) dialogo fra i due, che hanno portato i partecipanti a uscire dalle loro zone di

<sup>4</sup> Un percorso vissuto con incontri e attività realizzate sia a distanza che in presenza, comunque nel rispetto delle indicazioni di prevenzione del contagio SARS-CoV-2.

<sup>5</sup> Il materiale riportato di seguito è stato presentato anche in un post specifico del blog del programma (Andrian, 2021). Le diverse citazioni riportate nelle indicazioni sono materiale tratto dalla banca dati della ricerca *Intereurisland*.

confort, a “muoversi” verso le(gli) altre(i) in modo non scontato, non normale, non lineare ma, molto più consapevole dei limiti, delle barriere di ciò che troppo spesso si dà per scontato, e cioè la capacità personale e del gruppo di incontro e dialogo con altre(i).

Il cerchio finale di riflessione è stato il *Cuore* dell’esperienza formativa, facendo risaltare la consapevolezza in merito ai limiti, alle barriere, alle criticità che esistono e si creano quando si dà per scontato di essere capaci e pronti alla relazione con persone di altre culture. Attraverso la riflessione, però, è stato possibile anche far emergere atteggiamenti, attitudini, nuovi cammini che possono portare a una relazione autentica, non violenta, di vero dialogo con chi è diverso da noi.

Lo spunto formativo che ha provocato questa riflessione è arrivato dalla condivisione dell’incontro di Paulo Freire con giovani universitari in Pelota (Brasile), in occasione di un incontro del Movimento Sem Terra (MST). Durante questo incontro,

gli studenti gli hanno chiesto: «Noi vogliamo molto andare negli insediamenti dei Sem Terra e aiutare ad alfabetizzare. Lei cosa ci può dire?» E lui [Paulo F.] risponde: «Guardate bene miei giovani. La prima cosa è andare lì e alfabetizzarsi con il loro alfabeto. Loro hanno un proprio alfabeto. Non andate lì a portare quello che voi sapete, quello che avete imparato nei libri, andate lì a comprendere e imparare quello che loro, l’MST, sa» (Camini, 2021).

Al gruppo in formazione pre-partenza, quindi, è stata posta la seguente questione: Quali atteggiamenti, capacità, competenze possiamo scegliere e mettere in atto/utilizzare per cercare di “alfabetizzarci” con l’alfabeto di chi è diverso da noi e che incontreremo in questa esperienza di mobilità in Brasile?

La ricchissima condivisione di riflessioni ha regalato al gruppo una serie di indicazioni (spunti) che vengono riportate di seguito.

I. Una prima indicazione è quella di: osservare. «Alfabetizzarsi è sicuramente osservare l’altro senza metterlo a paragone con il proprio punto di partenza. Alfabetizzarsi significa capire come agisce l’altro e provare anche a imitarlo» (Partecipante A.) L’osservazione viene ripresa anche da altri partecipanti, con riflessioni che vengono condivise nelle successive indicazioni. Si ritiene significativo e fondamentale che il primo periodo dell’esperienza di mobilità all’estero preveda, in particolare, un’osservazione (che può essere anche partecipata) da parte degli studenti in mobilità.

II. Una seconda indicazione è quella di: sospendere il giudizio e ogni nostra certezza.

Ogni persona è altro da noi così come noi stessi siamo altro per chi ci sta di fronte. Non possiamo “usare” l’altro come schermo per la nostra individuale proiezione.

Occorre saper vedere l'altro nella sua distanza e differenza da noi così come nella sua possibile vicinanza e comune appartenenza. Per questo, forse, il primo passo è semplicemente quello della sospensione, della messa in parentesi di ogni certezza (spesso solamente culturale) per poter accogliere la novità e crescere. Osservo, sospendo il giudizio e ascolto (Partecipante C.).

Sto accanto alle persone con l'idea di conoscerle con uno sguardo puro, pulito, con stupore, che vuole capire cosa è importante e significativo per l'altra persona anche se per me non lo è e/o lo potrei giudicare insignificante per i miei valori e la mia cultura [...]. Capisci cosa per me è importante e anche se lo fai per il mio bene (o lo pensi) [...] non mi giudicare mai con le parole, con i fatti, con la tua comunicazione non verbale (Partecipante R.).

Lo stesso Freire (Freire, & Faundez, 1985) condivide quanto ritiene di aver appreso in merito al giudizio, durante gli anni trascorsi in Cile, quando scrive: «Questa prima lezione, che le culture non si possono dire semplicemente migliori o peggiori, l'ho imparata in Cile, quando ho cominciato a sperimentare, concretamente, forme diverse, perfino di chiamare gli altri» (p. 14).

III. Una terza indicazione è quella di: chiedere quando non si conosce e non si sa.

Dunque, alfabetizzarsi, per me, significa avere l'umiltà di chiedere quando non sai, o pensi soltanto di sapere. Perché alle volte per paura di non sembrare all'altezza, ci ritroviamo a non esserlo per davvero. Alfabetizzarsi è riscoprire il silenzio, fondamentale per osservare: spesso mi sento perso in un dire e ridire concetti in cui credo ma che non ho ancora metabolizzato, e mi ritrovo a pensare a quanto sarebbe meglio stare semplicemente zitto e osservare, per capire davvero chi ho di fronte (Partecipante A.).

IV. Una quarta indicazione è quella di: chiedere sì, ma... “usando domande buone”.

Per quanto *sia saggio* che ci hanno/abbiano insegnato/educato a porci i *perché* [...]. Quando conosco una persona *evito* il *perché*, perché potrebbe suonare interrogativo e giudicante [...]. Camminami accanto e chiedimi “come sto, cosa voglio, come posso raggiungerlo, chi può aiutarmi, etc. etc. etc.” [...]. Forse non so neanche io il perché delle cose che faccio [...] e chiedermelo potrebbe bloccarmi [...]. Forse non so rispondere perché amo quella persona, ma so che senza di lei potrei non “vivere” [...] e te lo racconto se parto da un altro lato della storia (Partecipante R.).

V. Una quinta indicazione è quella di: immergersi e conoscere il contesto che ci accoglie. «Ecco, credo che alfabetizzazione nel nostro caso significhi riuscire a comprendere la grandezza, la bellezza, la ricchezza nel contesto in cui ci si trova» (Partecipante A.).

VI. Una sesta indicazione è quella di: comprendere quale sia il nostro compito, o meglio, ricordarci e non perdere di vista quale sia il vero fine (nell'incontro con l'altra/o).

Per alfabetizzarsi è necessario ricordarsi, sempre, che stiamo interagendo con un altro mondo e che la sua conoscenza e il rispetto per esso non può passare in secondo piano: il nostro fine primario deve essere la conoscenza, per far sì di instaurare una relazione rispettosa ed efficace, così da poter imparare e risultare effettivamente utili (Partecipante L.).

VII. Un'ulteriore condivisione permette di approfondire un aspetto prioritario nel cammino di formazione per l'incontro e il dialogo con l'altra(o) e diversa(o) da me: «Alfabetizzarsi significa capire qual è la nostra alfabetizzazione per capire dove inizia quella altrui» (Partecipante A.). Quanto è importante e significativo conoscersi, conoscere i/le propri/e radici, valori, motivazioni, aspettative, sogni, interessi... per poter dialogare con persone che, magari, sono portatrici di culture diverse dalla mia?

#### 4. Conclusioni?

La rilettura e reinvenzione della proposta freiriana è un percorso profondo e impegnativo che, secondo Reggio (2017)

impone di andare oltre il semplice aggiornamento, l'adeguamento alla realtà contemporanea. [...] Da un lato occorre mettere al centro della critica e delle azioni educative e sociali i contenuti della conoscenza, dell'insegnamento e dell'apprendimento. [...] Dall'altro è necessario esplicitare azioni chiare nei confronti delle modalità con le quali si intende generare apprendimenti e trasformazioni (pp. 122-123).

Riconoscendo il dialogo interculturale come un contenuto "chiave" (un tema generatore) dell'esperienza di mobilità attraverso il programma *Intereurisland*, le diverse indicazioni condivise, in merito al desiderio di "alfabetizzarsi" con l'alfabeto di chi si incontrerà durante lo scambio, potranno essere approfondite durante la permanenza in Brasile, dal punto di vista teorico e pratico, generando, talvolta, quegli apprendimenti e quelle trasformazioni necessarie per un cammino di formazione a una cittadinanza pro-sociale, al dialogo interculturale e alla Pace.

#### Bibliografia

Allegri, I. (2017). "Il Mio Brasile" – Report finale dell'Esperienza di mobilità internazionale di Ilaria Allegri, Dipartimento FISPPA, UNIPD. *Intereurisland*.

- [www.intereurisland.blogspot.com/2017/10/il-mio-brasile-report-finale.html](http://www.intereurisland.blogspot.com/2017/10/il-mio-brasile-report-finale.html) [16/08/2021].
- Andrian, N. (2020). A Service-Learning Approach in New Strategies for Processes of Internationalization of University Social Responsibility Experiences – The Intereurisland Cyclicity. In P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, J. García-Gutiérrez, & P. Lázaro (Eds.), *El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global. The Role of Service-Learning in the Construction of a Global Citizenship*. Madrid: UNED.
- Andrian, N. (2021). Come posso alfabetizzarmi con l'alfabeto di chi è “diverso” da me e che incontrerò in questo viaggio? Weekend formativo residenziale, in cammino con Paulo Freire. *Intereurisland*. [www.intereurisland.blogspot.com/2021/08/como-posso-alfabetizzarmi-con-lalfabeto.html](http://www.intereurisland.blogspot.com/2021/08/como-posso-alfabetizzarmi-con-lalfabeto.html) [06/08/2021].
- Andrian, N., & Carvalho Teles, E. (2021). GloCal Service Learning e Educomunicazione. Sfide per un'educazione popolare, un dialogo interculturale e intersettoriale alla luce del pensiero di Paulo Freire. In *Educazione Aperta*, n. 10. [www.educazioneaperta.it](http://www.educazioneaperta.it) [11/12/2021].
- Camini, I. (2021). *A pedagogia freireana fundamentando a Pedagogia da Terra no MST*. Canale Polifonia Youtube: [www.youtube.com/watch?v=nCvnEeE1SaQ](http://www.youtube.com/watch?v=nCvnEeE1SaQ) [24.08.2021].
- Euli, E., Soriga, A., Sechi P.G., & Puddu, S. (1995). *Percorsi di formazione alla nonviolenza*. Satyagraha.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*, 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Reggio, P. (2017). *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Zanon, I. (2015). L'essenziale è invisibile agli occhi... ma l'esperienza lo rende tangibile – Tirocinio universitario di Isidora Zanon – Report finale. *Progetto BEA*. [www.progettobeas.blogspot.com/2015/12/tirocinio-formativo-di-isidora-zanon.html](http://www.progettobeas.blogspot.com/2015/12/tirocinio-formativo-di-isidora-zanon.html) [06.09.2021].

## GLI AUTORI

Francesca Aloï

Ph.D. co-tutorship, working towards a double degree in Pedagogical Sciences at the University of Bologna (UNIBO) and in Anthropology and Sociology at Universidad Complutense de Madrid (UCM).

E-mail: francesca.aloi3@unibo.it

Nicola Andrian

Ph.D. Professor at the Post graduate program, Master in Education, Culture and Semi-arid Territories (PPGESA), Department of Human Sciences (DCH), Campus III, University of the State of Bahia (UNEB), Brasil.

E-mail: nandrian@uneb.br

Sara Bornatici

Ph.D. in Pedagogia/Education, docente a contratto di Pedagogia dell'ambiente presso la Facoltà di Economia e Giurisprudenza, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Luiza Cortesão

Ph.D. Professora Emérita da Universidade do Porto; Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal; Coordenadora do Centro de Recursos Paulo Freire da UP. Investigadora do CIE da FPCEUP.

E-mail: luizacortesao@gmail.com

Antonella Cuppari

Dottoranda in Educazione nella società contemporanea, XXXV ciclo, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa", Università degli Studi di Milano-Bicocca. Responsabile Progetti a Sviluppo, coop. soc. La Vecchia Quercia.

E-mail: a.cuppari@campus.unimib.it

Paolo Di Rienzo

Responsabile Laboratorio di ricerca Metodologie Qualitative nella Formazione degli Adulti (MetQualFa) e Direttore Master Hr Specialist. Dipartimento di Scienze della Formazione Università Roma Tre.

E-mail: paolo.dirienzo@uniroma3.it

Heinz-Peter Gerhart

Ph.D. of Philosophy from Goethe University, Frankfurt, Germany. Research: Liberatory Education, Teacher Training and Organisational Psychology. <http://www.heinzpetergerhardt.com>

E-mail: [hh.zillmer@t-online.de](mailto:hh.zillmer@t-online.de)

Eunice Macedo

Ph.D. Assistant Professor, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Universidade do Porto e Instituto Paulo Freire de Portugal.

Contato: <http://www.fpce.up.pt> E-mail: [eunice@fpce.up.pt](mailto:eunice@fpce.up.pt)

Silvia Maria Manfredi

Ph.D. e Livre-Docente da Universidade Estadual de Campinas, Brasil, e Presidente dell'Istituto Paulo Freire – Italia.

E-mail: [silmanf@hotmail.com](mailto:silmanf@hotmail.com)

Vito Minoia

Ph.D. in Pedagogia della cognizione, assegnista di Ricerca (M-Ped/01), Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

E-mail: [vito.minoia@uniurb.it](mailto:vito.minoia@uniurb.it)

Andrea Mulas

Ricercatore della Fondazione Lelio e Lisli Basso.

E-mail: [a.mulas00@gmail.com](mailto:a.mulas00@gmail.com)

Mariateresa Muraca

Ph.D. Professoressa di ricerca in Educazione degli Adulti e Formazione Continua presso l'Università di Verona in co-tutela con l'Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: [mariateresa85muraca@gmail.com](mailto:mariateresa85muraca@gmail.com)

Silvio Premoli

Ph.D. Professore Associato di Pedagogia Generale e sociale e coordinatore del Centro di ricerca sulle relazioni interculturali, Università Cattolica di Milano.

E-mail: [silvio.premoli@unicatt.it](mailto:silvio.premoli@unicatt.it)

Jarina Rodrigues Fernandes

Ph.D. Professora da Universidade Federal de São Carlos, Brasil; Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas.

Afonso Celso Scocuglia

Ph.D. Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

Email: [acscocuglia@gmail.com](mailto:acscocuglia@gmail.com)

Gisella Vismara

Ph.D. Student in Cultural Studies at Akademieder bildenden Kunste in Viena.

Email: [gisella.vismara@gmail.com](mailto:gisella.vismara@gmail.com)



---

DAL CATALOGO PROGEDIT

---

UNIVERSITÀ

R. Gallelli, a cura di, <i>Corpo e identità</i>	12,91
F. Pinto Minerva, A. D'Elia, a cura di, <i>A scuola di città</i>	12,91
P. Polieri, <i>Il manifesto poetico della donna «riformata»</i>	7,75
G. Nebbia, <i>Risorse, merci, ambiente</i>	15,00
A. Paladino, <i>Gioco e animazione nella scuola</i>	10,33
AA.VV., <i>Emozioni: cultura, comunicazione, benessere</i>	15,00
M. Maestro, <i>Movimento e mutamento. Scienza, Politica e Gioco</i>	15,00
F. Semerari, a cura di, <i>Il viaggio e la dimora. Tra metafora e realtà</i>	17,00
G. Poli, <i>Città contadine. La Puglia dell'olio e del grano</i>	16,50
G. Cascione, <i>Le regole della comunità</i>	13,00
A. Lattarulo, <i>Orizzonti e confini della nuova Unione Europea</i>	14,00
A. Acciani, <i>Il Maestro del deserto. Carlo Michelstaedter</i>	13,00
F. Sdogati, a cura di, <i>L'unificazione dell'Europa</i>	13,00
A. Patella, <i>Burnout. Gli 'schemata' nei professionisti d'aiuto</i>	15,00
L. Traetta, <i>Il cane di Pavlov. Storia del riflesso condizionato</i>	15,00
A. Panarese, <i>I tre poteri</i>	20,00
G. Poli, <i>L'anima e la terra nel Mezzogiorno moderno</i>	16,00
G. Cascione, <i>Zoppicando con il Dr. Gregory House</i>	14,00
A. Lattarulo, <i>Stato e Religione</i>	15,00
A. Mele, <i>Gli affari e l'onore</i>	16,00
A. Troisi, <i>Economia Civile della finanza pubblica</i>	15,00
V. Intonti, F. Troisi, M. Vitale, a cura di, <i>Forms of Migration/Migration of Forms. Cultural Studies</i>	30,00
V. Cavone, C. Corti, M. Trulli, a cura di, <i>Forms of Migration/Migration of Forms. Literature</i>	30,00
D. Torretta, M. Dossena, A. Sportelli, a cura di, <i>Forms of Migration/Migration of Forms. Language Studies</i>	30,00
G. Liberati, <i>Giuristi, istituzioni, codici</i>	20,00
D. Mastroianni, <i>Contrattazione a distanza. Disciplina consumeristica e di settore</i>	25,00
F. Pesare, <i>Jean-Jacques Rousseau. Educare alla verità</i>	15,00
E. Castrovilli, <i>Scritti di psicocritica</i>	15,00
G. Liberati, <i>Diritto e storia. Scritti sul Mezzogiorno</i>	30,00
D. Mortellaro, <i>Eccellenze criminali</i>	15,00
V. De Angelis, <i>Educare al bene</i>	15,00

PEDAGOGIE – DIRETTORE: I. LOIODICE

D. Dato, <i>La scuola delle emozioni</i>	15,00
A.G. Lopez, <i>Empowerment e pedagogia della salute</i>	15,00
G. Annacontini, <i>Lo sguardo e la parola. Etnografia, cura e formazione</i>	25,00
F. Pinto Minerva, a cura di, <i>La ricerca educativa tra pedagogia e didattica. Itinerari di Giacomo Cives</i>	20,00
R. Cesareo, D. Giancane, G. Luisi, <i>Le vie del "Cuore"</i>	15,00
A. Lotti, a cura di, <i>Apprendere per problemi</i>	16,00
M. Vinella, a cura di, <i>Raccontare l'arte</i>	13,00
I. Loiodice, a cura di, <i>Adulti all'Università</i>	16,00
D. Dato, B. De Serio, A.G. Lopez, <i>La formazione al femminile</i>	18,00
I. Loiodice, a cura di, <i>Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente</i>	20,00
I. Loiodice, a cura di, <i>Imparare a studiare</i>	22,00
R.M. Capozzi, <i>Piccole e medie imprese e bisogni formativi. Il caso Puglia</i>	18,00
G. Annacontini, a cura di, <i>Senza carro armato, né facile. Libertà, resistenza, formazione. Diario di Jolanta U. Gre. boniec Baffoni</i>	25,00
F. Pinto Minerva, a cura di, <i>La memoria del Parco. Il Parco della memoria</i>	20,00

G. Elia, a cura di, <i>Scuola e Mezzogiorno. Il Sud si interroga e propone</i>	s.i.p.
G. Elia, a cura di, <i>Percorsi e scenari della formazione</i>	s.i.p.
L. Marchetti, <i>Alfabeti ecologici</i>	15,00
B. De Serio, a cura di, <i>Costruire storie. Letture creative a scuola</i>	15,00
A. Ascenzi, A. Chionna, a cura di, <i>Potere, autorità, formazione</i>	20,00
G. Elia, <i>Questioni di pedagogia speciale</i>	28,00
L. Perla, a cura di, <i>Scritture professionali</i>	25,00
R. Gallelli, <i>Incontri mancati. Didattica e sessualità</i>	15,00
A. Muschitiello, <i>Competenze e capabilities</i>	15,00
G. Elia, a cura di, <i>Il contributo dei saperi nella formazione</i>	s.i.p.
D. Dato, a cura di, <i>La sfida dell'inclusione</i>	20,00
S. Cardone, a cura di, <i>Formare al Museo</i>	15,00
G. Elia, a cura di, <i>A scuola di cittadinanza</i>	18,00
P.F. Mancini, <i>Filosofia per bambini</i>	20,00
A. Greco, <i>Per una pedagogia dell'inclusione</i>	18,00
M. Ladogana, <i>Progettare la vecchiaia</i>	12,00
G. Elia, <i>Prospettive di ricerca pedagogica</i>	16,00
S. Pinnelli, A. Fiorucci, <i>Rari ma non troppo</i>	15,00
R. Caso, <i>Donne "di carta"</i>	20,00
S. Cardone, M. Masi, <i>Il museo come esperienza educativa</i>	16,00
L. Marchetti, <i>Agalma. Per una didattica della carezza</i>	22,00
V. Balzano, <i>Educazione, persona e welfare</i>	16,00
D. Dato, <i>L'insegnante emotivo</i>	15,00
L. Gallo, <i>Itinerari di ricerca della comparazione educativa</i>	25,00
R. Gallelli, <i>Culture del corpo tra Oriente e Occidente</i>	22,00
G. Annacontini, <i>Imparare a essere forti</i>	15,00
I. Loiodice, A.G. Lopez, a cura di, <i>Pedagogia in ricerca</i>	15,00
E. Del Gottardo, P. Macì, A. Scarinci, <i>Disagio scolastico, bisogni educativi e processi di inclusione</i>	18,00
V. Balzano, <i>Educare alla cittadinanza sociale</i>	15,00
I. Loiodice, a cura di, <i>Ripensare le relazioni intergenerare</i>	16,00
A. Scarinci, <i>Il bosco nell'aula</i>	14,00
E. Del Gottardo, E. Nicolai, <i>Breviario pakistano</i>	15,00
G.M. Patrizia Surace, <i>Biografie difficili</i>	15,00

PROTEO – DIRETTORE: D. DATO

D. Dato, S. Cardone, F. Mansolillo, <i>Pedagogia per l'impresa</i>	15,00
C. Pierri, <i>Progettare la formazione continua</i>	20,00
D. Dato, S. Cardone, F. Mansolillo, a cura di, <i>E-guidance</i>	18,00
D. Dato, S. Cardone, C. Romano, a cura di, <i>L'ora della felicità</i>	15,00

AMBIENTI, LINGUAGGI, TECNOLOGIE – DIRETTORI: A. DIPACE, A. SCARINCI

A. Dipace, a cura di, <i>La formazione professionale del tecnico della comunicazione e del multimedia</i>	s.i.p.
D.F.A. Elia, a cura di, <i>Informazione sportiva e violenza</i>	25,00
A. Dipace, a cura di, <i>Co-progettare la formazione attraverso l'innovazione</i>	20,00
A.E. Ena, a cura di, <i>Didattica dell'inclusione</i>	18,00

QUADERNI DI «METIS» – DIRETTORE: I. LOIODICE

I. Loiodice, a cura di, <i>Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto</i>	18,00
G. Annacontini, R. Gallelli, a cura di, <i>Formare altre(i)menti</i>	25,00
I. Loiodice, D. Dato, a cura di, <i>Orientare per formare</i>	15,00
I. Loiodice, G. Annacontini, a cura di, <i>Pedagogie meridiane</i>	20,00
I. Loiodice, a cura di, <i>Pedagogie</i>	16,00

G. Annacontini, D. Dato, a cura di, *Pedagogia dei contesti* 19,00  
AA.VV., *Pedagogia dalla sorgente* 20,00

QUADERNI «QWERTY» – DIRETTORE: M.B. LIGORIO

M. Pieri, a cura di, *Mobile learning. Esperienze e riflessioni “made in Italy”* 12,00  
M.B. Ligorio, a cura di, *Non solo webinar* 12,00  
P. Limone, G.A. Toto, N. Sansone, a cura di, *Didattica universitaria a distanza* 15,00

STUDI E RICERCHE SULL'EDUCAZIONE MEDIALE – DIRETTORE: P. LIMONE

P. Limone, a cura di, *Media, tecnologie e scuola* 28,00  
P. Limone, *Valutare l'apprendimento on-line* 15,00  
R. Pace, a cura di, *E-learning e risorse didattiche online per la formazione continua degli insegnanti sui DSA* 10,00  
T. Gargano, *La letteratura@ al tempo di Facebook* 16,00  
A. Dipace, *Videogiochi, scuola e salute* 15,00  
G. Kress, *Multimodalità*, a cura di E. Adami 25,00  
A.E. Ena, *Scrittura digitale* 15,00  
A. Dipace, *Simulazioni e giochi digitali per l'apprendimento* 15,00  
P. Limone, D. Parmigiani, a cura di, *Modelli pedagogici e pratiche didattiche* 10,00  
A.E. Ena, *Cittadini digitali* 15,00  
N. Paparella, a cura di, *Tempo imperfetto* 25,00  
M.G. Simone, a cura di, *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia* 22,00

TECNOLOGIE PER L'INCLUSIONE – DIRETTORE: G.A. TOTO

G.A. Toto, *Percezioni di efficacia e sviluppo professionale dei docenti* 15,00  
D. Dato, B. De Serio, L. Perrone Capano, a cura di, *Valore PA all'Università. Qualità e benessere nella pubblica amministrazione* 14,00  
D. Dato, B. De Serio, L. Perrone Capano, a cura di, *Valore PA all'Università. Competenze linguistiche e soft skills nella pubblica amministrazione* 18,00  
G.A. Toto, *La speciale psicopedagogia di Vygotskij* 15,00

STORIA DELL'EDUCAZIONE – DIRETTORE: B. DE SERIO

B. De Serio, a cura di, *Cura e formazione nella storia delle donne* 18,00  
B. De Serio, a cura di, *Scrittrici d'infanzia* 20,00

EDUCAZIONE, SOCIETÀ E PEDAGOGIA MILITANTE – DIRETTORE: L. MILANI

L. Milani, a cura di, *Trame di costruzione della cittadinanza* 20,00  
L. Milani, G. Gozzelino, C. Boeris, *As-Saggi interculturali* 21,00  
G. Gozzelino, *In viaggio verso Sud* 18,00  
R. Deluigi, *Come fosse casa tua...* 20,00  
I. Pescarmona, *Crescere al plurale* 20,00  
G. Gozzelino, a cura di, *Percorsi divergenti* 19,00  
L. Milani, C. Boeris, E. Guarcello, *Come una stella polare* 20,00

SOCIOLOGIE E DIRITTO – DIRETTORE: E. PERSICHELLA

L. Carrera, a cura di, *Gli studenti universitari stranieri* 13,00  
L. Carrera, L. Palmisano, D. Petrosino, A. Salvati, N. Schingaro, F. Simonetti, *Destini segnati?* 20,00  
L. Carrera, a cura di, *La scuola nella città fra segregazione urbana e scolastica* s.i.p.  
S. Bisciglia, *L'immagine della città nel cinema* 25,00  
L. Carrera, *Sebben che siamo donne. L'impegno della politica* 14,00  
F. Fanizza, a cura di, *La spettacolarizzazione dell'umano e le sue forme* 16,00  
M. Mangini, a cura di, *Democrazia, cittadinanza e governo del territorio* 18,00  
L. Carrera, *Donne e lavoro attraverso la crisi* 12,00

L. Zavatta, <i>Nietzsche nello sviluppo della filosofia giuridica e morale</i>	12,00
F. Fanizza, a cura di, <i>Educare Smart</i>	15,00

SCIENZE SOCIALI. TEORIE E RICERCHE — DIRETTORE: L. CARRERA

L. Carrera, <i>La flânerie. Del camminare come metodo</i>	12,00
F.U. Bitetto, L. Carrera, A. Fornasari, L. Positò, G. Valente, a cura di, <i>Riduciamo gli sprechi</i>	18,00
L. Carrera, <i>I nuovi anziani e la città</i>	15,00
L. Carrera, a cura di, <i>Bari plurale</i>	19,00

ANTROPOLOGIA E MEDITERRANEO — DIRETTORE: E. IMBRIANI

E. Imbriani, <i>Sull'ironia antropologica</i>	16,00
A. Basile, <i>Gioconda miseria. Il tarantismo a Taranto. XVI-XX secolo</i>	20,00
K. Azzarito, <i>Guarda come balla</i>	19,00
E. Imbriani, <i>La strega falsa</i>	12,00
M.G. Carriero, <i>Arte e ricerca etnografica</i>	16,00
D. Martucci, <i>Sangue, vergini e vampiri</i>	16,00
C.C. Berardi, <i>Sul cammino di San Nicola e di San Michele</i>	15,00
E. Imbriani, a cura di, <i>Ernesto de Martino e il folklore</i>	20,00
E.V. Alliegro, <i>Le dimenticate carte di Ernesto de Martino</i>	16,00
E. Imbriani, <i>Poco prima del futuro</i>	14,00
M.G. Carriero, N. Zito, <i>Masquerade. L'universo dietro la maschera</i>	16,00

RIVISTE

«Qwerty» vol. 1, n. 1/2006	15,00
«Qwerty» vol. 1, n. 2/2006	15,00
«Qwerty» vol. 2, n. 1/2007	15,00
«Qwerty» vol. 2, n. 2/2007	15,00
«Qwerty» vol. 3, n. 1/2008	15,00
«Qwerty» vol. 3, n. 2/2008	15,00
«Qwerty» vol. 4, n. 1/2009	15,00
«Qwerty» vol. 4, n. 2/2009	15,00
«Qwerty» vol. 5, n. 1/2010	15,00
«Qwerty» vol. 5, n. 2/2010	15,00
«Marsia. Variazioni poetiche», a. I, n. 1	10,00
«Marsia. Variazioni poetiche», a. II, n. 1, speciale	15,00
«Marsia. Variazioni poetiche», a. III, n. 1, speciale	15,00
«Marsia. Variazioni poetiche», a. IV, n. 1, speciale	15,00
I. Loiodice e S. Ulivieri, a cura di, <i>Per un nuovo patto di solidarietà</i> (speciale di «MeTis»)	25,00
D. Colella, a cura di, <i>Attività motorie, processo educativo, e stili di vita in età evolutiva</i> (speciale di «MeTis»)	25,00
S. Premoli, F.L. Zaninelli, a cura di, <i>Infanzie e servizi educativi a Milano</i> (speciale di «MeTis»)	20,00
M.L. Alga, R. Cima, a cura di, <i>Allargare il cerchio</i> (speciale di «MeTis»)	20,00
G. Poli, a cura di, «Risorgimento e Mezzogiorno. Rassegna di studi storici». Nuova serie. Nn. 59-62	25,00
G. Poli, a cura di, «Risorgimento e Mezzogiorno. Rassegna di studi storici». Nuova serie. Nn. 63-64	25,00
S.M. Manfredi, S. Premoli, a cura di, <i>Que viva Freire!</i> (speciale di «MeTis»)	20,00

---

Per acquistare o consultare il nostro catalogo completo, visita [www.progedit.com](http://www.progedit.com)

---