RIVISTA DI PEDAGOGIA CRITICA / NUMERO 10, 2021 / ISSN 2785-079X

EDUCAZIONE APERTA

Le iniziative per celebrare il centenario di Paulo Freire hanno spesso richiamato il verbo *esperançar*: fare pratica concreta della speranza nell'azione. È sorprendente oggi la ricchezza di percorsi che fanno a lui riferimento o comunque dialogano con la sua eredità: le parole di Freire offrono ancora strumenti per leggere il reale e chiederci attivamente che fare e come fare in questo tempo.

PAULO FREIRE

Radici e innesti

fasidiluna

Educazione Aperta
Rivista di pedagogia critica

Periodicità semestrale
Numero 10, 2021
Registrazione al Tribunale di Bari n.8 del 28 marzo 2017.
ISSN 2785-079X
Sito internet: http://www.educazioneaperta.it
Direttore responsabile: Paolo Fasce.
Direttori scientifici: Mariateresa Muraca e Paolo Vittoria.

La rivista è espressione della Comunità di Ricerca Educazione Aperta (CREA):

Comitato editoriale
Lorenza Boninu, Liceo Carducci di Piombino; Enrico Bottero, dirigente scolastico; Cristina Breuza, cooperativa sociale Il Margine; Giovanni Castagno, Movimento di Cooperazione Educativa; Fabio Castenedoli, Istituto Gian Matteo Giberti di Verona; Irene Culcasi, European Association of Service-Learning in Higher Education; Maria D'Ambrosio, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli; Enrica Ena, Istituto Comprensivo "Pietro Allori" di Iglesias; Gabriella Falcicchio, Università degli Studi di Bari; Movimento Nonviolento; Paolo Fasce, IISS Einaudi Casaregis Galilei di Genova; Giuseppe Ferraro, Università degli Studi di Napoli Federico II; † Fulvio Cesare Manara, Università degli Studi di Bergamo; Roberto Maragliano, Università degli Studi Roma Tre; Angelo Miramonti, Instituto Departamental de Bellas Artes (Colombia); Mariateresa Muraca, Istituto Universitario don Giorgio Pratesi, Istituto Progetto Uomo, Università di Verona; Renato Palma, Democrazia affettiva; Claudia Peirone, Liceo Artistico Passoni di Torino; Marta Beatrice Rota, Istituto comprensivo Villa d'Almè di Bergamo; Vincenzo Schirripa, Università Lumsa di Roma; Claudia Secci, Università di Cagliari; William Soares dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brazil); Tiziana Tarsia, Università degli Studi di Messina; Daniele Taurino, Movimento Nonviolento; Maura Tripi, Movimento di Cooperazione Educativa; Chiara Vanadia, Rete Freire-Boal; Antonio Vigilante, Liceo Piccolomini di Siena; Paolo Vittoria, Università degli Studi di Napoli Federico II.

Comitato scientifico internazionale
Inny Accioly, Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro (Brazil); Jim Clack, University of Bedfordshire (UK); Theopula Polina Chrysochou, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Anna Costantino, University of Greenwich (UK); Reinaldo Matias Fleuri, Universidade Federal de Santa Catarina (Brazil); George Grollios, Aristotle University of Thessaloniki (Greece); Dave Hill Anglia, Ruskin University; Middlesex University (UK); Jones Irwin, Dublin City University (Ireland); Gianna Katsiampoura, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Daniel Mara Lucien Blaga, Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu (Romania); Peter Mayo, University of Malta (Malta); Kostas Skordoulis, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Juha Suoranta, Tampere University (Finland); E. Wayne Ross, University of British Columbia (Canada); Yasemin Tezgiden, Middle East Technical University (Turkey); Robert Zecker, Saint Xavier University (USA).

Editore: Fasi di Luna, via Celentano, 54, 70121 Bari. Tel: 0805247110.

L'immagine in copertina è di Fabio Castenedoli.
Impaginazione di Antonio Vigilante.

I testi di *Educazione Aperta* sono rilasciati sotto la licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Indice

5 La Comunità di Ricerca
Editoriale

Primopiano / Paulo Freire. Radici e innesti

8 Claudia Secci, Tiziana Tarsia, Paolo Vittoria
Introduzione
9 Nicolò Valenzano
La storia, l'uomo e l'educazione
Antropologia filosofica e filosofia della storia in Paulo Freire
24 Irene Culcasi
Un dialogo critico con Paulo Freire: l'eredità di un maestro senza ricette
38 Mariateresa Muraca
Paulo Freire e il femminismo: convergenze e questioni aperte
54 Gisella Vismara
"Criticisms" of the pedagogy of the oppressed
70 Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Alfabetização de Paulo Freire: leitura crítica de mundo
80 Nicola Andrian, Edilane Carvalho Teles
GloCal Service Learning e Educomunicazione
Sfide per un'educazione popolare, un dialogo interculturale e intersettoriale alla luce del pensiero di Paulo Freire
96 Concetta Costanzo
Spettacolo forum "Scelta unica": quando il teatro favorisce lo sviluppo di una coscienza critica

Esperienze e Studi

115 Antinea Ambretti, Alessandro Bortolotti
Esperienze laboratoriali di studenti universitari di Bologna e Salerno
129 Angelo Miramonti, Monica Prato
Trans-Passing. Monologues from the Italian Lockdown
Gestalt Psychotherapy meets Testimonial Theatre

145 Mariateresa Muraca, Rosa Fiore
L'esperienza professionale degli educatori durante il primo lockdown Riflessioni a partire dal contesto calabrese
162 Marta Genú Soares, Hudson Pablo de Oliveira Bezerra, Natália Evangelista do Espirito Santo Silva, José Pereira de Melo
Interculturalidade em práticas educativas étnico raciais

Blog

178 Cristina Breuza
In memoria di lei: bell hooks
183 Paolo Vittoria, Intervista con Laura Cappon
Il caso Zaki: scarcerazione di un detenuto di coscienza nel buco nero della giustizia egiziana
187 Angelo Miramonti
Thomas Sankara: il coccodrillo e il capitano
193 Anna Maria Piussi
Allargare il cerchio
198 Democrazia Affettiva. Rubrica di Renato Palma
Oltre le parole "insegnare", "educare"

Editoriale

La Comunità di Ricerca

Il dibattito pedagogico durante il 2021 è stato segnato per noi di *Educazione Aperta* dal centenario della nascita di uno dei nostri riferimenti teorici fondamentali, Paulo Freire.

In Italia, in Brasile e in molte altre parti del mondo si sono moltiplicate le iniziative volte a ricordarne la figura e soprattutto a riaffermare, di fronte alle contraddizioni della contemporaneità, la necessità e la rilevanza di una pedagogia degli oppressi e delle oppresse finalizzata alla liberazione di tutti. Una pedagogia che sappia vedere nel margine non "un semplice luogo di privazione" ma "un luogo di radicale possibilità, uno spazio di resistenza" – per riprendere le parole di bell hooks, un'altra grande pensatrice che ci ha lasciato prematuramente lo scorso 15 dicembre.

Nel corso dell'anno abbiamo celebrato Paulo Freire in modi diversi. Innanzitutto collaborando con la Libera Università dell'Educare all'organizzazione del seminario online "La curiosità crea il mondo. Un dialogo a partire dalla pedagogia di Paulo Freire", che si è tenuto il 17 giugno e che è stato seguito il 16 settembre dal seminario "Sguardi fioriscono. L'approccio maieutico di Danilo Dolci".

Abbiamo deciso, inoltre, di dedicare il Primopiano di questo numero a esperienze educative, percorsi di ricerca, pratiche sociali e artistiche che, consapevoli della profondità e della molteplicità delle sue radici, rileggono e riattualizzato la proposta freiriana alla luce delle sfide del presente. Nonostante l'eterogeneità dei temi e degli stili, alcuni tratti accomunano gli articoli raccolti nel Primopiano:

- il taglio interdisciplinare che permettere di leggere questioni squisitamente pedagogiche, avvalendosi anche del contributo della filosofia, dell'antropologia, della sociologia etc.;
- l'impegno a mostrare l'attualità del pensiero di Paulo Freire a partire da un'analisi scrupolosa dei suoi scritti e del suo continuo approfondimento di alcune categorie centrali;
- il radicamento in sperimentazioni educative che reinventano l'approccio freiriano misurandosi con le opportunità e i limiti di contesti concreti;
- un'attenzione alle collaborazioni teoriche e operative critiche che la prospettiva freiriana permette di promuovere e alle trasformazioni in senso partecipativo che genera.

Negli ultimi mesi abbiamo ricevuto numerose manifestazioni di interesse e stima, che ci incoraggiamo a portare avanti il nostro impegno con passione e dedizione. In

risposta alla richiesta di diversi lettori di sostenere le attività di *Educazione Aperta*, abbiamo aperto un conto paypal attraverso cui è possibile fare delle donazioni. Queste ultime saranno finalizzate soprattutto a garantire il buon funzionamento del sito e quindi la fruizione gratuita degli articoli e degli altri contenuti. A questo link maggiori informazioni: https://educazioneaperta.it/sostienici. Ringraziamo fin da ora chiunque vorrà supportarci.

PRIMOPIANO

Paulo Freire

Radici e innesti

A cura di Claudia Secci, Tiziana Tarsia e Paolo Vittoria

Introduzione

Claudia Secci, Tiziana Tarsia, Paolo Vittoria

In occasione del centenario dalla nascita di Paulo Freire si sono moltiplicate a livello mondiale attività, dibattiti, pubblicazioni che hanno dato opportunità di creare ponti non solo con elementi del pensiero di Paulo Freire, ma anche e soprattutto tra gruppi, movimenti, istituzioni che in diverse aree si impegnano per costruire pratiche educative ispirate dal suo pensiero. *Educazione Aperta* non poteva mancare all'appuntamento, dedicando il Primopiano all'autore della pedagogia degli oppressi. Piuttosto che farne un ritratto o un'apologia, si è voluto andare alla ricerca di esperienze e ricerche, a volte anche meno conosciute, che fossero in grado di far emergere aspetti concreti della pedagogia di Paulo Freire.

Così, Nicolò Valenzano riflette sulla filosofia della storia in Paulo Freire, sia per declinare l'essenziale storicità degli esseri umani sia per il ruolo delle classi oppresse nel mondo e nel tempo. Irene Culcasi propone domande sullo spazio del pensiero di Freire nell'attualità e nel futuro, in particolare nell'incontro con la realtà degli studenti. Mariateresa Muraca approfondisce approssimazioni, ma anche divergenze tra la pedagogia di Paulo Freire e le pedagogie femministe in particolare il pensiero della differenza, il femminismo nero, il femminismo decoloniale latino-americano. Gisella Vismara prende spunto da alcune critiche riguardanti le teorie di Freire per approdare ad elementi come l'influenza marxista nel suo linguaggio, la differenza tra manipolazione e educazione, la direttività della pedagogia, l'analisi di classe sociale. Ivanilde Apoluceno de Oliveira racconta come, nella pratica di alfabetizzazione freiriana, emergono la lettura critica della parola e del mondo con particolare riferimento all'educazione degli adulti del Núcleo de Educação Popular Paulo Freire dell'Universidade do Estado do Pará. Nicola Andrian, Edilane Carvalho Teles ci riportano riflessioni sulle pratiche di scambi, dialogo interculturale e intersettoriale fra le università dello Stato della Bahia e di Padova, per una rilettura della continua antitesi tra dialogo e anti-dialogo. Concetta Costanzo, da parte sua, approfondisce elementi politici, culturali ed educativi di un laboratorio di Teatro dell'Oppresso organizzato dall'Università degli Studi di Messina in collaborazione con l'associazione Libera intenzionato a far emergere riflessioni critiche sulla mentalità mafiosa nelle relazioni quotidiane. Le iniziative del centenario, in particolare in Brasile, hanno spesso richiamato il verbo esperançar: fare pratica concreta della speranza nell'azione. Sull'eco dell'esperançar vi proponiamo la lettura di questo dossier che non vuole essere solo riflessivo, ma invitare a una mobilitazione sociale e politica.

La storia, l'uomo e l'educazione

Antropologia filosofica e filosofia della storia in Paulo Freire

Nicolò Valenzano

Freire's pedagogy and his educational action are based on a precise and articulated pedagogical anthropology. This accounts for the plurality of philosophical sources and cultural references that characterize the thought of the Brazilian pedagogist. In this context, the category of history assumes a pre-eminent role: both in declining the essential historicity of human beings (philosophical anthropology) and in clarifying their role in the world and in time (philosophy of history). These two declinations, only apparently very abstract, are rich in practical implications and determine different educational actions.

Keywords: Freire's philosophical anthropology, Freire's philosophy of history, pedagogical anthropology, history and education, Paulo Freire.

La pedagogia di Freire e la sua azione educativa si fondano su una precisa e articolata antropologia pedagogica. Questa rende conto della pluralità di fonti filosofiche e riferimenti culturali che caratterizzano il pensiero del pedagogista brasiliano. In questo quadro la categoria di storia assume un ruolo preminente: sia per declinare l'essenziale storicità degli esseri umani (antropologia filosofica) sia in quanto chiarisce il loro ruolo nel mondo e nel tempo (filosofia della storia). Queste due declinazioni, solo in apparenza molto astratte, sono cariche di implicazioni pratiche e determinano diverse azioni educative.

Parole chiave: antropologia filosofica di Freire, filosofia della storia di Freire, antropologia pedagogica, storia ed educazione, Paulo Freire.

N. Valenzano, *La storia, l'uomo e l'educazione. Antropologia filosofica e filosofia della storia in Paulo Freire,* in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), n. 9 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5820404

Introduzione

In un passaggio piuttosto noto de *L'educazione come pratica della libertà*, Freire attribuisce a Marcel "la felice espressione" per cui l'uomo è "un essere 'situato e datato'"[1]. In questo, e in altri, riferimenti alla sua concezione di uomo, sulla quale poggia molta della sua riflessione pedagogica, Freire mostra i propri principali riferimenti filosofici: esistenzialismo, personalismo e marxismo[2]. Questa pluralità di fonti, che per altro ha stimolato il dibattito sull'eclettismo e l'originalità del pedagogista, ha comunque un punto in comune: l'impostazione umanistica[3]. La riflessione antropologica del pedagogista è fondamentale per comprendere pienamente la portata delle sue proposte e delle sue azioni educative. È, infatti, opinione diffusa nella letteratura secondaria riguardante il pensatore brasiliano la tesi per cui la sua pedagogia sia fondata su un'antropologia filosofica pienamente sviluppata[4]. Ed è stato lo stesso Freire, nell'ultima opera in cui ha ripensato e discusso *La Pedagogia degli oppressi*, ad affermare che in tutto il libro vi era "anche se a volte sottintesa, ma chiara ed esplicita, un'antropologia, una certa comprensione o visione dell'essere umano"[5]. Ogni pratica educativa e ogni teoria pedagogica implicano, dunque, una concezione di uomo: "tutta la pratica edu-

[1] P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973, p. 49.

[2] C. Secci, *Freire filosofo e traduttore di approcci filosofici*, in P. Ellerani, D. Ria (a cura di), *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*, Università del Salento, Lecce 2017, pp. 245-246; P. Vittoria, *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*, Carlo Delfino, Sassari, 2008, pp. 97-111. Sul marxismo si veda ad esempio P. Roberts, *Knowledge, dialogue and humanization: The moral philosophy of Paulo Freire*, in "Journal of Educational Thought", 2, 1998, pp. 95-117; P. Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Carlo Delfino, Sassari 2007. Sul personalismo di Mounier si veda ad esempio J.D. Kirylo, D. Boyd, *Paulo Freire His Faith, Spirituality, and Theology*, Sense Publishers, Rotterdam 2017, pp. 28-51; I. Leopando, *A Pedagogy of Faith The Theological Vision of Paulo Freire*, Bloomsbury, London-New York 2017, pp. 95-143; H. Klenk, *Emmanuel Mounier e Paulo Freire: um estudo sobre a influência epistemológica do personalismo sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire*, in "Revista HISTEDBR On-line", 58, 2014, pp. 244-256; C.A. Torres, *First Freire. Early writings in social justice education*, Teachers College Press, New York 2014, pp. 26-42.

[3] C. A. Torres, *A voz do biógrafo latino-americano. Uma biografia intelectual*, in M. Gadotti (org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia*, Cortez Editora, São Paulo 1996, pp. 117-149 e C.A. Torres, *Pedagogia da luta. Da pedagogia do oprimido à escola publica popular*, Papirus Editora, Campinas 1997 ha insistito su questa interpretazione umanista delle fonti freiriane. J. Dale, E. Hyslop-Margison, *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation: The philosophical influences on the work of Paulo Freire*, Springer, Dordrecht 2010 hanno interpretato Freire come un educatore umanista.

[4] Si vedano, per citare solamente alcuni riferimenti, S. Aronowitz, *Paulo Freire's Radical Democratic Humanism: The Fetish of Method*, in "Counterpoints", 422, 2012, pp. 257-274: 261; C.A. Torres, *First Freire. Early Writings in Social Justice Education*, cit., pp. 74-77; E. Gottlieb, T. La Belle, *Ethnoghraphic Contextualization of Freire's Discourse: Cosciousness-raising, Theory and Practice*, in "Anthropology & Education Quarterly", 1, 1990, pp. 3-18.

[5] P. Freire, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008, pp. 118-119.

cativa implica una posizione teorica sull'arte dell'educatore. Questa posizione implica a sua volta – a volte più a volte meno esplicitamente – un'interpretazione dell'uomo e del mondo"[6]. Dal momento che tutte le pratiche educative sottintendono una visione di ciò che gli esseri umani sono, diverse proposte pedagogiche e didattiche rinviano a diversi modelli antropologici.

In questo articolo assumerò il tema della storia e della "datità" dell'uomo come lente interpretativa della complessiva concezione antropologica di Freire, lasciando sullo sfondo categorie altrettanto centrali come l'incompletezza, la speranza, la vocazione ontologica a "essere di più", la prassi o il "corpo cosciente". Nell'adottare questa particolare prospettiva, mi soffermerò sulla concezione di storia che il pedagogista brasiliano ha elaborato a partire dai diversi riferimenti culturali che lo hanno caratterizzato e avendo sempre l'azione educativa come punto di riferimento, termine di paragone e cartina al tornasole.

Un essere situato e datato

L'uomo, nella sua ricerca permanente a "essere di più" (*ser mais*), prende le mosse da una condizione storica determinata[7]: gli uomini sono esseri in situazione, radicati in condizioni spazio-temporali che li contraddistinguono e che, a loro volta, li condizionano. Affermare che l'essere umano è un essere storico significa sostenere che "non c'è uomo nel vuoto", ossia che ogni uomo e ogni donna si trovano in uno spazio e in un tempo[8]. Il 'qui' e 'ora' non è solo lo spazio-tempo fisico, ma anche quello storico-sociale che porta con sé vincoli di ordine culturale e immateriale.

Questa storicità distingue l'uomo dagli animali. Questi, infatti, poiché vivono immersi nel mondo, non hanno "un domani né un oggi" ma vivono "in un presente che li schiaccia"[9]. L'uomo, viceversa, proprio perché esiste nel tempo, vi è immerso e al contempo è capace di emergere, perché "accoglie il passato, lo assimila, lo modifica"[10]. La possibilità di trascendere il tempo, di uscire dalla condizione di immersione nella specifica situazione concreta è quella caratteristica che qualifica l'essere umano come essere capace di progettarsi, discernere e conoscere[11]. L'educabilità umana può essere quindi interpretata in stretta connessione con la storicità.

[6] P. Freire, *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*, in "Harvard Educational Review", 2, 1970, pp. 205-225: 211.

[7] Sulla complessa semantica dell'espressione *ser mais* e sulla possibile traduzione in italiano si veda P. Vittoria, *Narrando Paulo Freire,* cit., p. 118.

[8] P. Freire, *Cultural Liberty in Latin America*, in "International Catholic Auxiliaries News", 1, 1969, pp. 2-6: 4.

[9] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2011, p. 89.

[10] P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 48.

[11] P. Freire, *Educação e atualidade brasileira*, Universidade Federal do Recife, Recife 1959, p. 8: "La possibilità umana di esistere – forma accresciuta di essere – più che di vivere, fa dell'uomo un essere eminentemente relazionale. Stando in lui, può anche uscirne. Progettar-si. Discernere. Conoscere".

Il senso del tempo

Gli animali come esseri unidimensionali non sono in grado di partecipare alla produzione della cultura e della storia. Gli esseri umani, viceversa, in quanto esseri multidimensionali, sono capaci di esercitare la propria libertà per trasformare la realtà in cui vivono. In altri termini, in virtù di questa condizione a-storica, l'animale, a differenza degli uomini, non può impegnarsi a costruire la propria vita e a trasformare il proprio contesto[12].

Questa caratterizzazione dell'umano, come un essere di prassi in grado di esercitare la propria libertà e trasformare il mondo, rende possibile declinare la storicità in termini proattivi: "contrariamente all'uomo, gli animali [...] vivono una vita senza tempo, immersi nella vita senza possibilità di emergerne, adattati e aderenti alla realtà". L'essere umano, invece, "può rompere quella aderenza e trascendere il semplice essere nel mondo, […] pertanto l'esistenza è un modo di vivere proprio dell'essere che è capace di trasformare, di produrre, di creare, di decidere e comunicare"[13]. Per Freire gli animali esistono al di fuori della storia: non percepiscono il tempo come passato, presente e futuro, ma esistono in un presente "travolgente". Gli esseri umani, invece, possono comprendere che le persone hanno intrapreso azioni concrete in passato che influenzano l'esperienza nel presente; allo stesso modo, i soggetti possono intraprendere azioni nel presente che influenzano il futuro. La storia, quindi, è una relazione attiva tra l'uomo e il mondo che condiziona la vita quotidiana delle persone.

Il senso del tempo consente agli esseri umani di affrontare i determinismi, abbattendoli e proponendo, attraverso la partecipazione, progetti di vita che incidano sulla convivenza sociale. Così l'uomo sostituisce la passività con un'attività generatrice, nata nel legame tra la coscienza e la realtà in cui è possibile produrre il nuovo, il cambiamento, l'identità e la differenza.

Gli esseri umani "non sono solo in grado di avere la propria attività, ma anche di essere coscienti di se stessi e del mondo in cui vivono"[14]. In questa prospettiva, l'uomo in quanto soggetto è un essere consapevole: acquista coscienza di sé attraverso la coscienza dell'altro e della propria azione trasformatrice sul mondo[15]. Pertanto l'uomo scopre la "radice della sua dimensione temporale" prendendo coscienza del passato, del presente e del futuro, nella misura in cui "si accorge di esistere, e non solo di vivere"[16], ed esiste nel senso che è in grado di riflettere sul mondo e su ciò che sta accadendo nel mondo.

[12] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 90.
[13] P. Freire, *Acción cultural para la libertad*, Editorial Tierra Nueva, Buenos Aires 1975, p. 56.
[14] P. Freire, *Cultural Literacy in Latin America*, in "ICS News", 1, 1979, p. 4.
[15] C. A. Torres Novoa, *La Praxis Educativa de Paulo Freire*, Ediciones Gernika, México City 1978, pp. 59-61.
[16] P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, cit., p. 48.

Integrazione vs adattamento

Nella concezione freiriana esistere equivale a "essere nel mondo e col mondo". Riprendendo Karl Jaspers[17], il pensatore brasiliano ritiene che ciò che caratterizza l'esistere sia "il potere di trascendere, di discernere, di dialogare"[18]. In questa prospettiva l'esistenza individuale è sempre una questione di rapporti con altre esistenze, caratterizzando così l'uomo come un essere relazionale. L'educabilità si configura quindi in termini di relazionalità e riflessività, quest'ultima intesa come attività trasformativa o prodromica alla capacità trasformativa[19].

In virtù di questa consapevolezza, gli uomini possono esistere oltre l'immediatezza che si verifica nella sfera dei contatti e configurarsi come esseri di integrazione in contrapposizione all'adattamento nel mondo. Il concetto di integrazione, sul quale Freire insiste molto in queste opere giovanili, richiama la "possibilità di entrare in accordo con la realtà e allo stesso tempo di trasformarla, a cui si aggiunge il potere di scegliere, che si basa essenzialmente sul giudizio critico"[20]. L'integrazione ha quindi una dimensione attiva che l'adattamento non ha: la passività dell'uomo che si adatta dipende principalmente dall'incapacità di trasformare la realtà, da cui segue invece l'attitudine a trasformare se stesso per adattarsi. L'integrazione è un attributo dell'essere umano che ha aperto la sua coscienza a ciò che l'ambiente e la dimensione intersoggettiva gli propongono ed è disposto a cambiare e partecipare rispettosamente al cambiamento degli altri.

L'uomo incapace di integrazione è un essere sradicato e questo sradicamento preclude la sua identificazione con il mondo e con gli altri. L'uomo sradicato vive un tempo assoluto e astorico, ciò gli impedisce di costituirsi come un essere situato, integrato nel suo contesto. Nella sua prospettiva il contesto è qualcosa di già finito, che non può mostrare nulla di nuovo e migliore, per cui si può identificare la sua visione schematico-fissista con un mondo altrettanto fisso e finito.

Questa mancanza di integrazione fa sì che gli individui esistano solo come massa senza destino e senza capacità di essere in disaccordo con tutto ciò che li annulla in quanto esseri umani. Nelle parole di Freire, "se non esistesse il processo di integrazione, che è una delle note caratteristiche dell'uomo e della sua coscienza critica, se l'uomo fosse solo un soggetto che si adatta, la Cultura e la Storia, che sono dominio esclusivo dell'uomo, non avrebbero senso, perché mancherebbe loro il contrassegno della libertà". Per questo, quando si nega la libertà "l'uomo diventa un essere che può soltanto accomodarsi e adattarsi e che, circoscritto e minimizzato ad un adattamento impostogli, senza alcun diritto a discuterlo, deve per forza sacrificare la sua capacità creativa"[21].

[17] K. Jaspers, *Origini e senso della storia*, Edizioni di Comunità, Milano 1965.

[18] P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, cit., p. 48.

[19] Questa è la declinazione del concetto di riflessività proposto da M.C. Michelini, *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2013.

[20] P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, cit., p. 49.

[21] Ivi, p. 50.

La storia e la cultura derivano, quindi, dalla facoltà creativa degli esseri umani che si caratterizza, pertanto, come una dimensione costitutiva della loro stessa educabilità. Questa facoltà creativa a sua volta si sviluppa e si manifesta attraverso la libertà del soggetto, sia nel suo senso ontologico sia in quello etico-politico. In questo modo, ontologicamente la libertà svincola gli uomini dal determinismo, permette loro di superare lo stadio di essere nel mondo e diventare esseri con il mondo e con gli altri. L'espressione ontologica della libertà è, quindi, funzione dell'integrazione e del radicamento degli uomini nella propria realtà in quanto esseri situati. Questa dimensione ontologica della libertà è profondamente connessa con la sua costituzione etica e politica, perché nella misura in cui ci muoviamo in un mondo relazionale, esistendo come esseri per gli altri, è richiesto impegno, preoccupazione per gli altri, apertura alle loro proposte, responsabilità verso se stessi e verso gli altri.

Nella misura in cui "emerge dal tempo, liberandosi dalla sua unidimensionalità con la forza della coscienza", l'uomo ha "il potere di intervenire nella realtà, modificandola": in questo modo "non è soltanto uno spettatore della realtà ma è immesso nell'esercizio di un potere che gli spetta esclusivamente: il dominio della Storia e della Cultura"[22].

Creare cultura e storia

Da un lato, dunque, è innegabile che gli uomini, "in quanto 'esseri-in-situazione', si trovano immersi in condizioni spazio-temporali che influiscono su di loro"; dall'altro, è altrettanto vero che su tali vincoli "a loro volta esercitano un'influenza"[23]. In altri termini, gli uomini sono sì esseri storicamente e culturalmente determinati, ma capaci di trascendere siffatta determinatezza. Proprio per questo sono al contempo soggetti e protagonisti della storia e della cultura, nel senso che contribuiscono alla loro costruzione.

La cultura è il risultato della prassi, cioè della riflessione-azione dell'uomo nel mondo e sul mondo. La cultura presuppone il lavoro, l'intelligenza, la tecnica della mano, l'intuizione e lo sforzo umano. Trascendendo il mondo l'uomo diventa un agente che interviene nella realtà. La cultura si configura così la produzione tipicamente umana all'interno del mondo. Caratterizzare l'uomo come essere culturale e produttore di cultura significa porre al centro la questione della trasmissione del sapere che può essere interpretato come la questione fondativa dell'istruzione e come componente costitutiva dell'educabilità umana.

Osservando i quadri posti in appendice a *L'educazione come pratica della libertà*, utilizzati come materiali didattici nei Circoli di cultura per stimolare il processo di apprendimento e di alfabetizzazione culturale, è possibile cogliere alcune caratteristiche

[22] Ivi, pp. 48-49.

[23] P. Freire, *Teoria e pratica della liberazione*, AVE, Roma 1974, p. 48.

del concetto di cultura del pensatore brasiliano[24]. Nel mondo, l'uomo si distingue dalla natura facendo cultura, creando e ricreando la realtà attraverso il proprio lavoro, che in un primo momento risponde ad una necessità di sopravvivenza: il pozzo, la casa, l'abbigliamento ne sono alcuni esempi. Questa prima situazione lascia il posto alla riflessione per cui le relazioni, tra gli uomini, non possono essere di dominio, come nelle relazioni con il mondo, ma si devono configurare come un'azione congiunta di soggetti che cercano la propria trasformazione e quella del mondo.

Un esempio che chiarisce questa caratteristica genuinamente umana è rappresentato dalla differenza tra cacciatore e predatore: tra il cacciatore con la freccia e il cacciatore con un fucile c'è solo una differenza culturale, ma tra di loro e il gatto, entrambi cacciatori, vi è una differenza ontologica[25]. Se il gatto è un mero cacciatore di prede, l'uomo è, si potrebbe dire, un cacciatore culturale, perché consapevole di praticare la caccia e perché in questa pratica si avvale di strumenti culturali, ossia tecnologie e saperi trasmessi da una generazione all'altra. La percezione di questa differenza mette in evidenza la forza creativa della libertà, dell'intelligenza e dell'educazione. Con il lavoro, l'uomo ha il potere di trasformare il materiale offerto dalla natura, rendendolo un oggetto culturale. La cultura, che caratterizza l'umanità, è dunque "l'acquisizione sistematica dell'esperienza umana, ma si tratta di un'acquisizione critica e creatrice e non di una giustapposizione di informazioni immagazzinate"[26].

La prassi umana trasforma e crea le cose come beni e oggetti, istituzioni sociali e politiche, filosofia e ideologie, scienza e tecnologia, arte e religione. Attraverso queste creazioni (e non solo) gli esseri umani creano certamente cultura, ma anche storia[27]: "attraverso il suo compito permanente di trasformazione della realtà oggettiva, l'uomo simultaneamente crea la storia e diventa un essere storico-sociale"[28].

Gli uomini sono capaci di fare la storia poiché essi stessi sono esseri storici e mutevoli. La storia non è, in questa prospettiva, un dono di esseri soprannaturali, nemmeno è l'espressione dell'eccezionale singolarità dell'individuo personificato in un eroe che fa cambiamenti nel nome della comunità. La storia, invece, è "l'insieme delle risposte date dagli uomini alla natura, agli altri, alle strutture sociali"[29]: in questi termini è qualcosa che l'uomo forma e riforma attraverso le sue decisioni e azioni. Gli esseri umani sono capaci di fare la storia proprio in virtù di alcune caratteristiche antropologiche: in quanto esseri in ricerca, "ontologicamente curiosi", nel tentativo di *essere di più*, si relazionano e agiscono[30]. Le qualità che definiscono l'educabilità umana sono quelle che tratteggiano l'uomo come un essere protagonista della storia. L'uomo

[24] P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, cit., pp. 153-173.

[25] Ivi, pp. 158-162.

[26] P. Freire, *Teoria e pratica della liberazione*, cit., pp. 55-56

[27] Ivi, p. 56.

[28] P. Freire, *A Proposito del Tema Generador y del Universo Tematico,* in "Cristianismo y Sociedad", Suplemento, Setiembre 1968, p. 58.

[29] P. Freire, *Teoria e pratica della liberazione*, cit., p. 56.

[30] P. Freire, D. Macedo, *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine 2008, p. 23.

dunque non può essere spogliato del suo attributo essenziale di fare la storia, che è possibile nel quadro delle sue relazioni sociali e della compenetrazione della coscienza con la realtà, da cui scaturisce la conoscenza del mondo e sua trasformazione.

Avendo la possibilità di riflettere su se stessi, fare una critica della propria vita e raccontarsi, in questo esercizio di autoconsapevolezza, gli esseri umani possono conoscersi come esseri storici. Tuttavia, la storicità dell'uomo viene persa quando viene impiegata nel mondo per produrre solo oggetti materiali: la sua coscienza e tutto il suo essere sono così reificati. La sua vita cessa di appartenere a lui, dal momento che ogni giorno vive per gli oggetti invece che vivere per se stesso e per gli altri. La sua vita, reificata, esercita uno strano potere su di lui, imponendosi e dominandolo. Questa situazione di disumanità rende il dominatore e il dominato profondamente alienati, incapaci di riconoscersi come esseri umani in tutta la loro pienezza.

Di fronte a questa situazione di reificazione si possono contrapporre due alternative che si rivelano entrambe inadeguate per far emergere l'uomo e per fondare solidamente il processo di formazione e di soggettivazione: il verbalismo e l'attivismo. Da un lato, infatti, se manca il momento dell'azione, "ne viene sacrificata automaticamente anche la riflessione, e ne risulta un'inflazione di suoni, che è verbosità, bla-bla-bla"[31]. In questo modo la parola si configura come "alienata e alienante", ben lontano dall'essere liberatrice come vorrebbe invece la concezione problematizzante dell'educazione, e la riflessione si riduce a "riflessività da tavolino"[32]. Se, invece, "si mette l'accento esclusivamente sull'azione, con il sacrificio della riflessione, la parola diventa attivismo", ossia "azione per l'azione", che perciò nega la vera prassi e rende impossibile il dialogo[33]. In entrambe le versioni, riflessione e azione appaiono scisse: ciò rende impossibile la prassi, che richiede la composizione unitaria e dialettica tra azione-riflessione, coscienza-realtà. L'atto di fare la storia è, quindi, un atto di prassi umana continuamente rivalutato. È un modo di pensare al tempo e intervenire in esso per umanizzarlo.

Concezioni della storia

L'analisi dell'uomo come essere storico conduce Freire a distinguere tra la concezione meccanicistica e la concezione dialettica della storia: due concezioni della storia che implicano due differenti idee di educazione intesa come principale motore della trasformazione. Nella prima "il futuro, de-problematizzato, è noto in anticipo, il ruolo dell'educazione è quello di trasferire pacchetti di conoscenze precedentemente consi-

[31] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 62.

[32] Ivi, pp. 78-79; si vedano anche le pp. 52-53. "Riflessività da tavolino" è un'efficace espressione di P. Jarvis, *Adult Learning in the Social Context*, Croom Helm, Beckenham 1987, p. 90.

[33] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., pp. 78-79; si vedano anche le pp. 52-53.

derati utili per l'arrivo del futuro già conosciuto"[34]. Questo punto di vista presuppone che la storia sia qualcosa che può essere previsto e quindi pre-elaborato dalla prospettiva presente, secondo la visione che prevale in questo momento. La concezione meccanicistica presenta la storia come qualcosa privo di contenuto proprio ed è per questo che cerca di sostituire quel contenuto con un'idea formale che vuole rendere valida per tutti gli uomini, senza rispettare le caratteristiche del loro tempo e della società. Secondo questa concezione, gli eventi futuri saranno costituiti dalla riflessione e dall'immaginazione che proiettiamo nel tempo secondo il nostro pensiero presente. La relazione presente-futuro e i cambiamenti che avvengono al suo interno sono realizzati nell'armonia più completa, senza conflitti. Nel rifiutare questa concezione della storia, Freire fa riferimento all'analisi concettuale marxista, secondo cui la storia si dà inevitabilmente come lotta di classe, quindi senza negare la componente del conflitto; contemporaneamente recupera la prospettiva personalista, in particolare quella di Mounier, che riconosce un imprescindibile ruolo alla "libertà ordinata"[35], cioè una libertà con vincoli e limitazioni. Per il filosofo francese, infatti, la storia è "una creazione comune degli uomini liberi" e, pertanto, "se il senso della storia è già fissato in anticipo, non c'è libertà"[36].

Seguendo questa concezione della storia, la pratica educativa è un modo di formare soggetti in grado di adattarsi al mondo e alle sue esigenze produttive. Da questo punto di vista si tratta di formare abilità tecniche e occupazionali: è esclusa la costruzione di un abito critico che potrebbe rendere i soggetti in formazione agenti di cambiamento. In questa concezione di educazione riecheggiano, indubbiamente, le prospettive funzionalistiche, che vedevano nel processo educativo un meccanismo di adattamento dell'uomo al mondo e alle esigenze economico-produttive. È stato Freire stesso, in una delle sue ultime interviste, a segnalare come questa concezione della storia sia coerente con la prospettiva neoliberista dell'educazione[37].

Queste conseguenze pedagogiche rivelano come inaccettabili le premesse antropologiche sottostanti e la filosofia della storia meccanicistica. A queste Freire oppone una diversa visione della storia, assumendola secondo la sua natura dinamica: "nella concezione dialettica della storia, il futuro nasce a partire dalla trasformazione del presente come qualcosa dato dal dare stesso. Da qui discende il carattere problematico e non inesorabile del futuro. Il futuro non è ciò che deve essere, ma ciò che facciamo con il presente"[38]. Da questo punto di vista, l'essere umano partecipa a un mondo contraddittorio in cui i cambiamenti e le negazioni dialettiche sono continuamente registrati,

[34] P. Freire, *Cartas a Cristina. Reflexões Sobre Minha Vida e Minha Práxis*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1994, p. 128. Sulla centralità della scrittura epistolare nella produzione del pedagogista brasiliano si veda E. Pereira Coelho, *Pedagogia da correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros*, Liber Livro, Brasília 2011.

[35] E. Mounier, *Il personalismo*, Garzanti, Milano 1952, p. 62.

[36] Ivi, p. 104.

[37] C. A. Rossatto, *Freire's Understanding of History, Current Reality, and Future Aspirations: His Dream, Take on Ethics, and Pedagogy of Solidarity*, in "Journal of Thought", 43, 2008, pp. 149–161: 154.

[38] P. Freire, *Cartas a Cristina*, cit., p. 128.

in cui il nuovo supera il momento precedente, contenendolo e migliorandolo. In questa prospettiva, secondo la quale non si danno società in cui non esista un processo di cambiamento, la storia è intesa come il dominio della possibilità[39]. La storicità della vita (l'uomo come essere storico e situato) ridefinisce la storia come spazio di possibilità che appartiene all'essere umano come fatto ontologico e problema esistenziale: è proprio questa idea della storia come spazio di possibilità a consentire la speranza, l'intervento educativo e la trasformazione sociale[40].

L'armonia fondata dalla prospettiva meccanicistica in questo quadro non ha luogo poiché la forza delle circostanze, l'attività umana e le sue attitudini di ricerca finiscono per destabilizzare il momento presente per dare spazio alla novità, che non è mai concepita come l'ultimo stadio di uno sviluppo raggiunto dall'umanità: la storia, quindi, non finisce mai finché ci saranno uomini. Il meccanicismo, incline all'unidimensionalità, non riesce a cogliere la multidimensionalità del mondo e dell'esistenza umana e preferisce, quindi, definire il futuro come un elemento fatto per adattarsi agli uomini.

La visione dialettica della storia riconsidera il ruolo dell'educazione che, invece di svolgere meri compiti di trasferimento di conoscenze, viene concepita come uno spazio per la realizzazione dell'apprendimento, sotto l'egida dell'intelligenza dei soggetti che vi partecipano, in base alle esigenze del loro tempo e della loro realtà. Questa concezione dinamica della storia consente dunque di assegnare all'educazione una funzione diversa da quella che tradizionalmente aveva: se nella concezione meccanicistica e autoritaria "l'educazione è ridotta a un trasferimento di ricette, pacchetti di contenuti", nella concezione dialettica "non c'è un solo futuro ma diverse ipotesi di futuro"[41]. Da questo punto di vista, gli esseri umani sono esseri condizionati ma non determinati, consapevoli di questi condizionamenti: grazie a questa consapevolezza possono intervenire sul loro stesso condizionamento. Nella prospettiva dialettica, non deterministica, "l'educazione deve essere un'esperienza di decisione, di rottura, di pensare correttamente e di conoscenza critica"[42].

In altri termini, pensare all'educazione dalla concezione meccanicistica della storia implica concepirla come un processo volto a raggiungere l'adattamento degli individui all'ordine sociale e scolastico stabilito. Viceversa l'educazione, alla luce di una visione dialettica della storia, ha il compito fornire alle persone le condizioni e gli strumenti indispensabili per la riflessione su di sé e per intervenire efficacemente sulla realtà (*agency*), configurandosi pertanto come un progetto di libertà di carattere squisitamente politico[43]. Siffatta filosofia della storia, cioè, implica una concezione antropo-

[39] M. Gadotti, *Pedagogia da práxis*, Cortez, São Paulo 1995, pp. 79-82. Si veda P. Freire, *Pedagogia della speranza*, EGA, Torino 2008, p. 113.

[40] N. De Lissovoy, *History, Histories, or Historicity? The Time of Educational Liberation in the Age of Empire*, in "Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies", 29, 2007, pp. 441-460.

[41] P. Freire, *Cartas a Cristina*, cit., p. 130.

[42] Ivi, p. 130.

[43] M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano 2016, p. 77.

logica per cui l'uomo è essere di prassi, in grado di agire e riflettere sul mondo, nel mondo e con gli altri al fine di intraprendere pratiche trasformative. A ciò è connessa un'idea di uomo educabile inteso come protagonista del proprio percorso formativo, così come può essere protagonista della propria storia personale e può incidere su quella collettiva.

Condizionato ma non determinato

In quanto essere situato e storico, dunque, l'uomo è condizionato perché dipendente dal contesto storico e culturale in cui vive, ma da questo non è determinato: in altri termini, la storicità dell'uomo non equivale alla sua determinatezza. In quanto consapevole della propria situazione di essere condizionato, immerso nel mondo, l'uomo è in grado di emergere, rendendosi capace di inserimento nella realtà. In questo modo, in virtù della sua coscienza storica, l'uomo di configura come un essere di prassi, che coniuga riflessione e azione nel rapporto della propria coscienza con il mondo. Lungi dall'essere determinato, quindi, è un essere che determina la storia poiché la crea. Gli esseri umani sono esseri di prassi, perché colgono la realtà per comprenderla e trasformarla: "l'uomo è prassi perché non può essere ridotto a semplice spettatore della realtà né a mero incidente dell'azione diretta da altri uomini che lo trasformano in una cosa. La sua vocazione ontologica, che deve compiere, è quello di essere un soggetto che opera su e trasforma il mondo"[44]. In questi termini, l'uomo come prassi e l'uomo come soggetto sono due principi strettamente connessi nella realtà storica dell'uomo. Declinando dal punto di vista pedagogico questa unità dialettica, intendere l'educando come soggetto e come prassi significa focalizzarsi sul suo protagonismo e sulla sua capacità trasformativa.

Se si concepisce un essere umano situato nello spazio e nel tempo, se si vuole che l'essere umano sia un soggetto, con la capacità di trasformare il suo mondo, per creare cultura e costruire la storia, deve essere educato con questo scopo. Questa educazione deve essere per la libertà, non per l'adattamento, l'addomesticamento o l'oppressione. Tale finalità educativa suggerisce una profonda revisione dei sistemi tradizionali di istruzione, dei loro programmi e metodi. Da un lato, quindi, Freire critica la concezione depositaria dell'educazione perché mantiene l'uomo immerso nel mondo; dall'altro, propone il modello di educazione problematizzante proprio in virtù della sua capacità di far emergere le coscienze consentendo un inserimento critico nella realtà[45]. L'antropologia filosofica freiriana forma e informa questo ragionamento pedagogico e fornisce le basi per l'azione educativa, andando così a rinforzare l'argomento che pren-

[44] P. Freire, *La Concepcion 'Bancaria' de la Educacion y la deshumanización. La Concepcion Problematizadora de la Educación y la Humanizacion*, in Id., *Contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina*, Supplemento a "Cristianismo y Sociedad", ISAL, Montevideo 1968, p. 18.

[45] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 70.

de le mosse dalla filosofia della storia per sostenere la possibilità dell'uomo di intervenire nella storia e di essere protagonista dei processi educativi. Il tradizionale modello depositario di educazione corrisponde alla visione statica e meccanicistica della storia, poiché presenta la conoscenza come un insieme di fatti che gli studenti memorizzano e ricordano. L'educazione problematizzante, invece, indaga le idee che influenzano il momento storico di una persona ed è, pertanto, connesso a una visione dinamica e dialettica della storia: quando le persone diventano consapevoli in modo critico di quali idee hanno influenzato le loro condizioni di vita, capiscono quali azioni possono intraprendere per modificare tali condizioni.

Conclusione: l'uomo come progetto

La storia, sia nella misura in cui condiziona l'essere umano sia in quanto costruzione delle interazioni umane, è dunque una categoria chiave per comprendere l'antropologia filosofica di Freire e la sua proposta educativa: diventa, in altri termini, un concetto chiave per comprendere l'educabilità dell'uomo. Il tema della storia chiama in causa, infatti, la dimensione della temporalità dell'uomo. In quanto essere consapevole della profondità storica, assume il presente come processo storico nel quale è sempre vigente un'eredità del passato e una tensione verso il futuro: in questi termini il presente può essere interpretato come una dimensione carica di progettualità. In questi termini, allora, la storicità dell'uomo coincide con la sua condizione progettuale.

Riprendendo tematiche care alla filosofia esistenzialista[46], l'uomo si presenta come un essere capace di progettarsi, di intervenire nel mondo per trasformarlo e, quindi, di esistere e non semplicemente di vivere. Nella misura in cui esistere implica la possibilità di scegliere liberamente e l'esistenza coincide con le sue stesse possibilità, l'uomo come progetto è una declinazione dell'uomo come possibilità. In questa concezione ricopre un ruolo notevole la concezione di storia di Freire: l'enfasi che il pedagogista pone sulla speranza e sull'utopia mostrano l'attenzione da lui prestata alla categoria del "futuro" e alle sue declinazioni; quindi, in ultima analisi, a un'idea dialettica e dinamica della storia piuttosto che a una concezione meccanicistica e statica.

In quanto progetto l'uomo è capace di trascendere se stesso; non è cioè una realtà stabile e definita, ma un perenne progettarsi in base alle proprie possibilità. La trascendenza, intesa come quella caratteristica in virtù della quale l'uomo si definisce come progetto, consiste nel protendersi della coscienza verso la realtà esterna, sia verso il mondo materiale sia verso le altre persone. L'intersoggettività è quindi fondata su questa originaria convergenza delle coscienze verso il mondo; questo a sua volta è inteso come l'elemento originariamente comune di coscienze caratterizzate dall'intenzionalità. L'intersoggettività, come dato antropologico, legittima il dialogo come

[46] Si veda, per esempio, J.P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo*, Mursia, Milano 1964, pp. 27-30; autore noto a Freire.

fondamentale nelle dinamiche educative: il dialogo "fenomenizza e storicizza l'essenziale intersoggettività umana"[47]. La centralità del dialogo nella riflessione pedagogica freiriana si comprende pienamente, dunque, nella misura in cui si ricostruisce la sua antropologia pedagogica, fondata su una articolata idea di uomo e di storia.

Bibliografia

Aronowitz S., *Paulo Freire's Radical Democratic Humanism: The Fetish of Method*, in "Counterpoints", 422, 2012, pp. 257-274.

Catarci M., *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano 2016.

Dale J., Hyslop-Margison E., *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation: The philosophical influences on the work of Paulo Freire*, Springer, Dordrecht 2010.

De Lissovoy N., *History, Histories, or Historicity? The Time of Educational Liberation in the Age of Empire*, in "Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies", 29, 2007, pp. 441-460.

Fiori E.M., *Aprender a dizer a sua palavra,* in Freire P., *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970, pp. 9-21.

Freire P., *A Proposito del Tema Generador y del Universo Tematico,* in "Cristianismo y Sociedad", Suplemento, Setiembre 1968.

Freire P., *Acción cultural para la libertad*, Editorial Tierra Nueva, Buenos Aires 1975.

Freire P., *Cartas a Cristina. Reflexões Sobre Minha Vida e Minha Práxis*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1994,

Freire P., *Cultural Liberty in Latin America*, in "International Catholic Auxiliaries News", 1, 1969, pp. 2-6.

Freire P., *Cultural Literacy in Latin America*, in "ICS News", 1, 1979.

Freire P., *Educação e atualidade brasileira*, Universidade Federal do Recife, Recife 1959.

Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973.

Freire P., *La Concepcion 'Bancaria' de la Educacion y la deshumanización. La Concepcion Problematizadora de la Educación y la Humanizacion*, in Id., *Contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina*, Supplemento a "Cristianismo y Sociedad", ISAL, Montevideo 1968.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2011.

Freire P., Macedo D., *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine 2008.

Freire P., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008.

Freire P., *Sobre la acción cultural*, ICIRA, Santiago de Chile 1970.

[47] E.M. Fiori, *Aprender a dizer a sua palavra,* in P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970, pp. 9-21: 19.

Freire P., *Teoria e pratica della liberazione*, AVE, Roma 1974.

Freire P., *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*, in "Harvard Educational Review", 2, 1970, pp. 205-225.

Gadotti M., *Pedagogia da práxis*, Cortez, São Paulo 1995.

Gottlieb E., La Belle T., *Ethnoghraphic Contextualization of Freire's Discourse: Cosciousness-raising, Theory and Practice*, in "Anthropology & Education Quarterly", 1, 1990, pp. 3-18.

Jarvis P., *Adult Learning in the Social Context*, Croom Helm, Beckenham 1987.

Jaspers K., *Origini e senso della storia*, Edizioni di Comunità, Milano 1965.

Kirylo J.D., Boyd D., *Paulo Freire His Faith, Spirituality, and Theology*, Sense Publishers, Rotterdam 2017.

Klenk H., *Emmanuel Mounier e Paulo Freire: um estudo sobre a influência epistemológica do personalismo sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire*, in "Revista HISTEDBR On-line", 58, 2014, pp. 244-256.

Leopando I., *A Pedagogy of Faith The Theological Vision of Paulo Freire*, Bloomsbury, London-New York 2017.

Mayo P., *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Carlo Delfino, Sassari 2007.

Michelini M.C., *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2013.

Mounier E., *Il personalismo*, Garzanti, Milano 1952.

Pereira Coelho E., *Pedagogia da correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros*, Liber Livro, Brasília 2011.

Roberts P., *Knowledge, dialogue and humanization: The moral philosophy of Paulo Freire*, in "Journal of Educational Thought", 2, 1998, pp. 95-117.

Rossatto C.A., *Freire's Understanding of History, Current Reality, and Future Aspirations: His Dream, Take on Ethics, and Pedagogy of Solidarity*, in "Journal of Thought", 43, 2008, pp. 149–161.

Sartre J.P., *L'esistenzialismo è un umanismo*, Mursia, Milano 1964.

Secci C., *Freire filosofo e traduttore di approcci filosofici*, in P. Ellerani, D. Ria (a cura di), *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*, Università del Salento, Lecce 2017, pp. 245-246.

Torres C.A., *A voz do biógrafo latino-americano. Uma biografia intelectual*, in M. Gadotti (org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia*, Cortez Editora, São Paulo 1996, pp. 117-149.

Torres C.A., *First Freire. Early writings in social justice education*, Teachers College Press, New York 2014.

Torres C.A., *Pedagogia da luta. Da pedagogia do oprimido à escola publica popular*, Papirus Editora, Campinas 1997.

Torres Novoa C.A., *La Praxis Educativa de Paulo Freire*, Ediciones Gernika, México City 1978.

Vittoria P., *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*, Carlo Delfino, Sassari 2008.

L'autore

Nicolò Valenzano è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino. I suoi principali interessi riguardano: la Philosophy for Community quale proposta di educazione degli adulti in contesti informali e non formali; le pratiche educative di comunità nei territori marginali; la formazione informale dei docenti; l'antropologia pedagogica di Paulo Freire. Tra le sue ultime pubblicazioni: Il dialogo. Dimensioni pedagogiche e prospettive educative, Unicopli 2021; Le influenze marxiste nell'antropologia pedagogica di Paulo Freire. in "Studi sulla Formazione", 2, 2020, pp. 263-275; Organizzazione scolastica onlife. Potenziare i Consigli di classe e i Dipartimenti disciplinari, tra presenza e distanza, in "Dirigenti Scuola", 39, 2020, pp. 84-99.

Un dialogo critico con Paulo Freire: l'eredità di un maestro senza ricette

Irene Culcasi

Is there still a place for Freire today and in the future? Can his political-educational thought be transferred to the classroom? What happens when Freire's philosophy meets the students' reality? This article attempts to outline a possible approach to the heritage of the pedagogue and philosopher of education Paulo Freire, focusing on where, how, with whom and when quality education can take place. Freire's pedagogical vision and his experience, developed in different contexts around the world, help us to understand that in education it makes no sense to apply set methodologies, but we should accept the limits imposed by the context itself and use them constructively and creatively to make the pedagogical intervention effective.

Keywords: Paulo Freire, popular education, teacher training, pedagogy, citizenship.

Si può dire che c'è ancora spazio per Freire: oggi e nel futuro? Si può trasportare nell'aula il suo pensiero politico-educativo? Che succede quando la filosofia freiriana incontra la realtà degli studenti? Il presente articolo cerca di delineare un possibile approccio all'eredità del pedagogista e filosofo dell'educazione Paulo Freire, concentrando la riflessione sul dove, come, con chi e quando può realizzarsi un'educazione di qualità. La visione pedagogica di Freire e la sua esperienza, sviluppatesi in diversi contesti del mondo, ci aiutano a comprendere che in ambito educativo non ha alcun senso seguire ricette predefinite ma occorre accettare e utilizzare in maniera costruttiva e creativa i limiti che il contesto stesso pone per rendere l'intervento pedagogico efficace.

Parole chiave: Paulo Freire, educazione popolare, formazione docenti, pedagogia, cittadinanza.

I. Culcasi, *Un dialogo critico con Paulo Freire: l'eredità di un maestro senza ricette,* in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), n. 10 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5820318

Origini del pensiero di un intellettuale di frontiera

Intellettuale di frontiera, Paulo Regulus Neves Freire, universalmente noto come Paulo Freire (1921- 1997), è un educatore, un pedagogista e filosofo dell'educazione la cui identità culturale ha attraversato i confini dell'America Latina estendendosi fino all'Africa e all'Europa. La sua storia "lo pone in una situazione di superamento della relazione fra identità individuale e soggettività collettiva [...]. Essere esule, senza casa, significa, in altri termini, vivere costantemente l'attraversamento di luoghi dell'Alterità: questi sono i tratti che hanno caratterizzato la sua vita e la sua opera di educatore"[1]. Ripercorrere la biografia di Paulo Freire è un modo per comprendere le origini del suo pensiero che, anche partendo da una base teorica, fonda le radici nell'esperienza[2].

La sua visione dell'uomo e dell'educazione nasce nel contesto del Nord-Est brasiliano degli anni '60, dove la metà della popolazione del Paese – che allora contava trenta milioni di abitanti – viveva, per usare le parole di Freire, nella *cultura del silenzio*, era cioè analfabeta[3]. La ricerca di giustizia, perseguita inizialmente da Freire negli studi di Diritto, sembra divenire più attraente e possibile attraverso i cammini dell'educazione[4]. Con il Movimento di Educazione Popolare, Freire mette in atto le prime campagne di alfabetizzazione, realizzando ciò che fino ad allora poteva essere concepito come il maggior sforzo di democratizzazione mai avvenuto nel Paese: aiutare l'uomo a leggere la parola per leggere criticamente il mondo. Un processo di alfabetizzazione per accompagnare l'uomo nella ricerca verso la sua umanizzazione che implica l'essere soggetto attivo della storia, in una ricerca continua di "essere di più", *ser mais*. In altre parole, "l'alfabetizzazione rappresentava, per Paulo Freire, una possibilità di elevare la coscienza (conscientização) [delle classi oppresse] rispetto alla realtà effettiva dell'oppressione"[5], rompendo il muro di quella presunta falsa inferiorità creata dai poteri egemonici. Rompere la cultura del silenzio, significa quindi, prima di tutto, rompere la sottomissione creata dai processi storici di colonizzazione[6]. Apprendendo dalla pratica, Freire divenne un educatore, "imparò a dialogare con la classe lavoratrice, [con gli oppressi], a comprendere il modo in cui apprendevano il loro linguaggio e il mondo. […] E fu così che imparò qualcosa da cui non si sarebbe mai più allontanato: a pensare partendo sempre dalla pratica"[7]. Gli

[1] A. Ardito, *Paulo Freire educatore interculturale,* in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 2007, cit. p.2.

[2] A. Tagliavia, *L'eredità di Paulo Freire: vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*, EMI, Bologna 2011.

[3] M. Gadotti, B. Bellanova, F. Telleri, (a cura di), *Leggendo Paulo Freire: sua vita e opera,* Società Editrice Internazionale S.p. A., Torino 1995, cfr. p. 13.

[4] A. Tagliavia, *L'eredità di Paulo Freire: vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*, cit. p. 20.

[5] P. Vittoria, *Critical Education in Paulo Freire: Educational Action for Social Transformation, in* "Journal of Phenomenology and Education", 2018, 22, https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8459, cit. p. 38.

[6] Ivi, p. 39.

[7] M. Gadotti, C. Nanni, F. Colombo (a cura di), *Paulo Freire: pratica di un'utopia,* Editrice Berti, Piacenza 2003, cit. p. 8.

interventi pedagogici e le riflessioni di Freire – sviluppatesi in un intreccio molto stretto fra vicenda biografica e vicende politiche del Brasile, che lo hanno visto esiliato per sedici lunghi anni (1964-1980) – hanno preso il nome, in America Latina e poi nel mondo, di educazione popolare. Freire riceverà numerosi riconoscimenti per le sue idee e pratiche pedagogiche tra i quali: il premio UNESCO dell'Educazione per la Pace nel 1986, il Premio Re Baldovino per lo Sviluppo Internazionale in Belgio e Laurea *Honoris Causa* da molte università brasiliane, nordamericane e europee. In Italia è l'Università di Bologna ad attribuirgli il titolo nel 1989. Il riconoscimento forse più importante arrivò però con dieci anni di ritardo dalla sua morte, quando nel 2007 il Governo del Brasile, sotto la presidenza di Luiz Inácio Lula da Silva, rilasciò a Ana Maria Araujo (Nita), seconda moglie di Freire, le scuse ufficiali per l'esilio a cui era stato condannato, scuse che lo stesso Governo estese ad ogni brasiliano analfabeta. Nonostante ciò, il Paese di Paulo Freire, il patrono dell'educazione brasiliana, conosciuto e rispettato in tutto il mondo per il suo lavoro, in quegli anni era ancora molto lontano dal raggiungere la meta del 6,7% di analfabetismo firmata con l' ONU entro l'allora vicino 2015; addirittura nel 2012, sotto la presidenza di Dilma Roussef, il tasso, invece di diminuire, crebbe dell'un per mille. Oggi, è la stessa Nita ad affermare in diversi scritti che "l'acquisizione della lettura della parola per una lettura del mondo cosciente, critica, come diritto umano fondamentale, motore di cittadinanza, capace di rendere visibile il sogno più grande della democratizzazione etica e politica della nostra società, può essere sotto minaccia"[8].

Approssimarsi all'eredità di Paulo Freire

Leggendo le opere che più evidenziano le linee maestre della visione pedagogica di Paulo Freire ci si può porre i seguenti interrogativi: "Si può dire che c'è ancora spazio per Freire: oggi e nel futuro? Si può sostenere che la pedagogia freiriana sia a tutt'oggi rilevante? Per chi? Per cosa? Come?"[9] E ancora: si può trasportare nell'aula il suo pensiero politico-educativo? "Siamo partiti da una domanda. E siamo convinti che una domanda (o molte domande) sia un buon punto di partenza, un buon camino, un buon approdo. Insomma, una buona pedagogia della domanda"[10]. Seguiamo d'altronde lo stesso percorso metodologico che Paulo Freire adottava quando veniva invitato a discutere pubblicamente su un tema: partendo dalla ricerca di significato, sviluppava riflessioni e apriva un dialogo con gli interlocutori, cercando di accorciare la distanza tra la conoscenza specializzata-accademica, che occupa solitamente il luogo ideale del "come dovrebbe essere" e la sua traduzione in strumento del processo educativo. In questo tentativo di av-

[8] A. M. A. Freire [Nita], *Presentación a pedagogía de los sueños posibles*. In P. Freire, *Paulo Freire el maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, Argentina 2016, cit. p. 34.

[9] M. Gadotti, B. Bellanova, F. Telleri, (a cura di), *Leggendo Paulo Freire: sua vita e opera,* cit. p. 29.

[10] Ivi, p. 6.

vicinamento all'eredità freiriana, l'aspetto fondamentale riguarda il comprendere come porsi di fronte ai suoi insegnamenti. Lo stesso Freire, in diverse occasioni pubbliche e nei suoi scritti, suggerisce ai suoi interlocutori di non cercare ricette magiche che li aiutino a ottenere meccanicamente risultati migliori nella loro pratica pedagogica. Con ancora più forza e convinzione ha sempre esortato i suoi lettori a non sottrarsi dal reinventare costantemente le sue idee, mosso dalla convinzione che quando la storia o le idee si congelano, si eclissa la possibilità della creatività e si annulla l'opportunità di sviluppare un progetto politico e educativo. È questa la nostra sfida nell'avvicinarci all'eredità freiriana: "riscrivere" le idee apparentemente immobilizzate, utilizzando i suoi testi come veicolo per dialogare potenzialmente con lui e superare l'incompiutezza possibile dei concetti. Il significato più profondo dei testi e delle idee di questo educatore diventa allora creazione del lettore che, sforzandosi con lealtà di non tradire lo spirito dell'autore, "riscrive" le sue stesse idee[11]. L'indicazione pratica su come rendere realizzabile questo processo di reinvenzione proviene dallo stesso Freire quando spiega che la chiave sta nel comprendere la sostanza delle sue idee: "nel mio caso particolare, considero che la sostanza delle mie idee […] sta nella necessità di rispettare l'Altro [che implica] necessariamente il mio rifiuto ad accettare qualsiasi tipo di discriminazione, la mia opposizione radicale alla discriminazione razziale, di genere, di classe e culturale"[12]. Altri *topoi* della sua visione pedagogica consistono nella comprensione della storia come possibilità, ossia il rifiuto di qualsiasi visione determinista della storia; nell'amore incondizionato per la libertà e nella certezza che gli uomini possano tornare ad essere trasformatori, dialogici e costruttori nel prendere decisioni e sviluppare capacità di rottura. A partire da questi contenuti che non possono essere "traditi", avvicinarsi a Freire significa rielaborarli nel proprio contesto storico-culturale specifico, in differenti momenti e condizioni. "Pertanto, come si può vedere, non solo è impossibile ma è anche una vera tragedia ridurre la sostanza delle mie idee in mera tecnica"[13].

In definitiva, la visione pedagogica di Freire e la sua esperienza, sviluppatesi in diversi contesti del mondo, ci aiutano a comprendere che in ambito educativo non ha alcun senso seguire ricette predefinite ma occorre accettare e utilizzare in maniera costruttiva e creativa i limiti che il contesto stesso impone per rendere il nostro intervento pedagogico efficace[14].

In un'intervista rilasciata in occasione dei 30 anni da quando l'Università di Barcellona ha conferito, nel 1988, il Dottorato *Honoris Causa* a Paulo Freire, José Eustáquio Romão[15], segretario generale del Consiglio Mondiale degli Istituti Paulo Freire, ha evidenziato come il pedagogista brasiliano, molto conosciuto per la sua metodologia

[11] P. Freire P., *Paulo Freire, cartas a quien pretende enseñar,* Siglo Veintiuno Editores, Argentina 2018, p. 63.

[12] Ivi, p. 75.

[13] Ivi, p. 77.

[14] M. Gadotti, B. Bellanova, F. Telleri, (a cura di), *Leggendo Paulo Freire: sua vita e opera,* cfr. p. 2.

[15] José Eustáquio Romão – Direttore fondatore dell'Istituto Paulo Freire del Brasile – ha lavorato con Paulo Freire dal 1986 fino alla sua morte, nel 1997, e con lui ha visitato le aree più povere del Brasile per lottare per la democratizzazione e l'universalizzazione dell'insegnamento.

di alfabetizzazione di adulti, non abbia creato alcuna tecnica miracolosa; l'intuizione fondamentale di Freire è quella di aver compreso che "gli esseri umani apprendono quando il messaggio è vissuto e non semplicemente ricevuto/consegnato. Non è una comunicazione tra un emittente e un destinatario, quanto più una comunicazione integrale con la dimensione politica di tutta la relazione umana. Io non parlo né di elezione né di partito ma del fatto che tutta la relazione umana ha una dimensione specifica (per esempio affettiva, emozionale o pedagogica) e un'altra politica"[16]. In altre parole, l'educazione popolare, nella sua semplicità e nella sua natura, ci guida verso la progettazione di spazi di creazione culturale, impegnando chi apprende nella scoperta comunitaria, valorizzando il dialogo e lo scambio permanente[17].

Educazione e limite verso un cambiamento possibile

In occasione della conferenza *Derechos humanos y educación liberadora*[18], tenutasi nel '98 presso l'Università di San Paolo, in Brasile, Paulo Freire spiegava al suo auditorio che l'efficacia dell'educazione risiede nel suo stesso essere limitata, sottomessa cioè a limiti storici, politici, ideologici, culturali, economici, sociali; limiti che sono parte della sua naturale pratica e che sono impliciti nell'incompiutezza dei soggetti che la vivono. "Se l'educazione 'potesse tutto' non ci sarebbero tante riflessioni o studi intorno ai suoi limiti ma è anche vero che se l'educazione non può tutto, 'può alcune cose' ed è in questo 'potere alcune cose' che risiede la sua efficacia. […] Il grande problema dell'educatore non è dunque discutere se l'educazione può o non può ma *dove* può, *come* può, con *chi* può, *quando* può; è riconoscere i limiti che la sua pratica impone"[19]. È intuire che nonostante l'educazione non sia la chiave della trasformazione sociale, è senza dubbio fondamentale per la sua realizzazione. In altre parole, è comprendere che si sono spazi possibili per trasformare la realtà. Accettare l'educazione nei suoi limiti è, pertanto, fare ciò che storicamente può essere fatto, anche con e attraverso l'educazione. Ed è a partire da questo sapere fondamentale – ovvero che cambiare è possibile anche se difficile – che si apre il cammino all'azione politico-pedagogica. Educare esige riconoscere che il cambiamento è possibile. Scriveva Freire in *Pedagogia dell'autonomia:* "nessuno può stare nel mondo, con il mondo e con gli altri in modo

[16] V. Saura, *Hay que reinventar a Paulo Freire en la educación superior,* 2018, url: https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/10/21/hay-que-reinventar-a-paulo-freire-en-la-educacion-superior/ (consultato il 7 marzo 2021).

[17] P. Vittoria, *Critical Education in Paulo Freire: Educational Action for Social Transformation,* cfr. p. 40.

[18] "Diritti umani e educazione liberatrice" (traduzione a cura di chi scrive). La conferenza è stata realizzata nel 1998 all'interno del Ciclo di Conferenze sui Diritti Umani, su invito della Commissione di Giustizia e Pace dell'Arcidiocesi di San Paolo, nella Facoltà di Diritto de la Universidade de São Paulo (USP) Largo de São Francisco, Brasile.

[19] P. Freire, *Paulo Freire el maestro sin recetas. El desafío de ensenar en un mundo cambiante,* Siglo Veintiuno Editores, Argentina 2016, p. 43.

neutrale. Non posso stare nel mondo con i guanti, limitandomi a constatare […] il che implica decisione, scelta, intervento nella realtà"[20]. E l'educazione è il processo che porta all'intervento nella realtà perché è impossibile concepire uno studio per lo studio, uno studio senza impegno come se fosse svincolato dal mondo in cui viviamo, come se fosse "un qualcosa di esterno e distante, un mondo che è estraneo quanto noi lo siamo ad esso"[21]. Con le parole di Salvatore Colazzo, per comprendere realmente Freire "bisogna abitare una pratica, accettare l'idea che la pedagogia sia essenzialmente una scienza pratica che si realizza in una condizione di relazionalità"[22]. In questo senso, continua Colazzo, "la pedagogia non è occupazione solitaria di uno studioso, ma movimento collettivo che modifica la realtà"[23]. Quando il pedagogista brasiliano in *Pedagogia dell'autonomia* parla di educazione come intervento nel mondo si riferisce sia al fatto che aspira a creare le condizioni di cambiamento nelle relazioni umane, nella società, nell'economia, nel diritto alla salute, alla terra e all'educazione, sia al fatto che con essa si possono mantenere disumanizzazione e ingiustizie, fermando la storia. Sono due forme di intervento che dividono gli uomini nelle scelte. C'è però sempre un'intenzionalità e, scrive Freire: "è nell'intenzionalità dell'educazione – questa vocazione che essa ha come azione specificatamente umana di 'indirizzarsi' verso sogni, ideali, utopie e obiettivi – che si trova quella che ho definito la natura politica dell'educazione. La qualità di essere politica che è inerente alla sua natura. In realtà la neutralità dell'educazione è impossibile. Ed è impossibile non perché lo decidono insegnanti 'facinorosi' e 'sovversivi'. L'educazione non diventa politica poiché lo decide questo o quell'educatore. Essa è politica"[24]. L'educatore critico – colui che ha preso coscienza di ciò – non potrà trasformare il Paese ma potrà dimostrare che il cambiamento è possibile attraverso la diretta testimonianza del suo modo di essere presente nel mondo, del suo gusto di vivere, della sua speranza in un mondo migliore, del suo rispetto verso le differenze[25] e della sua solidità nel modo di far capire agli educandi che "possono compiere un'esperienza profonda assumendo se stessi come soggetti: come esseri sociali e storici, che pensano, che comunicano, che trasformano, che creano, che realizzano sogni, che sono capaci di indignarsi perché capaci di amare"[26]. Ne consegue che l'esperienza scolastica è necessario sia vissuta in modo credibile. Una scoperta del pedagogista brasiliano, molto semplice ma anche molto reale, è che le persone apprendono solo ciò che giudicano importante per la loro vita. Molto di ciò

[20] P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2014, p. 66.

[21] *Ibidem.*

[22] S. Colazzo, *Attualità vs. inattualità di Freire*, in *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*, in *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire,* a cura di P. Ellerani, D. Ria, (pp. 19-25), Università di Salerno, Salerno 2017, cit. p. 24.

[23] *Ibidem.*

[24] P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, p. 91.

[25] P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Arnaldo Mondadori Editore S.p.A, Milano, 1973.

[26] P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, p. 39.

che si apprende a scuola si dimentica, questo è chiaro, perché non era importante per risolvere problemi nel proprio contesto. Però c'è una frase di Freire che poche persone comprendono: "nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo". È qui la chiave: noi uomini impariamo e conserviamo solo ciò che è stato mediato dal mondo; non è stato il maestro, né il programma di studi, né i libri. Il processo di consapevolezza critica è questo: di ciò che mi hanno spiegato gli insegnanti, quello che mi è rimasto è ciò che mi aiuta a risolvere i problemi del mio mondo. Per un educatore la vera questione non risiede dunque nelle tecniche, nei metodi e negli strumenti – che senza dubbio sono importanti – ma nel comprendere la sostanza, il senso del processo educativo che a sua volta richiede molteplici tecniche per raggiungere un obiettivo particolare. E ancora, comprendere che la pedagogia critica freiriana non mira, né si limita, al solo intellettuale ma implica un procedimento pratico e teorico che cambia, muovendosi e reinventandosi in funzione del contesto in cui agisce[27]. Per questo, per un educatore, considerare le tecniche come qualcosa di prioritario significa perdere di vista il fine ultimo dell'educazione.

Prassi pedagogica: coerenza tra teoria e pratica per la formazione del cittadino

Entrando nel vivo della prassi pedagogica – testimoniata dallo stesso Freire in un tempo di vita che gli ha permesso di divenire un "viandante del mondo", come egli amava dire – ci riproponiamo le stesse domande che lui riportava in *Pedagogia degli Oppressi*: "cosa significa educare? […] Chi educa chi? Quali rapporti esistono tra educazione e società e tra educazione e cambiamento?"[28]. A fronte di tali interrogativi è importante soffermarsi su un aspetto da lui ritenuto essenziale: collegare sempre, coerentemente, teoria e pratica, il che implica un rapporto nuovo con i contenuti dell'educazione, che devono essere letti, interpretati e insegnati attraverso una curiosità critica, all'interno di una relazione dialogica con i propri studenti[29]. Che succede però quando la teoria freiriana che un insegnante ha approcciato incontra la realtà dei suoi alunni? Come evitare la frustrazione di un docente che ha provato tutte le ricette e sente di aver fallito? Come insegnante, avere questa consapevolezza del necessario collegamento tra teoria e pratica, significa entrare in aula e diventare un essere critico e indagatore, inquieto davanti al compito di creare le possibilità per la produzione e la costruzione

[27] P. Vittoria, *Critical Education in Paulo Freire: Educational Action for Social Transformation, in "*Journal of Phenomenology and Education", 2018, 22, https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8459, cfr. p. 43.

[28] P. Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002, p. 15.

[29] G. Milan, *Alla scoperta di Paulo Freire nella pedagogia attuale*, http://www.giovaniemissione.it/centro-documentazione-freire/1430/alla-scoperta-di-paulo-freire-nella-pedagogia-attuale/, cfr. p. 5 (consultato il 14 aprile 2021).

della conoscenza[30]. Ne consegue l'attivo e reciproco coinvolgimento tanto degli alunni quanto di chi insegna e introduce il principio dell'autenticità nell'insegnare. In questo modo gli educandi si percepiscono a fianco dell'educatore perché vedono che in lui è costantemente vivo quel processo di formazione e produzione del sapere. Educatore e educando diventano soggetti dello stesso processo per cui non c'è insegnamento senza apprendimento. "I due termini si spiegano a vicenda e i loro soggetti, pur con tutte le differenze che li connotano, non si riducono alla condizione di essere oggetto l'uno dell'altro"[31]. Un approccio siffatto esige anche il rispetto nei confronti dei saperi degli educandi; impone il dovere di stabilire un'intimità tra i contenuti di insegnamento e le esperienze sociali che gli allievi hanno come individui, attraverso un collegamento tra contenuti didattici e realtà concreta.

Scrive Freire in *Pedagogia dell'autonomia*: "è davvero un peccato che venga trascurato il carattere socializzante [della realtà concreta] della scuola, quel tanto di informale presente nell'esperienza che in essa si vive, sia come momento di formazione che di deformazione. […] In fondo ci sfugge un fatto: è stato apprendendo in forma socializzata che donne e uomini – storicamente – hanno scoperto che è possibile insegnare. Se ci fosse chiaro che è stato apprendendo che abbiamo intuito la possibilità di insegnare, comprenderemmo facilmente l'importanza delle esperienze informali nelle strade, nelle piazze, nel lavoro, nelle aule delle scuole, nei cortili dove si gioca, laddove i diversi gesti di alunni, personale amministrativo, insegnanti si incrociano con il loro carico di significati"[32]. Questo è ciò che caratterizza l'educazione che Freire definisce "problematizzante" che si oppone fortemente a un altro tipo di educazione, oggi ancora molto diffuso, la cosiddetta "educazione bancaria" o "depositaria". Ecco l'educazione 'depositaria', in cui l'unico margine di azione che si offre agli educandi è ricevere i depositi, conservarli e metterli in archivio. […] In questa concezione […] dell'educazione […] chi rimane confinato in archivio sono gli uomini. Archiviati, perché fuori da una ricerca, fuori della prassi, gli uomini non possono 'essere'"[33]. La sua critica non è però rivolta alla lezione espositiva, che considera necessaria nella pratica di insegnamento[34] ma al ruolo che acquisisce l'educatore quale unico proprietario del sapere che riduce l'educazione al tentativo di fare degli uomini esattamente il loro contrario, esseri addomesticati cui viene ne-

[30] P. Freire, *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2014, p. 43.

[31] P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, cit., p. 25.

[32] Ivi, pp. 40-41.

[33] P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., p. 58.

[34] Per il pedagogista brasiliano la lezione frontale non è di per sé negativa se non si limita necessariamente ad essere trasferimento di conoscenze. È il caso della lezione espositiva che sfida gli allievi a partecipare insieme all'insegnante all'analisi dell'esposizione appena conclusa. In questo modo gli educandi si interrogano, approfondiscono e partecipano aggiungendo un loro contributo all'esposizione iniziale. "Un lavoro di questo genere non può essere considerato nocivo o tradizionale, nel senso negativo del termine. Infatti, in questo caso, la relazione della conoscenza non si esaurisce nell'oggetto della conoscenza ma si allaccia all'altro soggetto, diventando una relazione soggetto-oggetto- soggetto". Ivi, p. 58.

gata la vocazione ontologica a essere di più[35]. Nell'intervista sopracitata rilasciata da José Eustáquio Romão, alla domanda: "Cosa dovrebbe fare il professore freiriano?" risponde che molti critici della scuola freiriana contestano l'assenza di curriculo e temi ma non si accorgono che in questo tipo di scuola il curriculo accademico non è prefabbricato e impacchettato dai docenti e imposto agli studenti ma è elaborato congiuntamente con loro, a partire proprio dall'indagine di quelli che sono i temi generatori del mondo degli alunni. Secondo il professor Romão il curriculo prefabbricato non funziona, il rischio di fallimento è molto elevato; a titolo esplicativo afferma: "gli studenti non hanno la motivazione di apprendere perché i corpi cadono con una accelerazione di 14 Newton per secondo; A chi interessa questo? Però, come docente posso provare a far rivivere agli studenti l'esperienza di Newton nel loro sistema simbolico, perciò devo prima esplorare questo loro sistema e capire dove si produce il fenomeno fisico e poi renderlo esperienza concreta. Freire diceva che se per alfabetizzare gli operai, le *parole generatrici* erano alcune, per alfabetizzare i piantatori di canna da zucchero le *parole generatrici* sarebbero state altre, diverse. Lavoro con lo stesso apprendimento, che è la lettura-scrittura, però i contenuti e le strategie sono diverse perché gli universi dei loro sistemi simbolici lo sono"[36]. Cosa fa dunque un educatore critico? "ricostruisce la 'conoscenza' dell'oggetto attraverso la 'conoscenza' degli alunni"[37], il loro uragano interno, la loro inquietudine, ansietà e frustrazione. Ne consegue che il contenuto di un programma curricolare non può derivare dalla scelta esclusiva dell'educatore ma sarà il risultato della ricerca dell'educatore e degli educandi nella realtà, che va intesa come ambiente di mediazione, e nella coscienza che essi ne hanno. "Il momento di questa ricerca dà inizio al dialogo dell'educazione come pratica della libertà. In altre parole, nel processo formativo immaginato e praticato da Freire, ci si discosta da quel pericolo sempre presente che vede la scuola e il mondo della formazione arrogarsi per 'diritto divino' il compito di cancellare dalla memoria e dal corpo cosciente degli alunni i loro linguaggi che nel profondo non sono altro che comportamenti, sentimenti e percezioni del mondo con i quali arrivano dentro le pareti delle aule[38]. Questo 'diritto divino', di lunga tradizione, si osserva ancora oggi nella crisi della disciplina – che denuncia il rischio di caduta nella indifferenza conformistica – vissuta nella pratica pedagogica come verbalismo astratto. Altro invece è la disciplina intesa come condizione intrinseca di comunicazione coerente di sé, di socializzazione non prevaricante, di costruzione educativa come progetto storico-civile[39]. La discipli-

[35] M. Castiglioni, *Perché Paulo Freire, nell'educazione di oggi?,* in *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire,* a cura di P. Ellerani, D. Ria, (pp. 73-87), Università di Salerno, Salerno 2017, cfr. p. 77.

[36] V. Saura, *Hay que reinventar a Paulo Freire en la educación superior,* 2018, url: https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/10/21/hay-que-reinventar-a-paulo-freire-en-la-educacion-superior/.

[37] M. S. Manfredi, *Il brasile e la pedagogia freiriana*, url: www.paulofreire.it, p. 6 (consultato il 27 gennaio 2021).

[38] P. Freire, *Paulo Freire el maestro sin recetas. El desafío de ensenar en un mundo cambiant*e, cit., p. 121.

[39] Centro Nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza, *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sull'infanzia e l'adolescenza*. Istituto degli Innocenti, Firenze 1997, cfr. p. 17.

na come pratica educativa che rispetta la soggettività dialogica e creativa degli esseri umani, quella che li considera portatori di una coscienza in rapporto intenzionale col 'mondo'. "In questa prospettiva l'educazione si fa 'problematizzante', supera perciò la dogmatica e predefinita struttura oppressiva educatore/educandi e assume l'intima caratteristica della *dialogicità*, che reimposta creativamente e, in modo sempre nuovo, sia la relazione interpersonale-sociale sia il rapporto con il mondo e con i contenuti"[40]. L'educazione diviene allora prassi trasformativa che si incarna nel *continuum* tra azione e riflessione per una nuova cittadinanza. Il 17 novembre del 1990, durante il I Seminario Statale su *Ciudadania e Alfabetizaçao*[41] tenutosi presso l'Università Federale di Alagoas, in Brasile, Paulo Freire, riflettendo sul tema della cittadinanza, si chiese: "Cittadinanza è solamente l'aggettivo che qualifica l'uomo e la donna di un certo luogo del mondo? Cosicché la cittadinanza brasiliana è quella di chi nasce in Brasile; la cittadinanza francese appartiene a quelli che nascono in Francia. No, cittadinanza non è un mero 'aggettivo' che qualifica una persona in funzione della geografia. È qualcosa di più. La cittadinanza si riferisce direttamente alla storia delle persone e ha a che vedere con qualcosa di molto più esigente, che è l'assumere la propria storia"[42]. Con questo Freire vuole sottolineare che la cittadinanza implica il diritto di assumere la storia socialmente, da una prospettiva individuale ma sempre verso un agire collettivo. L'alunno-cittadino acquisisce, grazie all'educazione, consapevolezza del proprio potere decisionale e pertanto della propria responsabilità e corresponsabilità sociale e civile, tendendo così alla realizzazione della sua persona attraverso la compartecipazione con gli altri[43]. Si tratta, infatti, di un concetto strettamente connesso a quello della 'partecipazione' e partecipare vuol dire avere una voce, ovvero il diritto di chiedere, criticare, suggerire, in definitiva assumere una presenza critica nella storia. A partire da queste considerazioni si comprende in maniera chiara la relazione tra educazione e cambiamento postulata da Freire nella sua opera: l'educazione, strumento limitato, umile, che non può tutto, è indispensabile per la creazione, l'applicazione e la coltivazione del senso di cittadinanza[44]. Nella prassi pedagogica la sfida dell'educatore sarà quella di elaborare programmi e metodi di insegnamento, sforzandosi di inserire la scuola nella comunità, a partire dal linguaggio e dai temi generatori dei suoi alunni. Servendosi dell'interdisciplinarietà avrà l'obiettivo di creare l'esperienza di una realtà globale che prende forma all'interno della vita di tutti i giorni degli studenti, della comunità e degli insegnanti stessi.

[40] G. Milan, *Alla scoperta di Paulo Freire nella pedagogia attuale*, url: http://www.giovaniemissione.it/centro-documentazione-freire/1430/alla-scoperta-di-paulo-freire-nella-pedagogia-attuale/, cit. p. 5.

[41] "Cittadinanza e alfabetizzazione" (traduzione a cura di chi scrive).

[42] P. Freire, *Paulo Freire el maestro sin recetas. El desafío de ensenar en un mundo cambiante*, cit., p. 107.

[43] S. A. Scandurra, *Dalla pedagogia degli oppressi alla pedagogia degli uomini: Krisis ed Ehtos della democrazia*, in *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire,* a cura di P. Ellerani, D. Ria, (pp. 143-152), Università di Salerno, Salerno 2017, cfr. p. 150.

[44] P. Freire, *Paulo Freire el maestro sin recetas. El desafío de ensenar en un mundo cambiante*, cit., p. 107 e ss.

L'invito ad un dialogo critico

L'eredità freiriana che oggi conosciamo con il nome di 'educazione popolare' ha attraversato diverse tappe storiche, conoscendo fasi di crisi e di riscoperta. Le principali critiche riguardano un eccesso di attivismo, una scarsa sistematizzazione delle metodologie educative e rigorosità nell'analisi politica[45]. D'altronde, porre le idee di questo intellettuale di frontiera davanti a nuove sfide lanciate dai contesti socio politici, è forse il regalo più grande che può essergli fatto per seguitare a dar vita al suo pensiero nella continuità della dinamica storica. Ci siamo chiesti se ci sia ancora spazio per Freire, oggi e nel futuro e abbiamo focalizzato la riflessione sul quel 'dove, come, con chi e quando' può l'educazione, partendo dai suoi stessi limiti. Una delle riflessioni che sicuramente possiamo trarre dall'incontro stimolante con Paulo Freire consiste nel poter apprezzare la dimensione del nostro essere inconclusi e, per questo, valerci della riflessione e dell'analisi permanente sulla nostra pratica di educatori e educatrici per cercare di appropriarci poco a poco dei saperi che realmente ci costituiscono come insegnanti coscienti e critici del nostro fare quotidiano. Freire fa della riflessione sulla pratica il punto di riferimento per apprendere ad essere educatori e così, postula nella curiosità la possibilità di conoscere, comprendere, criticare e trasformare. Nel frattempo, senza tracciare un percorso in anticipo per noi, ci delinea una dimensione che ci spinge ad un'azione consapevole e critica per superare la curiosità puramente ingenua, che chiama curiosità epistemologica[46]. Più in generale, nel suo vivere eticamente, Paulo Freire, ci ha offerto una teoria politica che ci da la possibilità di tornare ad essere coscienti del nostro ruolo di soggetti etici della storia, pertanto capaci di farci portatori, attraverso azioni culturali, di un'utopia liberatrice[47]. Possiamo inoltre affermare che "l'attualità del suo pensiero deriva non soltanto dalla sua validità, ma anche dal fatto che il contesto storico attuale non è così radicalmente diverso da quello nel quale Paulo Freire ha sviluppato le sue idee"[48]. "Nelle società democratiche del mondo globalizzato le forme di oppressione non scompaiono, ma assumono forme sottili e ubiquitarie particolarmente insidiose da riconoscere e contrastare"[49]. Queste forme si ritrovano, tra le altre, nell'eccesso di flessibilità, incertezza, precarietà della contemporaneità[50]. Con le parole di Nanni:

> Sono ancora molte le situazioni che non si possono far passare sotto silenzio all'interno della società della globalizzazione, del benessere e della prestazione efficace: i nuovi poveri presenti anche nelle società del sovra-sviluppo, la triste

[45] J. C. Méndez-Rendón, *La ética como fundamento del hombre sujeto en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire,* in "Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica", 2020.

[46] P. Freire, *Paulo Freire el maestro sin recetas. El desafío de ensenar en un mundo cambiante,* cit., pp. 178-179.

[47] Ivi, pp. 15-16.

[48] M. Gadotti, B. Bellanova, F. Telleri, (a cura di), *Leggendo Paulo Freire: sua vita e opera,* cit. p. 3.

[49] P. Ellerani, D. Ria (a cura di), *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*, Università di Salerno, Salerno 2017, cit. p. 5.

[50] E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, Enaudi, Torino 2014.

> sorte delle masse […] che migrano e circolano in Occidente, ridotte a forza-lavoro a basso costo, il dilagare delle 'guerre dei poveri' nei molti Paesi tenuti dalla comunità internazionale in stato di sfruttamento, di soggezione e di fame. La pedagogia di Freire può spingere ad una speranza impegnata, nella coscienza dei limiti personali e nel rispetto 'dialogante' delle diversità; può spronare a uscire dal mutismo interiore e dalla omologazione massificatoria e mass-mediale e a ritrovare la capacità di lettura critica della realtà e la voglia di impegnarsi nel proprio mondo e nella storia di tutti[51].

La pedagogia di Freire restituisce dignità all'educazione, quale motore di creatività critica per le nuove generazioni, restituendo prima di tutto dignità agli educandi, accompagnati da educatori 'apprendisti' fortemente connotati da un costante atteggiamento di ricerca[52]. Vita e opera di quello che abbiamo conosciuto come uno dei più grandi intellettuali di frontiera potrà servire da stimolo a proseguire nel compito collettivo, di costruzione e ricostruzione sociale, nel quale l'educatore ha un peso e, a lungo termine, un ruolo decisivo[53]. A distanza di cento anni dalla sua nascita, Paulo Freire "è ancora urgentemente attuale perché la sua prospettiva si connota come un modo profondo, raffinato e complesso di pensare l'umano e il rapporto tra io-mondo diventando, in un secondo momento, proposta pedagogica ed educativa"[54]. Tale ricchezza ci spinge verso la sua stessa re-invenzione, ispirando scelte valoriali e metodologiche, strategie educative e modelli di intervento[55].

Bibliografia

Ardito A., *Paulo Freire educatore interculturale,* in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 2 2007.

Borgna E., *La fragilità che è in noi*, Einaudi, Torino 2014.

Castiglioni M., *Perché Paulo Freire, nell'educazione di oggi?,* in *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*, a cura di P. Ellerani, D. Ria, Università di Salerno, Salerno 2017.

Centro Nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza, *Un*

[51] C. Nanni, *Che cosa ha prodotto Paulo Freire in noi educatori italiani e nella nostra cultura?,* in M. Gadotti, C. Nanni, F. Colombo (a cura di), cit. pp. 36-37.

[52] M. Gadotti, *Il messaggio di Paulo Freire. Dieci punti per una riflessione,* in 3° Forum Internazionale Paulo Freire *Re-inventando un messaggio*, Milano, 25 maggio 2002, cfr. p. 9.

[53] M. Gadotti, B. Bellanova, F. Telleri, (a cura di), *Leggendo Paulo Freire: sua vita e opera,* crf. p. 3.

[54] M. Castiglioni, *Perché Paulo Freire, nell'educazione di oggi?*, cit. p. 74.

[55] N. Valenzano, *Paulo Freire e l'educazione popolare: la prospettiva dell'educazione di comunità*, in "Formazione Lavoro Persona", 2021, url: https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/562, cfr. p. 38.

volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sull'infanzia e l'adolescenza. Istituto degli Innocenti, Firenze 1997.

Colazzo S. *Attualità vs. inattualità di Freire*, in *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*, a cura di P. Ellerani, D. Ria, Università di Salerno, Salerno 2017.

Ellerani P., Ria D., (a cura di), *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*, Università di Salerno, Salerno 2017.

Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Arnaldo Mondadori Editore S.p.A, Milano 1973.

Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002.

Freire P., *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2014.

Freire P., *Pedagogia della speranza: un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2014.

Freire P., *Paulo Freire el maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires 2016.

Freire P., *Paulo Freire, cartas a quien pretende enseñar,* Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires 2018.

Gadotti M., Bellanova B. e Telleri F., (a cura di), *Leggendo Paulo Freire: sua vita e opera,* Società Editrice Internazionale S.p.A., Torino 1995.

Gadotti M., *Il messaggio di Paulo Freire. Dieci punti per una riflessione*, in 3° Forum Internazionale Paulo Freire *Re-inventando un messaggio*, Milano, 25 maggio 2002.

Gadotti M., Nanni C. e Colombo F., (a cura di), *Paulo Freire: pratica di un'utopia*, Editrice Berti, Piacenza 2003.

Manfredi M. S., *Il brasile e la pedagogia freiriana*, in www.paulofreire.it.

Méndez-Rendón J. C., *La ética como fundamento del hombre sujeto en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire,* in "Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica", 2020.

Milan G., *Alla scoperta di Paulo Freire nella pedagogia attuale*, url: http://www.giovaniemissione.it/centro-documentazione-freire/1430/alla-scoperta-di-paulo-freire-nella-pedagogia-attuale/.

Saura V. *Hay que reinventar a Paulo Freire en la educación superior,* 2018, url: https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/10/21/hay-que-reinventar-a-paulo-freire-en-la-educacion-superior/.

Scandurra S. A., *Dalla pedagogia degli oppressi alla pedagogia degli uomini: Krisis ed Ehtos della democrazia*, in *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire,* a cura di P. Ellerani, D. Ria, Università di Salerno, Salerno 2017.

Tagliavia A., *L'eredità di Paulo Freire: vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*, EMI, Bologna 2011.

Valenzano N., *Paulo Freire e l'educazione popolare: la prospettiva dell'educazione di*

comunità, in "Formazione Lavoro Persona", 34, 2021, pp. 36-50.

Vittoria P., *Critical Education in Paulo Freire: Educational Action for Social Transformation, in "*Journal of Phenomenology and Education", 22(51), 2018.

L'autrice

Irene Culcasi è dottoranda di ricerca in Contemporary Humanism – Educazione, presso l'Università LUMSA di Roma in co-tutela con la Pontificia Universidad Católica de Chile. Membro fondatore della European Association of Service-Learning in Higher Education (EASLHE). Vice Presidente di Comparte, organizzazione senza scopo di lucro che opera nelle aree rurali del Petén, Guatemala, in ambito educativo e ambientale.

Paulo Freire e il femminismo: convergenze e questioni aperte

Mariateresa Muraca

The paper explores some significant convergences between Paulo Freire's pedagogy and feminist pedagogies. In particular, it focuses on some souls of feminism: Italian Feminism of Difference, Black Feminism, Latin American Decolonial Feminism and their pedagogical declinations. It also takes into consideration the criticisms that have been leveled by feminist thinkers at Freire in relation to the concept of oppression, the dialectic of the master-slave and the exclusive use of the masculine in his early writings. In this way, it intends to contribute to expand the Freirian perspective starting from a dialogue with feminism.

Keywords: Paulo Freire's pedagogy, feminist pedagogies, feminism of difference, decolonial feminism, black feminism.

L'articolo esplora alcune significative convergenze tra la pedagogia di Paulo Freire e le pedagogie femministe. Si sofferma in particolare su alcune anime del femminismo: il pensiero italiano della differenza, il femminismo nero, il femminismo decoloniale latinoamericano e le loro declinazioni pedagogiche. Prende in considerazione, inoltre, le critiche mosse dalle pensatrici femministe a Freire in relazione al concetto di oppressione, alla dialettica del servo-signore e all'uso esclusivo del maschile nei suoi primi scritti. In questo modo, intende contribuire ad approfondire la prospettiva freiriana a partire da un dialogo con il femminismo.

Parole chiave: pedagogia di Paulo Freire, pedagogie femministe, femminismo della differenza, femminismo decoloniale, femminismo nero.

M. Muraca, *Paulo Freire e il femminismo: convergenze e questioni aperte,* in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), n. 10 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5820354

Introduzione

Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi costituisce l'opera freiriana della piena maturità. In essa Paulo Freire ripercorre la sua traiettoria esistenziale, politica e teorica e si misura con le principali critiche mosse al suo pensiero. L'autore discute scrupolosamente le posizioni di chi vi ha ravvisato rischi di idealismo o permissivismo o ancora la presunta assenza del concetto di classe. Accoglie, tuttavia, soltanto una critica: quella espressa nelle lettere inviate da numerose femministe nordamericane, dopo l'uscita di *Pedagogia degli oppressi*, circa il suo uso del maschile neutro: "dicevano che, nel discutere l'oppressione, la liberazione, criticando con la giusta indignazione le strutture oppressive, io usavo un linguaggio maschilista, e perciò discriminante dove non c'era spazio per le donne"[1]. Freire dichiara che la sua prima reazione era stata di rifiuto, era ovvio che nell'usare la parola "uomini" includeva anche le donne – sosteneva –, e l'attribuisce ai condizionamenti dell'ideologia maschilista e autoritaria. Successivamente, infatti, lasciandosi provocare da quelle lettere, aveva compreso appieno che la trasformazione del linguaggio è un aspetto cruciale della trasformazione del mondo e, nella sua ricerca di coerenza, aveva iniziato ad adoperare sia il maschile che il femminile nei suoi scritti.

Edla Eggert[2] evidenzia i limiti di questa narrazione, sottolineando che Freire non riporta il nome di nessuna delle sue interlocutrici. È apprezzabile, tuttavia, la sua disponibilità a mettersi in discussione di fronte a una questione come quella di un linguaggio sensibile alle differenze, che ancora oggi non manca di suscitare resistenze e polemiche. Nella prefazione a *Paulo Freire: a critical encounter*, il pensatore brasiliano arriva persino ad affermare: "dagli anni Settanta ho imparato molto dal femminismo e ho iniziato a definire il mio lavoro femminista, vedendo il femminismo strettamente connesso al processo di auto-riflessività e azione politica per la libertà umana"[3]. Soprattutto Freire apprezza il tentativo di pensatrici e educatrici femministe di reinventare il suo lavoro alla luce delle proprie lotte. In questa prospettiva si inserisce anche il mio contributo, che mira a identificare alcune delle convergenze più significative tra la pedagogia freiriana e le pedagogie femministe, senza trascurare i nodi problematici. È bene chiarire subito che, anche se nel saggio mi riferirò al femminismo 'al singolare',

[1] P. Freire, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008, p. 87.

[2] E. Eggert, *Mujer/hombre (relaciones de género, relaciones dignas)*, in Aa. Vv., *Diccionario Paulo Freire*, a cura di D. R. Streck, E. Redin, J. J. Zitkoski, CEAAL, Lima 2015.

[3] P. Freire, *Foreword*, in Aa. Vv., *Paulo Freire: a critical encounter*, a cura di P. McLaren e P. Leonard, Routledge, London-New York 1993, p. X; traduzione mia.

come un movimento radicato nell'esperienza delle donne, esso configura un campo plurale e conflittuale e non può essere ricondotto a una posizione univoca; anzi, proprio per questo, manifesta una grande vitalità e profondità di analisi. Nel saggio mi rifarò in particolare ad alcune anime del femminismo – il pensiero italiano della differenza, il femminismo decoloniale latinoamericano, il femminismo nero – e alle loro declinazioni pedagogiche. Intendo in questo modo e senza nessuna pretesa di esaustività rispondere alla sfida lanciata da Peter Mayo di mettere in relazione le intuizioni di Freire "con quelle derivanti dalle opere e dalle esperienze nel campo del femminismo, della lotta al razzismo, degli studi culturali e della pedagogia critica"[4].

L'educazione è politica

Il nesso tra educazione e politica è stato valorizzato in molteplici momenti della storia dell'educazione, sulla base di prospettive e da autori diversi. Freire, tuttavia, lo ha messo a fuoco con una peculiare radicalità, affermando che ogni atto politico è un atto educativo e ogni atto educativo è un atto politico. Ovvero ha sostenuto la natura politica di tutta l'attività educativa[5]. Ha mostrato, pertanto, l'impossibile neutralità dell'educazione. In quest'ottica, è necessario ampliare lo sguardo sulla politica, che non può essere circoscritta all'attività delle istituzioni ma comprende ogni azione personale e soprattutto collettiva orientata a mantenere le condizioni sociali date, profondamente segnate da diseguaglianze e ingiustizie, o al contrario a trasformarle. Siamo invitati, dunque, ad andare oltre delle sterili contrapposizioni tra piani diversi della realtà, responsabilizzandoci permanentemente rispetto ai significati veicolati dalle pratiche quotidiane nei contesti della formazione e della partecipazione e alle loro implicazioni, per poterle orientare in modo consapevole.

D'altra parte, la politicizzazione di ogni sfera dell'esistenza costituisce il portato del femminismo ed è al centro di alcune esperienze fondative, come i gruppi di autocoscienza, nati tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta negli USA e in Europa e caratterizzati da tre aspetti comuni: il lavoro in piccoli gruppi, il separatismo e la pratica del partire da sé. Uno degli esiti più significativi dei gruppi di autocoscienza, infatti, è stata la possibilità per le donne di svelare la radice sociale e politica del proprio malessere, prima censurato dal silenzio e ricondotto a una dimensione puramente individuale[6]. Quindi sono emersi da un lato gli effetti dei meccanismi di potere sulle relazioni, dall'altro la valenza politica di ciò che avviene nella sfera personale[7]. Questo ha condotto tra l'altro a problematizzare il mondo "apparentemente neutro e univer-

[4] P. Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Delfino, Sassari 2007, p. 136.

[5] *Ibidem*.

[6] Aa. Vv., *Lessico politico delle donne: teorie del femminismo*, a cura di M. Fraire, Badaracco-FrancoAngeli, Milano 2002.

[7] D. Sartori, *Donne e uomini tra pubblico e privato*, in "Annali di studi religiosi", n. 5, 2004, pp. 367-388.

salistico dell'educare e dell'istruire"[8], in una duplice direzione: non solo in quanto funzionali "alle classi dominanti, ma anche perché espressione del genere dominante, quello maschile, che per millenni aveva oggettivato le donne escludendole come soggetti, pur usurpandone corpi, intelligenza, sapere e amore per le proprie costruzioni"[9]. La scelta, dunque, è stata di mettere all'opera, anziché occultare, le plurime differenze che attraversano i soggetti del processo conoscitivo.

Il riconoscimento della politicità dell'educazione si traduce sia nella prospettiva freiriana che femminista nell'attenzione per l'intimo legame tra mezzi e fini. È emblematica a questo proposito l'affermazione di Audre Lorde, secondo cui gli strumenti del padrone non smantelleranno mai la casa del padrone[10], ovvero è illusorio ogni tentativo di appropriarsi del *modus operandi* del sistema dominante; piuttosto per realizzare un autentico cambiamento è essenziale sperimentare punti di vista, pratiche e processi alternativi. Da parte sua Freire, profondamente critico nei confronti di una concezione del metodo come mera applicazione di soluzioni predeterminate[11], ha valorizzato la metodologia come un insieme di passi, necessariamente provvisori e contestuali, volti a rendere operative le proprie opzioni politiche[12] e pertanto continuamente da interrogare e riesaminare. Da queste premesse – come evidenziano Yuderkys Espinosa e altre[13] – si comprende la centralità nell'approccio freiriano e femminista dei metodi esperienziali e partecipativi, dei processi di ricerca collaborativa e di auto-ricerca comunitaria[14].

La pratica del posizionamento

La problematizzazione della realtà sociale e educativa in un'ottica freiriana e femminista esige di prendere consapevolezza delle proprie complicità con i sistemi di dominio[15]. In particolare nel femminismo questa esigenza ha dato origine alla pratica politica del posizionamento, sostenuta con forza con l'irruzione, a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, di nuove soggettività che contestavano l'identificazione del femminismo con l'esperienza delle donne bianche, eterosessuali, di classe media e

[8] Aa. Vv., *Educare nella differenza*, a cura di A. M. Piussi, Rosenberg & Sellier, Torino 2002, p. 11.

[9] A. M. Piussi, *Soggetti imprevisti*, in "Rizoma freireano - Rhizome freirean", vol. 23, 2017.

[10] A. Lorde, *The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House*, Pinguin, London 2018.

[11] P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, FrancoAngeli, Milano 2017.

[12] P. Freire, *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*, Paz e terra, Rio de Janeiro 1978.

[13] Y. Espinosa, D. Gómez, M. Lugones, K. Ochoa, *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: una conversa en cuatro voces*, in Aa. Vv., *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo IV. Hacia el re-existir y el re-vivir* a cura di C. Walsh, Abya Yala, Quito 2013.

[14] La bibliografia su questo tema è veramente ampia. Un'esemplificazione empirica si può trovare nel mio libro M. Muraca, *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*, Mimesis, Milano 2019.

[15] A questo proposito si può ricordare che secondo Freire l'impegno per la liberazione non è una scelta scontata per gli oppressi, i quali, ospitando l'ombra degli oppressori, tendono piuttosto a riconfermare il sistema oppressivo nei suoi aspetti ideologici e materiali.

del nord del mondo. In questa ottica, il posizionamento non si riduce a una presa di posizione volontaristica di fronte al mondo, piuttosto presuppone la disponibilità a leggere in profondità i propri vissuti, in cui si intrecciano in modo complesso traiettorie culturali, storiche e geopolitiche. L'ascolto dell'altra è un aspetto imprescindibile di questo percorso, che è al contempo relazionale, riflessivo e autocritico[16]. Esso permette di delineare "cartografie incarnate del potere"[17], ovvero di illuminare le forme in cui si manifesta nella nostra vita per usare questa conoscenza in una direzione trasformativa. Il senso della politica del posizionamento, infatti, non è affermare identità fisse e definite una volta per tutte o creare opposizioni tra donne esacerbando le loro specificità, bensì porre le basi per una solidarietà più consapevole e autentica, a partire da esperienze peculiari di oppressione, resistenza e lotta[18].

Le radici della pratica del posizionamento, dunque, vanno rintracciate nella legittimazione dell'esperienza soggettiva come fonte di conoscenza, che accomuna Freire al femminismo[19]. Lo si evince dallo stile autobiografico di molti suoi scritti[20], oltre che dall'insistenza con cui indica il sapere dell'esperienza dei soggetti educativi come necessario punto di partenza dell'attività gnoseologica[21]. Certamente esistono dei rischi nell'adesione ingenua a questa prospettiva: un'autrice femminista e freiriana come bell hooks per esempio si sofferma sulla difficoltà di riallacciare accadimenti personali a fenomeni sociali, culturali e politici e quindi sulla necessità per coloro che educano di prendersi cura delle condizioni di possibilità che permettono a ciascuno di dire una parola autentica, ovvero evitando un uso meramente essenzialista e rivendicativo dei propri vissuti[22].

Oppressione, dialettica e potere

Finora mi sono soffermata soprattutto sulle convergenze tra Freire e il femminismo. Alcuni aspetti della riflessione freiriana, tuttavia, hanno destato molteplici critiche da parte delle femministe; più in generale al crocevia tra pedagogia freiriana e pedagogie femministe si possono identificare delle problematiche aperte. È nota, ad esempio, la critica di Kathleen Weiler[23], in seguito ripresa da altre autrici, rispetto alla netta distinzione tra oppressori e oppressi presente nei primi scritti di Freire, nonché alla sostanziale omogeneità che attribuisce al gruppo degli oppressi. In questo modo, secondo

[16] A. Rich, *Blood, Bread, and Poetry: Selected Prose 1979-1985*, Norton & Company, New York 1996.

[17] R. Braidotti, *In metamorfosi. Verso una teoria materialista del divenire*, Feltrinelli, Milano 2003, p. 22.

[18] C. T. Mohanty, *Femminismo senza frontiere*, Ombrecorte, Verona 2012.

[19] S. J. Sayles-Hannon, *Feminist and Liberatory Pedagogies: Journey Toward Synthesis*, in "The international journal of diversity in organisations, communities and nations", vol. 7, n. 2, 2007, pp. 33,42.

[20] P. Vittoria, *Narrando Paulo Freire. Por uma pedagogia do diálogo*, UFRJ, Rio de Janeiro 2011.

[21] P. Freire, A. Faundez, *Por uma pedagogia da pergunta*, Paz e terra, Rio de Janeiro 1985.

[22] B. hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano 2020.

[23] K. Weiler, *Freire and a feminist pedagogy of difference*, in "Harvard Educational Rewiew", n. 4, 1991, pp. 449-475.

Weiler, si perde di vista che "l'uomo oppresso dal suo padrone può allo stesso tempo opprimere sua moglie, oppure una donna bianca oppressa dal sessismo può sfruttare una donna nera"[24]; ovvero non si prende coscienza della possibilità di simultanee e contraddittorie posizioni di oppressione e dominazione.

Il femminismo italiano della differenza si è spinto oltre fino a mettere in discussione la nozione stessa di oppressione, cogliendo il rischio che essa si trasformi in un principio unico di identificazione e una qualità esistenziale capace di omologare soggetti differenti[25]. Le pensatrici quindi hanno insistito sul riconoscimento del sapere e della forza femminili che, anche quando sono residuali, costituiscono una leva essenziale per il cambiamento. Dal mio punto di vista, tuttavia, il rischio di essenzializzare l'oppressione è presente più in alcune applicazioni della pedagogia di Freire che nella sua formulazione originaria[26], che infatti situa il riconoscimento, per nulla scontato, dell'oppressione in una dinamica più ampia tesa alla liberazione.

Riguardo a quest'ultimo aspetto, le femministe italiane hanno preso le distanze anche dalla dialettica hegeliano-marxista del signore-servo, che ha influenzato Freire e soprattutto l'elaborazione della *Pedagogia degli oppressi*. Secondo Carla Lonzi[27], infatti, la dialettica signore-servo manifesta una concezione rivoluzionaria interna al mondo maschile e patriarcale, che non pone prospettive all'umanità femminile. Il conflitto tra i sessi, centrale nel femminismo, infatti, non prevede una soluzione che elimini l'altro; pertanto "la donna non è in rapporto dialettico col mondo maschile. Le esigenze che essa viene chiarendo non implicano un'antitesi ma un muoversi su un altro piano"[28]. Una delle conseguenze più rilevanti di questa posizione simbolica – che è stata ulteriormente elaborata dal pensiero e dalla pedagogia della differenza[29] – è il rifiuto dell'obiettivo della conquista del potere: "il porsi della donna non implica una partecipazione al potere maschile, ma una messa in discussione del concetto di potere"[30]. Bisogna precisare, tuttavia, che nonostante abbia ripreso la dialettica hegeliano-marxista del signore-servo, Freire chiarisce inequivocabilmente che gli oppressi e le oppresse non devono sostituirsi agli oppressori ma interrompere l'oppressione e restaurare la comune umanità, realizzando il loro compito umanista e storico[31]. Anche per lui, inol-

[24] Ivi, p. 453.

[25] M. G. Piano, *La pedagogía del oprimido*, in Aa. V.v., *Fórum Paulo Freire V encuentro internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones em un nuevo paradigma de vida*, a cura di D. Monferrer et al., Institut Paulo Freire de España y Crec, Xàtiva 2006, pp. 245-254.

[26] Per esempio, Ivone Gebara riscontra la tendenza a essenzializzare l'oppressione nella concezione del male propria della teologia della liberazione, che – come è noto – assume la pedagogia freiriana come un riferimento teorico, politico e operativo centrale cfr. I. Gebara, *Rompendo o silêncio. Uma fenomenologia feminista do mal*, Vozes, Petrópolis 2000.

[27] C. Lonzi, *Sputiamo su Hegel e altri scritti*, et al., Milano 2010.

[28] Ivi, p. 42.

[29] A. M. Piussi, *La sabiduría de quien sabe esquivar la dialéctica entre opresión y libertad,* in "Rizoma freireano - Rhizome freirean", vol. 1-2, 2008.

[30] C. Lonzi, *Sputiamo su Hegel e altri scritti*, cit., p. 14.

[31] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

tre, il potere è un concetto ambivalente. La storia infatti dimostra che la vecchia natura del potere seduce, condiziona e può persino condurre a tradire le rivoluzioni popolari[32]. Pertanto per Freire è necessario prendere il potere ma soprattutto reinventarlo. In questo invito si manifesta un linguaggio della possibilità, che si affianca al linguaggio critico volto a smascherare le tracce del potere sull'educazione e nella società.

La rilevanza politico-pedagogica del conflitto

In questa cornice, sia Freire che le pensatrici femministe hanno riconosciuto le dimensioni politico-pedagogiche del conflitto, senza nascondere le sue problematicità. In una società segnata da relazioni di oppressione, infatti, l'educazione che si identifica con la coscientizzazione e la decifrazione critica del mondo promuove la disobbedienza; presuppone la ricerca, la trasgressione e la lotta; esige di partecipare alla creazione di alternative[33].

Si comprende, dunque, la profonda identificazione con i movimenti sociali che ha caratterizzato la vita e il pensiero di Freire. Nell'ultima intervista rilasciata pochi giorni prima di morire, a proposito di una marcia del Movimento dei lavoratori rurali Senza Terra, infatti, affermava: "sono assolutamente felice di essere ancora vivo e di aver seguito questa marcia, che, come altre marce storiche, rivela l'impeto della volontà amorosa di cambiare il mondo. Morirei felice se vedessi il Brasile pieno, nel suo tempo storico, di marce. [...] Penso che, alla fine dei conti, le marce sono itineranze storiche per il mondo e i Sem Terra costituiscono per me oggi una delle espressioni più forti della vita politica e della vita civica di questo paese. [...] Essi stanno ancora una volta provando alcune affermazioni teoriche di analisti politici: cioè che è necessario lottare per ottenere un minimo di trasformazione"[34].

D'altro canto, le pensatrici femministe, a partire dalla constatazione che troppo spesso gli uomini fanno le guerre e non sanno confliggere[35], hanno messo al centro "il saper fare conflitti, quando non si possono evitare […] non per distruggere l'altro o autodistruggersi – perché le donne raramente dimenticano il corpo, la sofferenza, la paura, i moti della vita e la sua cura – ma per modificarsi in relazione all'altro e modificare la relazione stessa"[36]. In questo modo, anche se i conflitti non si configurano necessariamente come un momento all'interno di un processo più ampio teso al loro

[32] P. Freire, M. Gadotti, S. Guimarães, *Pedagogia, dialogo e conflitto,* Editrice Internazionale, Torino, Società 1995.

[33] M. Gadotti, *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, Cortez, São Paulo 2003.

[34] P. Freire, *Intervista concessa a Luciana Burlamaqui il 17 aprile*, in "TV PUC", São Paulo 1997; traduzione mia.

[35] Aa. Vv., *Fanno le guerre e non sanno confliggere*, in "Via Dogana" n. 58-59, 2001.

[36] A. M. Piussi, *La discontinuidad del saber de vida, experiencia y relación*, in *Fórum Paulo Freire. V Encuentro Internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*, a cura di D. Monferrer, I. Aparicio Guadas, P. Murcia Ortiz, P. Aparicio Guadas, Institut Paulo Freire de España y Crec, Xàtiva 2006, p. 447; traduzione mia.

superamento[37] e, al contrario, possono produrre ulteriori sofferenze, una delle implicazioni educative dell'impegno nei movimenti di donne consiste proprio nella capacità di valorizzare le potenzialità trasformative dei conflitti provocati dalla partecipazione, senza ridurli alle dimensioni annichilenti dello scontro, grazie all'orientamento alla relazione, che costituisce una molla fondamentale dell'agire politico[38].

La costruzione collettiva della conoscenza

Si possono riscontrare molte assonanze tra la pedagogia freiriana e le pedagogie femministe in relazione alla concezione del processo dell'elaborazione della conoscenza, a partire dalla convinzione che si tratta di un'impresa condivisa. Uno dei cardini del pensiero freiriano, infatti, risiede nella consapevolezza che nessuno educa nessuno, neanche se stesso; ovvero che non è possibile alcun apprendimento senza coinvolgimento e reciprocità e pertanto è necessario che le pratiche educative favoriscano la partecipazione, la collaborazione e la ricerca comune. Questo punto di partenza motiva sia nel femminismo che nel pensiero freiriano una vivace sperimentazione metodologica. Si può pensare all'invito di bell hooks di promuovere la trasformazione della classe in una comunità di apprendimento, attraverso per esempio l'uso di strumenti narrativi che permettano a ciascuna voce di esprimersi[39].

Bell hooks evidenzia che questo cambio di prospettiva produce una riformulazione della relazione tra docente e studenti: "nei miei libri cerco di mostrare quanto il mio lavoro sia influenzato da ciò che gli studenti dicono in classe, cosa fanno, cosa mi trasmettono. Insieme a loro cresco intellettualmente, sviluppo una comprensione più acuta di come condividere le conoscenze e cosa fare nel mio ruolo partecipativo con gli studenti. Questa è una delle principali differenze tra l'educazione come pratica della libertà e l'educazione depositaria tradizionale, che incoraggia i docenti a credere, nel profondo del loro essere, di non avere nulla da imparare dai loro studenti"[40]. Si tratta di una riformulazione che non manca di suscitare resistenze: "l'aspetto meno legittimo ai loro occhi è quello di riconoscere la responsabilità degli studenti nel processo di apprendimento. Quando proviamo a modificare la lezione in modo da creare un senso di responsabilità reciproca dell'apprendimento, gli studenti temono che tu non sia più il capitano in comando, ma solo un altro membro dell'equipaggio, nemmeno affidabile"[41].

La valorizzazione della dialogicità, tuttavia, non conduce né a negare l'asimmetria della relazione educativa né a rinunciare all'autorità. Al contrario, in numerosi scritti,

[37] M. Benasayag, A. Del Rey, *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano 2007.

[38] M. Muraca, *Soggettività in lotta. Impegno, conflitti e trasformazioni nelle pratiche politico-pedagogiche del* Movimento de Mulheres Camponesas, in "Ricerche di pedagogia e didattica", vol. 12, n. 2, 2017, pp. 143-161.

[39] B. hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, cit.

[40] Ivi, p. 187.

[41] Ivi, p. 179.

Freire presenta l'equilibrato e responsabile esercizio dell'autorità come la condizione per la maturazione della libertà, che senza i necessari limiti si disperde e si distorce in arbitrio. Si tratta, quindi, "di vivere in pienezza la relazione carica di tensioni, contraddittoria e non scontata, tra autorità e libertà, nel senso di assicurare il rispetto di entrambe"[42]. D'altra parte, il pensiero italiano della differenza ha letto nel rifiuto dell'autorità, che si è diffuso a partire dalla modernità, l'affermazione di una concezione della libertà come emancipazione dalle relazioni e autosufficienza[43]. Quindi ha scommesso su un senso libero dell'autorità, che non coincide con il potere, poiché non dipende dai ruoli sociali, è frutto di una negoziazione tra sé e sé e con interlocutrici e interlocutori significativi, e si modifica con il modificarsi della relazione. Soprattutto il pensiero italiano della differenza ha argomentato i risvolti educativi dell'autorità, mostrando il suo rapporto con il desiderio: "la persona a cui riconosco autorità è ciò che fuori di me corrisponde al mio desiderio, che mi offre la possibilità di ancorarlo al reale: ogni autorità dà ponti al desiderio, ne consente la canalizzazione, la spendibilità; ma l'autorità non è costruttrice di ponti se non è riconosciuta dentro di sé, poiché solo il riconoscimento consente di inventare le mediazioni che legano il desiderio alla realtà. […] Forse, piuttosto che parlare del desiderio, è più corretto parlare di un conflitto tra desideri, in cui l'autorità aiuta a discriminare l'essenziale dall'inessenziale: l'autorità mi indica le strade per realizzare i miei desideri più profondi. […] Ogni crisi di autorità segna una tappa nel percorso di crescita interiore"[44].

Oltre le dicotomie nella comprensione e trasformazione della realtà

Un'altra convergenza rilevante tra femminismo e pedagogia freiriana risiede nella problematizzazione delle dicotomie imposte dal pensiero moderno, in particolare tra:

- la pratica e la teoria. Per Freire esse sono due dimensioni indissolubilmente legate, poiché "la pratica senza teoria è attivismo; e la teoria senza pratica è bla-bla-bla, vuota chiacchiera"[45]. La relazione tra teoria e pratica emerge con forza nella dinamica della coscientizzazione, che Mayo interpreta come la traduzione pedagogica del concetto marxista di praxis[46]. Non solo. Come sottolinea Anna Maria Piussi[47], Freire fa un passo ulteriore: rovescia il paradigma dominante

[42] P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2014, p. 89.

[43] D. Sartori, *"Tu devi" un ordine materno*, in Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori, Napoli 1995.

[44] W. Tommasi, *Il lavoro del servo*, in Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori, Napoli 1995, pp. 87-91.

[45] P. Freire, *Teoria e pratica della liberazione*, Ave minima, Roma 1974, p. 39.

[46] P. Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, cit.

[47] A. M. Piussi, P. Mayo, *Co-costruire apprendimento e conoscenze come bene comune: partnership tra università e comunità per la ricerca socialmente responsabile e trasformativa*, relazione, Università di Verona 2011.

che sancisce che la pratica deve essere modellata in base alla teoria. La sua elaborazione teorica, infatti, segue l'azione e assume come fondamentale punto di riferimento esperienze politiche come le campagne di alfabetizzazione degli adulti, la teologia della liberazione, le lotte di decolonizzazione, i movimenti per i diritti civili e per la ridemocratizzazione del Brasile e dell'America Latina[48], configurando un pensiero in lotta e una lotta pensante[49]. Allo stesso modo, nel femminismo la teoria nasce dall'esigenza di comprendere e trasformare la realtà[50] e costituisce la mediazione concettuale necessaria per nominare intuizioni, invenzioni e pratiche del movimento politico delle donne[51].

- Il corpo e la mente. Il femminismo ha avuto un ruolo centrale nella contemporanea emersione del corpo come realtà sociale e problema teorico. A partire da una riflessione sul corpo femminile e più in generale sui corpi considerati diversi e devianti, ha superato la concezione del corpo come scatola biologica, riconoscendola come un prodotto della filosofia occidentale; ha mostrato l'interconnessione nel corpo di processi personali, sociali, culturali e politici; ha problematizzato l'illusione illuminista di un sé esclusivamente razionale. Una delle prime conseguenze è stata la valorizzazione delle dimensioni affettive, spirituali e incarnate nella costruzione della conoscenza[52] e di saperi storicamente emarginati e silenziati come i saperi dell'esperienza, orali, popolari, femminili e comunitari. Senza raggiungere su questo aspetto un uguale livello di elaborazione, anche Freire ha riconosciuto la centralità del corpo nell'apprendimento e nei suoi scritti ha alluso al suo corpo come risorsa essenziale per comprendere la realtà: "è il corpo che scrive, è il corpo che parla, è il corpo che lotta, è il corpo che ama, che odia, è il corpo che soffre, è il corpo che muore, è il corpo che vive!"[53]. È indicativa a questo proposito la nozione di "corpo cosciente", che compare almeno una volta in quindici opere individuali e in alcuni dei cosiddetti libri dialogati[54].
- La trasformazione di sé e la trasformazione del mondo. Sia il femminismo che il pensiero freiriano superano le visioni che scindono queste due dimensioni

[48] M. Muraca, *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*, cit.

[49] C. Walsh, *Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*, in Aa. Vv., *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II*, a cura di C. Walsh, Abya Yala, Quito 2017.

[50] Y. Espinosa, D. Gómez, M. Lugones, K. Ochoa, *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces*, cit.

[51] A. M. Piussi, P. Mayo, *Co-costruire apprendimento e conoscenze come bene comune: partnership tra università e comunità per la ricerca socialmente responsabile e trasformativa*, cit.

[52] M. L. Esteban, *Antropologia del cuerpo: género, itinerarios corporales, identidad y cambio*, Bellaterra, Barcelona 2004.

[53] P. Freire, A. Faundez, *Por uma pedagogia da pergunta*, cit.

[54] L. Gonzaga, *Cuerpo(s) consciente(s)*, in Aa. Vv., *Diccionario Paulo Freire*, a cura di D. R. Streck, E. Redin, J. J. Zitkoski, CEAAL, Lima 2015.

o fanno dipendere meccanicamente la seconda dalla prima o la prima dalla seconda. Freire definisce queste due posizioni, rispettivamente, "fatalismo liberatore" e "soggettivismo idealista" e ne prende criticamente le distanze. Il primo, infatti, con la sua visione di un futuro perfetto che necessariamente verrà, nega autonomia e creatività all'azione degli uomini e delle donne. Il secondo, invece, attribuisce alla coscienza il potere di trasformare il mondo, promuovendo un cambiamento circoscritto alla soggettività, che mantiene intatte le strutture ingiuste. Freire, al contrario, sostenendo il protagonismo delle donne e degli uomini nella storia e la necessità di articolare educazione e azione politica, riconosce che la trasformazione personale e la trasformazione sociale si realizzano in un unico movimento[55]. L'impegno per il cambiamento del mondo, infatti, produce "una ristrutturazione della personalità, del sistema di valori, delle relazioni con gli altri, della visione del mondo"[56]. D'altra parte, il pensiero italiano della differenza ha scommesso sulla trasformazione di sé e dei propri rapporti con il mondo per trasformare il mondo, a partire dal sistema patriarcale "una struttura simbolica e sociale storica, non eliminabile illusoriamente, ma certo risignificabile nell'orizzonte più ampio della libertà femminile come *parte* del reale e non come il tutto. E dunque trasformabile trasformando noi stesse, il nostro sguardo, le forme della relazione e della conoscenza"[57].

Parola e politica

L'ultimo aspetto che prendo in considerazione riguarda la relazione tra parola e politica e si lega a quanto ho appena argomentato riguardo alla trasformazione sociale. Per Freire "l'esistenza, proprio perché umana, non può essere muta, silenziosa, ma nemmeno può nutrirsi di parole false; solo di parole vere, con cui gli uomini trasformano il mondo. Esistere umanamente è dare un nome al mondo, è modificarlo"[58]. Il pensatore brasiliano si è schierato nettamente contro, da una parte, la cultura del silenzio, forgiata dal colonialismo e altre forme di oppressione[59], che impedisce la partecipazione e l'azione creatrice; dall'altra, contro l'idea complementare che parlare sia un privilegio di pochi. Tutta la sua pedagogia, dunque, è orientata a creare le condizioni che permettono a tutte e tutti di dire la propria parola, assumendo il ruolo di soggetti che fanno la storia con il materiale che la vita offre loro.

Questa scommessa è centrale anche nel femminismo, che ha espresso un "bisogno di esistenza simbolica libera rispetto ai discorsi maschili"[60] attraverso la ricerca

[55] P. Freire, *La pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi,* cit.
[56] G. Lutte, *Principesse e sognatori sulle strade in Guatemala*, Kappa, Roma 2001, p. 290.
[57] A. M. Piussi, *Soggetti imprevisti*, cit.
[58] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 106.
[59] P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973.
[60] A. M. Piussi, *Soggetti imprevisti*, cit.

"rischiosa, ma condivisa con altre, di una lingua personale e insieme impersonale capace di significare la trasformazione da oggetto a soggetto del discorso, in forza di pratiche politiche come il partire da sé e la pratica delle relazioni. Una lingua che parte dall'esperienza femminile tentando di interpretarla e nella quale non si manifesta solo una soggettività, ma una lettura del mondo"[61]. Una lingua molto diversa dal "linguaggio neutro e categorizzante della scienza, della politica corrente, dell'intervento umanitario"[62]. Molte analisi femministe in sintonia con Freire, inoltre, hanno mostrato in ottica decoloniale come la lingua manifesti le tracce della colonialità dell'essere e del sapere[63] ma costituisca al contempo un terreno di resistenza, reinvenzione e soggettivazione[64].

Conclusioni

Nella traiettoria di Paulo Freire non si riscontra un'attenzione approfondita per il femminismo né rispetto alle proposte politiche né rispetto alla riflessione teorica. Egli, tuttavia, ha manifestato delle significative affinità con molte pensatrici femministe. Soprattutto, la sua proposta appare costitutivamente inconclusa e aperta a essere ricreata e messa in connessione con altre matrici teoriche critiche[65]. In questo senso, il saggio ha inteso contribuire ad ampliare la riflessione freiriana in chiave femminista, mettendola in relazione in particolare con le declinazioni pedagogiche del pensiero italiano della differenza, del femminismo decoloniale latinoamericano e del femminismo di colore.

Non ho preso in considerazione sistematicamente il pensiero di nessuna autrice ma ho identificato dei temi rispetto ai quali si registrano delle convergenze tra femminismo e pedagogia freiriana, nello specifico:

- la natura politica di ogni sfera della realtà sociale e quindi anche dell'educazione nei suoi molteplici aspetti, ad esempio per ciò che riguarda il complesso rapporto tra metodologie e finalità;
- la pratica politica del posizionamento, intesa come impegno permanente a riconoscere, esplicitare e mettere in discussione le proprie implicazioni con i sistemi di dominio grazie alla relazione con l'altra e l'altro;
- il riconoscimento delle potenzialità trasformative dei conflitti, quando non vengono ridotti alle loro dimensioni annichilenti, distruttive e violente;
- la comprensione della conoscenza come frutto di un processo di costruzione relazio-

[61] Ivi.

[62] Ivi.

[63] N. Maldonado-Torres, *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, in Aa. Vv. *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*, a cura di S. Castro-Gomes, R. Grosfoguel, Siglo del Hombre Editores-Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos-Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá 2007.

[64] B. hooks, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, cit.

[65] S. M. Manfredi, *Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil*, in Aa. Vv., *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*, a cura di J. Mafra et al., Instituto Paulo Freire e Esfera, São Paulo 2009.

nale, cooperativo, collettivo;
- la valorizzazione dell'autorità in rapporto alla maturazione della libertà e del desiderio;
- la problematizzazione delle dicotomie proprie della modernità: pratica e teoria, corpo e mente, trasformazione di sé e trasformazione del mondo.
- la centralità della parola, come manifestazione di un'esistenza umana piena e degna e quindi la ricerca di una lingua capace di esprimere autenticamente l'esperienza soggettiva e condivisa.

Queste convergenze sono state evidenziate esplicitamente da alcune delle autrici che ho menzionato: Edla Eggert, Kathleen Weiler, Anna Maria Piussi e bell hooks, che hanno riconosciuto Freire come un riferimento fondamentale e al contempo hanno dialogato con il suo pensiero in maniera critica e autorevole. Pertanto non ho trascurato le problematicità da loro sollevate rispetto in particolare all'uso esclusivo del maschile nei suoi primi scritti, alla concezione dell'oppressione e alla sua adesione al paradigma interpretativo della dialettica del servo-signore. In questo modo ho cercato io stessa di rapportarmi alla riflessione freiriana come un'eredità da custodire ma anche da alimentare perché continui a rivelarsi fertile ed efficace nella comprensione e nella trasformazione della realtà.

Bibliografia

Aa. Vv., *Educare nella differenza*, a cura di A. M. Piussi, Rosenberg & Sellier, Torino 2002.

Aa. Vv., *Fanno le guerre e non sanno confliggere*, in "Via Dogana" n. 58-59, 2001.

Aa. Vv., *Lessico politico delle donne: teorie del femminismo*, a cura di M. Fraire, Badaracco-FrancoAngeli, Milano 2002.

Benasayag M., Del Rey A., *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano 2007.

Braidotti B., *In metamorfosi. Verso una teoria materialista del divenire*, Feltrinelli, Milano 2003.

Eggert E., *Mujer/hombre (relaciones de género, relaciones dignas)*, in Aa. Vv., *Diccionario Paulo Freire*, a cura di D. R. Streck, E. Redin, J. J. Zitkoski, CEAAL, Lima 2015.

Espinosa Y., Gómez D., Lugones M., Ochoa K., *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces*, in Aa. Vv., *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo IV. Hacia el re-existir y el re-vivir*, a cura di C. Walsh, Abya Yala, Quito 2013.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973.

Freire P., *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*, Paz e terra, Rio de Janeiro 1978.

Freire P., Faundez A., *Por uma pedagogia da pergunta*, Paz e terra, Rio de Janeiro 1985.

Freire P., *Foreword*, in Aa. Vv., *Paulo Freire: a critical encounter*, a cura di P. McLaren e P. Leonard, Routledge, London-New York 1993.

Freire P., Gadotti M., Guimarães S., *Pedagogia, dialogo e conflitto,* Editrice Internazionale, Torino, Società 1995.

Freire P., *Intervista concessa a Luciana Burlamaqui il 17 aprile*, in "TV PUC", São Paulo 1997.

Freire P., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008.

Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2014.

Gadotti M., *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, Cortez, São Paulo 2003.

Gebara I., *Rompendo o silêncio. Uma fenomenologia feminista do mal*, Vozes, Petrópolis 2000.

Gonzaga L., *Cuerpo(s) consciente(s)*, in Aa. Vv., *Diccionario Paulo Freire*, a cura di D. R. Streck, E. Redin, J. J. Zitkoski, CEAAL, Lima 2015.

Hooks b., *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano 2020.

Lonzi C., *Sputiamo su Hegel e altri scritti*, et al., Milano 2010.

Lorde A., *The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House*, Pinguin, London 2018.

Lutte G., *Principesse e sognatori sulle strade in Guatemala*, Kappa, Roma 2001.

Maldonado-Torres N., *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, in Aa. Vv. *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*, a cura di S. Castro-Gomes, R. Grosfoguel, Siglo del Hombre Editores-Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos-Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá 2007.

Manfredi S. M., *Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil*, in Aa. Vv., *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*, a cura di J. Mafra et al., Instituto Paulo Freire e Esfera, São Paulo 2009.

Mayo P., *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Delfino, Sassari 2007.

Mohanty C. T., *Femminismo senza frontiere*, Ombrecorte, Verona 2012.

Muraca M., *Soggettività in lotta. Impegno, conflitti e trasformazioni nelle pratiche politico-pedagogiche del* Movimento de Mulheres Camponesas, in "Ricerche di pedagogia e didattica", vol. 12, n. 2, 2017, pp. 143-161.

Muraca M., *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*, Mimesis, Milano 2019.

Piano M. G., *La pedagogía del oprimido*, in Aa. V.v., *Fórum Paulo Freire V encuentro internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones em un nuevo paradigma de vida*, a cura di D. Monferrer et al., Institut Paulo Freire de España y Crec,

Xàtiva 2006.

Piussi A. M., *La discontinuidad del saber de vida, experiencia y relación*, in *Fórum Paulo Freire. V Encuentro Internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*, a cura di D. Monferrer, I. Aparicio Guadas, P. Murcia Ortiz, P. Aparicio Guadas, Institut Paulo Freire de España y Crec, Xàtiva 2006.

Piussi A. M., *La sabiduría de quien sabe esquivar la dialéctica entre opresión y libertad,* in "Rizoma freireano - Rhizome freirean", vol. 1-2, 2008.

Piussi A. M., Mayo P., *Co-costruire apprendimento e conoscenze come bene comune: partnership tra università e comunità per la ricerca socialmente responsabile e trasformativa*, relazione, Università di Verona 2011.

Piussi A. M., *Soggetti imprevisti*, in "Rizoma freireano - Rhizome freirean", vol. 23, 2017.

Reggio P., *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, FrancoAngeli, Milano 2017.

Rich A., *Blood, Bread, and Poetry: Selected Prose 1979-1985*, Norton & Company, New York 1996.

Sartori D., *"Tu devi" un ordine materno*, in Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori, Napoli 1995.

Sartori D., *Donne e uomini tra pubblico e privato*, in "Annali di studi religiosi", n. 5, 2004, pp. 367-388.

Sayles-Hannon S. J., *Feminist and Liberatory Pedagogies: Journey Toward Synthesis*, in "The international journal of diversity in organisations, communities and nations", vol. 7, n. 2, 2007, pp. 33-42.

Tommasi W., *Il lavoro del servo*, in Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori, Napoli 1995.

Vittoria P., *Narrando Paulo Freire. Por uma pedagogia do diálogo*, UFRJ, Rio de Janeiro 2011.

Walsh C., *Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*, in Aa. Vv., *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo II*, a cura di C. Walsh, Abya Yala, Quito 2017.

Weiler K., *Freire and a feminist pedagogy of difference*, in "Harvard Educational Rewiew", n. 4, 1991, pp. 449-475.

L'autrice

Mariateresa Muraca, dal 2020 assegnista postdoc presso l'Universidade do Estado do Pará (in Brasile) con la ricerca "Promuovere la giustizia sociale ed epistemica in aree geopoliticamente complesse", finanziata dalla CAPES (*Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*). Dal 2018 svolge incarichi di insegnamento presso l'Istituto Universitario Pratesi (docente stabilizzata) e l'Istituto Universitario

Progetto Uomo (docente invitata). Dal 2016 è formatrice per la Scuola di Pace di Monte Sole in progetti di cooperazione internazionale, rivolti a docenti delle scuole primarie e secondarie del distretto di Gorongosa in Mozambico e incentrati sull'educazione alla pace. Autrice del libro *Educazione e movimenti sociali* (Mimesis, 2019), del manuale didattico per i licei delle Scienze Umane, *I colori della pedagogia* (Giunti TVP e Treccani, 2020) e di numerosi articoli scientifici. Fa parte di diverse comunità di impegno e riflessione, tra cui la comunità filosofica femminile Diotima e la Rete nazionale Freire-Boal. Dal 2020 è co-direttrice scientifica di "Educazione Aperta".

"Criticisms" of the pedagogy of the oppressed

Gisella Vismara

This essay analyzes some aspects of Paulo Freire's pedagogy and his most important and notorious book, the *Pedagogy of the Oppressed.* In order to deepen Freire's approach, it is helpful to recognize that the book also received criticism after its publication. These objections focused on the ideas of "*conscientization"*, Marxist and abstruse jargon, the cultural, educational, and political manipulation of students, the *directiveness* of his pedagogy as well as on class analysis. By exploring some counterarguments to these objections, this paper investigates the flaws and inconsistencies of these criticisms.

Keywords: conscientization, critical pedagogy, Marxism, oppressed, directiveness.

Il saggio analizza alcuni aspetti della pedagogia di Paulo Freire e del suo libro più importante e famoso, la *Pedagogia degli oppressi*. L'articolo menziona alcune critiche riguardanti le sue teorie dimostrandone la debolezza e l'inconsistenza. Le contro-argomentazioni indagheranno il criticismo relativo all'idea di "coscientizzazione", il complesso e marxista linguaggio di Freire, la presunta manipolazione culturale, politica ed educativa degli studenti, la direttività della sua pedagogia, così come l'analisi di classe.

Parole chiave: coscientizzazione, pedagogia critica, Marxismo, oppresso, direttività.

G. Vismara, *"Criticisms" of the pedagogy of the oppressed,* in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), n. 10 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5820462

Introduction

Paulo Freire's most famous work *Pedagogy of the Oppressed* (PO) (1970) is one of the most influential and notorious books globally. However, over the years, critics have also condemned the ideas Freire presented in PO, as well as his literacy method and general thinking. Their main criticisms focus on five subjects: first, the vagueness of Freire's "*conscientization*" (*coscientização*) (Gajardo 1972; Austin 1995); second, his use of Marxist and abstruse jargon; third, his argument about the cultural, educational, and political manipulation of learners (Jay and Graff 1995; Graff 1992); fourth, the *directiveness* of his pedagogy (Coben 1998; Mejía 2004; Bartlett 2005; Biesta 2007; Job and Sriraman 2015); and, fifth, on his concept of class analysis.

Using an interpretative methodology, this essay examines the flaws of these five criticisms in turn through the counter arguments of Chambers (2019), Giroux (1997), Macedo (1995; 2002; 2005), Shor (1987; 1997), and Freire's original texts (1987; 1993; 1995; 1996; 1997; 2002; 2005; 2014).

Conscientization

At the beginning of the 1960s, Freire promoted emancipating literacy programs for adults through critical and dialogical education in Brazil. His approach was based on three main actions: coding, decoding, and thematization. Frere's plans used seventeen "generative words" ("universal vocabulary") and "generative themes" belonging to local communities. His goal was the radical transformation of society through the complex process of "conscientization". In Brazil and Chile between 1959 and 1964, Freire worked on conceptualizing his first idea of conscientization (*coscientização*). He tested his approach in cultural circles and explained his experiences of putting it into action in the book *Education for Critical Consciousness*.[1] He described the process of conscientization as the capacity to grasp reality and its relations of causality. Quoting Àlvaro Vieira Pinto[2], Freire claimed that "Critical consciousness represents things and facts as they exist empirically, in their casual and circumstantial correlations […]". In this way, "Critical consciousness is integrated

[1] P. Freire, *Education as a Practice for Freedom* (1965), or in the following translation: P. Freire, *Education for critical consciousness* (1973), Continuum, NY, 2005.

[2] C.f. À. Vieira Pinto, *Consciência e Realidade National*, (1961), ISEB, Rio de Janeiro.

to reality". In contrast, "naïve consciousness", Freire argued, "considers itself superior to the facts, in control of facts, and thus free to understand them as it pleases."[3]

For Freire, the critical perception of reality implied acting in the world and challenging the present. The significant question concerning this is how one can develop the capacity to think critically and improve critical understanding. He proposed three strategies to accomplish this in educational contexts, specifically:

1. the dialogical approach ("problem-posing") and criticism as methods;

2. the reinvention of the contents of the educational programs;

3. and the techniques of 'breakdown' ("a splitting of a theme in their fundamental nuclei") and 'codification' ("the representation of a theme in the form of an existential situation"[4]).

The acquisition of a critical level of consciousness is not automatic; therefore, for Freire, it was essential to organize educational programs concerning political and social issues to help people develop critical skills. The goal of his approach was to transform the condition of the oppressed, moving them from a level of irrationality towards a position of criticism. For Freire, this passage was crucial for the process of humanization.

In connection with the topic of conscientization[5], Robert Austin's[6] critique underlines the haziness of the mechanical process of Freire's conscientization of the Chilean period (1964-1969)[7]. In Austin's eyes, authoritarian regimes, such as Pinochet's, took advantage of the openness of Freire's methodology.

Austin notes that Pinochet's dictatorship adopted this approach to literacy by only changing a few "generative words". Quoting Marcela Gajardo, Austin supports the thesis that the revolutionary factor of Freire's work in Chile is overestimated. For Gajardo, the movement of the masses was already aware of the importance of literacy for the class struggle before Freire's intervention. For some aspects, Gajardo's questionable affirmation seems to diminish the value of Freire's cultural plans. Through this claim, Gajardo refers to the exaggerated "mythologization" of Freire's literacy by some scholars; in addition, Gajardo seems to accuse Freire of some naivety about the power of

[3] P. Freire, *Education for critical consciousness*, cit., p. 39.

[4] Footnote 5, in P. Freire, *Education for critical consciousness,* cit., p. 50.

[5] As Freire explains in *Pedagogy of the Oppressed, "The term conscientização refers to learning to perceive social, political and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality. […]"* In Chile, Freire reconsiders the concept of 'conscientization' in order to overcome the *"level of mere subjective perception of a situation".* P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed,* (1970), Continuum, NY- London, 2005, p. 35.

[6] Cf. R. Austin*, Freire, Frei and literacy texts in Chile, 1964–1970*, in "Critical Studies in Education", 36:1, 1995, pp. 43-54. DOI: 10.1080/17508487.1995.9558570 (accessed 23 June 2020).

[7] In late November 1964, after the Brazilian coup, Freire was hosted as an exile by the Christian Democratic government of Chile, where he remained until mid-April 1969. His book *Extensión o Comunicación* (1968) describes the literacy strategies and education processes in the Chilean agrarian contexts. The book underlines the importance of communication between teachers (agronomists) and students (e.g., literacy training about techniques of teaching). Freire applied the same methodology that he had used in Brazil (coding, decoding, problem-posing). Through the culture circles, he organized discussions with peasants and agronomists to improve their conditions of life and promote literacy programs and "cultural democratization".

education detached from political implications.

On the one hand, it is partially true that the first conception of "conscientization" was "vague and *naïve*"[8], but, on the other hand, as numerous scholars affirm, Freire's presence was pivotal to Chilean *campesinos* and the development of their radical awareness. Austin himself has to admit "[…] formidable advances were made which were significantly driven by Freire's energetic team. […] The durability and pragmatic responsiveness of Freire's Christian-Marxism was essential to the maintenance of a generally progressive direction in what was an increasingly complex national project"[9].

Gajardo's statement that Freire leaves a few questions unresolved may appear pertinent, but her claim is overly critical in connection with the process of "conscientization" of the Chilean period. In many passages of his Chilean writings, Freire outlines the relationships between awareness and reality as well as actions and theory. However, Freire himself admits the weakness of some parts of *Education for Critical Consciousness* and his first theorization of conscientization. Specifically, he refers to the obscurity of the links between conscientization, education, and politics. Gajardo's main thorny critique concerns the relation between class struggle and education, "[…] [Freirean] practices and those in which the popular movement and its base organizations were involved"[10]. Gajardo highlights Freire's vagueness concerning some categories and their relations, such as the transformation of social-political context and critical pedagogy, the role of conscientization in connection with class-consciousness and parties, and the contribution of popular education to the political organization of masses' projects.

Freire confronts these issues in *PO* at the end of the Chilean period. However, in the *Introduction* to *Sobre la Acción Cultural*[11], Gajardo herself underlines that the incompleteness of Freire's earlier work[12] becomes one of the most engaging challenges concerning the ideas of conscientization and transformation. In Gajardo's eyes, despite some ingenuity, Freire's "first conscientization" had opened a fruitful discussion on oppression. Gajardo's suggestion that Freire offers the overcoming of oppressive consciousness through the Chilean plans of Agrarian Reform implies the coexistence of praxis and theory. According to her, Freire definitively overcomes the weaknesses of his first theory through the dialectical theorization of *PO.* In other words, Freire introduces a horizontal approach to education in which Agrarian Reform becomes a dialectical model of unity between cultural action and work. In 1972[13], Freire himself highlighted the importance of dismantling the conscientization by every subjectivism

[8] R. Austin, *Freire, Frei and literacy texts in Chile, 1964–1970,* cit., p. 48.

[9] Ivi, p. 52.

[10] M. Gajardo, *La Concientización en América Latina: Una Revisión Crítica,* CREFAL, Michoacán, 1991, pp. 43-44; see also the English partial translation by R. Austin, *Freire, Frei and literacy texts in Chile, 1964–1970,* cit., p. 49.

[11] Cf. M. Gajardo, *Introducción*, in P. Freire, *Sobre la Acción Cultural,* ICIRA, Santiago de Chile, 1972.

[12] I assume that that Gajardo refers to P. Freire, *Education as a Practice for Freedom* (1965).

[13] P. Freire, *Prefazione all'edizione italiana*, in *L'educazione come pratica della libertà*, (1969), Mondadori, Milano, 1973, p. 44; Cf. P. Freire, *Education for critical consciousness*, cit.

and psychologism to connect social reality to critical consciousness. As Gajardo argues, the Freirean dialogical and dialectical relations among Subjects permit *"[…] la constitución del verdadero mundo humano"*[14].

Marxist and abstruse jargon

Promoting the dialectical approach to knowledge, Freire affirms the necessity to teach by practicing the close relationship between language, thought, and world. Teaching is an "intervention" into the world to unmask the oppressors, fight each form of the dominant ideology, and overcome oppression. For this reason, neutral language and education cannot exist. Comprehension of the world is the first step to understand the word and "rewrite" it into a new horizon of justice and equal opportunities. Freire wishes to think about the possibility of creating a new democratic and socialist society outside both sectarianism and fatalism.

Nevertheless, as Freire asserts, the subjects (students-teacher) of learning are socially constructed and influenced by hegemonic culture and, in some countries, like Africa and Latin America, also by colonial heritage. Following Freire, "Educators and political leaders must recognize that language is inevitably one of the major preoccupations of a society which, liberating itself from colonialism and refusing to be drawn into neo-colonialism, searches for its own recreation. In the struggle to re-create society, the reconquest by the people of their own world becomes a fundamental factor'"[15].

In the contemporary era, the task of critical pedagogy is to comprehend both the dynamics of the capitalistic educational system and colonial legacy. Freire correctly supports the idea that ethical capitalism does not exist. In his eyes, it is necessary to conduct an anti-capitalistic struggle against every form of exploitation of minorities. Because he refuses the concepts of "neutrality" of education and words, he was accused of using ideological and abstruse terminologies.

Donaldo Macedo notices that some liberal and progressive theorists criticize Freire's "Marxist jargon"[16], especially for terms such as 'oppression', 'subordination', and 'praxis'. They contest these terms in the name of an assumed standard language. Furthermore, they claim a presumed clarity and cleansing of linguistic expressions. Following Macedo, this academic criticism promotes pedagogical "neutrality" and fosters the language of oppression. The accusation of the "intelligibility" of Freire's language also supports the promotion of a neutral education and, therefore, the ideology of dominion. Macedo correctly points out that this "language of clarity" fosters the distortion

[14] *" […] the constitution of the true human world"* [trans. by the author], M. Gajardo, *Introducción*, in P. Freire, *Sobre la Acción Cultural*, cit., p. 16.

[15] D. Macedo, P. Freire, *Reading the World & the World* (1987), cit., p. 104.

[16] P. Freire, D. Macedo, *A dialogue: culture, language, and race*, in "Harvard Educational Review", [S.I.], v. 65, n.3, 1995, p. 389.

of reality. Furthermore, it promotes the idea that "there is an a priori agreed-upon style of writing that is monolithic, available to all, and 'free of jargon'"[17]. These academics of "linguistic purity", including Gerald Graff, are responsible and part of the ideology of oppression and dominance.

As the essay will analyze later, Graff proposes to reform capitalism to overcome the Sixties' radicalism conservatively and, therefore, maintain the *status quo.* He accuses the language of some critical pedagogues, like Freire and Giroux, as existing "on a high plateau of abstraction"[18]; this claim shows his ideological aversion to radicalism and pedagogy of liberation and resistance. He writes, "Such abstract writing keeps us safely insulated from that part of us that might otherwise express such inconvenient thoughts—which is probably the point"[19]. Actually, his linguistic theory promotes disengagement with emancipating and transformative education.

Cultural, educational, and political manipulation

Freire intertwines the matter of education and reading-writing with power and critical knowledge of the world, and not only with the learning of technical skills. Freire fosters a progressive ideology for which educators must connect political knowledge to literacy training and link reading of the world to reading words. Liberating teachers have the task "to unveil the ideology enveloped in the very expectations of the students"[20].

As Freire affirms, "there is no neutral education. All education is directive"[21]. The problem of 'directive education' becomes a false and deceiving issue, especially if this is considered in connection with the nature of education. All kinds of teaching have to relate to 'ideologies'; the missed recognition of this assumption by educators or theorists risks diminishing the empowerment of the oppressed.

Concerning Freire's literacy, Henry Giroux write, "radical theory of literacy needs to incorporate a notion of ideology critique that includes a view of human agency in which the production of meaning takes place in the dialogue and interaction that mutually constitute the dialectical relationship between human subjectivities and the objective world"[22].

The topic of ideologies is also linked to comprehending differences (gender, lan-

[17] D. Macedo, *Introduction,* in *Pedagogy of the Oppressed*, cit., p. 20.

[18] G. Graff, *Clueless in academe: how schooling obscures the life of the mind*, Yale University Press, New Haven and London, 2003, p. 132.

[19] *Ibidem.*

[20] I. Shor, P. Freire, *A Pedagogy for Liberation*, Greenwood/ Bergin and Garvey, Westport CT, 1987, pp. 67-74; Cf. N. Buffington, C. Moneyhun, G. Graff, I. Shor, *A Conversation with Gerald Graff and Ira Shor*, in "JAC", vol. 17, n. 1, 1997, p. 21.

[21] P. Freire, D. Macedo, *A dialogue: culture, language, and race,* cit., p. 394.

[22] H. A. Giroux, *Introduction Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment* in D. Macedo, P. Freire, *Reading the World & the World* (1987), Taylor & Francis e-Library Great Britain, 2005, p. 4.

guage, class, and ethnicity) and their ties with power. Dealing with the problem of oppression and discrimination, Freire writes, "[…] in dialectical thought, world and action are intimately interdependent"[23]. Indeed, it is impossible to understand the contradictions without a historical comprehension of the concrete context and its discriminatory ideologies. In other words, it is possible to change reality and develop a sense of hope only through the dialectical comprehension of history and the relationship between 'consciousness' and the world.

The meaning of education is always related to the teachers' political positioning and their globalizing actions (ethical, political, and cultural). As Freire clarifies, "I must intervene in teaching the peasants that their hunger is socially constructed and work with them to help identify those responsible for this social construction, which is, in my view, a crime against humanity"[24]. The educator has to show the mechanisms of oppression as well as identify who the oppressors are.

Gregory Jay and Gerard Graff accuse Freire of imposing his general and abstract category of the *oppressed* and using it manipulatively. They claim that Freire directs the student towards an uncritical reading of reality.

Jay and Graff[25] criticize the existence of an alleged contradiction and controversial reading of the world in Freire's theory. In their eyes, Freire theorizes the oppressed and oppressors as "*a priori"* categories. For them, the *PO* eschews defining the oppressed and oppressors in dialogical and dialectical terms. According to Jay and Graff, Freire describes a "universal" oppressed as the protagonist of universal capitalist oppression. However, they base their thesis on a mystified, limited, and partial reading of Freire's works. The inconsistency of their criticism appears evident through a complete analysis of Freire's corpus. In particular, the *Pedagogy of Hope* deconstructs their arguments and details the explanation of the mechanisms of oppression and the pivotal role of critical education in this process of identification and demystification.

Freire's grounded argumentation that human beings are always historically, socially, and culturally situated is uncontroversial. This assumption is helpful to him to underline the importance of the dialectic between "knowledge of reality and transformation of reality"[26].

As Freire argues, identifying the oppressed groups and their exploitation is simple, and it appears quite curious that the critics have difficulty recognizing oppression. For Graff, it is worthless and manipulative to define and identify the oppressed and oppressors. Graff overlooks the existence of material and ideological conditions to avoid identifying the oppressor. On the contrary, Freire's definition of oppression belongs to a

[23] P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, cit., p. 53.

[24] P. Freire, D. Macedo, *A dialogue: culture, language, and race*, cit., p. 379.

[25] Cf. G. Jay, G. Graff, *A Critique of Critical Pedagogy*, in "Higher education under fire: Politics, economics, and the crisis of the humanities", (ed. M. Bérubé, G. Nelson), Routledge, New York, 1995; G. Graff, *Academic writing and the uses of bad publicity*, in "South Atlantic Quarterly", 91(19), 1992, pp. 5-17.

[26] P. Freire, *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed* (1994), Bloomsbury, London-NY, 2014, p. 93.

"politics of representation"[27] and a social project. Macedo's argument rightly emphasizes that Freire's theory sketches an "ongoing struggle to promote and expand democratic social relations"[28] as well as an authentic critical pedagogy. Graff's unhistorical positioning risks running into an erroneous and relativistic attitude. He criticizes and refuses to name the oppressor and, therefore, conceals the possibility of considering the material-historical experiences in education. In other words, Graff avoids defining the conflict between "oppressed-oppressor".

Graff's invitation to *"*teaching the conflict*"* actually becomes a pedagogical depoliticized practice, concealing the concern to show the true dominant thought. His accusation that Freire manipulates students' criticism appears inconsistent. According to Graff, the critical educator "[…] is not only authoritatively right about the issues, but is also justified in assuming the inauthenticity of the student's opinions"[29]. His reactionary positioning supposes that critical teachers, like Freire, proselytize and brainwash their students. This claim avoids the social engagement in education as well as the practice of transformative pedagogy. Furthermore, Graff's idea of "teaching the conflict" is questionable. On the contrary, Freire's critical approach has anthropological, philosophical, and social roots.

Freire claims that human beings are cultural and creative and can learn, create, and decide. These statements are decisive to grasp his rebuttal to liberal intellectual criticism.

As he states, "The education of human beings should never be restricted to a true intellectual training that limits itself to merely exposing students to what Graff calls a pedagogy of conflict – as if all existed on an equal basis – without creating conditions that will enable students to understand the nature of the ideologies, that created the conflicts in the first place"[30].

In substance, the focus of Graff is technique instead of students' creativity and the contents of what they learn. In discussion with Graff, Ira Shor notices that the pedagogy 'learners-centered' is the crucial point of Freire's approach, rather than a classroom problem or an individual teacher-class question.

Graff's preoccupation concerning possible disorientation of students, across the curriculum, through the practice of a fragmented critical pedagogy, appears problematic. Following Freire and Shor, it is fundamental to start with questions about learning organization in a classroom. It is crucial, for example, before teaching begins, to debate with students the question of how to structure lessons. The critical teacher should begin to investigate and understand the level of consciousness of learners before engaging with whatever academic debate or matter. This engagement is one of the most relevant critical pedagogical approaches, which Graff contests; he also raises

[27] P. Freire, D. Macedo, *A dialogue: culture, language, and race*, cit., p. 387.
[28] *Ibidem.*
[29] N. Buffington, C. Moneyhun, G. Graff, I. Shor, *A Conversation with Gerald Graff and Ira Shor*, cit., p. 2.
[30] P. Freire, D. Macedo, *A dialogue: culture, language, and race*, cit., p. 389.

doubts about postponing "the academic intellectualization" of students[31].

Some liberal scholars also criticized Freire's approach in regards to how educators could manipulate people by imposing their cultural and political viewpoints during their teaching.

Freire contests educational methods that mask the nature and causes (cultural, social, and economic) of oppression. The practice of critical education implies that, without imposition, educators must state their political beliefs. As he asks, "why should the educator hide his or her opinion, including his or her political position?"[32].

The crucial mission of popular education is to critically engage the oppressed while at the same time maintaining an ethically grounded position.

Freire's strategies reject the authoritarian and manipulative approach; indeed, open dialogue, discussion, and critical analysis are the basis of his theory. Moreover, Freire recommends that educators should start their teaching from the specific context of the exploited. Freire's suggestion seeks to "pose to the people as problems their position in the historical process"[33]; his proposal discloses alternatives as well as opportunities beyond the condition of "immersive"[34] oppression. The aim is to open a dialogue on the improvement of their life.

Indeed, Freire, as a revolutionary educator, asserts "[…] the right to think and dream about a world that is less oppressive and more human toward the oppressed, just as the poet has the right to write and to dream about a utopian world"[35]. As previously stated, the accusation of manipulation seems weak and inconsistent.

"Directiveness" vs. "problem-posing"

The discussion on manipulation is intertwined with Freire's pedagogy's thorny matter of "directiveness", apparently in contradiction with his "problem-posing". Freire's claim that there is no education without "directiveness" is straightforward[36]. According to his theory, every educational program has an outcome, a goal, and, therefore, a "directiveness". Pedagogy that eludes this problem is mystifying, hypocritical, and perilous for students. On the one hand, in Freire's eyes, educators must accept the responsibility to declare what they think. In this way, teachers help students to develop the "right thinking"[37] and the authentic values (antiracism, inclusiveness,

[31] N. Buffington, C. Moneyhun, G. Graff, I. Shor, *A Conversation with Gerald Graff and Ira Shor*, cit., p. 9.

[32] Ivi, p. 388.

[33] P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, cit., p. 149.

[34] P. Freire argues that "[…] the oppressed […] have adapted to the structure of domination in which they are immersed", in *Pedagogy of the Oppressed,* cit., p. 47.

[35] P. Freire, D. Macedo, *A dialogue: culture, language, and race*, cit., p. 390.

[36] Cf. P. Freire, *Pedagogy of Hope*, cit.

[37] P. Freire, *Pedagogy of Freedom*, *Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Lanham, Rowman & Littlefield, Washington DC, 1996, p. 59.

and hopefulness). On the other hand, they "should never allow their [his or her] active and curious presence to transform learners' presences into shadows of the educator's presence"[38].

However, some intellectuals argue that Freire's dialogical practice is incompatible with directive education (incompatibilists)[39]. For them, every teacher's decision influences students and prevents them from thinking freely. The reciprocity of the pedagogical relationship contradicts each solution, problem, or suggestion of the educator. Drew W. Chambers reports that incompatibilists accuse Freire's approach of supporting "totalizing closure, paternalistic elitism, and the indignity of speaking for others"[40]. They interpret Freire's approach as paternalistic and inconsistent.

Other scholars[41], like Schugurensky, Webb, and Mayo, support the coherence and cohesion of Freire's "directiveness" (compatibilits), and yet others[42], like Torres and Jackson, reject the idea of its "directiveness" (no-directivists).

Chambers'[43] thesis that the dialogical approach and "directiveness" can coexist in a balanced way seems the more plausible position. Freire promotes the pedagogy of dialogue in combination with critical-emancipatory "directiveness". His theory does not aim to conceal the 'directiveness' of education but rather to theorize its inevitability. Moreover, he contends that 'directiveness' can encounter and stunt the creativity, autonomy, and critical skills of learners. As he argues, "the moment the educator's 'directivity' interferes with the creative, formulative, investigative capacity of the educand, and then the necessary directivity is transformed into manipulation, into authoritarianism"[44]. In other words, there are tensions between liberating pedagogy and the directive method. Freire solves this issue by recognizing "directiveness" and teaching in a non-authoritarian way. According to Chambers and Freire, "the aim is not to circumvent directiveness, but rather to accept that *directiveness* is education's 'nature' and that it

[38] D. Macedo, P. Freire, *Reading the World & the World* (1987), cit., p. 97.

[39] See A. Mej´ıa, *The Problem of Knowledge Imposition: Paulo Freire and Critical Systems Thinking*, "Systems Research and Behavioral Science", 21.1, 2004, pp. 63–82; L. Bartlett, *Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice*, in "Comparative Educational Review", 49.3, 2005, pp. 344–364; J. Job, B. Sriraman, *The Concept of Teacher–Student/Student–Teacher*, in "Higher Education Trends. Interchange", 46.3, 2015, pp. 215–223; D. Coben, *Radical Heroes: Gramsci, Freire, and the Politics of Adult Education*, Garland Publishing, New York, 1998; G. Biesta, *Don't Be Fooled by Ignorant Schoolmasters: On the Role of the Teacher in Emancipatory Education*, in "Policy Futures in Education", 15.1, 2017, pp. 52–73.

[40] D. W. Chambers, *Is Freire Incoherent? Reconciling Directiveness and Dialogue in Freirean Pedagogy*, cit., p. 36.

[41] See D. Schugurensky, *Paulo Freire*, (ed. R. Bailey), Bloomsbury Publishing, New York, 2014; D. Webb, *Critical Pedagogy, Utopia and Political (Dis)engagement*, in "Power and Education", 5.3, 2013, pp. 280–290; D. Webb, *Pedagogies of Hope*, in "Studies in Philosophy and Education", 33, 2013, pp. 397–414; D. Webb, *Process, Orientation, and System: The Pedagogical Operation of Utopia in the Work of Paulo Freire*, in "Educational Theory", 62.5, 2012, pp. 593–608; P. Mayo, *Liberating Praxis,* (ed. H. Giroux), CT: Praeger Publishers, Westport, 2004; P. Mayo, *Echoes from Freire for a Critically Engaged Pedagogy*, Bloomsbury Academic, New York, 2012.

[42] C. A. Torres, *First Freire*, (ed. J. Banks), Teachers College Press, New York, 2014; S. Jackson, *Freire Reviewed*, in "Educational Theory", 57.2, 2007, pp. 199–213.

[43] Cf. D. W. Chambers, *Is Freire Incoherent? Reconciling Directiveness and Dialogue in Freirean Pedagogy*, in "Journal of Philosophy of Education", vol. 53, n. 1, 2019, pp. 21-47.

[44] P. Freire, *Pedagogy of Hope,* cit., p. 68.

is a teacher's onus to cultivate a *directiveness* that does not interfere 'with the creative, formulative, investigative capacity of the educand'"[45].

Freire is conscious that 1. any educational action is not perfect, and 2. it is necessary to balance manipulation and spontaneity (i.e., laissez-faire or non-*directiveness*)[46].

Freire suggests that teachers can implement critical education responsibly and consistently through a dialectical relation between pedagogical practice and democratic choice. Teachers should demonstrate their competence and authority, and, in an asymmetrical relation with students, they must introduce limitations and duties of study.

However, critical educators should avoid the despotic position of command. Their directive role should help students ponder on the objects of knowledge seriously and profoundly.

Freire writes, "The teacher presents the material to the students for her/his consideration, and reconsiders her/his earlier considerations, as the students express their own"[47]. For Freire, education is the moral formation of learners; the educator has an ethical, political, and humanizing role. Critical education attempts to create the conditions for students to build a utopian and democratic society of peace, justice, and freedom. Freire's dream is always to enhance educands' consciousness and experiences; "students may become utopian dreamers themselves, even as their utopias differ in form from that of their teacher's"[48]. Freire also considers utopia as a collective work, which can be helpful to stimulate the imagination of the classroom. However, utopia should not become a normative obligation imposed by educators.

Freire's theses require a scrupulous investigation of the problematic use and misinterpretations of his approach at school and in academic programs. This analysis has to scrutinize both the field of teachers' training and the complexity of the practice of the Freirean approach. One of the most crucial problems of teachers is the use of problem-posing in their classrooms and its combination with calendars of school, course books, tests, and ministerial requests. According to Chambers, "being a Freirean teacher does not mean abandoning directive or expository methods—the lecture does not have to be banished from the critical classroom. The challenge is not how to eliminate *directiveness* in the classroom, but to consider how *directiveness* can lend itself to praxis and liberation"[49].

With the above statement in mind, critics' claims about the contradiction between "directiveness" and "problem-posing" and accusations about Freire's paternalism, elitism, and closure are quite unfounded.

[45] D. W. Chambers, *Is Freire Incoherent? Reconciling Directiveness and Dialogue in Freirean Pedagogy*, cit., p. 27; Cf. P. Freire, *Pedagogy of Hope,* cit., p. 68.

[46] Cf. Ivi, p. 40.

[47] D. Coben, *Paulo Freire's Legacy for Adults Learning Mathematics*, in D. Coben, John O'Donoghue (Eds.), *Proceedings of the Adults Learning Mathematics*, University of London, Goldsmiths College, London, 1998, p. 75.

[48] *Ibidem.*

[49] Ivi, p. 41.

Class analysis

Another misleading and questionable reading of *PO* is Freire's class analysis. Influenced by the theory of Karl Marx, Freire's early work assigns a key role to class analysis in the fight against colonialism and capitalism's different forms of oppression.

On the one hand, some leftists and Marxists accused Freire of inadequately conceptualizing what he meant by class struggle. In particular, they accused him of defining the category of "oppressed" vaguely. As Freire says, "many in the 1970s […] said: 'I desiderate the Marxist presence in your analyses or your ignorance of the fact that 'the class struggle is the driving force of history'. But I think […] that we can get something out of what you are doing and saying by "rewriting" you in a Marxist vein"[50]. Freire defines these criticisms as more formal and mechanistic than dialectical. In comparison, his concept of class struggle is defined differently and independently from the traditional cliché. Freire writes, "many of those who demanded of me in the 1970s that I constantly explicate the concept, today [they] require the very opposite: that I retract the two dozen times I employed it, because 'there are no longer any social classes, nor therefore any class conflict'"[51].

On the other hand, Freire ignored different forms of oppression. In other words, he was only focused on class analysis. In *Pedagogy of Hope*, Freire reports that some members of the Black community also contested his class analysis because it seemed to exclude racial problems. According to Freire, the investigation of racism and class analysis must coexist in an emancipating approach. He states, "[…] one cannot reduce the analysis of racism to social class, one cannot understand racism fully without a class analysis, for to do one at the expense of the other is to fall prey into a sectarianist position, which is as despicable as the racism that we need to reject"[52].

Freire never avoids investigating the problem of racism through his critical approach. In *Pedagogy of the Heart*, he clarifies that oppression is a complicated matter: "If I am certain that the only kind of prejudice that can be fully explained by class analysis is the prejudice of class, I also know that the class factor is hidden within both sexual and racial discrimination. We cannot reduce all prejudice to a classist explanation, but we may not overlook in understanding the different kinds of discrimination"[53].

According to Freire, Macedo emphasizes the error of postmodernism, which dismisses the importance of Freire's class analysis to support a classless contemporary society[54].

[50] P. Freire, *Pedagogy of Hope*, cit., p. 169.

[51] Ivi, p. 80.

[52] D. Macedo, *Introduction,* in *Pedagogy of the oppressed,* cit., p. 15; Cf. P. Freire, D. Macedo, *Ideology Matters,* Rowman & Littlefield, Boulder CO, 2002.

[53] P. Freire, *Pedagogy of the Heart,* Continuum, New York, 1997, p. 86.

[54] Freire writes, *"There is yet another mistake or risk that of believing in reactionary postmodernity, according to which the death of ideology has led to the disappearance of social classes, dreams, and utopias as well, making public administration purely a technical matter, detached from politics and ideology."* P. Freire, *First Letter,* in *Teachers as Cultural Workers*: *Letters to Those Dare Teach,* Westview Press, New York, 2009, p. 25.

Giroux also underlines that Freire never accepts the "poststructuralist tendency to translate diverse forms of class, race, and gender-based oppression to the discursive space of subject positions'"[55]. In other words, Freire never underestimates the importance of class, while he considers other essential factors in his complex investigation of oppression.

Freire never abandons the theoretical category of class and uses the "comprehensive social analysis"[56] to deepen understanding of the multiple forms and conditions of oppression. In Macedo's eyes, Freire's later works also demonstrate the importance of scrutinizing oppression through a "convergent theoretical framework where the object of oppression is cut across by such factors as race, class, gender, culture, language, and ethnicity. Thus, he [would] reject[s] any theoretical analysis that would collapse the multiplicity of factors into a monolithic entity, including class"[57].

In *The Pedagogy of Hope,* Freire restates his position and claims the importance of "*unity in diversity*". He maintains that it is necessary to recognize the division between classes. However, he underlines the importance of the peculiarities of each "minority" through the element of "cultural pluralism"[58] as an essential, historical, and pedagogical tool. To sum up, Frere's late work rightly analyzes the "unitary of experience of oppression" as well as thematizes "[…] the multiplicity of modes of oppression […] with respect to all oppressed peoples"[59].

Conclusion

The analysis of some misleading criticisms towards Freire's theory and praxis shows their flaws. This paper has illustrated counter arguments and Freire's original writings to prove his coherence and capacity to rethink his own theorization. The development of the idea of conscientization demonstrates his consistency. Through this rethinking, conscientization becomes more concrete and clear: it is insufficient to identify the oppression to eliminate it. The reading of society by Freire's dialectical model of 'oppressed-oppressor' permits us to analyze the reasons for oppression and the mechanisms of introjection of the oppressor. The mention of concrete and outstanding results of Freire's literacy shows the correctness of the combination between praxis and theory.

Freire's critical language and "directiveness" belong to emancipating and liberating projects. His idea of teaching and learning as political 'acts' is helpful to support a transformation of reality. The tool of dialogue refuses neutral education and prevents every kind of manipulation of students.

[55] D. Macedo, *Introduction,* in *Pedagogy of the oppressed,* cit., p. 14; Cf. H. A. Giroux, *Radical Pedagogy and Educated hope: theory, culture, and schooling: a critical reader,* Westview Press, Colorado, 1997.

[56] P. Freire, D. Macedo, "A dialogue: culture, language, and race", cit., p. 401.

[57] D. Macedo, *Introduction,* in *Pedagogy of the oppressed,* cit., p. 14.

[58] P. Freire, *Pedagogy of Hope*, cit., p. 146.

[59] P. Freire, *Foreword*, in P. McLaren, P. Leonard, *Paulo Freire: A Critical Encounter,* (ed. P. McLaren, P. Leonard), Routledge, NY, 1993, p. x.

The thematization and inclusion of other identities in his later works demonstrate his anti-dogmatism. His project of humanization supports the practice of a 'radical democracy' also in dialogue with social movements. Freire's idea of "unity in diversity" promotes a model of socialist and anti-capitalist "revolution" and communality against each kind of oppression. Freire's Marxist approach and language promote a close linkage between production forces, knowledge, and education. Contemporary educators should reconsider his dialectical analysis and Freire's correct insistence on the persistence of class society. The multiplicity of theoretical references and his cultural and multidisciplinary polyphony are the reasons for the success of his approach. The openness and fluidity of Freire's dialectical methodology permit contemporary critical pedagogy to enrich his ideas about decolonial theory and today's educational problems. As Cathryn Teasley and Alana Butler correctly observe, "Freire's early critical engagement with anti-colonial cultural perspectives […] served to introduce decolonial influences into the field of education studies and to lay the foundations that guide critical pedagogy/education away from absorbing the legacies of coloniality"[60].

Bibliography

Aa. Vv., *Paulo Freire: A Critical Encounter,* curated and ed. by P. McLaren, P. Leonard, Routledge, NY, 1993.

Austin R.*, Freire, Frei and literacy texts in Chile, 1964–1970*, in "Critical Studies in Education", 36:1, 1995, pp. 43-54.

Buffington N., Moneyhun C., Graff G., Shor I., *A Conversation with Gerald Graff and Ira Shor,* in "JAC", vol. 17, n. 1, 1997, pp. 1-21.

Chambers D. W., *Is Freire Incoherent? Reconciling Directiveness and Dialogue in Freirean Pedagogy,* in "Journal of Philosophy of Education"*,* vol. 53, No. 1, 2019, pp.21-47.

Coben D., *Paulo Freire's Legacy for Adults Learning Mathematics*, in D. Coben, J. O'Donoghue (Eds.), *Proceedings of the Adults Learning Mathematics*, University of London, Goldsmiths College, London, 1998.

Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1973.

Freire P., *Foreword*, in Aa. Vv., *Paulo Freire: A Critical Encounter,* curated and ed. by P. McLaren, P. Leonard, Routledge, NY, 1993.

Freire P., *Pedagogy of Freedom*. *Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowman & Littlefield, Lanham DC, 1996.

Freire P., *Pedagogy of the Oppressed,* Continuum, NY-London, 2005.

Freire P., *Education for critical consciousness*, Continuum, NY-London, 2005.

[60] C. Teasley, A. Butler, *Intersecting Critical Pedagogies to Counter Coloniality*, in "The SAGE Handbook of Critical Pedagogies", Ltd, May 11, 2020, DOI: http://dx.doi.org/10.4135/9781526486455.n26, (accessed on September 15, 2020), p. 11.

Freire P., *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed,* Bloomsbury, NY-London, 2014.

Freire P., *Teachers as Cultural Workers*: *Letters to Those Dare Teach,* Westview Press, New York, 2009.

Freire P., Macedo D., *A dialogue: culture, language, and race,* in "Harvard Educational Review", [S.I.], v. 65, n.3, 1995, pp. 377-402.

Freire P., D. Macedo, *Ideology Matters,* Rowman & Littlefield, Boulder CO, 2002.

Gajardo M., *Introducción*, in Freire P., *Sobre la Acción Cultural,* ICIRA, Santiago de Chile, 1972.

Gajardo M., *La Concientización en América Latina: Una Revisión Crítica,* CREFAL, Michoacán, 1991.

Giroux H. A., *Radical Pedagogy and Educated hope: theory, culture, and schooling: a critical reader,* Westview Press, Colorado, 1997.

Graff G., *Academic writing and the uses of bad publicity*, in "South Atlantic Quarterly", 91(19), 1992, pp. 5-17.

Graff G., *Clueless in academe: how schooling obscures the life of the mind*, Yale University Press, New Haven and London, 2003.

Jay G., Graff G., *A Critique of Critical Pedagogy*, in "Higher education under fire: Politics, economics, and the crisis of the humanities", (ed. M. Bérubé, G. Nelson), 1995, pp. 201-213.

Macedo D., *Introduction,* in *Pedagogy of the Oppressed,* Continuum, NY-London, 2005.

Macedo D., Freire P., *Reading the World & the World,* Taylor & Francis e-Library Great Britain, 2005.

Shor I., Freire P., *A Pedagogy for Liberation*, Greenwood/Bergin and Garvey, Westport CT, 1987.

Teasley, C., Butler A., *Intersecting Critical Pedagogies to Counter Coloniality*, in "The SAGE Handbook of Critical Pedagogies", Ltd, May 11, 2020, DOI: http://dx.doi.org/10.4135/9781526486455.n26, pp. 11-20.

Vieira Pinto À., *Consciência e Realidade National*, ISEB, Rio de Janeiro, 1961.

The author

Gisella Vismara is an art educator. She earned her BA in Art, Music, and Entertainment (DAMS) and specialization in Art teaching at the University of Bologna. She has taught "Didactics for the Museum" at the Academy of Fine Arts of Brera (Milano) and "Art education" at middle school. She collaborates with Lucio Saffaro Foundation (Bologna). She is the author of didactic publications such as *Educare allo sguardo* voll. 1, 2, 3, Accademia di Belle Arti di Brera (2010-15), *Test di storia dell'arte*, Gabriele D'Anna (2005), *Lucio Saffaro. Pittore di sogni e di poesie,* Artebambini (2013), *Un'o-*

pera per capire and *L'opera mito,* Atlas (2020). She has written books and articles for different publishers concerning school, art education, museum didactics, cinema, art criticism, and literature. She has curated the art education column for "Exibart" online. She is currently attending a Ph.D. in Cultural Studies at Akademie der bildenden Künste in Vienna with a dissertation on Paulo Freire and visual arts teaching.

Alfabetização de Paulo Freire: leitura crítica de mundo

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

This article reflects on how the critical reading of the world and the word is presented in Freire's literacy, having as a reference practices in the education of young, adult and elderly people from the Nucleus of Popular Education Paulo Freire – NEP of the State University of Pará, Brazil. This is a bibliographical research based on the works of Paulo Freire and the bibliographic productions of NEP educators. Among the results, it is highlighted that literacy from the Freirean perspective is a creative and critical act. A critical reading of the world and the word is developed, aiming to create opportunities for people to be subjects of knowledge and of their citizenship.

Keywords: literacy, Paulo Freire, critical reading of the world.

Neste artigo reflete-se sobre como se apresenta na alfabetização freireana a leitura crítica de mundo e da palavra, tendo como referência práticas de educação de jovens, adultos e idosos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP da Universidade do Estado do Pará, Brasil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica pautada em obras de Paulo Freire e das produções bibliográficas de educadores/as do NEP. Entre os resultados destaca-se que a alfabetização na perspectiva freireana é um ato criador e crítico. Desenvolve-se a leitura crítica de mundo e da palavra, visando oportunizar que as pessoas sejam sujeitos de conhecimento e de sua cidadania.

Palavras-chave: alfabetização, Paulo Freire, leitura crítica de mundo.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira, *Alfabetização de Paulo Freire: leitura crítica de mundo,* in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), n. 10 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5820273

Palavras Iniciais

A questão do analfabetismo está vinculada à exclusão e não se constitui meramente como a incapacidade de ler e escrever. É também um indicador cultural que nomeia formas de diferenças sociais[1], sendo o indivíduo analfabeto, em relação ao "alfabetizado", visto como aquele/a que não saber ler e assinar o nome, sendo firmada a sua posição social de classe subalterna, por não ser escolarizado.

Freire[2] em relação ao analfabetismo destaca a necessidade de se ter uma visão estrutural da questão. Compreende que há necessidade de reconhecer a dimensão estrutural em relação à qual os analfabetos são marginalizados, isto é, as situações históricas, sociais, culturais e econômicas.

As pessoas analfabetas são vistas como seres "fora de", "à margem de" algo. Porém, na visão de Freire[3] estar na periferia da sociedade não é uma questão de opção. A marginalidade com tudo o que ela implica: fome, doenças, dor, morte, crime, impossibilidade de ser, entre outras, não é opção. O ser humano marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, porque é objeto de violência. O ser humano marginalizado não é "um ser fora de", é um "ser no interior de" uma estrutura social, cuja relação é de dependência. Considerar que o analfabeto é uma pessoa que existe à margem da sociedade, significa vê-lo como uma espécie de "ser humano doente", para o qual a alfabetização seria medicamento "curativo", que lhe permitiria "voltar" à estrutura "sadia" da qual havia sido separado. Sob esta perspectiva, o analfabeto é o que sofre opressão no interior da estrutura social ao ser tratado como coisa, objetivado. Por isso, para Freire os programas de alfabetização precisam viabilizar a libertação, considerando que as pessoas são oprimidas no interior da estrutura social.

Assim, na visão de Freire[4] não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura social desumanizante.

Ao se considerar os analfabetos como homens e mulheres oprimidos pelo sistema, o processo de alfabetização precisa se configurar como uma ação cultural para a liberdade, cuja tarefa é desmistificar a realidade opressora e possibilitar a reinserção destes

[1] H. Giroux, *Introdução: alfabetização e a pedagogia do empowerment político*, in P. Freire e D. Macedo, *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Rio de Janeiro,Paz e Terra 2011.

[2] P. Freire, *Conscientização: teoria e prática da libertação- uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, São Paulo, Moraes 1980.

[3] Ivi.

[4] Ivi.

homens e mulheres na sociedade com consciência critica. A criticidade torna-se fundamental no processo de alfabetização freireana[5].

Neste artigo objetiva-se explicitar como se apresenta na alfabetização freireana a leitura crítica de mundo e da palavra, tendo como referência práticas de educação de jovens, adultos e idosos do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP da Universidade do Estado do Pará, Brasil.

Desde 1995, como Projeto de Educação de Jovens e Adultos – PROALTO, e desde 2002, como Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP, vêm-se realizando práticas de alfabetização com pessoas jovens, adultas e idosas, em diferentes contextos socioeducacionais: ambientes hospitalares, lar de acolhimento de idosos, centros comunitários, entre outros. E nesses espaços as práticas educativas têm por base a educação popular de Paulo Freire, que apresenta um engajamento ético-político com os diversos segmentos sociais historicamente excluídos.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica pautada em obras de Paulo Freire e das produções bibliográficas de educadores/as do NEP.

Apresenta-se inicialmente a alfabetização em Paulo Freire e a importância da leitura crítica de mundo e da palavra e em seguida como se caracterizam as práticas alfabetizadoras freireanas do NEP. Por fim, as considerações finais.

A alfabetização em Paulo Freire e a leitura crítica

A alfabetização no ambiente escolar é tratada como aquisição de técnicas de leitura e escrita, isto é, "técnicas perceptivo-motoras como a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, etc., focando atenção aos aspectos gráficos das produções da escrita"[6]. Tradicionalmente aprende-se a ler aprendendo-se a juntar letras do alfabeto. Porém, esta forma de alfabetizar é utilitarista porque produz alfabetizados funcionais para atender ao mercado de trabalho e é excludente por favorecer a evasão ou expulsão escolar.

Freire se contrapõe a esta forma de alfabetizar porque não considera o/a educando/a como sujeito do conhecimento; não leva em conta os seus saberes e a experiência de vida e não interage com a realidade social e cultural em que vivem.

Diferentemente do olhar tradicional da alfabetização, Freire[7] explica que "historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. [...] Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo". Desta forma, a aprendizagem da leitura e da escrita deve começar a partir de

[5] Ivi.

[6] E. Ferreiro, *Reflexões sobre alfabetização*, Cortez: Autores Associados, São Paulo1990, p.42.

[7] P. Freire; D. Macedo, *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, cit., p. 17.

uma compreensão abrangente do ato de ler o mundo, antes de ler a palavra. "A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra"[8].

A alfabetização é conceituada por Paulo Freire[9] como "a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral", cuja criação não pode ser feita pelo educador para ou sobre o/a alfabetizando/a, já que este tem uma tarefa criadora. Explica Freire que o/a alfabetizando/a está inserido/a num processo criador como sujeito do conhecimento. Desta forma, como sujeitos cognoscentes os/as alfabetizando/as estão em constante processo de aprendizagem que extrapola os limites da escola. Significa que a alfabetização é uma ação criadora e fundamental para a vida do ser humano e do cidadão e uma leitura crítica do mundo e da palavra.

A leitura de mundo e da palavra escrita para Freire[10] tem que ter uma dimensão crítica, porque o/a leitor/a não-crítico/a se apresenta como "espécie de instrumento do autor, um repetidor paciente e dócil do que lê", não efetivando uma real apreensão do significado do texto, e sim uma "justaposição, de colagem, de aderência", isto é, apenas reproduz o lido.

A leitura crítica na perspectiva de Paulo Freire é aquela em que o/a leitor/a se assume como sujeito desvelador/a do texto. Nesse sentido, é aquele/a que "reescreve" o que lê, "recria" o assunto da leitura em função de seus próprios critérios e de sua visão de mundo, sendo partícipe do processo de leitura. Desvela problemas, fatos, razões de ser, etc., e se constitui em "ato de conhecer não só o texto que se lê, mas também de conhecer através do texto"[11]. E em consequência, do seu contexto.

Freire[12] afirma que: "através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere". A leitura crítica, então, pressupõe ao/a leitor/a dialogar com o texto, estabelecer relações entre o contexto do/a autor/a e o seu contexto, problematizando e reelaborando o lido, ou seja, requer o perguntar, o questionar sobre o que se lê, isto é, não aceita simplesmente o que se lê.

Compreende Paulo Freire que os textos lidos podem tanto esclarecer, explicar, libertar quanto confundir, mascarar ou oprimir. Além disso, o mundo globalizado envolve uma rede de informações e de conexões, que coloca os seres humanos diante de um novo desafio: saber ler esse mundo complexo, informatizado, multimídia, excludente e plural. Por isso a necessidade da reflexão crítica no ato de ler o mundo. A crítica viabiliza a necessária disciplina intelectual ao fazerem-se perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto e aos contextos do/a autor/a e do/a leitor/a.

A leitura crítica, então, na concepção freireana tem uma *dimensão humanista*, por-

[8] P. Freire, *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, Cortez: Autores Associados, São Paulo 1982, p. 11.

[9] Ivi, p. 21.

[10] Ivi, p.113.

[11] P. Freire, M. Gadotti e S. Guimarães, *Pedagogia: diálogo e conflito*, Cortez: Autores Associados, São Paulo 1985, p. 114.

[12] P. Freire; I. Shor, *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1986, pp. 24-25.

que viabiliza a homens e mulheres serem *mais*, isto é, serem sujeitos, capazes de exercerem a cidadania. Explica Freire[13] que se ler é buscar criar a compreensão do lido, o ensinar a ler é uma experiência criativa que envolve a compreensão e a comunicação. Aprender a ler não é apenas aprender a decodificar letras e palavras, mas apreender o seu sentido e significado em um dado contexto. Desta forma, passa a ser importante que o/a educador/a ensine aos educandos/as a perguntar, a problematizar, não recebendo os conteúdos prontos, acabados.

O ato de perguntar é importante porque faz parte da existência humana no processo de busca do conhecimento das coisas, fenômenos e de si mesmo. Freire[14] explica que "ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas".

No ensino crítico aprender a ler exige tempo para o diálogo, para a problematização e apreensão do significado das palavras no texto e em seu contexto, não se enquadrando nas exigências atuais da sociedade regida pela lógica do mercado, da leitura de *slogans*, de imagens e de textos fragmentados.

Alfabetizar em Freire significa ser o/a alfabetizando/a partícipe do processo, viabilizando também a sua participação crítica na sociedade, bem como desenvolvendo elementos da sua subjetividade, como a criatividade, a curiosidade e a criticidade, além de olhar para as necessidades de desenvolvimento integral da pessoa humana. Pressupõe o respeito ao saber das pessoas explicitado na sua leitura de mundo, da sua realidade existencial e social e à identidade cultural de crianças, jovens, adultos e idosos

A alfabetização em Freire[15] não é neutra, mas eminentemente política, considerando que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe e com a formação da cidadania. Por isso, "é necessário que a tornemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro". E por ser política é que, segundo Macedo[16]: "deve ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural".

Alfabetizar para a escrita e leitura da palavra crítica na perspectiva freireana requer a superação do currículo tradicional, disciplinar, centrado no conteúdo escolar e que dicotomiza o saber erudito do saber do senso comum, para um currículo interdisciplinar como processo em constante construção, que se faz e refaz, centrado nas interconexões entre o contexto histórico-social-político e cultural dos/as educandos/as e os conteúdos escolares.

[13] P. Freire, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Olho D´Água, São Paulo 1993.
[14] P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 12e, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1983, p. 29.
[15] P. Freire, *Política e Educação*, Cortez, São Paulo 1993, p.30.
[16] P. Freire; D. Macedo, *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, cit., p. 90.

Práticas alfabetizadoras freireanas do NEP

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP da Universidade do Estado do Pará, situado em Belém do Pará-Brasil, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e de extensão, com crianças, jovens, adultos e idosos em diferentes contextos: ambientes hospitalares, espaços escolares, lar de acolhimento de idosos, comunidades rurais ribeirinhas, entre outras.

Envolve também diferentes sujeitos: mulheres de comunidades ribeirinhas, jovens e adultos com deficiência, idosos, pessoas com transtornos mentais e crianças.

Nas práticas alfabetizadoras do NEP em diferentes contextos socioeducacionais a leitura crítica de mundo e da palavra está presente, porque se considera serem os/as educandos/as sujeitos do seu conhecimento. Além disso, os seus saberes e experiências de vida são valorizados e trabalhados em diálogos com os saberes escolares, levando-se em conta suas experiências de vida e práticas culturais.

No processo de alfabetização do NEP há o respeito à diversidade cultural dos/as educandos/as e viabiliza-se o dizer a palavra, bem como o empoderamento social dos/as educandos/as, visando a sua autonomia como pessoas e cidadãos.

Metodologicamente realizam-se algumas ações entre as quais: (a) formação permanente dos/as educadores/as por meio de cursos, eventos, reuniões sistemáticas, entre outras; (b) pesquisa socioantropológica para identificar o universo sociocultural dos/as educandos/as e (c) o uso de temas e palavras geradoras, bem como a criação de redes temáticas que possibilitam o diálogo entre os saberes das práticas sociais e os escolares.

Nas práticas alfabetizadoras do NEP os saberes culturais dos/as educandos/as orientam a prática alfabetizadora e as estratégias metodológicas utilizadas como a produção de textos, a criação de jogos, entre outras, que servem para o debate crítico das situações sociais vividas e para superação de determinadas situações como a violência doméstica, no caso de mulheres jovens e adultas de comunidades ribeirinhas.

Os/as educandos/as por meio da prática dialógica têm a possibilidade de sugerir atividades pedagógicas, como foi a proposta no Espaço de Acolhimento de Idosos, da criação de um glossário de palavras pouco utilizadas atualmente, mas que fazem parte do contexto de vida dos/as educandos/as.

A atividade de construção do glossário de palavras foi criada e nomeada pelos próprios idosos de "Palavras que o tempo não esquece na memória dos idosos", por reconhecerem a importância da memória no resgate do vocabulário amazônico. Os próprios idosos fizeram questão de trazer, espontaneamente, para as aulas as palavras que fizeram e fazem parte da sua vida. As palavras foram registradas e posteriormente trabalhadas tanto a semântica quanto a parte fonêmica[17].

[17] A. Machado da Silva et al., "Memória viva: prática pedagógica popular com pessoas idosas", in I. Apoluceno de Oliveira (Org.), *Caderno de atividades pedagógicas em educação popular: Relatos de Pesquisa e de Experiências dos Grupos de Estudos e Trabalhos*, N.2. Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP-CCSE-UEPA, Belém-Pará 2008.

> Os/as educadores/as trabalham não só com os conteúdos escolares, debatem questões que vivenciam na prática, como por exemplo, no ambiente hospitalar a complexa relação vida-morte. "Vimos a necessidade de se pensar a morte como fenômeno educativo e humanizador, que ao ser problematizada nos conduzisse a refletir criticamente sobre a concepção de seres humanos e de morte naquele espaço, viabilizando o desvelamento e a intervenção na realidade social de nossos educandos e, consequentemente, a um processo de humanização recíproco entre educadores e educandos, na busca de respostas essenciais naquele espaço, o sentido da vida, diante da morte"[18].

Os/as educadores/as reconhecem a importância do pensamento educacional de Paulo Freire para a prática educativa em ambiente hospitalar, considerando as relações interpessoais de afetividade que são estabelecidas. "Porque, tão importante quanto o processo de alfabetização ou assimilação de conhecimentos, parecem ser as relações intersubjetivas, posto que, lidar com pessoas que estão a se desprender da vida, resignificando seus valores e desejos, criando situações imprevisíveis e tão carregadas de emoções, torna inegável o envolvimento pessoal que este trabalho nos remete".

No caso de alfabetização em ambiente hospitalar, a situação de escalpelamento[19] de mulheres na Amazônia Paraense, perpassa pela luta ético-política de superação dos preconceitos e da baixa estima deixada pelas sequelas do acidente. A criação de estratégias metodológicas, como a roda de sentimentos, viabiliza serem trabalhadas questões afetivas, emocionais e criar laços de solidariedade diante do sofrimento físico e emocional das educandas. Nestas práticas também utilizam a cartografia dos saberes, que consiste no mapeamento dos saberes culturais dos/as educandos/as oriundos/as de suas vivências e práticas sociais. Por meio das cartografias as mulheres ribeirinhas são reconhecidas em suas práticas sociais e valorizados seus saberes culturais.

No caso do processo de alfabetização em ambiente hospitalar com pacientes com transtorno mental, os/as educadores/as desenvolviam o trato pedagógico da loucura na sociedade e no campo escolar, por meio de oficinas e a utilização de formas diversas de comunicação entre as quais: verbal, escrita, gestual, sonora e radiofônica, buscando superar a situação vivenciada por eles/elas de impotentes, improdutivos e inúteis.

Oliveira e Barbosa[20] destacam a importância do trabalho do NEP narrada por uma profissional de saúde, no fato de proporcionar que os/as pacientes educandos/as possam descobrir que tem potencial e podem buscar cada vez mais conhecimentos. O trabalho educativo do NEP faz perceber que o usuário é um ser produtivo, é um sujei-

[18] K. C. Oliveira et al., "Educação em ambiente hospitalar: a complexidade vida-morte", in I. Apoluceno de Oliveira (Org.), *Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Pesquisas e Práticas Educativas de Inclusão Social*, N.1., Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP-CCSE-UEPA, Belém-Pará 2004, p. 25.

[19] Retirada brusca do couro cabeludo por motor de barco em rios da Amazônia.

[20] I. Apoluceno de Oliveira; R. di Gregorio Barbosa, "Educação popular e o processo de socialização de educandos de um hospital psiquiátrico de Belém do Pará", in *Revista Contexto e Educação* N.83, Ano XXV, jan./jun. 2010.

to. No hospital psiquiátrico a presença do NEP oportunizou o retorno de jovens com depressão às escolas.

Desta forma, em todas estas situações de trabalho educativo no NEP, em diferentes contextos educacionais, há um engajamento ético-político dos/as educadores/as com a superação das desigualdades e processos de exclusão social.

Educadores/as do NEP também realizam atividades educacionais em espaços escolares, com pessoas jovens e adultas com deficiência e neste campo de atuação, buscam romper com as práticas individualistas e trabalhar em pequenos grupos de educandos/as, compreendendo-se como Freire que a educação é um ato de comunicação, que envolve a relação com o outro. Freire[21] considera que o conhecimento "é um evento social ainda que com dimensões individuais".

Além das ações coletivas, sem deixar de considerar as suas especificidades individuais, os/as educandos/as são vistos/as na sua integralidade como pessoa humana e em interação com o contexto sociocultural, sendo este contexto e as motivações dos/as educandos/as o ponto de partida da alfabetização. As atividades realizadas promovem a autonomia dos/as educandos/as no seu pensar e agir no mundo, sendo compreendidos como seres capazes de criar, pensar, agir, modificar a realidade, etc. Com isso, supera-se a visão de que o/a educando/a com deficiência não aprende, compreendem-se as limitações, mas o olhar é para as suas potencialidades, como sujeitos de aprendizagem.

Assim, a prática de alfabetização freireana do NEP é contextualizada, problematizadora, significativa para os sujeitos e interdisciplinar, além de articular os conteúdos da escola e os saberes das experiências de vida dos/as educandos/as. Em suas práticas os/as educadores/as do NEP apresentam como ponto de partida os saberes e os contextos socioculturais dos educandos que servem de base para o planejamento, criação de estratégias pedagógicas e desenvolvimento das ações educativas, que se constituem em ações dialógicas com os/as educandos/as.

A prática alfabetizadora interdisciplinar do NEP é realizada em torno dos temas geradores que convergem os saberes molhados da experiência de vida e dos diversos campos de conhecimentos. Freire[22] afirma que o tema gerador possibilita investigar, "o pensar dos homens [e mulheres] referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis".

A alfabetização pelo NEP é mediada pela categoria freireana de cultura compreendida como criação humana e pelo diálogo como estratégia metodológica que envolve a escuta do/a educando/a.

Por fim, a problematização das situações vividas pelos/as educandos/as contribui para a reflexão crítica e a leitura tanto de mundo quanto da palavra escrita contribuindo para um ensino crítico.

[21] P. Freire; I. Shor, *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1986, p. 122.
[22] P. Freire, *Pedagogia do Oprimido,* 12e, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1983, p. 115.

Considerações Finais

Freire destaca a necessidade política de superar o analfabetismo, que se apresenta como uma questão estrutural, isto é, as pessoas são oprimidas nas estruturas sociais, envolvendo situações históricas, políticas, econômicas. A alfabetização necessária é a que rompe com o modelo tradicional tecnicista de alfabetizar e viabilize criticamente a humanização e a libertação.

A alfabetização na perspectiva freireana é um ato criador e crítico. Desenvolve-se a leitura crítica de mundo e da palavra, visando oportunizar que as pessoas sejam sujeitos de conhecimento e de sua cidadania.

Com base na alfabetização crítica de Paulo Freire os/as educadores/as do NEP vem desenvolvendo práticas alfabetizadoras problematizadoras, críticas e criativas, visando ética e politicamente a superação das desigualdades e processos de exclusão social de indivíduos analfabetos. Práticas em diferentes espaços educacionais, com diferentes sujeitos, pessoas jovens, adultas e idosas e com diversas estratégias metodológicas, com a perspectiva de uma educação crítica, humanizadora e libertadora.

Referências

Freire P., *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Olho D´Água, São Paulo 1993.

Freire P., *Política e Educação*, Cortez, São Paulo 1993.

Freire P.; Macedo D., *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1990.

Freire P.; Shor I., *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

Freire P., Gadotti M. e Guimarães S., *Pedagogia: diálogo e conflito*, Cortez: Autores Associados, São Paulo 1985.

Freire P., *Pedagogia do Oprimido*, 12e, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1983.

Freire P., *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, Editora Autores Associados: Cortez, São Paulo 1982.

Freire P., *Conscientização: teoria e prática da libertação- uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, Moraes, São Paulo 1980.

Ferreiro E., *Reflexões sobre alfabetização*, Cortez: Autores Associados, São Paulo 1990.

Giroux H., *Introdução: alfabetização e a pedagogia do empowerment político*, in P. Freire, D. Macedo, *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 2011, pp. 25-54.

Oliveira, I. Apoluceno de, Barbosa R. di Gregorio, "Educação popular e o processo de socialização de educandos de um hospital psiquiátrico de Belém do Pará", in *Revista*

Contexto e Educação, N.83, Ano XXV, jan./jun. 2010.

Oliveira K. C. et al., "Educação em ambiente hospitalar: a complexidade vida-morte", in I. Apoluceno de Oliveira (Org.), *Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Pesquisas e Práticas Educativas de Inclusão Social*, N.1, Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP-CCSE-UEPA, Belém-Pará 2004.

Silva A. Machado da et al., "Memória viva: prática pedagógica popular com pessoas idosas", in I. Apoluceno de Oliveira (Org.), *Caderno de atividades pedagógicas em educação popular: Relatos de Pesquisa e de Experiências dos Grupos de Estudos e Trabalhos*, N.2, Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP-CCSE-UEPA, Belém-Pará 2008.

La autora

Ivanilde Apoluceno de Oliveira Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

GloCal Service Learning e Educomunicazione

Sfide per un'educazione popolare, un dialogo interculturale e intersettoriale alla luce del pensiero di Paulo Freire

Nicola Andrian, Edilane Carvalho Teles

Through this article we want to share experiences of exchanges, intercultural and intersectoral dialogue between the university of the State of Bahia (UNEB), Brazil and the University of Padua (UNIPD), Italy and their respective communities (Juazeiro-BA, Rovigo and Padua), through a reinterpretation of Paulo Freire, in particular with respect to the continuous antithesis between dialogue and anti-dialogue. How his thinking, his political-pedagogical proposal and his *praxis* can be reviewed in the multi-year experiences of international student mobility (with a mixed system of study and internship) and GloCal Service-Learning and in the projects carried out through the dialogic intersection between communication and education (Educommunication)? The article also proposes an analysis of the current challenges of these experiences, and of the respective methodological approaches, which converge in social, educational and communicative practices of observation and listening to the voices of the local reality, of dialogue and community participation.

Keywords: GloCal Service-Learning, educommunication, intercultural dialogue; Paulo Freire, intereurisland.

Con il presente articolo si vogliono condividere esperienze di scambi, dialogo interculturale e intersettoriale fra le università dello Stato della Bahia (UNEB), Brasile e di Padova (UNIPD), Italia e le rispettive comunità (Juazeiro-BA, Rovigo e Padova), attraverso una rilettura di Paulo Freire, in particolare rispetto alla continua antitesi tra dialogo e anti-dialogo. In che modo il suo pensiero, la sua proposta politico-pedagogica e la sua *praxis* possono essere rivisti nelle esperienze pluriennali di mobilità internazionale di studenti (con un sistema misto di studio e tirocinio) e GloCal Service-Learning e nei progetti realizzati attraverso l'intersezione dialogica fra comunicazione ed educazione (Educomunicazione)? L'articolo, inoltre, propone un'analisi delle sfide odierne di queste esperienze, e dei rispettivi approcci metodologici, che convergono in pratiche sociali, educative e comunicative di osservazione e ascolto delle voci della realtà locale, di dialogo e di partecipazione comunitaria.

Parole chiave: GloCal Service-Learning, educomunicazione, dialogo interculturale, Paulo Freire, Intereurisland.

N. Andrian, E. Carvalho Teles, *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" (www.educazioneaperta.it), n. 10 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5820234

Introduzione

> "Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo."[1]

Questo articolo nasce dalle riflessioni scaturite dall'incontro fra docenti, ricercatori, studenti, cittadini e la 'Cultura', quindi, nella sua essenza, è interculturale di genesi e si propone di condividere esperienze costruite attraverso pratiche sociali, educative e comunicative, riviste alla luce del pensiero di Paulo Freire, nei contesti del Dipartimento di Scienze Umane (DCH), Campus III, dell'Università dello Stato della Bahia (UNEB), in Brasile e del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA), dell'Università di Padova (UNIPD), in Italia. Contesti, questi, che, in diverse forme e misure, propongono e sviluppano un dialogo interculturale (fra i due atenei) e un dialogo inter-settoriale (fra gli atenei e le rispettive comunità), attraverso esperienze di *GloCal Service-Learning* e Educomunicazione.

Nel contesto brasiliano, in particolare, l'ispirazione a Freire è presente nei diversi ambiti delle scienze umane e sociali, sia nei corsi di laurea in Pedagogia e Comunicazione, sia nei programmi di post lauream, fra i quali il *Mestrado* in Educazione, Cultura e Territori semiaridi (PPGESA). Un'ispirazione che richiede una rilettura e una reinvenzione del suo pensiero e del suo punto di vista pedagogico, politico e sociale per una educazione dialogica e umanizzante e una formazione ad una coscienza critica, soprattutto nelle giovani generazioni, "oggi", nel qui ed ora di ogni contesto specifico. Intraprendere pratiche sociali ed educative di liberazione nella contemporaneità, come ci suggerisce Reggio[2], reinventando questo grande maestro in un quadro curriculare universitario, è, di per sé, un atto di resistenza, di lotta e ricerca di trasformazione della realtà stessa. Secondo Freire, infatti, "L'educazione, che non potrà mai essere neutra, può essere al servizio della decisione, della trasformazione del mondo, dell'inserimento critico in esso,

[1] P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*. 9 ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981, p.79.
[2] P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori,* FrancoAngeli, Milano, 2017, p.9.

quanto al servizio dell'immobilizzazione, della possibile permanenza di strutture ingiuste, dell'accomodamento dell'essere umano alla realtà considerata intoccabile"[3].

Pratiche sociali e educative tra organizzazioni del terzo settore, scuole ed università

Nel contesto specifico del DCH III, UNEB, una comprensione profonda del lavoro di Freire provoca le scelte di quella che viene chiamata una educazione contestualizzata, necessaria per la convivenza nel territorio semiarido e che sottintende ascolto, condivisione di conoscenze, riflessioni, azioni concrete, e costruzione condivisa di nuovi saperi fra i diversi soggetti della realtà locale. Un'educazione che, secondo la Rete di Educazione del Semi-Arido Brasiliano (RESAB), si riferisce ai processi di insegnamento e apprendimento associati alla nozione di convivenza con il contesto specifico, la regione semiarida, e rispetta le esigenze dei gruppi e i saperi locali sia in termini di diversità di natura, sia in termini di molteplicità e pluralità di relazioni e movimenti socioculturali, nei quali gli stessi soggetti sono i principali protagonisti. Per Silva, questa educazione "[…] è associata ai processi di rottura con la narrativa egemonica, eurocentrica, bianca, maschilista, cristiana, razionalista e capitalista – o, se non quella, almeno associata ai processi di rottura con le narrazioni in qualche modo esogene alle forme della vita privata, con cui tali narrazioni egemoniche non dialogano e finiscono per diventare come un loro "Altro". Chiamiamo coloniali tali narrazioni egemoniche, avendo predominato nell'esperienza educativa non solo in Brasile, ma in diverse altre parti del globo"[4].

La necessità dello sviluppo di una coscienza critica, anche in relazione al poter cambiare il contesto in cui si vive, può far assumere l'educazione e la formazione come azioni non violente per il cambio del paradigma oppressori oppressi. "Per questo, parlo di educazione o formazione. [...] Pertanto, non solo parlo e difendo, ma vivo una pratica educativa radicale, stimolatrice di una curiosità critica, alla ricerca sempre della o delle ragioni dei fatti"[5].

Reis amplia la discussione affermando che "La prospettiva dell'educazione contestualizzata sarà sempre quella dell'estrapolazione, in cui la costruzione dei saperi e della conoscenza acquisisce nuovo senso e significati nella e per la vita dei soggetti del processo educativo." [6]

[3] P. Freire, *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*, Editora UNESP, São Paulo, 2000, p.27.

[4] J.M. Silva, Educação contextualizada: da teoria à prática. In: E.S. Reis; L.D. Carvalho, (Orgs.) *Educação Contextualizada:* Fundamentos e práticas. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas, Campus III/NEPEC-SA/ MTC/ CNPq/ INSA, Juazeiro-BA, 2011. p. 45-64.

[5] P. Freire, *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos,* cit., p.27.

[6] E.S. Reis, Pesquisa participante num enfoque fenomenológico - Um viés metodológico para a compreensão das práticas educativas fundamentadas na contextualização. In: E.S. Reis; L.D. Carvalho, (Orgs.) *Educação Contextualizada:* Fundamentos e práticas. UNEB/ Departamento de Ciências Humanas, Campus III/NEPEC-SA/ MTC/ CNPq/ INSA, Juazeiro-BA, 2011. p. 93-108.

Le pratiche sociali e educative si costruiscono, quindi, a partire dalle caratteristiche peculiari del contesto, espresse dalle voci degli interlocutori che appartengono ai diversi ambiti della società, quali, per esempio, enti pubblici e privati, organizzazioni del terzo settore, scuole, istituzioni educative extrascolastiche, gruppi formali, non-formali e informali e/o singoli individui. Fra questi interlocutori si trova anche l'università, all'interno della quale queste stesse pratiche vengono proposte da nuclei di didattica, ricerca e terza missione (in Brasile definita *Extensão*[7]) e si sviluppano attraverso materie che propongono attività di social engagement e di "Educomunicazione", generate dall'intersezione dialogica degli ambiti dell'educazione e della comunicazione. Le esperienze educomunicative trovano nel pensiero freiriano un riscontro e dei punti di convergenza, tali quali: a) Non esiste educazione senza comunicazione (e viceversa)[8]; b) i percorsi sono proposti basandosi sulla comunicazione dialogica, che, appunto, secondo Freire è "[...] quello che caratterizza la comunicazione, mentre questo comunicare comunicandosi è ciò che è dialogo, così come il dialogo è comunicativo"[9]; c) ogni progetto è unico nelle *praxis* nel momento in cui sono le diverse realtà, e le problematiche di ognuna di queste, ad orientarne le tematiche e le proposizioni, che partono dai bisogni specifici e dalle possibilità di risposta, a questi stessi bisogni, che ogni contesto può offrire.

Il programma Intereurisland e le sfide per un dialogo interculturale e intersettoriale

Il programma di ricerca e scambi *Intereurisland* nasce e si sviluppa (dal 2015 al 2018) attraverso un dottorato in co-tutela fra il corso in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, FISPPA, UNIPD, e il corso in Educazione e Contemporaneità, del Programma di Post Lauream in Educazione e Contemporaneità (PPGEduC), UNEB, Brasile.

Le tre dimensioni della ricerca (quadro teorico e concettuale) sono state sin dall'inizio l'internazionalizzazione e il dialogo interculturale, la responsabilità sociale dell'università con la propria comunità e il *Service-Learning*. Dimensioni che, in costante intersezione, sono state approfondite dal punto di vista teorico e pratico at-

[7] Per il Forum dei Pro-Rettori della Terza Missione (Extensão) degli Istituti di Educazione Superiore Brasiliani / FORPROEX , la terza missione è un processo interdisciplinare educativo, culturale, scientifico e politico che articola in modo inscindibile Didattica e Ricerca e consente il rapporto trasformativo tra Università e Società: "un percorso a doppio senso" tra mondo accademico e comunità: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Ensino Superior Públicas brasileiras - FORPROEX, Política Nacional De Extensão Universitária, Manaus, Brasile, 2012.

[8] P. Freire, E*xtensão ou comunicação,* 8ª Ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1983.

[9] Ivi, p.106.

traverso lo studio di esperienze di tirocini formativi in Brasile con il 'Progetto BEA'[10] (studio di caso pilota) e l'implementazione, l'analisi e la diffusione di nuove strategie di mobilità di studentesse e studenti brasiliane(i) e italiane(i) (d'ora in avanti studenti per una semplicità di scrittura e lettura), con un sistema misto di studio e tirocinio, in seno ad un accordo bilaterale (*Memorandum of Understanding* - MoU) fra l'UNIPD e L'UNEB (studio di casi multipli)[11]. La ricerca ha dimostrato che la combinazione della mobilità internazionale degli studenti con attività interculturali specifiche, l'apprendimento, degli stessi, vincolato al curriculum accademico, e il servizio solidario nella comunità, attraverso progetti di *Service-Learning* e di responsabilità sociale fra università e rispettive comunità, hanno creato un terreno fertile e un contesto altamente stimolante e significativo per tutti i soggetti coinvolti. Il *Service-Learning* (d'ora in avanti S.L.) è una proposta pedagogica che meriterebbe un ampio spazio di presentazione. Ci limitiamo, in questa sede, al condividere una riflessione di Fiorin, secondo il quale: "Il *Service-Learning* non è né una materia di insegnamento né una attività di volontariato, ma, per l'insegnante, è un modo di fare scuola utilizzando il curricolo come strumento di educazione alla cittadinanza e, per l'alunno, è un modo di apprendere attraverso e grazie all'azione solidale messa in campo."[12], lasciando all'interesse personale di lettrici(ori) ulteriori approfondimenti in merito[13].

Dal 2018, *Intereurisland* si sviluppa attraverso una ricerca di Post Doc[14], vincolata al programma di post lauream (*Mestrado*) PPGESA, DCH III, UNEB, in continua collaborazione con l'Associazione EnARS e l'UNIPD. Il *Mestrado* "[...] mira a promuovere una formazione generale, avendo come fondamento la comprensione della contestualizzazione delle conoscenze e dei saperi scolastici e delle politiche educative inerenti ai territori in cui sono costruiti o per i quali sono diretti [...]"[15] e la ricerca di Post Doc, attraverso l'implementazione delle strategie innovative di scambio, si

[10] Progetto sociale e di scambi interculturali promosso dall'Associazione EnARS di Padova, in collaborazione con l'UNIPD (attraverso una convenzione di ente tirocinante) e il Centro di formazione *BEA, centro de estudos e práticas*, con sede nella città di Petrolina, Pernambuco, Brasile (attraverso un accordo di collaborazione tecnica internazionale). Info al sito: https://www.enars.it/progetti/progetto-bea/_

[11] N. Andrian, *A Service-Learning approach in new strategies for processes of internationalization of university social responsibility experiences - The INTEREURISLAND cyclicality*, in "El papel del aprendizaje-servicio en la construccion de una ciudadania global", UNED, Madrid, 2020, pp.621-638

[12] I. Fiorin, *L'approccio pedagogico del Service-Lesrning*, in I. Fiorin, "Oltre l'aula", Mondadori, Milano, 2016, p.56.

[13] Gli ulteriori riferimenti al *Service-Learning* sono: il Centro Latino Americano de Aprendizaje y Servico Solidario (CLAYSS), di Buenos Aires, Argentina (https://clayss.org.ar/), il National Youth Leadership Council (NYLC), di Saint Poul, MN, Stati Uniti (https://www.nylc.org/), l'European Association of Service-Learning in Higher Education (EASLHE) (https://www.eoslhe.eu/easlhe/) e la Scuola di Alta Formazione Educare all'Incontro e alla Solidarietà (EIS) della LUMSA, di Roma, Italia (https://www.lumsa.it/eis).

[14] Programma Nazionale di Post Doc - PNPD, dell'agenzia governativa di coordinamento per il perfezionamento del personale dell'istruzione superiore - CAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*), vincolata al Ministero dell'istruzione brasiliano - MEC.

[15] Info dal sito: https://ppgesa.uneb.br/index.php/apresentacao/

prefigge di approfondire la rilevanza, se riscontrata, dell'educazione contestualizzata nello sviluppo del dialogo interculturale e vice-versa.

Attualmente, *Intereurisland*, oltre a continuare il suo percorso di ricerca e scambi vincolato al PPGESA, in collaborazione con UNIPD ed EnARS, prevede l'apertura dell'esperienza fra il Brasile e l'Italia ad una rete mondiale di università e comunità, in collaborazione con Scholas Chairs[16].

L'obiettivo generale del programma è quello di promuovere lo sviluppo di una cittadinanza pro-sociale, del dialogo interculturale e della Pace, soprattutto nelle giovani generazioni, implementando e diffondendo strategie innovative di internazionalizzazione, responsabilità sociale dell'Università con la propria comunità (*social engagement* - terza missione) e *GloCal Service-Learning*[17].

In ogni attività proposta dalla ciclicità del programma, gli studenti universitari coinvolti sono costantemente chiamati a tessere relazioni con colleghi, docenti e con le persone della 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'. L'educazione e la consapevolezza di poter cambiare le circostanze, la realtà, per Paulo Freire sono profondamente vincolati. Lui stesso, infatti, riconosce che "Quando l'uomo comprende la sua realtà, può ipotizzare la sfida di quella realtà e cercare soluzioni. Così, può trasformarla e il suo lavoro può creare un mondo proprio, il suo Sé e le sue circostanze"[18].

Una delle questioni chiave della pianificazione e dello sviluppo delle attività proposte è quella relativa al come/in che modo sia possibile creare le migliori condizioni formative per lo sviluppo di un dialogo autentico, di una capacità di osservazione e di un pensiero critico sulla realtà contemporanea, nei diversi orizzonti che lo stesso programma apre a livello internazionale e locale. In che modo, quindi, proporre, facilitare un'educazione autentica e dialogica in questo preciso periodo storico e con le attuali sfide economiche, sociali, politiche che vengono poste alle diverse agenzie formative, fra le quali anche l'università?

Freire è sempre stato molto chiaro nel mettere in guardia continuamente dai pericoli generati nelle antitesi, per esempio, fra educazione bancaria/depositaria ed educazione critica, fra dialogo e anti-dialogo, fra oppressori e oppressi, in particolare, quando in *L'educazione come pratica di libertà*, si riferisce al fatto che: "Una delle più grandi tragedie dell'uomo moderno, per non dire la maggiore, consiste nel fatto che oggi egli è dominato dalla forza dei miti, guidato dalla pubblicità organizzata, sia essa ideologica o no, per

[16] Info al sito: https://www.scholasoccurrentes.org/it/campaigns/scholas-catedras/
[17] https://www.enars.it/progetti/intereurisland/
[18] P. Freire, *Educação e Mudança.* Paz e Terra, Rio de Janeiro 1979.

cui sta rinunziando sempre di più e senza accorgersene alla sua capacità di decidere"[19].

Negli orizzonti progettuali attuali, a quale "anti-dialogo" si può essere educati/istruiti, per esempio, nel gioco forza di relazioni (formali e informali) che si sviluppano seguendo logiche dettate da: scelte strategiche in merito a ranking internazionali; indicatori di sviluppo e caratteristiche economiche e politiche di rilievo delle diverse aree del mondo; gerarchie istituzionali, inter-istituzionali e inter-generazionali; (non)vincoli fra università e altri soggetti della rispettive comunità; differenze di classi sociali; forme di razzismo visibile, nascosto, informale e/o istituzionale?

Logiche che portano a relazioni e dialogo disumanizzanti, attraverso i quali si può essere facilmente vittima di forme di oppressione, di manipolazione, di alienazione o di discriminazione, celate (a volte nemmeno tanto) dietro a concetti quali, appunto, la cooperazione internazionale, lo sviluppo sostenibile, le missioni umanitaria o di pace, piuttosto che la gestione comunitaria, il servizio o la democrazia e a imposizioni che vengano percepite come fonti di risorse, offerte o addirittura doni, che Freire denunciava come 'false generosità'.

Nell'affrontare l'antitesi dialogo – anti-dialogo, per lui, infatti, non ci sono mezze misure. Una relazione autentica, di liberazione non può essere una concessione di 'falsa generosità' o molto meno una tattica usata, uno slogan, per la dominazione. "Un dialogo come incontro fra esseri umani per la 'pronuncia' del mondo, è una condizione fondamentale per una reale umanizzazione"[20].

Le sfide che si propone il programma *Intereurisland* sono allora quelle di provocare e generare dialogo autentico tracciando nuovi cammini che portino a 'vivere' alcune frontiere come spazi di attraversamento, di incontro e di scambio, un'accezione di frontiera, questa, propria della pedagogia interculturale, come ci sottolinea Agostinetto, e cioè "[...] quella di 'spazio' che apre varchi possibili di scambio e di incontro tra diversità, non scavalcamenti clandestini, ma attraversamenti alla luce del sole perché legittimi ed utili. La diversità esiste ed è (tanto umanamente quanto culturalmente) una bellissima necessità, ma non va preservata chiudendola in se stessa, poiché abbisogna incessantemente di sconfinare in nuova diversità: è questo l'unico modo che ha di darsi l'identità, che nasce dalle proprie radici e germoglia nel nuovo che incontra."[21].

Di seguito, allora, le frontiere da 'vivere', come sfide per un dialogo interculturale e intersettoriale, attraverso l'esperienza concreta sul campo:

a) Le frontiere inter-nazionali e inter-culturali fra il 'Sud' e il 'Nord' del mondo.

Quando si rende necessaria, per esempio, la decostruzione di vincoli disumanizzanti, di matrice colonialista, anche attraverso la critica al post-colonialisno che Freire

[19] P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della «pedagogia degli oppressi»*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1974, p. 51.

[20] P. Freire, *Extensão ou comunicação*, cit., p. 84.

[21] L. Agostinetto, *Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali*, in M. Cornacchia ed E. Madriz (a cura di), *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile - Scritti in onore di Claudio Desinan*, EUT Edizioni Università di Trieste, Trieste, 2013, pp. 87-99, p. 88.

vive in modo forte, per esempio, nel suo rapporto con la Guinea Bissau e nella interlocuzione con il pedagogista, politico e teorico marxista Amílcar Cabral. Una critica rivolta in modo particolare al sistema educativo di matrice coloniale, nel quale la scuola aveva il compito di 'desafricanizzare' il popolo, che non avrebbe mai portato ad una ricostruzione nazionale 'con' il popolo. "Riproducendo, ovviamente, l'ideologia colonialista, - la scuola - ha cercato di infondere nei bambini e nei giovani il profilo che quelle ideologie hanno fatto di loro. Quella degli esseri inferiori, incapaci, la cui unica salvezza starebbe nel diventare 'bianchi' o 'neri con l'anima bianca'"[22].

Sfide, queste, che si sviluppano anche e soprattutto nelle relazioni interpersonali fra i soggetti coinvolti. Ed è proprio questo l'ambito nel quale il programma *Intereurisland* investe di più dal punto di vista educativo e formativo con attività interculturali e di apprendimento fra pari, sia pre-partenza che durante il periodo di mobilità, che coinvolgono studenti (brasiliani e italiani) e persone delle rispettive comunità. Le tematiche principali che vengono affrontate sono le motivazioni alla base della scelta di affrontare un'esperienza di mobilità internazionale, l'approccio all'incontro e al dialogo, una comunicazione non giudicante, non violenta e per la pace.

Nella formazione che precede il viaggio, quando si affronta dal punto di vista teorico e pratico l'incontro con l'altro, con il diverso da 'me', si cerca di prendere consapevolezza delle tante forme di 'pre'-giudizio e ci si stimola a vicenda nell'osservazione, ascolto, ricerca di ciò che ci accomuna e delle diversità. Entrambe queste prospettive sono importanti per un dialogo di scoperta e privo di alienazioni forzate, di colonizzazioni, di disumanizzazione. Un cammino di scoperta che ci chiede di 'aprirci' verso tre diversi orizzonti: il primo è l' 'Io', l'orizzonte del 'me stesso', delle mie radici; il secondo è il 'Tu', chi è diverso da 'me'; il terzo è il mondo. Milan ci propone una riflessione profonda sulle affinità fra la concezione antropologica di Freire, per la quale l'essere umano è ontologicamente soggetto di relazione nella consapevolezza che "è l' 'alterità' del 'non io', o del tu, che mi fa accettare la radicalità del mio io", e l'antropologia definita 'dia-logale' di Martin Buber che, sempre secondo Milan, Freire cita esplicitamente in *Pedagogia degli oppressi*, scrivendo in merito all'azione dialogica[23].

Questa affinità si disvela anche quando Freire scrive che "l'io dialogico […] sa che è esattamente il tu che lo costituisce. Sa pure di essere costituito da un tu (un non-io) che si costituisce a sua volta come un io, a vendo nel suo io un tu», risaltando il fatto che gli esseri umani dovrebbero riconoscersi «come esseri sociali e storici, che pensano, che comunicano, che trasformano, che creano, che realizzano sogni, che sono capaci di indignarsi perché capaci di amare"[24].

[22] P. Freire, *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Paz e Terra, Rio de Janeiro 1978, p.15.

[23] G. Milan, *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, in "Studium Educationis", Vol.1, n.1, Edizioni Erikson, Trento, 2008, p. 50.

[24] P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa,* EGA, Torino, 2004, p. 23.

Una delle riflessioni più significative, in merito a come poter affrontare l'incontro vero e proprio, la relazione faccia a faccia, dando vita alla progettualità di 'costruire' in comunione, ci arriva dall'esperienza, proposta da Camilli durante una LIVE del *Circulo di Cultura Paulo Freire* (DCH III, UNEB), dell'incontro del pedagogista brasiliano con giovani universitari in Pelota, in occasione di un incontro del Movimento sem Terra (MST). Durante questo incontro, "gli studenti gli hanno chiesto: 'Noi vogliamo molto andare negli insediamenti (*assentamentos*) 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"[25].

Quale messaggio più profondo e significativo potrebbe essere condiviso con gli studenti ormai pronti a partire?

E arriva il momento della partenza. Il viaggio e il periodo di mobilità permettono ai giovani coinvolti di vivere sulla loro pelle la particolare condizione di 'essere stranieri'. Un'esperienza sicuramente disequilibrante che, accompagnata dalla riflessione continua, ha dimostrato, attraverso la ricerca, di essere profondamente formativa e 'generativa'.

Per Pivato, una delle parole chiave che l'ha aiutata a ripercorrere l'esperienza di tirocinio in Brasile e ad "ordinare le emozioni" è stata: 'Decentramento'. "Il trovarsi nella situazione di 'straniera' mi ha fatto riflettere molto sulla capacità di uscire dal mio mondo, dal mio modo di pensare, sulla capacità di 'spostarmi da me'. Come equipe abbiamo lavorato molto sull'importanza di esprimersi omettendo qualsiasi giudizio; abbiamo prestato molta attenzione ad identificare le nostre interpretazioni e pareri, legati quindi alla nostra cultura ed esperienza, cercando di tenerli separati dalle descrizioni di ciò che vedevamo o ascoltavamo"[26]. Lo stesso Freire, nel suo essere straniero, nel periodo di esilio in Cile, vive un'esperienza molto interessante in merito allo staccarsi, o al volersi staccare, dalle proprie radici: "Mi sono reso conto di quanto siano forti i nostri marchi culturali. Ma più diventano forti, più non li idealizziamo. Infatti, nel momento in cui inizi a dire: no, tutto ciò che è buono è solo cileno, i segni della tua cultura si indeboliscono. Ma, nella misura in cui, invece di idealizzare i tuoi marchi, li tratti bene, ti prendi cura di loro seriamente, senza assolutizzarli, allora ti rendi conto che, senza di loro, ti sarebbe difficile ricevere anche altri marchi che, insieme alla tua storia personale, sono stati significativi"[27].

In questo senso la riflessione di Zanon, sempre al rientro dall'esperienza di mo-

[25] I. Camini, *A pedagogia freireana fundamentando a Pedagogia da Terra no MST*, Live del 6 maggio 2021 – Canale Youtube Polifonia, minuto 38, url: https://www.youtube.com/watch?v=nCvnEeE1SaQ&t=2659s

[26] G. Pivato, *Il mio bagaglio tra stimoli, competenze e colori - Tirocinio Universitario di Giulia Pivato, Report finale*, in "Progetto BEA", 2015, url: http://progettobea.blogspot.com/2015/12/brasile-una-prospettiva-lungo-termine.html

[27] P. Freire & A. Faundez, *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 3ª Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1985, p.17.

bilità in Brasile, è 'illuminante': "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."[28] Un 'conoscersi prima di conoscere' che ci richiama all'importanza ed al valore del riconoscimento e dell'accettazione di noi stessi, della nostra cultura, del nostro contesto, per far fronte al pericolo di alienazione di quando, ancora una volta nella rilettura dell'esperienza di Freire, l'essere umano si sforza di "negare le proprie radici per scordare e per non imparare mai la lingua del loro popolo che il colonizzatore chiama dialetto, nel senso di idioma povero e inferiore"[29].

La formazione continua ad una comunicazione non giudicante e di pace, inoltre, si è riscontrato permetta, alle persone coinvolte: a) di affrontare e superare le diverse forme di pregiudizio di razza, di classe, di genere, che, per Freire, offendono "[...] la sostanza stessa dell'essere umano e nega-no radicalmente la democrazia."[30]; b) di superare i giudizi di valore riconoscendo la diversità come una ricchezza. "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"[31].

b) Le frontiere fra il Locale e il Globale.

La sfida di aprire un nuovo cammino di ricerca, azione e formazione sul *GloCal Service-Learning*, arriva dall'esperienza *Intereurisland* sul campo, dall'interesse in approfondire la valenza dell'educazione contestualizzata nello sviluppo del dialogo interculturale e dall'analisi del ricco materiale raccolto durante il I Cyber incontro internazionale di studenti universitari SCHOLAS CHAIRS & Intereurisland, dal titolo: Dal Locale al Globale - cittadinanza pro-sociale, dialogo interculturale e pace[32].

c) La frontiera inter-settoriale fra università e comunità e fra un sapere 'bancario' teorico, depositato dalla cattedra ai banchi e studiato sui libri e un sapere 'critico', generato e vissuto sul campo.

Quando si rende necessaria la de-costruzione e ri-costruzione di una presunta, se esistente, relazione fra il contesto accademico e il territorio, da un'università arroccata, a volte isolata, nel suo 'sapere' considerato superiore, ad un'università che è parte

[28] I. Zanon, *L'essenziale è invisibile agli occhi ... ma l'esperienza lo rende tangibile - Tirocinio universitario di Isidora Zanon - Report finale*, in "Progetto BEA", 2015, Url: http://progettobea.blogspot.com/2015/12/tirocinio-formativo-di-isidora-zanon.html

[29] P. Freire, *Pedagogia in cammino*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1979a, p. 176.

[30] P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Cit., p. 31.

[31] P. Freire & A. Faundez, *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 3ª Ed., Cit., p. 14.

[32] Maggiori informazioni in merito all'incontro all'url: http://intereurisland.blogspot.com/2020/11/i-cyber-incontro-internazionale-di.html

integrante di un territorio, alla pari e, come tale, in grado di condividere e co-costruire insieme, in comunione, conoscenze e saperi non solo teorici, capacità e competenze, che arrivano dalla ricerca e dall'esperienza sul campo. Un'università che è aperta e disponibile, anche, ad 'imparare' dalla comunità. Si ritiene interessante, rispetto a questo, l'analisi che Freire sviluppa nel periodo di esilio in Cile in relazione al problema della comunicazione 'disumanizzante' tra i tecnici e i contadini, nel processo di sviluppo della nuova società agraria. Quale dialogo, infatti, può essere quello fra un tecnico e un contadino quando il primo, con un chiaro senso di superiorità e di dominio, incontra/affronta il secondo, inserito in una struttura agraria tradizionale?[33] E questa è l'altra frontiera sulla quale il programma *Intereurisland* investe attraverso lo sviluppo dei progetti di S.L. nella continua relazione fra mondo accademico e comunità, teoria e pratica, apprendimento e servizio solidario.

I progetti di Educomunicazione e la sfida di una educazione popolare

L'intersezione fra educazione e comunicazione, proposta con il 'neologismo' educomunicazione ormai da più di vent'anni, mette in discussione le possibilità dialogiche di comprensione della realtà e le creazioni di pratiche educative e sociali, comunemente utilizzate, trovando in Freire uno dei suoi principali riferimenti per la costruzione di quella che è stata definita come un'area di studio e pratica che propone la riflessione, il dialogo, la costruzione di pensieri e modi diversi di interazioni fra soggetti, nei contesti formali, informali e non-formali.

Il concetto di educomunicazione, sistematizzato dal Nucleo di Comunicazione e Educazione dell'Università di San Paolo (NCE/USP), trova nel DCH III/UNEB, un terreno fertile di crescita grazie ad intrecci che, negli anni, si sono costruiti in riferimento all'educazione popolare diffusa proprio da Freire. "[…] L'educomunicazione ha promosso riflessioni rilevanti per favorire pratiche e percorsi metodologici, nella realizzazione dei progetti, rafforzando l'idea e la *praxis* che è nei movimenti dei soggetti, negli spazi e nelle relazioni, dove avviene la produzione di conoscenza e di significato per il discente, per la sua realtà e per quella degli altri soggetti nella vita democratica, cittadina e solidale, nel senso dell'educazione che si incarna"[34].

Lo sviluppo di percorsi di educomunicazione prevede, inoltre, l'elaborazione di diverse tappe che sono necessarie per le riflessioni, gli studi e i costrutti che sono elaborati grazie all'incontro dei diversi soggetti coinvolti. Una delle attività più importanti è quella di un ascolto mutuo, solo a seguito della quale è possibile sviluppare una col-

[33] P. Freire, *Extensão ou comunicação*, cit.

[34] E. R. S. Silva & E. C. Teles, *A Educomunicação como percurso metodológico da pesquisa e ação formativa*, in "XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste", Intercom Nordeste, Juazeiro-BA, 2018, p.2.

laborazione e/o, eventualmente, azioni di mediazione fra i soggetti coinvolti. Alcuni esempi di progetti/percorsi in fase di sviluppo nel contesto della città di Juazeiro-BA, Brasile, sono i seguenti: 1) La cura di sé e dell'ambiente in cui si vive; 2) Questioni pedagogiche/educative che coinvolgono i diversi soggetti della comunità, quali per esempio quelle che emergono dalle difficoltà di apprendimento di studenti di ogni genere e grado, quelle relative alla formazione continua degli insegnati e/o quelle legate alla definizione dei percorsi didattici. Una caratteristica comune ad ognuno di questi percorsi/progetti è il dialogo autentico, proposto da Freire, che si concretizza fra i diversi soggetti coinvolti.

Considerazioni finali

Attraverso l'esperienza sul campo, i dati raccolti e analizzati dalle ricerche in atto e una serie di riflessioni, sempre tra studenti, ricercatori, docenti e persone della comunità, si riconoscono delle convergenze delle due proposte presentate, in alcune pratiche educative e formative.

La prima di queste è in merito all''osservazione' della realtà che si incontra, sia essa il nuovo paese o il nuovo contesto universitario che accoglie, sia essa la comunità nella quale si sviluppano i progetti di S.L. e di educomunicazione. Un'osservazione partecipante che viene stimolata e richiesta agli studenti nella prima fase della propria esperienza pratica in ognuna delle due progettualità.

Una seconda convergenza è relativa all'"ascolto", che può essere inteso come ascolto attivo, attento, empatico, un ascolto in ogni caso volto a capire profondamente il detto e il non detto nelle relazioni con le persone che si incontrano e con i contesti che si vivono.

Una terza la si riscontra nella "co-costruzione" o costruzione partecipata/condivisa sia delle attività da realizzare che di nuovi saperi, secondo una logica che parte dalle necessità delle comunità e non da progetti scritti da terzi e calati dall'alto (top-down).

Una quarta convergenza si riconosce nella "riflessione", come un elemento trasversale ad ogni tappa dei progetti sviluppati (pianificazione, realizzazione, chiusura e valutazione). Il programma *Intereurisland* propone agli studenti coinvolti *focus group* con frequenza quindicinale, attraverso i quali si sviluppa una riflessione costante sulla pratica seguendo il ciclo dell'apprendimento esperienziale (*experiencial learning*) di David Kolb, secondo cui, appunto, "l'apprendimento è il processo grazie al quale la conoscenza viene creata attraverso la trasformazione dell'esperienza"[35]. Questi momenti sono riconosciuti fra i più significativi dal punto di vista formativo, proprio per lo sviluppo di un pensiero critico e di quella relazione identificata da Freire come necessaria, fra la pratica e la teoria, fra un agire che da solo rimarrebbe sterile e una

[35] D. A. Kolb, *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development,* Prentice Hall, New Jersey: Englewood Cliffs, NJ, 1984, p.38.

parola che da sola sarebbe una verbosità del *bla-bla-bla*[36].

Nei progetti di educomunicazione la riflessione è una pratica costante nello svolgimento di ogni fase, poiché la conoscenza è vista come il risultato di esperienze i cui percorsi si creano d'accordo con le necessità riscontrate nelle comunità. Caratteristica, questa, che implica una stretta connessione e comprensione mutua tra la teoria e la prassi. Un continuo esercizio di ascolto, elaborazione e realizzazione di azioni come risposte ai problemi presenti e possibili cambiamenti della realtà. In chiusura di questo breve percorso di confronto fra le esperienze presentate, si ritiene molto significativo il contributo di Zanchetto, una delle prime tre studentesse italiane in mobilità del progetto di ricerca di dottorato in co-tutela, secondo cui "[...] il sostegno formativo più importante è arrivato dai *focus group* con il coordinatore del progetto [...], durante i quali mi trovavo a riflettere sulla mia esperienza in maniera così profonda da rendere quei momenti una risorsa imprescindibile per me: dal punto di vista professionale, apprendendo quella riflessione che permette di ripensare alle proprie azioni in maniera critica, arrivando alla circolarità tra pratica e teoria; dal punto di vista umano, permettendomi di guardare tutto quello che avevo sentito, scoprendo di provare mille emozioni diverse anche in un'azione soltanto"[37].

Che il viaggio si compia dal Brasile all'Italia o viceversa, si riconosce che le esperienze si ampliano e si approfondiscono nella continua intersezione, non sempre facile da elaborare, fra i dialoghi interculturale e intersettoriale, e nella ricchezza delle convergenze concettuali, epistemologiche e prasseologiche, che si riscontrano sia nel programma *Intereurisland* che nell'area emergente dell'educomunicazione. Una riflessione conclusiva, che in realtà apre possibili orizzonti di riflessione e azione, è il riscontrare che il pensiero di Paulo Freire è un riferimento per entrambe le esperienze come un sostegno alle sfide in difesa di una educazione popolare, critica, fortemente 'interessata' al contesto ma che permette di aprire gli orizzonti al dialogo interculturale e che, costruita in comunione fra la teoria e la prassi, porta ai cambiamenti necessari e richiesti nel proprio contesto di riferimento.

Riferimenti bibliografici

Agostinetto L., *Un educatore di frontiera: intuizioni, contributi e sfide interculturali*, in M. Cornacchia ed E. Madriz (a cura di), *Educazione e insegnamento. La testimonianza di una realtà inscindibile - Scritti in onore di Claudio Desinan*, EUT Edizioni Università di Trieste, Trieste, 2013, pp. 87-99.

Andrian N., *Do local ao Global. A educação contextualizada e o diálogo intercultural*

[36] P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, cit.

[37] C. Zanchetto, *'Sei ciò che provi, ascoltati' - Report Finale Esperienza di mobilità internazionale di Chiara Zanchetto, Dip. FISPPA, UNIPD*, 2017, url: http://intereurisland.blogspot.com/2017/09/sei-cio-che-provi-ascoltati-report.html

na proposta de internacionalização da extensão Intereurisland no PPGESA, in "1° Colóquio Brasil Itália, Revista ComSertões", v.8, n.1, janeiro-junho 2020, pp. 66-88

Andrian N., *A Service-Learning approach in new strategies for processes of internationalization of university social responsibility experiences - The INTEREURISLAND cyclicality*, in "El papel del aprendizaje-servicio en la construccion de una ciudadania global.", UNED, Madrid, 2020, pp.621-638

Camini I., *A pedagogia freireana fundamentando a Pedagogia da Terra no MST*, Canale Polifonia Youtube, 2021, url: https://www.youtube.com/watch?v=nCvnEeE1SaQ

Fiorin I., *L'approccio pedagogico del Service-Lesrning*, in I. Fiorin, "Oltre l'aula", Mondadori, Milano, 2016

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Ensino Superior Públicas brasileiras - FORPROEX, Política Nacional De Extensão Universitária, Manaus, Brasile, 2012, Url: http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf

Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino, 2004

Freire P., *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*, Editora UNESP, São Paulo, 2000

Freire P., *Pedagogia do oprimido*, 17a Ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987

Freire P., *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992

Freire P. & Faundez A., *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 3ª Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1985

Freire P., *Extensão ou comunicação*, 8ª Ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1983

Freire P., *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. Moraes, São Paulo, 1980

Freire P., *Pedagogia in cammino*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1979a

Freire P., *Educação e Mudança*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, RJ, 1979b

Freire P., *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978

Freire P., *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della «pedagogia degli oppressi»*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1974

Kolb D.A., *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development,* Prentice Hall, New Jersey: Englewood Cliffs, NJ, 1984

Milan G., *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire,* in "Studium Educationis", Vol.1, n.1, Edizioni Erikson, Trento, 2008.

Pivato G., *Il mio bagaglio tra stimoli, competenze e colori - Tirocinio Universitario di Giulia Pivato, Report finale*, in "Progetto BEA", 2015, url: http://progettobea.blogspot.com/2015/12/brasile-una-prospettiva-lungo-termine.html

Reggio P., *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, FrancoAngeli, Milano, 2017

Reis, E. S., *Pesquisa participante num enfoque fenomenológico - Um viés metodológico para a compreensão das práticas educativas fundamentadas na contextualização,* in Reis E.S.; Carvalho L.D., (Orgs.) "Educação Contextualizada: Fundamentos e práticas", UNEB/ Departamento de Ciências Humanas, Campus III/NEPEC-SA/ MTC/ CNPq/ INSA, Juazeiro-BA, 2011

Silva E. R. S. & Teles E. C., *A Educomunicação como percurso metodológico da pesquisa e ação formativa.* In "XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste", Intercom Nordeste, Juazeiro-BA, 2018. p. 1-12, url: https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2018/resumos/R62-0869-1.pdf

Silva J. M., *Educação contextualizada: da teoria à prática*, in Reis E S.; Carvalho L.D., (Orgs.) "Educação Contextualizada: Fundamentos e práticas", UNEB/ Departamento de Ciências Humanas, Campus III/NEPEC-SA/ MTC/ CNPq/ INSA, Juazeiro-BA, 2011

Zanchetto C., *'Sei ciò che provi, ascoltati' - Report Finale Esperienza di mobilità internazionale di Chiara Zanchetto, Dip. FISPPA, UNIPD, Padova,* in "Intereurisland", 2017, url: http://intereurisland.blogspot.com/2017/09/sei-cio-che-provi-ascoltati-report.html

Zanon I., *L'essenziale è invisibile agli occhi ... ma l'esperienza lo rende tangibile - Tirocinio universitario di Isidora Zanon - Report finale*, in "Progetto BEA", 2015, url: http://progettobea.blogspot.com/2015/12/tirocinio-formativo-di-isidora-zanon.html

Gli autori

Nicola Andrian è ricercatore e coordinatore del programma di scambi *Intereurisland* al *Mestrado* (Post Lauream) in educazione e territori semi-aridi - PPGESA, docente di Relazioni interpersonali e dinamiche di gruppo e coordinatore del gruppo di lavoro sull'internazionalizzazione accademica al Dipartimento di Scienze Umane, Campus III, dell'Università dello Stato della Bahia (UNEB), Brasile. Membro del comitato scientifico del programma Scholas Chairs.

Edilane Carvalho Teles è professoressa del corso di Pedagogia presso l'Università dello Stato della Bahia, UNEB/Campus III, Juazeiro/BA. Pedagogista, Specializzazione in Metodologia, didattica e terza missione dell'Educazione (UNEB, 2001), Specializzazione in Educazione e Nuove Tecnologie della Comunicazione e dell'Informazione (UNEB, 2002) e Master in Educazione e Contemporaneità (UNEB 2010); Master in Tecnologie e Comunicazione Multimediale (Università di Torino/Italia, 2004). Dottorato in Comunicazione - Corso di specializzazione in Scienze della comunicazione (PPGCOM/ECA/USP). Area di studio III: Interfacce sociali della comunicazione. Linea di Ricerca: Comunicazione e Formazione. Ha esperienza nel campo dell'educazione, con particolare attenzione alle tecnologie e all'educazione, lavorando

principalmente sui seguenti argomenti: infanzia, educazione, formazione, tecnologie e educazione, educazione e comunicazione ed educazione rurale. Leader e ricercatrice del gruppo di ricerca e Osservatorio sull'Educazione e sulla Comunicazione Polifonia.

Spettacolo forum "Scelta unica": quando il teatro favorisce lo sviluppo di una coscienza critica

Concetta Costanzo

The article describes the experience of a group formed by students, professors and operators in a social field, who participated in a theatrical laboratory of "Teatro dell'Oppresso", organised by the Università degli Studi di Messina in collaboration with "Libera" association, in order to promote critical "consciousness" about oppressions caused by mafia mentality in the daily relations.
By this experience, it was realised a "forum theatre show" that involved the participants in the collective search for a solution to the oppressive situation that was performed. In this way, participants became aware that nobody is freed alone, but with the effort of the group.

Keywords: teatre of the oppressed, forum teatre, critical consciousness, legality, university education, social workers' education, social work.

L'articolo descrive l'esperienza di un gruppo formato da studenti, professori e operatori del sociale che ha partecipato ad un laboratorio teatrale di "Teatro dell'Oppresso", organizzato dall'Università degli Studi di Messina in collaborazione con l'associazione "Libera", al fine di promuovere la "coscientizzazione" sulle oppressioni derivanti dalla mentalità mafiosa nelle relazioni quotidiane.
Da questa esperienza è stato realizzato uno "Spettacolo di Teatro Forum", tecnica maggiormente rappresentativa del Teatro dell'Oppresso, che ha coinvolto il pubblico nella ricerca collettiva di una soluzione alla situazione oppressiva messa in scena. In tal modo, si è giunti alla consapevolezza che nessuno si libera da solo, ma attraverso l'impegno del gruppo.

Parole chiave: teatro dell'oppresso, teatro forum, coscienza critica, legalità, formazione universitaria, formazione assistenti sociali, servizio sociale.

C. Costanzo, *Spettacolo forum "Scelta unica": quando il teatro favorisce lo sviluppo di una coscienza critica,* in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), n. 10 /2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5820294

Pratiche qualificanti per gli studenti universitari

La società di oggi è in continua evoluzione, sempre più complessa, all'interno di essa al pari dello sviluppo tecnologico e della crescita dei saperi, si complicano i bisogni sociali e le oppressioni che regolano i rapporti tra individui e la comunità. I professionisti che operano nel sociale, come gli assistenti sociali, devono saper rispondere a tali cambiamenti, formandosi attraverso pratiche educative che favoriscono un apprendimento dinamico che spazia dalla teoria alla pratica professionale, come la formazione con uso di tecniche teatrali, che consente loro di ampliare le proprie capacità personali rendendoli operatori critici e riflessivi. Una metodologia teatrale oggi molto usata nel mondo della formazione che ha lo scopo di sviluppare una coscienza critica in chi partecipa e agisce sul riconoscimento delle oppressioni sociali e opera per il superamento delle stesse, è il teatro dell'oppresso.

In linea con l'interesse di fornire una educazione critica e quindi riflessiva agli studenti universitari, il dipartimento Cospecs[1] dell'Università degli Studi di Messina ha attuato dei percorsi laboratoriali in collaborazione con enti e associazioni di volontariato del territorio, che hanno permesso agli studenti di apprendere tecniche e metodologie educative con carattere innovativo, rispetto al passato. Nel periodo accademico 2019 -2020, sono stati attivati percorsi con l'applicazione di tecniche teatrali, come quelle del teatro dell'oppresso (Td0), con le quali sono state affrontate tematiche diverse, legate alla pratica professionale.

L'uso del teatro dell'oppresso nell'ambito delle strutture educative universitarie non è una novità. Negli anni accademici che spaziano dal 2016-'17 al 2018-'19, all'interno del corso di media educational dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, è stata proposta agli studenti un'esperienza "che aveva quale riferimento culturale il Teatro dell'Oppresso di Augusto Boal" al fine "di sollecitare la capacità di senso critico degli studenti dinanzi ai linguaggi dell'informazione"[2]. Diventa una novità se ad attuarlo è l'università che forma professionisti, come gli assistenti sociali, mirando a sviluppare sia la teoria che la pratica professionale, con l'obiettivo di formare persone riflessive e dotate di coscienza critica, capaci di trovare soluzioni efficaci, affrontando i problemi della società in cui si apprestano ad operare.

Uno delle tematiche trattate con il metodo teatrale del TdO è quello delle Mafie.

[1] Dipartimento di Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali dell'Università degli Studi di Messina.

[2] M. Aglieri, S. Aprigliano, *Esercizi di libertà. Esperienze di teatro dell'oppresso nella didattica universitaria*, in "Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche", 10, 2, 2019, p. 234.

Esse, infatti, attraverso il loro sistema criminale sono in grado di agire trasversalmente nella società, producendo effetti sia sulle singole persone sia nella comunità. Imparare a riconoscerla in tutti i suoi aspetti e depotenziare il suo sistema criminale è un dovere istituzionale ma anche civico di ogni cittadino. "*Libera. Associazioni, nomi e numeri contro le mafie*"[3], da anni impegnata su tutto il territorio nazionale nella lotta alle mafie, ha proposto il percorso formativo "*Altro e Altrove. La ricerca e l'impegno socioeducativo per contrastare le mafie",* in preparazione della comunità alla XXV edizione della Giornata della Memoria e dell'Impegno in ricordo delle vittime innocenti delle mafie, prevista a Palermo il 21 Marzo 2020. Tale manifestazione però a causa della pandemia da Covid-19, non si è potuta svolgere in presenza ma attraverso una campagna social[4].

Il dipartimento Cospecs e il presidio dell'associazione "Libera" del territorio di Messina che si occupa del progetto *Liberi di Crescere*[5], partecipando all'iniziativa nazionale, hanno programmato insieme un percorso di sensibilizzazione con la collaborazione di una esperta di teatro dell'oppresso.

Nell'ambito del programma, è stato realizzato un laboratorio didattico chiamato *Il teatro dell'Oppresso e della Pace come strumenti di ricerca e di partecipazione*[6], in cui è stato possibile sperimentare il metodo TdO al fine di realizzare uno spettacolo di teatro forum, che è stato in seguito proposto come attività didattica per il primo incontro formativo del suddetto laboratorio contro le mafie.

La Mafia, fenomeno criminale autoritario che condiziona l'esistenza e i meccanismi della società, è un'oppressione che opera su più livelli e una delle armi per combatterla è l'educazione alla legalità, alla cittadinanza attiva, attraverso una prassi problematizzante.

La mafia, come organismo parastatale, ha leggi proprie e si esprime con un linguaggio "dogmatico", in quanto non accetta un'alternativa alla "prescrizioni" che impone. Il padre della pedagogia degli oppressi, Paulo Freire ha definito chiaramente la pericolosità delle prescrizioni e il rischio di alienazione che esse producono:

> ogni prescrizione è l'imposizione di una scelta, esercitata da una coscienza su un'altra. Perciò il significato della prescrizione è alienante, perché trasforma

[3] L'associazione "Libera. Associazioni, nomi e numeri contro le mafie" promuove a livello nazionale la tutela dei diritti di cittadinanza, la cultura della legalità democratica e le tematiche della giustizia sociale, valorizzando la memoria delle vittime della Mafia, che viene celebrata il 21 marzo di ogni anno, con varie manifestazioni finalizzate alla riflessione da parte della società civile, in modo da riflettere sulla crudeltà della mafia, sul suo legame con il territorio e le modalità per contrastarla per cambiare il futuro. (www.libera.it)

[4] La campagna social è possibile visionarla sul sito https://vivi.libera.it/it-21marzo

[5] Il progetto educativo "Liberi di Crescere", portato avanti dall'Associazione Libera, diffuso sia a livello nazionale che locale, prevede la creazione di laboratori di coscientizzazione all'interno delle scuole, soprattutto in contesti periferici in cui può facilmente esistere il dominio mafioso. Url: www.libera.it

[6] Il gruppo di lavoro è stato composto dal personale docente P. Panarello, A. Versace, T. Tarsia, D. Tomasello (Cospecs, UniME), G. Italia (Rete Freire-Boal), e S. Rizzo (Libera); mentre il gruppo studentesco, è stato composto da sette studentesse di vari corsi di laurea del dipartimento, tra cui l'autrice dell' articolo. Tutti gli incontri si sono svolti all'interno della sezione centrale del dipartimento Cospecs dell'Università degli Studi di Messina.

> la coscienza di colui che la riceve in una coscienza ospite dell'oppressore. Il comportamento degli oppressi è una specie di comportamento *prescritto*. Si struttura su criteri estranei che sono quelli dell'oppressore[7].

Come capire quindi di essere soggetti di oppressione e trovare strategie di ribellione ad essa? Come è possibile operare un cambiamento reale nelle persone e infondere la presa di coscienza delle loro potenzialità? Secondo Freire le risposte sono da trovarsi nell'educazione e come questa è stata effettuata, criticandone il modello tradizionale.

Secondo Freire, infatti l'educazione depositante, quella che si basa sulla trasmissione del sapere dall'educatore all'educando in maniera unilaterale senza la partecipazione attiva del discente, rende le persone "emotivamente dipendenti" e "incapaci di esprimere la loro volontà"[8]; per questo Freire teorizza la pedagogia problematizzante che rivede il rapporto docente-alunno come un processo di educazione, in cui la trasmissione dei saperi non è unidirezionale, ma continua tra i due. Ciò permette agli uomini di prendere coscienza della propria realtà:

> […] mentre nella concezione depositaria l'educatore "riempie" gli educandi di falso sapere (che sono i contenuti imposti), nella pratica problematizzante gli educandi sviluppano le capacità di captare e comprendere il mondo, che appare loro, nei rapporti che stabiliscono, non più come una realtà statica, ma come un processo[9].

Le teorie freiriane sono state sviluppate in un contesto sociale di forte oppressione politica, quella del Brasile degli anni '60, in cui la differenza di classe tra ricchi e poveri, tra proprietari terrieri e contadini, era ben visibile e il rapporto quindi tra oppressore/oppresso era individuabile tra le condizioni sociali. Oggi, in un contesto sociale democratico come quello del mondo occidentale, le oppressioni non sono così nette e una coscienza critica, riflessiva, può decifrare i rapporti oppressivi che si celano dietro la propria realtà quotidiana, personale, lavorativa.

L'ideatore del teatro dell'oppresso, il regista ed autore August Boal, ha sostenuto le teorie di liberazione di Freire, attraverso un teatro di azione e trasformazione per liberare gli uomini dalle oppressioni, proprio in Brasile per fronteggiare la situazione di oppressione che la popolazione stava vivendo. In seguito, con l'evolversi delle sue vicende personali, che lo portano lontano dal suo paese d'origine fino in Europa, applica il suo metodo in un contesto politico e sociale diverso, che gli permette di riflettere sulla pluralità delle oppressioni che possono insistere sulle persone:

> È vero che tutte le forme di questo teatro [...] sono state inventate come

[7] P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Edizione gruppo Abele, Torino 2021, p. 52.
[8] Ivi, pp. 70-71.
[9] Ivi, p. 92.

> risposta. Una risposta estetica e politica alle intollerabili repressione che si esercita oggi su quel continente insanguinato che è l'America Latina; dove ogni giorno decine di uomini e donne sono assassinati dalle dittature militari che opprimono tanti popoli; dove uomini e donne del popolo sono fucilati nelle strade, cacciati dalle piazze pubbliche; dove le organizzazioni popolari proletarie e contadine, studentesche e artistiche, sono sistematicamente smantellate e distrutte, dove i loro leader sono imprigionati, torturati, uccisi o esiliati. [...] Quando mi domandavano se questo [metodo] poteva servire, anche qui, in Europa io rispondevo di sì. Certamente qui non ci sono, tante atrocità, in tali proporzioni. Ma ciò non impedisce che ci siano, anche qui, degli oppressori e degli oppressi. E, se c'è oppressione c'è necessità di un Teatro dell'oppresso, cioè di un teatro liberatore[10].

Le oppressioni riguardano, infatti, la globalità della persona ovvero ogni suo aspetto sia corporeo, psicologico, sociale che politico:

> a livello corporeo, l'analisi di essa porta a individuare quella deformazione del corpo, chiamata *maschera sociale*, che riducono meccanizzano il nostro corpo, specializzandolo per il ruolo sociale che ognuno di noi riveste; […] a livello psicologico l'analisi sostiene che la personalità è una riduzione delle potenzialità della persona; dentro di noi ci sono tutte le possibilità: siamo eroi e vigliacchi, ladri, assassini, santi, ecc. Ma la morale, o la paura indotte dalla società etica, ci permettono di esprimere una piccola parte di ciò, solo quello che è compatibile con il nostro ruolo; [...] a livello socio-politico siamo oppressi perché non abbiamo un ambiente pulito, l'assistenza sanitaria è scarsa, la mafia ci taglieggia, non possiamo decidere della nostra vita, ci impongono un aggiornamento, ci licenziano, subiamo la violenza e la corruzione, non troviamo casa, siamo coinvolti nella guerra, ecc…[11].

Alessandro Tolomelli, in uno dei suoi contributi sull'uso del teatro dell'oppresso nel campo educativo, riconosce che il metodo si è evoluto "a partire dalla lettura dei differenti contesti in cui Boal si trovava ad operare e dalle modificazioni apportate alle tecniche in base alla lettura dei bisogni dei destinatari"[12]. Oggi il metodo è utilizzato su scala internazionale, grazie alla sua "duttilità" e "metodologia aperta"[13]

[10] A. Boal, *Il poliziotto e la maschera, giochi, esercizi e tecniche del Teatro dell'Oppresso,* a cura di R. Mazzini, Edizioni la meridiana, Molfetta (Ba) 2009, p.34.

[11] Ivi, p. 133.

[12] A. Gigli, A. Tolomelli, A. Zanchettin, *Il teatro dell'oppresso in educazione*, Carrocci, Vignate (Mi) 2018, p. 27.

[13] *Ibidem.*

con cui si adatta ad ogni situazione[14]. Spostandoci dalla realtà italiana, possiamo fare qualche esempio di uso diverso delle tecniche e del TdO: in Svezia, per esempio, il TdO è ritenuto una pratica teatrale metodologicamente così rilevante tanto da essere inglobata nelle strutture educative e da creare una figura professionale apposita il "*dramapedagog* che racchiude in sé la duplice dimensione pedagogico e teatrale"[15]. Mentre, per la capacità di adattarsi ad ogni oppressione e di lavorare in contesti più disparati, è utile ricordare la testimonianza dell'uso della metodologia TdO in luoghi di confine storicamente in contrasto politico, come la Cisgiordania, dove la tecnica è utilizzata "per promuovere l'incontro e il dialogo all'interno della comunità palestinese, divisa tanto dall'occupazione israeliana quanto da altre forme di oppressione socio-culturali"[16].

Il laboratorio TdO, come strumento di partecipazione

Il laboratorio *Il teatro dell'Oppresso e della Pace come strumenti di ricerca e di partecipazione* ha avuto la funzione di analizzare le oppressioni che possono esistere nei rapporti quotidiani con prevaricazione, derivanti dalle prescrizioni (con particolare riferimento ai dispositivi non educativi mafiosi) e dalla educazione depositante. Il laboratorio si è articolato in tre incontri che hanno permesso agli studenti coinvolti di sperimentare le tecniche del TdO per riflettere su come i dispositivi mafiosi tipici possano ripetersi anche in contesti non mafiosi, perché si basano tutti su un rapporto di potere, di dominanza e sottomissione, che insistono sulle nostre relazioni quotidiane all'interno della scuola, della famiglia, della pratica professionale.

Il primo incontro ha avuto una funzione conoscitiva, sia dell'intero gruppo di lavoro, in particolare la posizione delle parti coinvolte come l'associazione "Libera", sia della tematica alla base del laboratorio, cioè il pensiero dogmatico, ed è stata esplicata la finalità dello stesso, ovvero la creazione di uno spettacolo di teatro-forum, tecnica teatrale in cui è identificata la metodologia del TdO, impiegata spesso per compiere la restituzione pubblica di un percorso laboratoriale svolto. Infatti, il Teatro forum consente di mettere in scena una situazione conflittuale in cui si può riconoscere sia l'oppresso che l'oppressore, mentre il pubblico osserva la scena ed ha la possibilità di

[14] A. Tolomelli suggerisce il sito www.theatreoftheoppressed.org, attraverso cui si può accedere alle esperienze internazionali. Un sito rilevante, inoltre, a cui si rimanda per ulteriori informazioni sul tema è https://scholarworks.uni.edu/ptoj/ dal quale si può accedere al "pedagogy and theatre of the oppressed Journal"in cui è possibile scaricare le ricerche relative all'uso del TdO all'estero.

[15] A. Tolomelli, *Il Teatro educativo e l'utilizzo del Teatro dell'Oppresso nei contesti educativi in Svezia*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 3, 2008, p.8.

[16] L. Fracalanza, *Costruire Comunità, attraverso i Checkpoint: fare teatro dell'oppresso in Palestina*, in "Educazione interculturale", novembre 2017, url: https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-15-n-2/costruire-comunita-attraverso-i-checkpoint-fare-teatro-delloppresso-in-palestina-.

partecipare attivamente allo sviluppo della situazione rappresentata. Ogni seduta di teatro forum dura circa due ore ed in questo tempo è racchiusa sia la rappresentazione teatrale, sia il dibattito che segue alla fine della scena. Il teatro forum è guidato in ogni suo aspetto dal "Jolly", che introduce il laboratorio con gli esercizi di de-meccanizzazione, in seguito ha il compito di spiegare la rappresentazione scenica in cui è presente il conflitto ma non la risoluzione dello stesso, che è l'obiettivo del laboratorio.

Il gruppo è stato indirizzato alla sperimentazione delle tecniche del TdO, riflettendo su forme di oppressione alla quale si era assistito o di cui si era venuti a conoscenza, identificando una oppressione comune agli studenti universitari, vale a dire la paura di essere bocciati all'ultimo appello d'esame prima del conseguimento del titolo di laurea.

Il TdO, infatti, opera su temi che sono percepiti come "reali, veri, urgenti"[17] dai partecipanti del laboratorio, perché li impegna a trovare soluzioni "perché sanno che il problema esiste e che bisogna risolverlo subito"[18]. La maggior parte delle studentesse coinvolte condividevamo la condizione di laureande e la paura di non terminare il percorso di studi entro le prescrizioni previste dal regolamento di ateneo per il conseguimento del titolo.

La situazione oppressiva drammatizzata ha riguardato la simulazione di un colloquio di esame, in cui l'oppressore era il docente e l'oppresso era lo studente. La simulazione, presenta il caso di oppressione di uno studente che non riesce a esprimere le sue conoscenze perché bloccato dal pregiudizio del docente, che suppone che il candidato non abbia una preparazione adeguata a superare l'esame. I due personaggi si trovano su diversi livelli di una scala gerarchica, basata sui rapporti di potere in cui lo studente oppresso si trova in una posizione di svantaggio rispetto al docente oppressore, che detiene il potere di decidere l'esito dell'esame.

La figura dell'oppresso è stata interpretata da studenti che hanno reagito in modo diverso all'oppressione. Alcuni hanno subito la decisione del docente per paura di ulteriori conseguenze future, altri si sono ribellati al potere del docente perché più consapevoli delle loro capacità, argomentando le proprie ragioni.

Tale aspetto rimanda alla concezione di potere del sociologo tedesco Weber, inteso come un atteggiamento esercitato da colui che riesce a trovare negli altri la disponibilità all'obbedienza, senza critiche e resistenze. Tale atteggiamento regola i rapporti di potere tra gli individui e i gruppi sociali. Questi, infatti, riconoscono legittimità al contenuto del comando, anche perché le forme in cui esso si presenta, sono legittimate dalla tradizione, dall'apparato legislativo o dalle caratteristiche di un leader. È importante ricordare che il sociologo specifica due aspetti del potere: con il termine "potere" (*Herrschaft*), Weber riconosce "la possibilità di trovare obbedienza,

[17] A. Boal, *Il poliziotto e la maschera, giochi, esercizi e tecniche del Teatro dell'Oppresso,* a cura di R. Mazzini, cit., p. 35.

[18] *Ibidem.*

presso certe persone, ad un comando che abbia un determinato contenuto"[19]; mentre nella seconda accezione identifica come "potenza" (*Macht)* "qualsiasi possibilità di far valere entro una relazione sociale, anche di fronte un opposizione, la propria volontà quale che sia la base di questa possibilità"[20].

Lo studente che rinuncia a lottare per i suoi diritti e subisce passivamente il potere del docente perché lo legittima, temendo di sconvolgere una situazione che per natura deve "essere così", incarna la condizione dell'oppresso che Freire tratta nel primo capitolo del libro *Pedagogia degli oppressi*. Come sostiene il pedagogista, gli oppressi "accomodati e adattati, immersi nell'ingranaggio della struttura dominante, temono la libertà, perché non si sentono capaci di correre il rischio di assumerla. E la temono anche perché lottare per essa costituisce una minaccia, non solo per gli oppressori, che la usano come "proprietari" esclusivi, ma anche per i compagni oppressi, che si spaventano all'idea di maggiori repressioni"[21].

La capacità di prendere coscienza della propria condizione non è immediata, in quanto spesso l'oppresso immerso nella propria realtà sociale, che ha imparato a guardare in base alla visione degli oppressori, può avere paura della libertà che tale rifiuto del mondo può provocare. Ragion per cui, l'oppresso deve essere sostenuto dalle persone solidali, che si impegnano attivamente nella liberazione, responsabilizzandosi ed impegnandosi nella soluzione dei loro problemi con un impegno costante. Freire infatti descrive che:

> La realtà di oppressione comporta l'esigenza di coloro che opprimono e di coloro che sono oppressi. Costoro, cui spetta realmente lottare per la loro liberazione insieme con quelli che si fanno *solidali* con loro, hanno bisogno di acquisire la coscienza critica dell'oppressione, nella prassi di questa ricerca[22].

La tecnica del teatro forum consente l'attivazione del singolo e del gruppo che si fa solidale nella ricerca di una soluzione alle oppressioni rappresentate. Attraverso la finzione della realtà oppressiva consente alle persone di riconoscere la propria condizione di oppresso e di ricercare e sperimentare possibili soluzioni che possano portare ad un reale cambiamento nella quotidianità della propria vita. Come afferma Freire, infatti, "gli oppressi, che sono la contraddizione dell'oppressore, che ha in essi la sua verità, superano la contraddizione in cui si trovano solo quando il riconoscersi oppressi li impegna nella lotta per liberarsi".[23]

[19] M. Weber, *Economia e Società-teoria delle costruzioni sociologiche*, Edizione di Comunità, Torino 1999, p. 52.

[20] Ivi, p. 51.

[21] P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., p. 53.

[22] Ivi, p. 57.

[23] Ivi, p. 54.

Il secondo incontro è stato fondamentale per la comprensione dell'intero gruppo delle pratiche di TdO. La prima attività svolta, infatti è stata una dinamica di de-meccanizzazione, che è la tecnica che consente ai partecipanti di de-costruire la propria "maschera sociale", ovvero il ruolo che le persone ricoprono nella società e che viene loro attribuite dagli altri. La de-meccanizzazione consiste in una serie di esercizi motori che investono il corpo e la mente, per recuperare e riattivare la dimensione fisica del corpo, per sentire un corpo nuovo ed essere pronti al percorso teatrale. Tale attività sblocca i sensi e le percezioni, libera la mente da preoccupazioni e blocchi emotivi e facilita la collaborazione e la fiducia tra i membri del gruppo. Ogni laboratorio dell'oppresso è introdotto da tale tecnica.

> Gli esercizi hanno come finalità la de-meccanizzazione che consiste nello sciogliere i blocchi, rigidità, atrofie e ipertrofie psico-fisiche che sono legate ai ruoli sociali che ricopriamo abitualmente e che determinano quella che Boal chiama la maschera sociale. È possibile condividere l'idea che semplici esercizi possano trasformare il modo di sentire le persone solo se si prende in considerazione una delle ipotesi fondamentali del TdO: quella della globalità della persona[24].

Nella metodologia del TdO è fondamentale liberare il corpo e trovare un' armonia tra questo e lo spazio, liberarlo senza il peso del ruolo quotidiano, perché il cambiamento si deve percepire sulla pelle, occorre prendere coscienza di essere liberi partendo dal corpo, dandogli piena importanza e rilevanza. Il tema del corpo e come questo si evolve nella società occidentale, con le sue contraddizioni è stato il contesto di riferimento dello spettacolo forum realizzato a Parma nel 2017, come evento iniziale del convegno LUdE "il corpo in educazione". Per la costruzione dello spettacolo di teatro-forum è stata realizzata una ricerca delle contraddizioni e oppressioni che vive il corpo Ed è stata evidenziata la netta separazione che è avvenuta nell'occidente tra la cura del corpo e quella della ragione: "l'educazione avviene a scuola mentre la cura del corpo è riservata al tempo libero, quindi non c'è riflessione su come educhiamo il corpo fuori scuola e nel pensiero dominante se vai male a scuola la punizione può essere che non vai a fare sport, come se uno fosse il dovere e l'altro il piacere o il superfluo"[25] Gli esercizi effettuati hanno permesso di sbloccare la propria corporeità e di percepire la presenza dell'altro nello stesso spazio. Ciò ha consentito di ricostituire il clima di gruppo instaurato nell'incontro precedente.

In seguito, è stata utilizzata la tecnica del teatro immagine, che è la tecnica in cui viene coinvolto il corpo dei partecipanti al fine di costruire delle statue umane che rappresentano le situazioni oppressive. È una drammatizzazione della realtà statica,

[24] A. Tolomelli, *Il teatro Formazione II-Metodologie del teatro dell'oppresso: incontro con i contesti formativi*, in "For: rivista Aif per la formazione" 66, 2006, p. 46.

[25] R. Mazzini, I*l corpo tra sfruttamento e oblio,* a cura di M. Gagliardo, S. Rizzo, T. Tarsia, E. Vergani, *Corporeità, pratiche educative con i corpi in crescita,* Franco Angeli, Milano 2018, p. 110.

in cui i corpi parlano e si esercita l'osservazione come strumento di comprensione del non detto.

I temi sui cui si è riflettuto per elaborare una statua immagine sono stati individuati dal gruppo di docenti educatori e volontari che operano nei quartieri ad alto rischio criminale, in base alla loro esperienza e conoscenza del fenomeno facilmente riscontrabili nella quotidianità, quali: *la svalutazione affettiva*, intesa come svalutazione dei legami familiari, amicali, amorosi; *l'atteggiamento familistico*, inteso come quei legami fondati sull'appartenenza piuttosto che sulla giustizia; il pensiero dogmatico inteso come pensiero unico in cui non è accettata una linea di pensiero alternativo ad esso.

Ogni partecipante ha scelto di rappresentare il dispositivo che riteneva più presente nella società, creando tre immagini corporee dando loro un titolo.

Infine, la riflessione si è spostata sulla comprensione del rapporto oppressi/oppressori consentendo di individuare e definire la storia e i personaggi per lo spettacolo forum.

L'intero copione e le prove sono state realizzate durante il terzo incontro, insieme alla formatrice del teatro dell'oppresso che ha seguito il laboratorio, che attraverso esercizi di de-meccanizzazione e dinamizzazioni ha guidato il gruppo nella costruzione dei personaggi dello spettacolo forum, messo in scena in data 19 febbraio 2020 come incontro iniziale del percorso laboratoriale *Altro e altrove*.

Lo spettacolo forum è la drammatizzazione di una situazione problematica in cui il pubblico, nel ruolo di spett-attore, può sostituirsi ai personaggi oppressi della scena e tentare di metter in atto un cambiamento. Inizialmente questa metodologia non prevedeva questo tipo di coinvolgimento del pubblico, ma nessuno può rappresentare un'idea, una reazione all'oppressione se non la sperimenta. Il pubblico non può aspettarsi che l'attore comprenda appieno il proprio pensiero e quindi deve essere lo stesso spettatore che deve interpretarlo, diventando da spettatore passivo a parte attiva dello spettacolo, così detto "Spett-attore".

Il coinvolgimento attivo del pubblico che potrà partecipare alla scena dopo aver individuato il soggetto oppresso e l'oppressore, consente di comprendere l'oppressione presente sulla scena, immedesimandosi nell'identità del personaggio del ruolo che hanno sostituito. Il pubblico, una volta dentro la scena dovrà presentare la sua idea di cambiamento e cercare di vincere l'episodio vessatorio. Gli spett-attori possono sostituire solo la persona oppressa e con il loro atteggiamento possono offrire una soluzione di cambiamento della situazione, mentre gli altri protagonisti già in scena reagiranno a soggetto, in base alle azioni del nuovo "oppresso". Nel caso in cui si entri in una situazione di stallo, il jolly che è la guida del TdO, si occupa dell'attivazione del pubblico e spesso interviene sostituendo lo spett-attore, e tutto il processo continua finché si trova una strategia di intervento. Il laboratorio si conclude con un dibattito finale a cui partecipa tutto il gruppo.

> Il Jolly è colui che conduce e gestisce il laboratorio e l'intera performance; è il registra "esplicito" e la sua funzione è assai complessa in quanto la sua attività

si svolge nella linea di confine tra scena e realtà, tra personaggi interpretati e persone reali[26].

Fondamentale nello spettacolo forum è il ruolo del jolly, ovvero la figura responsabile dell'attivazione del pubblico, che ne media la partecipazione nella drammatizzazione, stabilendo il tempo della performance degli spett-attori. Il jolly è una figura neutrale che non può esprimere giudizi, può ascoltare e osservare le azioni dello spett-attore e intervenire con fare problematizzante, cioè senza fornire soluzioni alle oppressioni, ma avviando una funzione di tipo maieutico stimola la ricerca di possibili soluzioni, facendo pensare e riflettere alle conseguenze delle eventuali scelte attuate, con l'esternazione di domande guida che facilitano la riflessione e l'intervento spontaneo del pubblico, come ad esempio: "hai risolto l'oppressione? Hai ottenuto il cambiamento, sperato? È l'unica azione possibile?

Scelta Unica, quando la scelta è "prescritta"

Lo spettacolo di teatro forum "*Scelta Unica*", presentato al primo incontro del laboratorio *Altro e Altrove*[27], rappresentava un contesto in cui il dispositivo prevalente era il pensiero dogmatico. È stata scelta come tematica, una situazione oppressiva facilmente riscontrabile nelle famiglie in cui i genitori agiscono per il bene dei figli senza ascoltarli. Nello specifico il contesto era quello dell'incontro scuola-genitori per l'orientamento universitario degli studenti delle scuole superiori. L'oppressore è uno stereotipo di padre padrone che impone la scelta dell'università alla figlia, poiché secondo la linea del suo pensiero unico, la facoltà di giurisprudenza rappresentava l'unico corso di laurea in grado di procurare un sostegno economico ed una posizione sociale prestigiosa nel futuro per la figlia. Tale posizione viene avvalorata da un'insegnante della ragazza, che sostiene le sue capacità nelle discipline giuridiche e quindi condivide con il padre il ruolo di oppressore. Sofia, la figlia, che vorrebbe frequentare il corso in Scienze del Servizio Sociale, rappresenta la figura dell'oppresso, condivisa con un'altra insegnante che sostiene le sue propensioni per il sociale, e alla madre della ragazza che non si oppone al pensiero del marito.

Dopo una prima rappresentazione della scena, il jolly ha invitato il pubblico a riconoscere la situazione oppressiva, che ha coinciso con una frase del padre, tipica del

[26] Ivi, p. 45.

[27] Il primo incontro del percorso "Altro e Altrove. ..."si è svolto in due modalità. La prima fase ha previsto un seminario sui temi del progetto quali: il ruolo dell'educazione riflessiva per combattere la mafia e il raggiungimento della coscientizzazione al fenomeno attraverso percorsi-laboratori realizzato nei territori; la presentazione del progetto Liberi di Crescere e l'impegno del presidio di Libera a Messina nel territorio cittadino a tale scopo. La seconda fase ha previsto la suddivisione dei partecipanti in due attività. Un gruppo ha seguito un laboratorio della pace, un altro ha partecipato allo spettacolo forum "Scelta Unica" che è il prodotto finale del laboratorio "Il teatro dell'Oppresso e della Pace come strumenti di ricerca e di partecipazione".

pensiero depositante, dogmatico: "Sofia! farai Giurisprudenza! È così perché te l'ho detto io!", in quanto tutti hanno compreso la gravità del messaggio, in cui era evidente l'affermazione autoritaria di potere sulla figlia oppressa. In seguito, durante lo spettacolo forum è stato possibile notare che gli spett-attori si sono maggiormente sostituiti alle figure oppresse dell'insegnante a favore della ragazza e della madre, ovvero le figure che hanno individuato come possibili risolutori per contrastare il potere del padre, perché si è compreso come ogni personaggio coinvolto nello spettacolo sia rilevante e incisivo, per aggravare o trasformare la relazione oppressiva.

Il pubblico, composto da studenti dell'Università di Messina e da vari professionisti del mondo sociale quali assistenti sociali, educatori, insegnanti, e volontari di associazioni, superato lo smarrimento iniziale di palesarsi in una realtà dinamica come quella teatrale, con la mediazione del Jolly, ha partecipato attivamente allo spettacolo, facendo leva sul proprio vissuto e sulle conoscenze personali, al fine di sbloccare la situazione oppressiva, effettuando innumerevoli tentativi di soluzione del conflitto in atto.

Alla fine dello spettacolo forum è stato previsto un confronto con il pubblico, che è stato invitato ad esprimere le proprie valutazioni sull'esperienza svolta, seguito da un dibattito sull'importanza sui temi della legalità e l'impegno che l'educazione problematizzante produce.

Questo spazio di scambio di opinioni conclusivo ha permesso di rilevare la realizzazione dello scopo dello spettacolo forum, poiché il pubblico ha acquisito attraverso la presa di coscienza delle realtà oppressive, l'importanza del ruolo che ognuno inconsapevolmente ricopre all'interno delle relazioni e come qualsiasi azione e comportamento può ribaltare l'esito delle stesse, migliorando o peggiorando le oppressioni in atto: operando senza riflettere sulle conseguenze delle azioni, esprimendo giudizi, dando per scontato una convinzione.

Nello specifico il pubblico ha compreso che non esiste il modo perfetto per risolvere un'oppressione, ma lavorare in gruppo, riconoscersi come un'unica identità, collaborando insieme, è possibile operare un cambiamento nella realtà oppressiva. Solo con l'unione delle persone è possibile incidere concretamente nella trasformazione della realtà perché come nessuno può liberarsi da solo e tutti sono responsabili di ciò che accade nella nostra società.

Valutazione dell'esperienza

Il percorso laboratoriale di TdO ha previsto un coinvolgimento completo del gruppo che ha partecipato ad esso: corporeo, psicologico ed emotivo. La novità riconosciuta dal gruppo di studentesse è stata quella di collaborare con i docenti ed altri professionisti in condizione di parità, all'interno del laboratorio. Le sette studentesse coinvolte appartenevano al corso di Scienze del Servizio Sociale e di Scienze dell'Educazione e solo due avevano esperienza pregressa di teatro. L'attività iniziale, che prevede esercizi corporei

che aiutano a perdere la maschera sociale che ognuno di noi incarna nel quotidiano, è stata eseguita con imbarazzo e senso del dovere di fare, in particolare al primo incontro, quando il gruppo doveva conoscersi e ancora non erano chiare le attività da svolgere. La paura di essere giudicati, infatti, era molto sentita al primo incontro: nessuno aveva mai abitato lo spazio "aula" come durante il laboratorio, che ha visto la sua trasformazione da luogo di studio abitato da sedie e scrivanie a campo in cui confrontarsi e muoversi in libertà. Questo cambiamento è stato visibile non solo per l'entusiasmo nel ricominciare le attività ma grazie a verifiche conclusive che la conduttrice effettuava. Nello specifico ogni incontro terminava con un momento di "*circle time*" entro il quale ognuno esprimeva con un aggettivo il proprio stato d'animo, diverso da quello iniziale. L'esperienza fin qui descritta, pur essendo breve, è stata significativa e impegnativa anche per le tematiche trattate. Le studentesse hanno compreso e preso coscienza di quanto sia complesso e difficile riconoscere una situazione oppressiva, identificarla e riuscire ad affrontarla, come la realtà che ci circonda possa essere contemporaneamente sia oppressa che oppressiva, e quanto sia difficile identificare le stesse posizioni di oppresso e oppressore, se non si cambia il modo di guardare alle situazioni e alla realtà che ci circonda. Lo stesso fenomeno della mafia è stato compreso con fare problematizzante, perché analizzato nelle sue sfaccettature quotidiane e nella riflessione concreta su come cambiare gli atteggiamenti personali nella realtà. L'esperienza dello spettacolo di teatro forum ha permesso di mettersi in gioco in prima persona in quanto, ognuno ha interpretato gli attori principali della scena rappresentata, e per farlo è stato necessario calarsi nella parte per cercare di essere più reali possibili. Il percorso del gruppo attraverso lo scambio dei saperi ed esperienze, l'ascolto reciproco ha suscitato crescita e consapevolezza riguardo alle proprie capacità e alla conoscenza di altre realtà.

Conclusioni

Grazie alla possibilità di sperimentare la realtà oppressiva in un contesto protetto quale il laboratorio teatrale TdO, in cui le persone avviano un processo di libertà che parte dalla propria immagine, è possibile fare esperienza di "vita reale" perché si imparano strategie di comportamento, nuovi modi di essere e di vedere il mondo che si mettono in pratica nelle relazioni quotidiane.

> L'azione teatrale è quindi la prova per l'azione reale: durante l'evento di TdO si può agire in modo più libero, protetto e reversibile ed usufruire del lavoro del gruppo per esplorare le possibilità di soluzioni in modo da poterle estrapolare dalla vita stessa ed agirle realmente[28].

[28] Ivi, p. 45.

Nel teatro, infatti, la doppia presenza della realtà e della finzione consente di provare come le proprie scelte e azioni potrebbero incidere nella quotidianità. L'esperienza teatrale è quindi esperienza di realtà, in cui gli individui esprimono sé stessi e apprendono la capacità di immedesimazione nell'altro e l'empatia, che sono elementi caratterizzanti la pratica professionale degli assistenti sociali. Caratteristica fondamentale del teatro è la sua capacità di eliminare pregiudizi insiti nell'esperienza o nella cultura di ognuno, di ribaltare le convinzioni, i ruoli ed i luoghi comuni.

Dal confronto con le colleghe, che hanno partecipato a questi incontri, è emerso che tale partecipazione ha permesso di avere un'opportunità, oltre il tirocinio formativo, per allenare ulteriormente le tecniche e le capacità personali che sono adesso utili nello svolgimento dell'attività professionale. In generale, infatti, attraverso i laboratori teatrali la persona si mette in gioco, supera i propri limiti e pregiudizi, impara a fare squadra, a sviluppare una visione di gruppo e portare a termine un obiettivo, allena l'empatia, conosce il proprio corpo e il linguaggio dello stesso. Conoscere il linguaggio non verbale trasmesso dal corpo e come una persona vive lo spazio, è importante ed utile nelle tecniche di conduzione dei colloqui professionali per riuscire a comprendere i silenzi e il disagio inespresso nella relazione d'aiuto.

La partecipazione ad un laboratorio di TdO, quindi consente grazie alle sue caratteristiche di diventare consapevoli dei meccanismi oppressivi che gli individui e di sviluppare una coscienza critica in coloro che lo sperimentano, e stimolare la capacità di trasformazione e reazione ai propri conflitti, portando ad una nuova consapevolezza del sé e delle proprie capacità. Tutto ciò è in allineamento con gli obiettivi del servizio sociale professionale e le competenze che si richiedono agli assistenti sociali.

La definizione internazionale di servizio sociale ne è un esempio, in quanto afferma che esso: "promuove il cambiamento sociale e lo sviluppo, la coesione e l'emancipazione sociale, nonché l'e*mpowerment* e la liberazione delle persone. Inoltre, definisce come fondamentali i principi di giustizia sociale, diritti umani, responsabilità collettiva e rispetto delle diversità"[29].

È una definizione madre, che riconosce l'assistente sociale come un professionista riflessivo e critico che opera in una relazione di aiuto con le persone, guidandole con empatia e atteggiamento non giudicante, verso l'emancipazione per superare la condizione di bisogno. Gli assistenti sociali devono attuare in maniera critica gli interventi che meglio possono promuovere l'autonomia personale e l'attivazione delle competenze delle persone concordando con esse le azioni da attuare insieme, al fine di renderli autonomi dal problema e dal servizio offerto.

Lena Dominelli, chiarisce che i principi che guidano la professione "devono essere sempre contestualizzati per riuscire a calarli nella realtà del lavoro sociale, e hanno bisogno di essere attuati attraverso l'empatia del professionista e la capacità di mostrarsi

[29] Si rimanda l'approfondimento della definizione nel sito https://www.eassw.org/global/definizione-internazionale-di-servizio-sociale/

nei panni dell'altro, andando al di là della propria esperienza o superando i limiti di ciò che si conosce già, per accettare diverse forme di comportamento"[30].

Superare i propri limiti, spogliarsi dei propri pregiudizi, con una mentalità aperta e riflessiva, operare in modo critico e con atteggiamento maieutico verso la persona è il suggerimento che le metodologie del servizio sociale non oppressivo (AOPs) auspicano ad ogni *social worker*[31]. I metodi prevedono una riflessione continua del proprio lavoro attraverso la verifica delle proprie capacità personali.

Gli assistenti sociali come professione sono soggetti a formazione continua e come definito dall'articolo 3 del regolamento delle formazione continua degli assistenti sociali della regione Sicilia può essere: sia "un aggiornamento e formazione specifica, quale attività finalizzata al mantenimento, approfondimento e sviluppo delle competenze tecnico-professionali dell'iscritto, attinenti alle materie oggetto dell'esercizio dell'attività professionale e/o alle funzioni svolte che consiste nella frequenza di seminari, convegni e conferenze, anche in modalità e-learning; sia una formazione attiva tale da richiedere processi di teorizzazione e riflessività sull'esercizio della professione e produzione di conoscenze e competenze e per ciò che attiene gli adempimenti e le direttive in tema di competenze innovative rispetto all'esercizio della professione di assistente sociale, management, pubblica amministrazione e innovazione nel welfare".

L'uso delle tecniche teatrali di TdO impiegate durante il percorso formativo universitario, rispondono dunque all'esigenza di sviluppare competenze personali e relazionali degli studenti attraverso un approccio riflessivo e problematizzante realizzando un apprendimento tra la pratica e la teoria, acquisendo una visione d'insieme delle oppressioni sociali, lavorando sulla propria persona e sullo loro sguardo del mondo.

L'attività formativa con le tecniche TdO è da considerare tra le pratiche innovative dell'esercizio della professione. Per gli assistenti sociali che vi partecipano è utile, oltre per l'acquisizione di competenze ed arricchimento su tematiche rilevanti, anche per scopi di supervisione delle proprie capacità e per liberarsi dalla stanchezza e dalle oppressioni che il lavoro sociale comporta. Le tecniche TdO, inoltre, comportano un'attivazione di tutte le persone coinvolte permettono di conoscere altri professionisti quindi fungono da punto d'incontro e scambio di esperienze tra i partecipanti. Arricchisce quindi la capacità di collaborazione tra i colleghi, che per quanto prevista come metodologie di intervento sociale, spesso è difficile da mettere in pratica, poiché è opportuno spogliarsi del proprio io e porsi in atteggiamento non giudicante anche nei confronti dei colleghi.

La possibilità di scambio e confronto tra colleghi è un esigenza già riscontrata tra i professionisti in anni precedenti: dalle interviste condotte all'interno della ricerca sul ruolo dell'assistente sociale come agente di integrazione tra l'utenza immigrata, il servizio e le istituzioni di riferimento condotta da T. Tarsia "tutti ricordano come significativi i

[30] L. Dominelli, *Il servizio sociale. Una professione che cambia,* a cura di M. L. Ranieri, Edizioni Erikson, Trento 2005, p. 94.

[31] Le metodologie del servizio sociale non oppressivo sono state descritte ed analizzate da L. Dominelli nel suo testo *Anti-Oppressive Social Work Theory and Practice,* Palgrave Macmillan, London 2002.

momenti di formazione e incontro realizzati nell'esperienza lavorativa […] l'esigenza di dialogare tra colleghi o professionisti, in molti casi, risponde a un bisogno di ricerca, di supervisione reciproca e riscoperta delle motivazioni personali e professionali" [32].

Sicuramente l'implicazione della partecipazione a corsi e seminari con tecniche teatrali, è una novità rispetto agli incontri di formazione con una metodologia tradizionale. Però se ricolleghiamo l'esperienza del laboratorio TdO realizzato a Messina con quella realizzata in altri contesti universitari e non, possiamo affermare che oggi è una necessità cercare di creare percorsi originali e riflessivi diversi dalla semplice didattica frontale, che non sempre si adatta ai cambiamenti sociali per sviluppare maggiore consapevolezza negli studenti di essere contemporaneamente persone in formazione e maestri di se stessi, nell'ottica di una formazione circolare del sapere. Il periodo storico che stiamo vivendo non è stato ideale per l'utilizzo di questo tipo di formazione in presenza, durante il quale, per mantenere il distanziamento sociale, si è preferito la modalità online per tutti i tipi di corsi di formazione in modalità *e-learning,* ma è auspicabile che percorsi di formazione personali e professionali con l'uso di tecniche teatrali continuino ad essere realizzate sia per gli studenti universitari in formazione sia per i professionisti già avviati nel mondo del lavoro.

Bibliografia

Aglieri M., Aprigliano S., *Esercizi di libertà. Esperienze di teatro dell'oppresso nella didattica universitaria,* in "Media Education, studi e ricerche" vol. 10, n. 2, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.a, Trento 2019, pp. 232-245.

Boal A., *Il poliziotto e la maschera, giochi, esercizi e tecniche del Teatro dell'Oppresso,* a cura di R. Mazzini, Edizioni la meridiana, Molfetta (Ba) 2009.

Borgato R., *Il teatro Forum*, in "For: rivista Aif per la formazione", n. 81, 2009, pp.29-31.

Dominelli L.*, Il servizio sociale. Una professione che cambia,* a cura di M. L. Ranieri, Edizioni Erickson, Trento 2005.

Dominelli L., *Anti-Oppressive Social Work Theory and Practice,* Palgrave Macmillan, London 2002.

Foucault M., *Sorvegliare e Punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976.

Fracalanza L., *Costruire Comunità, attraverso i Checkpoint: fare teatro dell'oppresso in Palestina*, in "Educazione interculturale", vol. 15, n. 2, novembre 2017.

Freire P., *Pedagogia degli oppressi,* Edizioni Gruppo Abele*,* Torino 2021.

Gigli A.,Tolomelli A., Zanchettin A., *Il teatro degli oppressi in educazione,* Carocci, Roma Vignate(Mi) 2018.

Mazzini R., *Il corpo tra sfruttamento ed oblio,* in (a cura di) M. Gagliarodo, S. Rizzo,

[32] T. Tarsia, *Aver cura del conflitto. Migrazioni e professionalità sociali oltre i confini del welfare*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 84.

T. Tarsia, E. Vergani, *Corporeità, pratiche educative con i corpi in crescita,* Franco Angeli, Milano 2018, pp. 108-112.

Regolamento per la formazione degli Assistenti Sociali della regione Sicilia, Redatto ai sensi del D.P.R. 137/12 e del Regolamento del Consiglio Nazionale del 14 dicembre 2019 in vigore dal 1 gennaio 2020, Approvato con delibera n. 117 del 11.07.2020.

Sakamoto I., O. Pinter, R., *Use of Critical Consciousness in Anti-Oppressive Social Work Practice: Disentangling Power Dynamics at Personal and Structural Levels*, in "British Journal of Social work 35", Oxford University, 2005, pp. 435-452.

Tarsia T., *Aver cura del conflitto. Migrazioni e professionalità sociali oltre i confini del welfare*, Franco Angeli, Milano 2010.

Tolomelli A., *Il Teatro educativo e l'utilizzo del Teatro dell'Oppresso nei contesti educativi in Svezia*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica, n.3, 2008, pp. 1-9.

Tolomelli A., *Il teatro Formazione II-Metodologie del teatro dell'oppresso: incontro con i contesti formativi*, in "For: rivista Aif per la formazione", n. 66, 2006, pp.44-50.

Weber M., *Economia e Società-teoria delle costruzioni sociologiche*, Edizione di Comunità, Torino 1999.

Sitografia

https://.cris.unibo.it/
https://cnoas.org/
https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8847/8420
https://paulofreire.it/biografia-di-paulo-freire/
https://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-15-n-2/costruire-comunita-attraverso-i-checkpoint-fare-teatro-delloppresso-in-palestina-2/
https://scholarworks.uni.edu/ptoj/
https://vivi.libera.it/it-21marzo
https://www.assistentesocialeprivato.it/
https://www.assistentisocialisicilia.it/
https://www.eassw.org/
https://www.giollicoop.it/
https://www.libera.it/
https://www.livres.it/
https://www1.theatreoftheoppressed.org/

L'autrice

Concetta Costanzo è un'Assistente Sociale, iscritta all'albo professionale degli Assistenti Sociali della Regione Sicilia, laureata in Scienze del Servizio sociale presso l'Università degli Studi di Messina con una tesi sperimentale dal titolo "La formazione

teatrale per gli assistenti sociali". Recita da undici anni presso una compagnia di teatro amatoriale.

ESPERIENZE & STUDI

Esperienze laboratoriali di studenti universitari di Bologna e Salerno

Antinea Ambretti, Alessandro Bortolotti

This article sets out to present the importance of an experiential approach for future teachers at an academic level, suggesting how the adoption of a project work can represent a way for synthetizing the knowledge acquired during their classes, that is not limited to the theoretical part. These activities have been developed and analyzed through a multiple case study, consisting of two experiential laboratories carried out in the Italian universities of Salerno and Bologna, with students respectively enrolled in degree courses of educational and sport studies. According to the hypothesis adopted, this experiential learning would allow future teachers to develop a professional conscientization that is not intended to deny any own subjectivity but rather to put t at the center of problematizing processes that they are going to experience. The workshop activities, managed in small groups as forms of collaborative project work, reported interesting positive feedback by students in terms of motivation, ability to take responsibility, collaboration and so on. The highly encouraging results collected confirm that it seems useful to overcome a traditional teaching and learning model and to innovate, both for improving the quality of an academic provision, and at the same time for aiming at meeting the real needs of school and society for future teachers. In conclusion, future teachers' training requires a setting where they can practice some experiential activities not only on motor skills, but mainly about interpreting, combining and reconstructing games, in order to meet the need of a great awareness and ability to problematize about the "real world".

Keywords: multiple case study, conscientization, educational innovation, experiential learning.

Questo articolo si propone di presentare un approccio esperienziale per futuri insegnanti, suggerendo che l'adozione di un project work possa rappresentare una modalità di sintesi delle conoscenze acquisite che non si limitino alla parte teorica. Queste attività sono state sviluppate e analizzate attraverso uno studio di caso multiplo, costituito da due laboratori esperienziali realizzati nelle università italiane di Salerno e Bologna con studenti rispettivamente iscritti a corsi di laurea di Scienze della formazione primaria e Scienze motorie. Secondo l'ipotesi adottata, l'apprendimento esperienziale

permetterebbe ai futuri insegnanti di sviluppare una coscientizzazione professionale che non intende negare la propria soggettività, ma che anzi la colloca al centro dei processi di problematizzazione che essi si stanno preparando a vivere. Le attività laboratoriali, gestite in piccoli gruppi come forme di project work collaborativo, hanno offerto interessanti riscontri positivi da parte degli studenti in termini di motivazione, capacità di assunzione di responsabilità e collaborazione. I risultati raccolti sono molto incoraggianti e confermano che sembra utile superare un modello di insegnamento e apprendimento tradizionale per abbracciare piuttosto un approccio di innovazione sia per migliorare la qualità dell'offerta accademica, sia allo stesso tempo per formare futuri insegnanti in grado di soddisfare le reali esigenze della scuola e della società. In conclusione, la formazione di studenti richiede un setting in cui praticare attività esperienziali centrate su interpretazione, combinazione e ricostruzione di giochi, al fine di raggiungere obiettivi di maggiore consapevolezza e capacità di problematizzare e prendere coscienza del "mondo reale".

Parole chiave: studio di caso multiplo, coscientizzazione, innovazione educativa, educazione attiva.

A. Ambretti, A. Bortolotti, *Esperienze laboratoriali di studenti universitari di Bologna e Salerno,* in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), n. 10 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5824690

Introduzione[1]

Nella formazione dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria (e non solo), i piani della motricità e del pragmatismo concorrono a rafforzare un nuovo ed interessante approccio alla ricerca didattica di tipo plurale e interdisciplinare[2]. All'interno di questo quadro, le esperienze didattiche laboratoriali, come richiamato dai provvedimenti legislativi[3], rappresentano un fondamentale momento di sintesi e di integrazione delle conoscenze acquisite durante gli insegnamenti disciplinari, nella prospettiva di una progettualità educativo-didattica che non si limiti alla sola parte teorica. Di conseguenza, le prassi esperite durante le attività laboratoriali consentono

[1] Il presente contributo è frutto di una scrittura condivisa. Si precisa che Antinea Ambretti è coautrice del lavoro ed ha curato in particolare la stesura del paragrafo n. 2, Alessandro Bortolotti è coautore del lavoro ed ha curato in particolare la stesura del paragrafo n. 3. Entrambi gli autori hanno contribuito alla stesura di introduzione, paragrafo n.1 e conclusioni nonchè alla revisione dell'intero manoscritto.

[2] M. Sibilio, F. Gomez Paloma, *La formazione universitaria del docente di educazione fisica. Le nuove frontiere dell'educazione attraverso il corpo*, Ellissi, Napoli 2004.

[3] MIUR, Nota, prot. 39533. "Periodo di formazione e prova per docenti neo-assunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo. Attività formative per l'A.S. 2019-20", 2019.

ai futuri docenti di sviluppare un agire professionale e di acquisire nuove pratiche didattiche di coscientizzazione del proprio percorso formativo.

Catarci recuperando il pensiero freiriano, in sostanza afferma che il tema sulla coscientizzazione è talmente profondo e attuale che può essere considerato un valore pressoché universale, quindi valido a prescindere da ogni contestualizzazione.

Ne consegue che, in fase pandemica è stato doveroso ripensare metodi nuovi in vista di una didattica e cultura alternative, che ha che ha pian piano preso forma in modi adeguati al contesto tecnologico in cui si operava, ma cercando di tenere presente l'orizzonte ideale così definito da Freire[4]: "una delle ragioni di questa ricerca è esattamente la coscienza di sapere troppo poco di sé" che soprattutto in questo attuale momento storico "assume il carattere di una preoccupazione a cui non si può sfuggire".

Il presente contributo presenta uno studio di caso multiplo composto da due esperienze di educazione attiva svolte nelle università italiane di Salerno e Bologna, che ha per oggetto la formazione degli studenti iscritti rispettivamente al corso di laurea in Scienze della formazione primaria e Scienze motorie. Il lavoro intende offrire diversi spunti di riflessione metodologica sulla possibilità di adottare approcci didattici formativi fruibili, aperti e flessibili, in grado di sollecitare la riflessione sia da parte del docente e del futuro docente, ovvero l'attuale studente universitario.

Un altro punto indispensabile da esplicitare riguarda lo stretto collegamento tra il percorso professionale e quello personale, che convivono nelle scelte di fondo su cui poggiano tali pratiche che entrano a far parte sia del cammino formativo che di quello esistenziale. Si ritiene che la scelta di adottare un "determinato" approccio formativo e valutativo dipenda da motivazioni profondamente connesse al tipo di civiltà cui si aspira – fermo restando che nulla può essere imposto. Tale approccio assume un senso piuttosto significativo soprattutto nel momento in cui non ci si accontenta di ciò che esiste ma ci si avventura oltre il consueto, cercando d'innovare e creare qualcosa di nuovo. Sorge allora il bisogno di rendere adeguato e coerente il quadro complessivo nei confronti dei soggetti cui ci si rivolge, di comunicare chiaramente come, se non si intende derogare ai propri principi formativi, occorre impegnarsi per declinarli in base alle contingenti esigenze del momento. Recuperando l'assunto di Freire[5] per cui "nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo" risulta doveroso riflettere e ripensare ad una esperienza formativa versione multitasking. Allo stato attuale delle cose la pandemia, tra le sue conseguenze, ha favorito il ripensamento delle forme di mediazione del mondo inserendo nei sistemi scolastici di ogni ordine e grado l'idea di educare gli uomini insieme, superando il divario del distanziamento, tramite la didattica a distanza (DaD); le aule virtuali hanno probabilmente rappresentato una valida rivisitazione

[4] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971, p. 27.
[5] Ivi, p. 54.

dello spazio aula, secondo un'ottica freiriana. Sia pure virtualmente, gli alunni di qualsiasi ordine e grado di scuola e di qualsiasi anno di frequenza universitaria hanno vissuto e favorito la trasformazione. Parafrasando Freire (1971), è possibile parlare di una "nuova pedagogia degli oppressi" che in primo luogo ha svelato al mondo contemporaneo l'oppressione determinata dal Covid e dall'isolamento sociale, ma che nello stesso tempo tenesse presente le esigenze imprescindibili della concretezza e della necessità di un rapporto stretto e vitale con la realtà, fatta innanzitutto di ascolto, attenzione e conoscenza, sia pure schermati da tablet, cellulari, smartphone, pc e altri device.

1. La ricerca: uno Studio di Caso multiplo

Il presente lavoro è in grado di avanzare alcune riflessioni fondate su riscontri empirici, basati a loro volta sulla raccolta dati relativa a percorsi didattici svolti nell'anno accademico 2020/21, grazie all'adozione di un disegno di ricerca definibile come Studio di Caso di tipo multiplo[6] (Trinchero, 2004). Il piano di raccolta dati è stato così definito in quanto appariva adatto sia a tenere presente le caratteristiche di contesto, composto da due diverse situazioni (due corsi universitari di atenei diversi), sia il tipo di lavoro effettuato che in questo caso presentava invece caratteristiche comuni. Queste sono riassumibili nell'intenzione di proporre percorsi formativi non tradizionali, basati meramente su percorsi di una perlopiù passivizzante didattica frontale, ma che all'opposto coinvolgessero attivamente gli studenti e le studentesse al fine di stimolare processi che non li rendessero consumatori di sapere, bensì costruttori delle loro conoscenze. I percorsi che verranno descritti nei paragrafi successivi hanno coinvolto circa sessanta studenti di Laurea Magistrale in Scienze motorie dell'Università di Bologna, e 150 studenti di Laurea Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Salerno. I processi qui definiti risultano adatti ad essere indagati mediante il metodo dello Studio di Caso in quanto costituiscono appunto casi ristretti ma ben circostanziati, dunque in grado di gettare luce su processi generalizzabili in modo peraltro rafforzato dalla pluralità dei riscontri ottenuti.

Il lavoro non poteva infine non tener conto della situazione storica determinata dalla pandemia da covid-19, la quale ha reso necessario l'ingresso di un modello didattico *misto* nelle università, che ha determinato la rivisitazione di interventi educativi rispettosi del fabbisogno formativo accademico di tutti e di ciascuno studente universitario.

In particolare, in fase pandemica il Ministero della Pubblica Istruzione ha ribadito l'esigenza di formare figure professionali attraverso percorsi di studio di stampo

[6] R. Stake, *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1995; R. Yin, *Case study research design and methods* (5th ed.), Sage, Thousand Oaks,, CA 2014.

teorico-pratico, evidenziando il coinvolgimento del personale docente in attività di studio e ricerca su 'campo' grazie al tirocinio e al laboratorio, sollecitando le università nazionali alla ricerca di una didattica a distanza flessibile e aperta da erogare tramite piattaforme quali Teams, Meet o ogni altro sistema tecnologicamente fruibile dalla platea degli studenti, per garantire una continuità formativa in primis e per sperimentare un uso integrato di sistemi didattici alternativi al fine di vivere l'esperienza della DaD in sintonia con le difficoltà che hanno vissuto docenti e studenti.

I laboratori, sia pure presentati e svolti in modalità a distanza, hanno rappresentato un vero e proprio banco di prova, offrendo simultaneamente a tutti gli studenti partecipanti l'occasione di sperimentare la partecipazione attiva ad esperienze vissute in prima persona dal futuro docente.

Tra le varie attività laboratoriali, anche quelle motorie, stando a quanto riferito durante il corso dagli studenti frequentanti, avrebbe subito gli effetti "negativi" della DaD. Paradossalmente, sul campo sia pure virtuale è stato invece possibile riscontrare:

1) una maggiore attenzione da parte dei partecipanti soprattutto nelle aule virtuali appositamente create per i lavori di gruppo, nello specifico la progettazione di attività motorie a carattere ludico destinate ad alunni della scuola dell'infanzia e primaria;

2) attività progettate in gruppo in DaD con conseguente possibilità di sperimentare sia le difficoltà vissute dagli alunni che dagli insegnanti della scuola infanzia e primaria alle prese con la DaD;

3) la comprensione delle difficoltà non solo di progettare ma successivamente di presentare un'attività ludico motoria agli alunni della scuola dell'infanzia e primaria in modalità a distanza;

4) la condivisione di difficoltà e emozioni in gruppo nonostante le distanze fisiche e spazio-temporali tra tutti i componenti del gruppo.

Ciò ha fatto emergere la necessità di potenziare le attività laboratoriali dei percorsi di formazione universitaria, motivando la proposta di una modalità mista affinché gli studenti arrivassero a maturare una nuova visione didattica collegata ad una dimensione educativa nuova ed importante che parta dalla imprenscindibile convinzione che una nuova pedagogia degli oppressi "sia risultato della loro coscientizzazione"[7].

2. Il laboratorio motorio in modalità DaD: l'esperienza degli studenti salernitani

L'idea di fondo del laboratorio di Metodi e Didattiche delle Attività Motorie

[7] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 54.

dell'Università di Salerno è approfondire lo studio di determinate difficoltà motorie ormai diffuse nel mondo scolastico e poco affrontate didatticamente, allo scopo di costruire percorsi educativi, flessibili e fruibili da tutti gli studenti.

Nello specifico, le attività laboratoriali hanno previsto la realizzazione di project work su specifiche tematiche motorie assegnate dal docente mediante indicazioni fornite durante il corso dal docente

Il lavoro dei singoli gruppi (divisi per ordine di scuola), ispirandosi, pertanto, al modello cooperativo *Learning Together* dei fratelli David e Roger Johnson[8] ha previsto cinque momenti operativi importanti:

- l'interdipendenza positiva: attraverso cui il docente assegna compiti chiari e con un obiettivo comune;
- l'interazione diretta costruttiva: attraverso cui gli studenti vengono nelle condizioni anche di poter studiare insieme condividendo le risorse e promuovendo la partecipazione di tutti;
- lo sviluppo di specifiche abilità sociali: il docente, insegna, quindi, agli studenti le abilità necessarie per instaurare soddisfacenti rapporti interpersonali all'interno del piccolo gruppo: prendere decisioni, ascoltare tutti, svolgere il ruolo di guida, gestire i conflitti, formulare domande aperte;
- la responsabilità individuale: ogni gruppo, dovrà dimostrare di essere responsabile per il raggiungimento degli obiettivi da parte del gruppo stesso e dei suoi singoli componenti;
- la valutazione del lavoro di gruppo: attraverso cui i membri dei gruppi discutono e verificano i progressi compiuti verso il raggiungimento degli obiettivi e l'efficacia dei loro rapporti di lavoro.

Allo stesso tempo al docente titolare del corso è stato possibile mettere in atto un processo valutativo delle attività svolte secondo la modalità didattica del cooperative learning, mediante l'utilizzo di una rubrica di valutazione (Manis 2012).

La rubrica di valutazione utilizzata prevede quattro aree valutative di riferimento:

1. contributo alla conoscenza;
2. lavoro e condivisione con gli altri;
3. contributo al raggiungimento di obiettivi;
4. considerazione degli altri.

Questo ci consente di sottolineare, la necessità nei corsi di formazione universitari, di valorizzare, attraverso l'apprendimento cooperativo, la dimensione motoria come possibile facilitatore in grado di amplificare l'accessibilità e la partecipazione di tutti[9].

I risultati di questa recente esperienza su campo che ha coinvolto 150 studenti

[8] D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *The nuts and bolts of cooperative learning*. Interaction Book Company, Tr. It. D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1994.

[9] T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Wide Bay Resource Centre, United Kingdom 2002.

dell'Università di Salerno hanno evidenziato l'esigenza da parte dei docenti universitari e degli studenti di una formazione più specifica nell'ambito delle attività motorie, in particolare nelle sue finalità didattico educative.

Durante il corso gli studenti hanno lavorato a piccoli gruppi nelle aule virtuali a loro dedicati, ogni fase di elaborazione condivisa è stata accompagnata da un momento di riflessione nell'aula virtuale generale spazio virtualmente creato dal docente titolare del corso.

A conclusione del semestre ciascuno studente ha sviluppato un project work avente ad oggetto la programmazione di un'attività motoria in dad, dedicata rispettivamente agli alunni della scuola dell'infanzia e primaria. All'esame finale svoltosi oralmente sono emerse le seguenti riflessioni:

1. buona parte degli studenti ha confermato le difficoltà riconducibili non solo alla progettazione ma anziché alla ridefinizione del setting operativo

2. la difficoltà di presentare e simulare sia in fase di simulazione della parte docente che discente destinataria degli interventi laboratoriali a carattere motorio in DaD.

3. la necessità di programmare le attività carattere motorio mettendo insieme professionalità diverse ma affluenti.

3. L'esperienza laboratoriale del PW dal punto di vista di studenti e studentesse dell'Università di Bologna

Nella nostra società, dove per ragioni culturali si è estremamente attenti alle apparenze, spesso purtroppo ci si sofferma più sull'esito finale di un processo che sul percorso stesso, col rischio di confondere i risultati con i frutti del lavoro. Ed è molto difficile andare 'controcorrente', ovvero svincolarsi dalle aspettative che, in particolare in ambito accademico, vedono trionfare il modello formativo tradizionale basato su lezioni frontali, l'insieme delle quali compongono corsi dove si trasmettono informazioni e conoscenze da verificare tramite prove oggettive.

Nel momento in cui si intenda modificare il modello appena descritto, sorge tuttavia la seguente questione: la trasformazione di un sistema complesso come quello formativo, dove le diverse dimensioni costitutive sono integrate e 'in rete' tra loro[10], comporta una non semplice ricomposizione coerente in tutti i punti che la compongono. Ergo, se modifico la didattica in modo da renderla adeguata a certi principi, devo quindi fare in modo che anche la valutazione sia in linea con questi – e viceversa. Se si opta per un approccio tradizionale è pertanto opportuno adottare un test di quel tipo (per esempio a risposta multipla), mentre nel caso in cui si cerchi

[10] M. Castoldi., *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci, Roma 2020.

invece di propugnare l'educazione attiva o esperienziale[11], appare decisamente più adeguata una prova quale l'elaborazione di un lavoro di gruppo da presentare all'intero gruppo di colleghi.

Chiaramente farò ora riferimento a questo secondo tipo di prova, in quanto utilizzato nello Studio di Caso qui presentato. Occorre premettere che la prova non viene imposta ma solo consigliata, per quanto vivamente, mediante una serie di riflessioni espresse all'inizio delle lezioni, quando viene presentato il corso stesso, in quanto si ritiene occorra mantenere un certo grado di libertà – che pare coerente con l'approccio freiriano. Un punto di riferimento importante a questo livello sono i criteri espressi tramite la scala di partecipazione[12] di Hart[13], la quale, grazie ad un solido approccio pragmatico, favorisce sia la riflessione rispetto al tema, sia la sua traduzione pratica - ma non in una logica di contrapposizione binaria sintetizzabile nel definire un "sì o no", bensì mediante una "scala di grigi" che va in gradazione da un minimo (quale una "concessione") ad un massimo (di "condivisione"). Tenendo presente il contesto accademico, nella fattispecie il corso di laurea magistrale cui si fa qui riferimento[14], è evidente che la proposta vada molto ben argomentata agli studenti e studentesse cui ci si rivolge, al fine di chiarire in modo profondo le motivazioni che stanno dietro ad un percorso piuttosto inconsueto.

Le parole-chiave che sostengono tale operazione risultano in realtà ridotte dal punto di vista quantitativo, ma la loro forza (ovvero quella del percorso) sta nella loro qualità. Parliamo di dimensioni quali condivisione, apprendimento, responsabilità, motivazione, relazioni, che del resto sono perfettamente riemerse nei commenti espressi dagli stessi gruppi di lavoro. Per sintetizzare drasticamente, ciò che viene proposto a studenti e studentesse è innanzitutto di scegliere la prova di valutazione finale che preferiscono (di gruppo o individuale, orale o scritta), in modo che ognuno possa esprimersi nella forma a lui o lei più congeniale, sottolineando comunque la positività degli aspetti socio-relazionali dell'opzione collettiva e del principio di base definito da Sir Ken Robinson in un celeberrimo, illuminante e pure simpaticissimo TED talk[15], ovvero che nell'educazione moderna occorre 'semplicemente' cambiare paradigma.

Ciò comporta che non ha tanto senso fare qualche modifica superficie, magari tecnica, informatica, di ammodernare i linguaggi e così via, quanto di ripensare

[11] D.A. Kolb, *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1984.

[12] https://freechild.org/2016/01/07/ladder-of-youth-participation/

[13] R. Hart, Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. *UNICEF Innocenti Essays*, 4, International Child Development Centre of UNICEF, Firenze 1992.

[14] Si tratta della coorte del primo anno del corso di laurea magistrale in Scienze e Tecniche dell'Attività Motoria Preventiva e Adattata relativo all'aa 2020/21, composto da circa 60 studenti e studentesse.

[15] Le conferenze TED (Technology Entertainment Design) sono diffuse dalla fondazione Sapling al fine di fornire idee innovative nei diversi campi del sapere. Il video di Ken Robinson cui mi riferisco, che ha totalizzato più di due milioni di visualizzazioni, riguarda il bisogno di cambiare i paradigmi che rendono obsoleto l'attuale sistema scolastico. Si veda: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_changing_education_paradigms (c'è anche la versione in italiano).

l'organizzazione complessiva, il senso di ciò che si fa. In breve, al fine di rinforzare le capacità utili al cittadino del XXI secolo occorre senz'altro superare l'individualismo e la standardizzazione, elementi che vanno sostituiti con finalità centrate sul trovare cosa appassiona le persone e a potenziarne la creatività. Volendo far sì che anche la prova finale sia coerente con questi principi, affinché siano ulteriormente valorizzati, appare dunque coerente e funzionale chiedere che gli studenti elaborino in piccolo gruppo e autonomamente un piano empirico (Project Work, d'ora in poi PW) originale e condiviso, tenendo presenti i contenuti (legati ai valori formativi dell'attività motoria) i cui risultati verranno infine presentati al grande gruppo; il voto individuale finale sarà quello assegnato al gruppo, anche questo un modo per sottolineare l'importanza della collaborazione nei fatti e non solo a parole.

È nell'ordine dell'ovvio affermare come questa operazione di per sé non possa essere definita né benefica né problematica in assoluto, bensì più o meno adeguata al raggiungimento delle finalità che si prefigge. Da questo punto di vista ci possono dire qualcosa i dati che qui presentiamo, i quali sono stati raccolti tramite e-mail inviate dopo la verbalizzazione dei risultati dal responsabile di ciascun gruppo al termine delle prove di esame, al fine d'evitare tentazioni di lusinghe[16]. Appare corretto che la valutazione conclusiva si svolga al termine dell'intero processo, compresa la comunicazione dell'esito (soprattutto in termini di modalità ed efficacia comunicativa, più che puramente quantitativa), perché le riflessioni tengano integralmente conto del percorso nel suo complesso; del resto, una revisione complessiva sul processo non può che essere svolta al termine di tutte le fasi[17]. In ogni caso, i risultati mostrano quanto sia l'unione del team a fare la differenza in questo tipo di lavori, il quale riesce a risvegliare passioni ed energie contagiose, innescando un circolo virtuoso che incide anche sulla percezione di esiti e processo.

Il corso in questione è stato frequentato in modalità *blended learning* o "apprendimento misto", ovvero da alcuni studenti in presenza e dagli altri online (la maggioranza), circa 60 persone suddivise in una dozzina di piccoli gruppi. Le cifre sono appositamente definite in modo approssimativo, al fine di dare solo un'idea del volume di lavoro, dal momento che si tratta di un'indagine esplorativa di carattere squisitamente qualitativo[18]. Per lo stesso motivo la richiesta dei dati era stata formulata in modo totalmente aperto e focalizzato solo sul tema del "feedback per un seminario sulla didattica universitaria". Da notare come gli studenti, che all'inizio erano stati piuttosto sorpresi e non del tutto convinti della novità nelle valutazioni istituzionali sulla didattica la percentuale di quelli che si erano dichiarati insoddisfatti delle

[16] Il feed-back sul lavoro di PW è stato richiesto ai fini di un seminario metodologico sulla didattica universitaria tenuto dal Dipartimento cui afferisco, e solo in un secondo momento si sono utilizzati i dati per il presente lavoro. Tuttavia, dal punto di vista etico non riteniamo di tratti di una scorrettezza in quanto l'obiettivo del presente lavoro è del tutto coerente con lo scopo per cui erano stati raccolti i dati; in sintesi cambia la "platea" ma non i fini e il contesto.

[17] R. Greenway, *Playback. A guide to reviewing activities*, The Duke of Edinburgh Award, Windsor 1993.

[18] L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.

comunicazioni rispetto alla prova finale sono stati il 30%, al termine hanno invece accolto la richiesta con buona partecipazione ed in parte anche espresso di aver rivisto le proprie posizioni. A riprova di questa modifica, va detto che non è stata sollevata alcuna particolare critica di fondo al metodo valutativo.

In ogni caso, analizzando le risposte emergono diversi temi, alcuni in modo netto ed altri invece in forme piuttosto sfumate. I temi qui elencati, che corrispondono ai termini in *corsivo* e con un accompagnamento di frasi virgolettate, assumono tale forma perché ritenuta adatta ad illustrare le dichiarazioni focalizzate sulle specifiche competenze[19].

- *Confronto tra pari*: "abbiamo trovato particolarmente stimolante il continuo confronto che sorgeva tra di noi, da cui sono poi sorti numerosi stimoli che ci hanno permesso di pensare in maniera diversa rispetto a come avremmo fatto individualmente. […] arricchendo il nostro bagaglio personale in maniera reciproca e diversa dal solito, ovvero tramite un dialogo e non attraverso libri/appunti"; "lavorare con altri studenti ci ha aiutati a conoscere altre prospettive, altri punti di vista, ed è stato molto stimolante mettersi in gioco e confrontarsi con altri per ricavarne alla fine un progetto". Attraverso il PW è possibile creare una collaborazione con i propri compagni e potersi confrontare su diversi temi che da soli magari non si riescono a cogliere";

- *Cooperazione*: "è richiesta una forte collaborazione tra le persone coinvolte e un efficiente suddivisione dei compiti per la buona riuscita del progetto"; "la modalità di cooperazione tra compagni per realizzare il project work é stata particolarmente stimolante per affrontare la materia e per implementare uno spirito critico attraverso il confronto e lo scambio di idee";

- *Senso di responsabilità*: "questo PW […] ha stimolato il nostro senso di responsabilità e di ruolo nei confronti del gruppo e di tutti i partecipanti all'indagine";

- *Processo di apprendimento*: "queste esperienze sono state il punto di partenza per chiarire sempre meglio, durante lo svolgimento del progetto, gli obbiettivi, i mezzi e i modi con i quali portare a termine il progetto, come avviene durante un tipico processo di apprendimento";

- *Approfondimenti*: "Il PW ha permesso di approfondire tematiche che interessavano e ha stimolato ad andare più in profondità rispetto al programma di studio proposto";

- *Trasferimento delle conoscenze teoriche*: "Mediante la modalità di project work è stato possibile trasferire le conoscenze teoriche acquisite durante il Corso in un contesto reale, in questo modo abbiamo consolidato le competenze";

- *Aspetti socio-relazionali*: "Pensiamo sia stata una bellissima opportunità per conoscere persone nuove, cosa che è praticamente impossibile da fare nel periodo della Pandemia in cui stiamo vivendo. Non passava giorno in cui non ci sentissimo;

[19] Fondazione Agnelli (a cura di L. Benadusi e S. Molina), *Le competenze*, Il Mulino, Bologna 2008.

inizialmente ci confrontavamo esclusivamente sulle tematiche riguardanti il PW, poi, piano piano, legando sempre di più, abbiamo iniziato a sentirci anche per parlare di altri argomenti e confrontarci; eravamo davvero molto euforici di lavorare in modo cooperativo, tant'è che siamo stati parecchio invogliati a portare a termine il progetto";

- *Motivazione*: "Sicuramente qualcosa di diverso dal classico esame orale o a risposta multipla, ci siamo sentiti più motivati nello svolgere il lavoro tutti insieme, riorganizzando le risposte e suddividendo la presentazione in base alle emozioni che i ragazzi intervistati hanno voluto condividere con noi"; "È stato motivante e interessante vedere il sorgere di nuove evidenze man mano che la raccolta dati volgeva al termine";

- *Lavoro fattibile da remoto*: "La gran parte del lavoro è stata eseguita in gruppo, tramite videochiamata su Teams e tramite messaggi, sia audio che scritti, su Whatsapp (abbiamo creato un gruppo privato su ciascuna piattaforma). Crediamo che questo genere di lavoro, in cui è fondamentale la cooperazione di tutti, sia assolutamente fattibile da svolgere da remoto, anzi, oseremmo dire che si lavora di più, poiché non si hanno le classiche distrazione (scherzi, chiacchiere, ecc.) che si riscontrano, invece, quando si esegue un lavoro di gruppo in presenza. In breve: quando si fa una videochiamata, si lavora".

Credo si possa individuare infine un'ottima sintesi dei diversi temi trattati in quest'ultima testimonianza, evidenziata in corsivo per enfatizzarne il carattere esemplare:

> Per noi questo PW work è stato un lavoro interessante che ci ha permesso di mettere alla prova lo spirito cooperativo di gruppo oltre che raggiungere lo scopo del compito in sé. Secondo il mio parere è un'alternativa valida da proporre ai soliti esami perché mette in luce maggiormente lo studente e le sue competenze di ricerca, valutazione dei dati, analisi approfondita dei dati e conclusioni fondate su quello che ha appreso durante il corso e anche fuori dal corso. Stimola inoltre dei legami che si spera diventino duraturi.

Alcune riflessioni conclusive

I dati di queste esperienze vissute perlopiù virtualmente sul campo dagli studenti rispettivamente dell'Università di Bologna e di Salerno, ci inducono a riflettere sulla necessità di progettare, nell'ambito della formazione universitaria, specifici interventi motorio-didattici che prendano le distanze da tutte quelle pratiche ancorate a modelli di didattica tradizionale e frontale, ma che puntino ad una possibile ed apertura equilibrata, erogabile sia mediante didattica in presenza sia in DaD. L'idea di fondo è partire sempre più dal vissuto quotidiano, nell'ottica un paradigma di

progettazione che sposi appieno le reali esigenze della scuola e della società da una parte e dei futuri insegnanti dall'altra.

Di conseguenza, la formazione dei docenti richiede la costruzione di percorsi didattici fruibili che consentano non solo lo sviluppo di specifiche competenze motorie ma principalmente un nuovo modo di interpretarle, combinarle e ricostruirle in modo da rispondere alle esigenze del (presunto) "mondo reale", innovando e migliorando la qualità della stessa formazione universitaria.

Le attuali e più recenti traiettorie di ricerca riflettono il ruolo della dimensione motoria nei processi di insegnamento e apprendimento, enfatizzandone la trasversalità disciplinare che soprattutto in questo momento storico connotato dall'emergenza sanitaria ben si coniuga con l'ipotesi di ascoltare le idee e riflessioni dei docenti del mondo scuola da un lato e degli alunni di ogni ordine e grado dall'altro. Allo stato attuale, al futuro docente spetterà, quindi, la responsabilità di dimostrare la propria intenzionalità[20] attraverso specifiche conoscenze e competenze sottolineando l'importanza strategica di accompagnare questo processo di rinnovamento pedagogico, che richiede d'altra parte nuove modalità di auto-aggiornamento online capaci di analizzare la situazione contestuale, intersecando conoscenze riconducibili alle sfere funzionale e anatomo–fisiologica, psicologica, didattico educativa e tecnologica, nell'ottica di garantire un naturale cambiamento da una didattica subita ad una didattica riorganizzata, sia in presenza che in modalità DaD, rafforzata dalla consapevolezza di tutti i suoi attori, primi fra tutti i docenti di ogni ordine e grado di scuola e università. Questo percorso articolato apre infine una prospettiva che – seguendo la suggestione del pensiero di Freire – invita a considerare l'occasione per ri-progettare una "umanità mediale" nell'ottica di nuove e integrate prassi educative, che sappiano promuovere la coscientizzazione tramite pratiche con ampi gradi di libertà, mettendosi in cammino e dialogo in stretta connessione con gli ambiti vitali della società.

Riferimenti bibliografici

Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Wide Bay Resource Centre, United Kingdom 2002.

Catarci M., *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano 2016.

Castoldi M., *Ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*, Carocci, Roma 2020.

Fondazione Agnelli (a cura di L. Benadusi e S. Molina), *Le competenze*, Il Mulino, Bologna 2008.

[20] E. Nigris, Progettare contesti di apprendimento, in E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (a cura di), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*, Pearson, Milano-Torino 2019, pp. 66-84.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

Greenway R., *Playback. A guide to reviewing activities*, The Duke of Edinburgh Award, Windsor 1993.

Hart R., Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. *UNICEF Innocenti Essays*, 4, International Child Development Centre of UNICEF, Firenze 1992.

Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J., *The nuts and bolts of cooperative learning*. Interaction Book Company, Tr. It. Johnson D.W., Johnson R.T., Houbec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1994.

Kolb D. A., *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1984.

Manis C., *Quick Peer Evaluation Form,* Teacher-Written Eduware, LLC ,2012.

MIUR, Nota, prot. 39533. "Periodo di formazione e prova per docenti neo-assunti e per i docenti che hanno ottenuto il passaggio di ruolo. Attività formative per l'A.S. 2019-20", 2019.

Mortari L., Ghirotto L. (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.

Nigris E., Progettare contesti di apprendimento, in E. Nigris, B. Balconi, L. Zecca (a cura di), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*, Pearson, Milano-Torino 2019, pp. 66-84.

Sibilio M., Gomez Paloma, F., *La formazione universitaria del docente di educazione fisica. Le nuove frontiere dell'educazione attraverso il corpo*, Ellissi, Napoli 2004.

Trinchero R., *I metodi della ricerca educativa,* Laterza, Roma-Bari 2004.

Stake R., *The Art of Case Study Research*, Sage, Thousand Oaks, CA 1995.

Yin R., *Case study research design and methods* (5th ed.), Sage, Thousand Oaks, CA 2014.

Gli autori

Antinea Ambretti, Antinea Ambretti è dottore di ricerca, i suoi interessi si incentrano su giochi tradizionali e prasseologia nell'educazione motoria. Dall'a. a. 2013-2014 è professore a contratto di "Didattica, attività motoria e rieducazione funzionale" (10 cfu, settore scientifico-disciplinare M-EDF/01) presso il Corso di Laurea in Scienze Motorie dell'Università Telematica Pegaso di Napoli. Dall'a. a. 2015-2016 è titolare anche del "Laboratorio di Metodi e Attività Motorie Didattiche" (ssd M-EDF/01) presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Salerno. Attualmente svolge attività di ricerca come membro di progetti Farb sul tema "corporeità, movimento e didattica nel periodo dell'infanzia". Ha partecipato a convegni nazionali e internazionali con presentazioni poster e presentazioni orali. Negli ultimi anni ha prodotto complessivamente 25 articoli pubblicati su riviste na-

zionali e internazionali e due monografie, di cui l'ultima *Corpo e movimento nei giochi popolari: dimensione educativa e specificità didattiche* ha ottenuto il premio Siped nel 2018. Nel 2021 ha conseguito l'abilitazione a professore associato. Contatto: aambretti@unisa.it.

Alessandro Bortolotti. Ricercatore all'Università di Bologna dal 2007, porto avanti il mio lavoro negli ambiti della Pedagogia speciale, dell'Educazione attiva all'aria aperta e dell'attività motoria. Tali indagini riguardano sia i settori formali, sia non-formali e informali, con particolare attenzione verso i valori socioculturali e personali capaci di sostenere uno sviluppo globale e inclusivo. Ho partecipato ai progetti Erasmus+ sia di Outdoor Education (GOaL: Go Out and Learn) sia di giochi tradizionali (BRIDGE). Attualmente sono coordinatore del corso di laurea magistrale Management delle Attività Motorie e Sportive.

Trans-Passing. Monologues from the Italian Lockdown

Gestalt Psychotherapy meets Testimonial Theatre

Angelo Miramonti, Monica Prato

The article presents the results of an art-based action research inspired by Theatre of Witness (Sepinuck 2013) and conducted with a group of psychotherapy students in Italy after the first COVID-19 lockdown in March-May 2020. The creative results of this experience include seven monologues that weave autobiographical stories with significant objects the participants chose to represent their subjective self-discovery during the confinement. On stage, each participant imagined that an object representing their experience during the lockdown had words, memories and emotions, and made it speak and act as a living object.
We analyse the process and results of this creative process and propose a broader reflection on the use of drama in Gestalt psychotherapy. In particular, we investigate how Testimonial Theatre could be a specific tool to work on the psychosocial impact of COVID-19 with groups and reflect on the relationship between dramatization and autobiographical memory. We recommend the intentional use of Testimonial Theatre to accompany the elaboration and integration of traumatic experiences as a form of Adversity Activated Development (Papadopoulos 2007) and a way to creatively share the uncertainties of the present during and after the pandemic and positively cope with the its symptoms, like bereavement, anxiety and loss of an image of the future. Finally, we reflect on the role of the theatrical mask as a way to share the deepest truths of the individual and make them visible to others, through embodiment and dramatization.

Keywords: Gestalt psychotherapy, Testimonial Theatre, Theatre of Witness, Autobiographic Therapeutic Performance, COVID-19.

A. Miramonti, M. Prato, *Progett-azione in natura. Esperienze sul campo,* in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), n. 10 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5824743

Introduction

Gestalt Therapy is a psychotherapeutic approach systematized around the 50ties in the United States by the German psychoanalyst Frederick Perls. Many disciplines have been influencing this method over time: not only the purely psychodynamic orientations (especially the works of Sàndor Ferenczi and Otto Rank), but also body-based psychotherapies inspired by Reich's methods, that place the feeling of the body and its capacity for expression at the core of clinical investigation. Eastern philosophical doctrines that focus on the centrality of awareness and being in the present moment deeply influenced the development of Gestalt Therapy as well, and allowed it to be grounded in a holistic perspective that looks at the functioning of the person in continuous relation with his environment. In Gestalt Therapy, the organism and the environment are interrelated and cannot be separated, they form a whole in perennial interchange; they represent a single interacting ecosystem, which regulates itself and grows according to each of its elements. Psychological health is therefore not seen as the absence of a "mental disease", but as a state of *balance* and *harmony*, while neurosis is seen as arising from a conflict, and both the conditions are identifiable at the "boundary line" between the organism and its environment. Gestalt Therapy gives the name of "contact boundary" to this fluctuating line where the self and the other meet and something happens, because it is on this line that the person's emerging need and what is available in the environment to satisfy this need can join forces or clash, depending on how "friendly" this encounter is. In Gestalt Therapy, growth comes from *metabolizing the unknown*, which is taken up by the environment, and *making it known*, so as to transform it into an aspect of the self[1]. The encounter between Gestalt Therapy and Testimonial Theatre is located on this boundary, in a creative space of narration that leads the participant to an experience of putting autobiographical material into a performative form.

The first encounter
One night they told me that the world would stop for a few days.
Then the days became weeks, and the weeks became months.
In the meantime, I continued to exist, within the four walls of the house.
I continued the sessions with my clients, I continued my consultancies,
I designed support desks and participated in meetings.

[1] F. Perls, *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*, "Gestalt Journal Press", January 1951.

All sitting on my sofa,
while outside it was unleashing an event that would forever change the course of history.
What effects has the pandemic had on clinical and therapeutic practice?
How did each of us re-design the relationship with our clients?

On 2-4 October 2020, the IX Conference of the Turin Gestalt Psychoterapy School (acronym in Italian: SGT) took place in Turin, an annual event where students from the Counselling and Psychoterapy post graduate courses share their experiences and learn new approaches. One of the key areas of reflections was the impact of the pandemic and the consequent lockdown on the clinical work carried out by Gestalt psychotherapists and counsellors. Through different tools, we asked ourselves about the difficult historical moment that everyone was going through on a professional and personal level, trying to identify new approaches that could be applied to our daily practice with clients, while we recognized that we are equally traversed by a shared sense of uncertainty. Within this background, the SGT decided to offer the students an Autobiographical Theater Workshop. The workshop's title was "*S-Confinamenti*" (*Trans-Passing*) and the facilitators were Monica Prato, Gestalt psychotherapist and trainer in the SGT, and Angelo Miramonti, Community Theatre professor. The objective of the workshop was to explore how body exercises, creativity and verbal and non-verbal interaction in a group could be used to elaborate and integrate the traumatic experiences of COVID-19 first confinement (March-May 2020) and reflect on how this process could be applied in session of group psychotherapy and counselling. The methods used included body work, non-competitive games and autobiography related to the participants' memories of the Italy's first lockdown (9th of March- 18th of May 2020), trying to make visible those remnants of suffering, beauty and transformation that inhabit every profound human experience.

The isolation imposed by the Italian authorities to contain the spread of Covid-19 was perceived by the participants as a collective trauma[2], but also as a moment of interior and interpersonal discovery, an opportunity to reconnect with a past that was sometimes hastily thrown back. The participants tried to weave, through autobiography and theatre, a new fabric of stories. On the one hand, the forced distancing between people has opened a passage towards existential void in many people; on the other hand, the confinement has allowed many others to encounter their limits and establish new borders, to demarcate their boundaries in relationships with themselves and the others. This was particularly true in situations that had become so cumbersome as to invade the present and threaten the possibility of satisfactorily inhabiting the world, suddenly confined within four walls.

This is how the "Trans-Passing" monologues were created. They took shape from

[2] For an introduction to trauma-informed approaches in Gestalt psychotherapy see M. Taylor, *Trauma Therapy and Clinical Practice: Neuroscience, Gestalt and The Body*, Open University Press, Maidenhead, UK, 2014.

stories that awaken intrusive emotions, too uncomfortable to continue to be confined in silence and isolation. The body has memory; it frees the authentic movement that unexpectedly builds meanings. Through dramatization, the unspeakable buried in the person unfolds, mending fragments of memories and initiating a transformative process in a continuous exchange, which was articulated working in pairs and eventually shared with the whole group, encountering the unspeakable of the other. The eyes of the observer and director then become threads of a direction that slowly builds the plot of the scene, in which everyone becomes the protagonist of her own monologue. Tracing the traumatic event through words and movements gradually weaved the script of each story, allowing the participants to recall and revisit their emotional states of the confinement, that were permanently kept as memories of the recent past and regained meaning and value. The language of theatre made visible the beauty and strength the participants bear in themselves, giving life to real monologues presented to the audience to sanction the rituality of the stage action and complete the cathartic process of enacting and being seen and validated by the community. The assimilation of what at other times has created suffering and discomfort can therefore continue its course and pieces of individual history that would have remained suspended or unexplored can be "digested" by the subject and elaborated within the group.

The theatrical medium, already chosen by Fritz Perls as one of the main paths towards the expression of authentic emotion, allowed each participant to embody their own personal story, making it visible to themselves and others. Every participant had encountered moments of suffering and discovery during the lockdown and during the workshop s/he interpreted them in a dramatic action that re-signified a specific moment of their own life. As Miguel Benasayag argues, theatre in this autobiographical form "allows us to share a common dimension". It is in the relationship within the pair that the dramaturgy is built and the story unfolds, through a common action. The actor's goal is "the ultimate and innermost truth. Since his job is not *fiction*, but *unmasking*, that is, the discovery of her innate personality in all its deformations[3]". The directorial work and the lessons of Max Reinhardt[4], which strongly influenced the construction of some Gestalt Therapy clinical techniques[5], aimed precisely at unearthing the truth, the authentic *pathos* that resides in the depths of the individual. In the work with the two chairs (one of the cornerstones of the Gestalt tradition) the patient stages a real theatrical piece, where, through the alternation of identification and alienation of parts of the self, inner conflicts, fantasies and dreams take over. Through dialogue, the polarities that grip us, making us immobile and incapable of making choices and taking away spontaneity from our movements, find a possibility of integration. The resolution of the inner conflict gives new freedom to the person. In this regard, Perls writes:

[3] M. Benasayag, Schmit, G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli Editore, Milano 2011.

[4] M. Reinhardt, *Max Reinhardt über da Theater,* Deutsches Theater, Berlin 1993.

[5] Perls attended the rehearsals of important Reinhardt's plays and therefore had the opportunity to study in depth his theatrical style and his way of directing the actors.

But what are we rehearsing for?
A comedy, an action? For which performance?
Without evidence we risk.
We are spontaneous,
Impulsive
Ready to act regardless
To the dangers
Real, or in fantasy
Without rehearsing we throw ourselves,
without testing whether it is hot or cold,
To hell with the consequences! Like a hero
With blinders to survive.

Testimonial Theatre

"What is truly personal
it is almost certainly universal."
Carl Rogers

The "Trans-passing" workshop was inspired by the techniques of Testimonial Theatre[6] and in particular by Theater of Witness, a theatrical method systematized by the North-American director and playwright Teya Sepinuck starting from 1986 in the United States, Northern Ireland and Poland[7]. The goal of Theatre of Witness is to make visible the stories of people who have experienced situations of trauma and healing that radically transformed their lives. This technique aims to give back the voice to the protagonists of these events and to inspire the audience with testimonies of dialogue, resilience and reconciliation. Sepinuck and her disciples have used this technique with former-combatants, relatives of murdered people, abused minors, refugees, torture survivors, prisoners and relatives of people with chronic diseases. One aspect that distinguishes Theatre of Witness from other forms of Testimonial Theatre is that in Theatre of Witness it is the person who lived the experience who theatrically narrates it on stage. For this reason, Theatre of Witness almost always works with non-professional actors and the distance between the person acting and the character embodied on stage is very small. By attending a Theater of Witness performance, the audience can recognize the actress or actor on stage as the witness to a story that the person experienced in her real life. Moreover, Sepinuck points out that Theatre of Witness does not unilaterally focus on stories of suf-

[6] P. Thomson, S.V. Jaque, Testimonial theatre-making: Establishing or dissociating the self, in "Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts", 5(3), 2011, pp. 229–236.

[7] T. Sepinuck, *Theater of Witness - Finding the Medicine in Stories of Suffering, Transformation and Peace*. Kingsley, London 2013.

fering, it is not a form of "dramatization of pain", with the aim of provoking a reaction of indignation in the spectators; it rather focuses on how the protagonist found paths of healing in the midst of her wound, making visible stories of suffering and transcendence. This method does not exclusively focus on the witness's past, but also on her present, on the gifts and resources that the person carries, and on her dreams and aspirations for the future. The entire creation process focuses on personal testimonies, ancestral memories, autobiographical accounts and aspirations towards the future. Although many productions also constitute a vibrant call to collectively act against injustice and discrimination, Theatre of Witness does not seek primarily to arouse indignation in the audience, but to inspire them with stories of courage and resilience, documenting, without any fiction or exaggeration, true stories of violation and reconciliation, embodied on stage by the same people who experienced them in real life.

At the beginning of the process, the Theatre of Witness facilitator selects a group of people who have been directly involved in the same historical event (for example: a civil war, a natural disaster, etc.) or who share the same situation or experience (for example: being in prison, being a caregiver of a person with dementia, being an asylum seeker, etc.) and conducts a creative workshop with them. Based on their autobiographical accounts, the facilitator prepares the script of the play, in a constant process of listening and writing, intertwining the stories and points of view of each witness in the dramaturgy of the whole production. The process culminates in the presentation of a play where the witnesses act before an audience that has often lived similar experiences (relatives of chronic patients, former combatants, etc.). Some Theatre of Witness productions brought together survivors of intentional violence and those responsible for this violence, to explore issues of responsibility, guilt, restorative justice and forgiveness. Theatre of Witness productions create spaces for empathy and reflection, which invite the audience to move from deeply rooted and polarized ideological positions towards mutual understanding and reconciliation. This theatrical technique has been used by Sepinuck in conflict contexts in Northern Ireland[8] and by Miramonti in Colombia[9].

Research methodology

The recent epistemological debate on qualitative research[10] stressed the need to complement research methods that elicit and analyse discursive productions of key informants (such as semi structured interviews, questionnaires and focus groups) with

[8] T. Sepinuck, *Theater of Witness - Finding the Medicine in Stories of Suffering, Transformation and Peace*. Kingsley, London, 2013.

[9] A. Miramonti, *Stories of Wounds, Paths of Healing: Theatre of Witness with Victims of the Colombian Conflict*, in "Educazione Aperta", Vol. 8, 2020 and Miramonti, A., "Bodies, Memory, Territory. Testimonial Theatre with Colombian Afro-Descendant Women", *Educazione Aperta,* 9, 2021.

[10] R. Stelter, "Experience-Based, Body-Anchored Qualitative Research Interviewing", in "Qualitative Health Research", Vol. 20, Issue 6, 2010, p. 859-867.

body-based and art-based methods[11] to explore embodied imaginaries, representations of the self and the other and highlight the negotiation of shared identities and perceived sense of belonging in a given community. Furthermore, research in creative arts therapies highlighted the effectiveness of autographical forms of therapeutic theatre[12] and rigorously measured its impact on the patients' wellbeing[13]. Bases on these considerations, our research adopted drama-based methods based on Collective Dramaturgy[14] to elicit and analyse the embodied memories and autobiographical narratives of a self-selected group of adults who experienced the first Italian lockdown in March-May 2020. This research adopts the methods of *Participatory Action-Research*, as defined by McIntyre[15], and *qualitative case study*, as defined in Creswell and Poth[16]. The informants were involved in actively constructing the data and analysing them through their body, sounds, animation of significant objects and after-action discursive reflections. This case study is also inspired by the "field experiment" methodology[17], where the relationship between bodies, individual memories and a collective historical event in a sample group is not studied with covered or uncovered participatory observation, but through the explicit elicitation of embodied narratives and perceptions, that are performed and discussed within the group. In particular, the aim of this pilot workshop is to investigate how Testimonial Theatre could be used to work with groups on the psychosocial impact of COVID-19 and the research question that led our analysis was: *how Testimonial Theatre could be applied to work with groups on the psychosocial impact of the Covid-19?* During the research, the two authors collected the following empirical evidence:

Field notes based on their participatory observation of the process from the specific point of view of the facilitators, who designed, conducted and evaluated the workshop. The notes include observations on the verbal and non-verbal behaviours of the participants as individuals and of the group dynamic as a whole. They also include proxemic and kinaesthetic behaviours, both in the warm-up games, in the creation in pair and in the dramatization in front of the whole group.

Videos of the monologues with movement of the camera approaching and dis-

[11] Aa. Vv., *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts,* edited by H. Smith and R.T. Dean, Edinburgh University Press, 2009.

[12] Aa. Vv., *The Self in Performance - Autobiographical, Self-Revelatory, and Autoethnographic Forms of Therapeutic Theatre*, edited by S. Pendzik, R. Emunah, D. Read Johnson, Palgrave Macmillan, London 2016.

[13] P. Ray, S. Pendzik, "Autobiographical Therapeutic Performance as a Means of Improving Executive Functioning in Traumatized Adults", *Frontiers in Psychology*, Vol. 12, 2021.

[14] K. Lynn, S. Sides, "Collective Dramaturgy: A Co-consideration of the Dramaturgical Role in Collaborative Creation", Theatre Topics, Vol. 13 no. 1, 2003, p. 111-115 and Fritz, B., *The Courage to Become - Augusto Boal's Revolutionary Politics of the Body*, Danzig & Unfried, Vienna.

[15] A. McIntyre, *Participatory Action Research*, 2008, Sage Publications, Thousand Oaks.

[16] J.W. Creswell, C. N. Poth, Qualitative Inquiry and Research Design, choosing among five traditions (Forth Edition), SAGE Publications, 1997.

[17] J. W. Creswell, R. Shope, L. Vicki, P. Clark, D.O. Green, "How Interpretive Qualitative Research Extends Mixed Methods Research", *Research in the Schools*, Vol. 13, No. 1, 1-11, 2006.

tancing from the performer in different moments of the performance[18].

This empirical evidence was analysed in light of the research question, following this method of analysis:

Collect all the written observations of verbal and non-verbal behaviours of each individual and analyse how they were expressing the emotions, memories and insights related to the confinement and how they were being embodied and integrated by the person.

Watch the videos of the monologues for the first time in the sequence in which they were presented and identify some key recurring themes (solitude, helplessness, defensive behaviours, bereavement, reconnection with nature and art, empowerment, etc.).

Watch the videos a second time and analyse if/how the embodiment and dramatization in front of a small audience of such experiences of suffering and resilience was helping the participants cope with the trauma of the confinement and re-signify it as a moment of self-discovery and interior transformation.

Both the conceptual and methodological findings presented in this paper aim at equipping future psycho-social work practitioners with tools to broaden their understanding of the link between individual bodies, collective memories and creative arts therapies, not only analysing aesthetic processes of co-creation of shared theatrical narratives, but also intentionally constructing them.

The remaining part of this article presents the steps of the creative process and the key findings of the research.

The creative process

The workshop lasted seven hours, divided in two sessions of three and a half hours. The participants were eight and the authors of this article had the role of co-facilitators. The workshop's starting point was inviting the participants to introduce themselves through games of presentation and activation of the body and all the senses[19]. The second step was to build a ritual space, where each participant presented a significant object that represented a key discovery they had during their lockdown, and narrated the boundaries drawn and the encroachments of that experience. The third step was to create pairs, where each witness enacted her discoveries in a monologue, with the direction of the other. Each participant then presented their monologue to the group and received feedback from the other participants and the facilitators. The participants subsequently incorporated the feedback and completed their monologue in all its aspects: the text, the movements, the props. The last step was to present the monologues, one after the other and video record them. The video of the mono-

[18] The video is available here: https://www.youtube.com/watch?v=gZ8-YxrWBTE

[19] For a detailed presentation of these exercises see Boal 2002 and Miramonti 2017.

logues was presented on Sunday 4 October 2020 and published on the Facebook page of the Turin Gestalt School[20].

The monologues

Giulia opens the play. She enters the scene and builds a circle of chairs around herself, like a wall, a protective and limiting prison. Enclosed in her circle, Giulia reads the logbook of her lockdown, marked by the same repetitive schedule of work, meals and sleep. Then she suddenly throws away the chairs and regains a larger and freer space, she sits down and reads a poem:

> Fortuitous or lucky happiness,
> if all you can give me is a plastic ring
> black,
> who want to chew?
> Sticky,
> stand out,
> few words.
> Elio from the house next door,
> will it really be him?
> Blow on the cloud,
> and re-explain the constellations
> but no, not to make categories
> just really look at them
> that the direction is necessarily the right one
> just really admire us to navigate in the dark
> happy
> that there is already someone who will scream from down here
> nuraghe[21].

Giulia leaves the scene and Simona enters, lapidary and definitive, giving voice to a feeling of many people during the lockdown, affirming a sheer truth without appeal, too naked not to arouse shame, modesty and bewilderment: "I can't do it ... it's too much for me ..." she repeats with her eyes down, as she gets up and leaves the scene.

She is followed by Orice, who has lost two loved ones to Covid-19. She sits down and lights two candles, she calls each of her two loved ones by name, she takes leave and lets them go: “I’m with you, have a good trip. See you soon…”. She utters her

[20] The video is available here: https://www.youtube.com/watch?v=gZ8-YxrWBTE

[21] The *nuraghe* are ancient circular constructions of Sardinia, made of stone.

funeral prayer for them, while with a breath she blows out the candles. She then silently dances and spiritually connects with the people she has taken leave of.

Clara enters the scene, she sits on the ground, completely covered in a dark, shapeless fabric. The fabric moves like a mountain shaken by underground forces. From under the cloth, Clara throws pillows in all directions, as if she was getting rid of too much bulky luggage. Finally, he throws off the cloak, shows her face, covered by her long hair and says in a low voice "To be ..." to which another voice over imperiously replies: "To have to!". These are the two poles of the antinomy that has marked her lockdown: simply being and having to be. Then the “to have to” slowly wanes and the “to be” voice takes on more and more strength, until the protagonist shows her eyes, looks straight ahead and only says, in a firm and calm voice: "To be".

A moment later, Luisa enters the scene, she moves with robotic movements, which marked her days during the lockdown: “I'm at home! I am at home! She then dives into an imaginary “funnel” and moves with another mechanical movement: “I'm out! I’m out!" she repeats robotically. Slowly her gestures lose strength, she stops and breathes deeply, dances slowly and extracts her colours, smells them, gets his hands dirty with the earth of a vase, smells it and reconnects the two most important medicines she had during her lockdown: painting and nature. Luisa breathes deeply, surrounded by her plants and her colours, and calmly concludes: “I'm at home”.

After the regained calm, the agitation begins again, Francesco entered the scene: "Today it’s the Carnival street party and we are all going to dance! We are all in the square dancing like crazy, and the first voices begin…”. Then he stops exhausted, puts on an expressionless white mask and screams, as if he wanted to convince himself: "It's OK! Isn’t it?" He then stops, takes off his mask and says: “Then I started staring at the dark branches of the trees against the clear sky, right outside of my window. I moved the bed in my room, just to be able to wake up and fall asleep every day… and watch them. While I was mending my socks, I looked at them. And I saw the outline of the trees on the sky that was finally clear. And I saw the leaves. I couldn't help but look at them”.

A suspended moment passes and Katia enters the scene, pronouncing in her mother tongue (Brazilian Portuguese): "This is my home, this is my space" and, dancing on an imaginary line, she demarcates her inner and interpersonal boundary, a frontier that has felt violated and overrun many times during her lockdown. While dancing, Katia sings a song from her homeland, while with her feet she demarcates her spaces and protects it from the intrusiveness of others. Then she ends her piece with a bow and a bright smile.

After the workshop: dreams and reflections

"Let your dream set sail,
put your shoe in it."
Paul Celan

The construction of the monologues and the staging of personal experiences allowed the participants to freely access aspects of their inner world that are often preserved and protected from what is expressed in social life, especially during the COVID-19 confinement. When the expression of these interior experiences is inhibited, the intimate space of the subject remains "out of reach" and therefore becomes more and more hallucinatory, projected, obscured or otherwise unreal. Through the work of narrating autobiographical experiences through monologues, the creative act was able to draw on the most authentic expression of each participant, and the story was communicated taking distance from the conservative and stereotyped movement mechanisms often adopted in everyday life. These movements, although they are sometimes necessary, can prevent the subject from encountering the novelty. In Gestalt Therapy *spontaneity* consists in grasping, enlightening and growing together with the aspects of the environment that frighten because they are perceived as different, dangerous or simply distant from the subject's experience. The unknown frightens, but, if *growth comes from metabolizing the unknown*[22], as Gestalt Therapy argues in its theoretical assumptions, then moving away from one's own certainties to go see what lies beyond by taking the self to the other, it means to take a step towards change. The objective of the workshop was to work to keep the relationship between the inside and the outside lively and elastic, to facilitate the dialogue between these two different parts and to support an intimate and profound encounter between the participants. The external environment represents an important boundary: the body of the other allows each person to feel their own, even just the effort that leads to that limit is itself a transformative mechanism.

"I can't do it, it's too much for me" these are the only few words that a participant manages to say in her monologue. Making this sentence explicit and the staging in front of the group her limitation and her sense of powerlessness represent not only a movement, but a *passage* towards that unexplored space that embodies inability itself. In the moment in which, aware of one's own inability, the subject leans on it to show oneself to the other, at that precise moment a new experience is being created that simultaneously approaches and moves away from that same fragility, that in this way can be embodied. This bidirectionality therefore activates this process of corporeality, which is fundamental for the integration of the Self and, at the same time, allows the elements

[22] F. Perls, *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*, "Gestalt Journal Press", January 1951.

of the organism-environment dyad to act and be acted on at the same time, rather, the subject discovers and makes herself[23]; that is, in uncovering herself, the subject forges herself and allows the environment to change.

"With you, have a good trip" this simple phrase represents the auspicious accompaniment of a participant who, through dance, narrates her mourning: the forced separation in front of which the death placed her, she expresses the pain of memory. In those passages, in those free and loose movements that tell her story to the audience, there is the possibility of letting go, of assimilating the loss of a loved one, of using this evocative scene for a therapeutic purpose. Once again, we find ourselves at the contact boundary between organism and environment, between individual and group, where the weak figure stands out in the foreground in relation to the background, which is necessary for that specific figure to emerge and dictate a new change.

From this perspective derives the therapeutic value that Gestalt Therapy gives to the present moment and to shared experience, fundamental ingredients for being able to co-create an experience that will lead everyone towards a personal metamorphosis of the Self.

After the workshops, the participants shared their desire to follow up on the experience. Some have emphasized the usefulness of theatre in the training of Gestalt psychotherapists and counsellors and have expressed the desire to be part of a permanent Theatre of Witness laboratory, which could bring together students from various years of the Psychotherapy and Counselling Schools, patients and other interested people. More generally, the workshop stimulated a reflection on how drama-therapeutic methods and in particular autobiographical and testimonial theatre can complement the current approaches to individual and group therapy of the Turin Gestalt School.

Some of the workshop's participants are currently in therapy with one of the authors. Aware that this double belonging could have polluted the clinical space by making it complex in the relational dynamics, it was nevertheless decided to take the risk and chose to experiment with this double role. For this reason, for some participants the workshop's environment assumed an intense emotional connotation. Through this double channel, it was therefore possible in the following weeks, during individual psychotherapy sessions, to collect the experiences that emerged from the workshop and elaborate the insights achieved during the dramatization, further facilitating the "digestion" and assimilation of the contents encountered during the creative process. For one person in particular, the putting in shape of some of her difficulties and the transition to corporeality were enlightening elements and a decisive force for an evolutionary transition that, within the clinical setting, it had been difficult to achieve. For this person, the boundary between *wanting to do something and doing it for real* became clearer and this increased awareness made it possible to give greater strength and intensity to her actions. Somehow, the most expressive translation of this difficulty could, through the monologue,

[23] Ivi.

find a solid and concrete form, that allowed a greater elaboration. Moreover, the final staging in front of the audience, become and act to honour and celebrate the fragility she brought, and this act made it possible to further fortify this experience.

Conclusion: masks of the depth

"Everything that is deep loves the mask."
Friedrich Nietzsche

"Man is least himself when he talks in his own person
Give him a mask and he will tell you the truth."
O. Wilde

The "Trans-passing" workshop highlighted the paradoxical character and the intrinsic ambiguity of theatre, which is at the same time a space of *fiction* and of *revelation* of profound human truths: a place to *cover* and to *dis-cover* oneself, an epiphany place in which to reveal - to oneself and to others - truths buried under blankets of conventions, incorporated and covered by the masks of social norms. The character's mask appeared as a gateway to the deepest truths of each one. The Theatre workshop was not only an experience of *wearing a mask* (fiction), but also a moment to *drop the masks* that have long adhered to the face, petrifying it in a few predictable grimaces, considered necessary to belong to a homologating social order. However, the mask is also a "character", a creation at least partially distant and different from the person who represents it. Even when the participant plays herself, she represents herself in a recent past which she presentifies and symbolizes on stage. The dramatic space is therefore configured as a *dichotomous space*, where the subject enacts a factious reality and at the same time the subject is seen by the audience as a real person acting, and she sees herself while she is being viewed by the audience. The dramatic space therefore also becomes a space for remodelling and reimagining identities, a *paradoxical space*, where autobiographical fidelity and symbolic transfiguration do not contradict each other, but find a deep synergic interweaving. This process evokes the phrase of Teilhard de Chardin: "everything that rises converges", where "rising" in this case is the descent into the depths of human experience and the "converging" is to recognize the universal traits of the search for meaning and recognition of every human being. This aspect of the Theatre of Witness supports the systematic and intentional use of theatre-based methods to promote *Adversity Activated Development* in people who have survived natural or geopolitical traumas, as defined by Papadopoulos[24]. Moreover, this Theatre of Witness experience corroborated Carl Rogers' idea that: "what is truly personal is almost certainly universal": it showed that at its roots,

[24] R. K. Papadopoulos, *Refugees, Trauma and Adversity-Activated Development*, "European Journal of Psychotherapy & Counseling", 9(3), 2007.

one's self is branched out and intertwined with other selves in a common human experience. The witness who embodies some personal aspect of her lockdown on stage is also narrating that experience from the point of view of a broader, transpersonal awareness. A point of view that in the very personal and intimate traits of individual experience finds the universal of human life, of the attempt of being in the world as subjects endowed with meaning in a world equally endowed with meaning. Plunging into the depths of one's self, one encounters the same depth as the other, encounters the knots that make us equal in the face of pain and uncertainty, but also united by the same search for meaning and beauty. For millions of people, the lockdown has been the collapse of their individual self, reflected in the collapse of the world as they had known it. For many, the pandemic has meant an individual and collective "apocalypse", a historical moment of loss and reinvention of identity and significant ties. For many, the pandemic has been also the "end of the world", the experience of the collapse of any possible world, which constitutes "the radical risk" and the source of the "crisis of presence" of the individual, as De Martino defines it[25]. This feeling of belonging to an era that leads not only to the end of "a" world, but which contains within itself the risk of the disappearance of every possible world, this feeling of belonging to a world where the sunset is the only possible horizon emerges in many narratives about the pandemic. The anguished question of many during the pandemic echoes De Martino's question: "is this perhaps the case in any other possible world? And is there still some world beyond its fall? " This "end of the world" is the apocalypse of the known world, the twilight of the usual idols and the place of the dawn of unknown divinities, a place of theophany, where new values and ways of being in the world go through a painful labor and see the light with difficulty. In short, an apocalypse, in the Greek sense of "revelation" of other possibilities of the self. Not roads that have already been traced, but liquid routes travelled on the sea of uncertainty. The "Trans-passing" workshop was a small experiment on a great historical moment, a tiny grain of sand thrown into the cogs of isolation and mental suffering. It was, above all, a flash before the dawn of a new beginning: the post pandemic world, because, as Heidegger wrote: "the night is the mother of the day".

Bibliography

Aa. Vv., *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts,* edited by H. Smith and R.T. Dean, Edinburgh University Press, 2009.

Aa. Vv., *The Self in Performance - Autobiographical, Self-Revelatory, and Autoethnographic Forms of Therapeutic Theatre*, edited by S. Pendzik, R. Emunah, D. Read Johnson, Palgrave Macmillan, London 2016.

Boal, A., *Games for Actors and Non-Actors*, Routledge, London 2002.

[25] E. De Martino, *La fine del mondo, contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino, 2011.

Benasayag, M., Schmit, G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2011.

Creswell J. W., Shope R., Vicki L., Clark P., Green D.O., *How Interpretive Qualitative Research Extends Mixed Methods Research*, in "Research in the Schools", Vol. 13, No. 1, 2006, pp. 1-11.

Creswell J. W., Poth C. N., *Qualitative Inquiry and research design, Choosing among Five Traditions* (Forth Edition), SAGE Publications, Washington D.C. 1997.

De Martino E., *La fine del mondo, contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Einaudi, Torino 2011.

Fritz B., *The Courage to Become - Augusto Boal's Revolutionary Politics of the Body*, Danzig & Unfried, Vienna 2016.

Grant D., Jennings M., *Processing the Peace: An Interview with Teya Sepinuck*, in "Contemporary Theatre Review", 23:3, 2013, pp. 314-322.

Grant D., "Shoulder to Shoulder: The Co-Existence of Truths in the Theatre of Witness", in Epinoux H., *Post Celtic Tiger Ireland: Exploring New Cultural Spaces,* Cambridge Scholars Publishing, Cambridge 2016, pp. 14-30.

Grierson E., Brearley L., *Creative Art Research: Narratives of Methodologies and Practices*, RMIT, Melbourne 2009.

Kimberly D. F., al Sayah F., *Arts-based methods in health research: A systematic review of the literature*, in "Arts & Health", Vol. 3, No. 2, 2011.

Lynn K., Sides S., *Collective Dramaturgy: A Co-consideration of the Dramaturgical Role in Collaborative Creation*, in "Theatre Topics", Vol. 13, No. 1, 2003, pp. 111-115.

McIntyre A., *Participatory Action Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 2008.

Miramonti A., *How to Use Forum Theatre for Community Dialogue – A Facilitator's Handbook*, Lulu Press, Morrisville, NC, 2017.

Miramonti A., *Healing and Transformation Through Arts: Theatre for Reconciliation,* in "Educazione Aperta", Vol. 6, pp. 40-60.

Miramonti A., *Stories of Wounds, Paths of Healing: Theatre of Witness with Victims of the Colombian Conflict*, in "Educazione Aperta", Vol. 8, 2020.

Miramonti A., "Bodies, Memory, Territory. Testimonial Theatre with Colombian Afro-Descendant Women", in "Educazione Aperta", Vol. 9, 2021.

Papadopoulos R. K., *Refugees, Trauma and Adversity-Activated Development*, in "European Journal of Psychotherapy & Counseling", 9(3), 2007.

Perls F., *Here and Now*, Celestial Arts Publishing, Berkeley, CA, 1980.

Perls F., *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*, in "Gestalt Journal Press", January 1951.

Ray P., Pendzik, S., "Autobiographical Therapeutic Performance as a Means of Improving Executive Functioning in Traumatized Adults", in "Frontiers in Psychology", Vol. 12, February 2021, pp. 1-8.

Reinhardt M., *Max Reinhardt über da Theater,* Deutsches Theater, Berlin 1993.

Sepinuck T., "Living with Life. The Theater of Witness as A Model of Healing and

Redemption" in *Performing New Lives: Prison Theatre*, edited by J. Shailor, Kingsley, London 2011.

Sepinuck T., *Theater of Witness - Finding the Medicine in Stories of Suffering, Transformation and Peace,* Kingsley, London 2013.

Stelter R., Experience-Based, Body-Anchored Qualitative Research Interviewing, in "Qualitative Health Research", Vol. 20, Issue 6, 2010, pp. 859-867.

Taylor, M., *Trauma Therapy and Clinical Practice: Neuroscience, Gestalt and The Body*, Open University Press, Maidenhead, UK, 2014.

Thomson, P., & Jaque, S. V., Testimonial theatre-making: Establishing or dissociating the self, in "Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts", 5(3), 2011, pp. 229–236.

The authors

Angelo Miramonti (Ph.D.) is professor of Community Theatre at the Institute of Fine Arts in Cali (Colombia). He is a registered Drama therapist and the founder of the "Arts for Reconciliation" research project in Cali (Colombia), focusing on the use of arts for dialogue and reconciliation among former combatants and victims of the Colombian armed conflict. He authored a number of articles on the use of arts in peacebuilding. He holds a PhD in Economics and a Masters in Cultural Anthropology.

Monica Prato is a psychologist, registered psychotherapist and trainer at the SGT (Turin Gestalt School). She directs her clinical activity to adolescents and families, through psychotherapy and theatre work. He has been collaborating with Mamre Foundation for several years, which focuses on with ethno-psychiatry and mental health of migrants.

L'esperienza professionale degli educatori durante il primo lockdown

Riflessioni a partire dal contesto calabrese

Mariateresa Muraca, Rosa Fiore

The paper focuses on a research based on structured interviews and aimed at exploring the professional experience of educators in the Calabrian territory, during the first months of the Covid-19 pandemic. The contribution starts from the recognition of the silence that was registered with respect to the challenges faced by non-formal education during this period, and intends to restore value and visibility to the professionals engaged with the most fragile social groups.

Keywords: educators, non-formal education, pandemic, lockdown, Calabria.

L'articolo è incentrato su una ricerca qualitativa, basata su interviste strutturate e finalizzata a esplorare l'esperienza professionale di educatori e educatrici del territorio calabrese durante i primi mesi della pandemia di Covid-19. Il contributo prende le mosse dal riconoscimento del silenzio che si è registrato rispetto alle sfide affrontate dall'educazione non formale in questo periodo, e intende restituire valore e visibilità ai professionisti impegnati con i gruppi sociali più fragili.

Parole chiave: educatori, educazione non formale, pandemia, lockdown, Calabria.

M. Muraca, R. Fiore, *L'esperienza professionale degli educatori durante il primo lockdown. Riflessioni a partire dal contesto calabrese,* in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), n. 10 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5824787

Introduzione

La pandemia di Covid-19 e le misure di contenimento del contagio hanno avuto un forte impatto sull'educazione in tutto il mondo[1]. Se, tuttavia, nel nostro paese l'educazione formale è stata al centro del dibattito pubblico e della ricerca scientifica[2], l'educazione non formale è stata maggiormente trascurata, nonostante l'importante azione di informazione svolta da alcune associazioni in essa impegnate[3]. Questo vuoto ha motivato il nostro contributo. L'articolo, infatti, si ispira dal punto di vista teorico e metodologico alla pedagogia critica e mira a problematizzare l'invisibilità che colpisce le molteplici attività di cura in cui gli educatori sono impegnati[4] e che hanno continuato a essere garantite in condizioni molto complesse.

Disegno della ricerca

L'articolo si basa su una ricerca qualitativa finalizzata a esplorare l'esperienza professionale di educatori impegnati sul territorio calabrese, in rapporto alle trasformazioni che hanno riguardato i servizi educativi durante il primo *lockdown*. In considerazione della volontà di dare centralità ai loro vissuti, lo strumento adottato è stata l'intervista strutturata che permette, inoltre, di esplorare percezioni e vissuti di soggetti diversi intorno ad alcune questioni centrali. Nello specifico, la lista dei temi ha preso in considerazione le relazioni con se stesso/a, con gli utenti, con i colleghi, con il servizio e con il contesto; i cambiamenti intervenuti nelle attività, nella progettazione, nei metodi e negli strumenti usati; le prospettive future e le percezioni rispetto all'intervista stessa.

Il campionamento propositivo ha consentito di identificare quarantasei interlocutori privilegiati. Tutte le persone contattate hanno accettato di partecipare alla ricerca. In particolare, il campione è stato costituito da venticinque educatrici e ventuno educatori, con un'età compresa tra i 25 e i 59 anni, che lavorano in servizi educativi localizzati nella provincia di Catanzaro (quarantatré), Reggio Calabria (uno) e Cosenza (due). Si tratta di servizi rivolti a persone con dipendenze patologiche (quattro), con

[1] Aa. Vv., *Education, Equality and Justice in the New Normal: Global Responses to the Pandemic*, a cura di I. Accioly e D. Macedo, Bloomsbury, Londra 2021.

[2] I contributi in questo ambito sono troppo numerosi per essere citati senza correre il rischio di rilevanti omissioni.

[3] Si pensi ad esempio a Antigone, *Il carcere al tempo del coronavirus*, Antigone, Roma 2020.

[4] Aa. Vv., *Le professioni di educatore, pedagogista e pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale,* a cura di P. Orefice e E. Corbi, ETS, Pisa 2017.

disturbi psichiatrici (quattro), con disabilità (tre), senza fissa dimora (due), donne in difficoltà, vittime di violenza o di tratta (quattro), migranti (due), titolari di protezione internazionale (uno), minori stranieri non accompagnati (due), bambini e ragazzi (dieci), minori a rischio di devianza (sette), adulti e minori in difficoltà (due), famiglie disagiate (due), anziani (due) e persone affette da Alzheimer (uno). Le interviste sono state condotte dopo le prime riaperture, durante l'estate del 2020, in presenza (trentatré) per lo più negli spazi all'aperto nei pressi del luogo di lavoro, in modalità telematica (sei) o per telefono (sette). Quindi sono state trascritte fedelmente, nel rispetto dell'espressione originale degli intervistati, e analizzate attraverso l'identificazione di categorie significative.

Un aspetto originale della ricerca è che ha coinvolto alcuni docenti e studenti del baccalaureato in Scienze dell'Educazione dell'Istituto Universitario don Giorgio Pratesi di Soverato (Catanzaro), affiliato all'Università Pontificia Salesiana. In particolare, gli studenti[5] hanno realizzato le interviste e le hanno trascritte come attività alternativa al tirocinio, che era stato interrotto a causa delle misure di contenimento del contagio. D'altra parte, i docenti che compongono la commissione tirocinio, la professoressa Rosa Fiore, la dottoressa Maria Angela Ambrogio e il professore Luciano Squillaci, hanno elaborato la lista dei temi dell'intervista, hanno individuato i soggetti della ricerca tra i professionisti impegnati negli enti convenzionati e hanno formato gli studenti nella realizzazione e trascrizione delle interviste, valorizzando gli aspetti tecnici ed etici, in *primis* il rispetto dell'anonimato. La professoressa Muraca ha curato l'analisi delle interviste e ha redatto l'articolo. Quest'ultimo è stato, infine, rivisto e discusso insieme alla professoressa Rosa Fiore.

"Il virus delle emozioni": vissuti e immaginari sulla pandemia

Un aspetto che evidenziano molti degli educatori e delle educatrici intervistati è l'impreparazione umana e professionale rispetto a un evento totalizzante[6], che ha colto tutti di sorpresa. Le immagini mobilitate per dare significato sia alla pandemia che alle misure adottate per contenerla sono state molteplici: oltre alla metafora bellica, dominante nei media[7], ne sono state usate altre che evocano uno scenario drammati-

[5] Teodora Aloise, Gessica Aloisio, Marco Aulicino, Maria Asunta Calabretta, Stefania Catricalà, Irene Dominijanni, Gian Marco Lupis, suor Christine Ngo Bayiha, Angela Rosanò, Rosaria Spanò, Chiara Tropea, Stefano Trovato, Silvia Viscomi.

[6] I. Dominijanni, *L'io alterato*, in "libreriadelledonne.it", 25 maggio 2020, url: https://www.libreriadelledonne.it/puntodivista/lio-alterato/.

[7] L. Vantini, *Rileggere ciò che ci è successo*, intervento al Grande Seminario di Diotima, Università di Verona, Verona 9 ottobre 2020.

co: "malattia invisibile", "sospensione", "vuoto", "incubo", "carcere", "tunnel", "bomba", "inferno". Alcune immagini adoperate dai protagonisti della ricerca sono profondamente legate alle caratteristiche stesse del lavoro educativo e ai cambiamenti che ha subito. A questo proposito Anna[8], educatrice in un convitto per ragazzi, usa la parola "sfollamento" e afferma:

> Ritrovarsi dalla sera alla mattina sfollati (sorride)[9], perché così devo dire, sfollati dal proprio lavoro, sfollati dal proprio ambiente di lavoro, sicuramente non è stata una bella cosa. […] È come se entrassero in una famiglia e dicessero "ora tu non devi stare più qua". È come se togliessero un genitore, un padre o una mamma a un figlio, [...perché il lavoro che facciamo noi] è proprio questo: di supporto con i ragazzi che, […] oltre all'orario di scuola, […] vivono 24 ore su 24 […] con noi educatori, per cui siamo la seconda famiglia. […] Io mi sono sentita così: svuotata, spogliata all'improvviso, da questa cosa qua che era il mio lavoro, la mia professione, il mio rapporto con questi ragazzi che era bellissimo. [… E anche loro], dalla sera alla mattina, [sono stati costretti] a prepararsi subito le cose e rientrare nella propria famiglia.

Similmente Nino, impegnato nell'ambito delle dipendenze, ricorre all'immagine dell'amputazione: "Noi lavoriamo con le persone quindi ci siamo sentiti amputati per quello che era il nostro lavoro. Anche alla fine del lockdown, quando abbiamo ripreso l'attività ambulatoriale, il doversi vedere e parlare con la mascherina o attraverso lo schermo toglie quello che è l'aspetto principale nella relazione, cioè osservare l'espressione […] del viso. […] La mascherina è una barriera tra noi e gli altri".

Un'altra educatrice sottolinea l'intensità emotiva associata all'esperienza della pandemia e delle misure di contenimento del contagio, definendo il coronavirus il "virus delle emozioni" (dall'intervista a Rosa). In effetti sulla dimensione emotiva si sofferma la maggior parte degli intervistati, che menzionano il senso di incertezza, fragilità, angoscia, inadeguatezza e impotenza, la rabbia, la nostalgia per gli abbracci e la paura. Quest'ultima si declina in vari modi, come:

- paura della morte, e principalmente del tipo di morte per soffocamento e solitaria cui condanna la Covid-19.
- Paura delle conseguenze psicologiche a lungo termine della diffidenza nei confronti dell'altro, provocata dalla pandemia, tant'è che Salvatore si premura di precisare: "Si è troppo spesso parlato di distanziamento sociale, ma era il caso di parlare di distanziamento solo fisico, perché si è rischiato veramente di allontanarsi dagli altri, e questo è sbagliato. Bisogna tutelarsi in modo giusto e intelligente, ma senza perdere di vista il contatto con le persone".
- Paura di perdere il proprio posto di lavoro, specialmente per le strutture che si

[8] Tutti i nomi usati sono di fantasia.

[9] Nota dello studente, che ha realizzato l'intervista.

fondano sul costante ingresso di nuovi utenti. In effetti – come testimoniano tre intervistati – alcuni servizi sono stati sospesi e in seguito riaperti con il personale ridotto e un asilo è stato persino chiuso in via definitiva.

Soprattutto, molti intervistati hanno menzionato la paura di essere un veicolo di contagio per i propri interlocutori educativi: "Per chi lavora a stretto contatto con delle persone, non sei preoccupato solo di tutelare te stesso, la tua famiglia, i tuoi cari, ma di tutelare tutti i tuoi cari compresi quelli che vivono e abitano nel tuo luogo di lavoro. […] Quindi le attenzioni, l'ansia, lo stress è normale che sono dei sentimenti che nutri quotidianamente" (dall'intervista a Federica).

In questo contesto, se da un lato la cura nei confronti dell'altro è stata proprio l'elemento che ha consentito di trovare una misura nell'adesione alle norme di contenimento del contagio, dall'altro, diventa essenziale alimentare un contatto autentico con se stessi, riconoscere le proprie emozioni, perché diventino un ponte e non un ostacolo verso l'altro[10], come chiarisce ancora Federica: "Su che cosa è importante lavorare durante queste circostanze? È importante lavorare sulla gestione dello stress e delle paure. Quindi, in questo momento e in tutto il periodo del lockdown, abbiamo dovuto concentrarci soprattutto su questo, perché è normale che, se le tue paure e le tue ansie non vengono gestite e canalizzate in un determinato modo, non lavori bene e l'obiettivo fondamentale è […] di prenderti cura delle persone a te affidate".

Diversi intervistati evidenziano che la pandemia ha comportato uno stravolgimento della quotidianità, che tuttavia ha assunto connotati molto diversi a seconda del tipo di servizio: lo spartiacque principale si è registrato tra le strutture residenziali e tutte le altre attività educative. Nei prossimi paragrafi approfondiremo prima le une e poi le altre.

"Il rapporto è andato sempre più crescendo": l'esperienza del lockdown nei servizi residenziali

Per quanto riguarda le strutture residenziali, la condivisione dell'intera giornata ha permesso agli educatori e alle educatrici di conoscere dimensioni dell'altro prima trascurate, ha rinsaldato legami di fiducia, ha comportato un potenziamento dell'esperienza comunitaria. Da un evento drammatico, dunque, sono scaturite anche opportunità inaspettate – come spiega Luca, educatore presso una comunità per minori stranieri non accompagnati: "È cambiato il senso di appartenenza, è aumentato il senso di responsabilità, sia tra operatori, sia tra ragazzi. Quell'edificio che prima i ragazzi chiamavano 'struttura' era diventata casa, la loro casa ed è stato un cambiamento che abbiamo avuto e vissuto tutti, ragazzi e operatori. Forse il prossimo passo che si farà sarà considerare quella casa e chi vive quelle mura 'famiglia'".

[10] R. Cima, *Pratiche narrative per una pedagogia dell'invecchiare*, FrancoAngeli, Milano 2012.

Questi cambiamenti hanno richiesto dei sacrifici importanti a molti educatori, che hanno dovuto osservare delle misure di distanziamento fisico nei confronti dei propri familiari; hanno circoscritto al massimo la cerchia dei propri contatti, anche dopo le prime riaperture; hanno dovuto intensificare i ritmi di lavoro. A questo proposito, sono emblematiche le parole di Davide: "Abbiamo deciso di fare tutti quanti doppi o tripli turni per evitare uno scambio eccessivo di contatti ed è stato abbastanza massacrante" e di Massimo: "Abbiamo stretto i denti: nessuno è andato in malattia, nessuno ha avuto paura di venire in struttura". Il sovraccarico di lavoro è stato aggravato dal venire meno del supporto dei volontari, ai quali è stato impedito l'accesso alle strutture e che – da quanto si evince da alcune interviste – costituiscono delle figure indispensabili.

In relazione ai servizi residenziali, inoltre, non sono mancate delle difficoltà legate alla necessità di sospendere ogni contatto con l'esterno ma anche le attività di gruppo, come chiarisce bene Maria, in rapporto al suo lavoro con adulti con grave disabilità intellettiva:

> Per quanto tutti gli operatori si sforzino di ricostruire e mantenere una quotidianità rassicurante per i nostri ragazzi, in realtà stanno venendo a mancare tanti elementi e abitudini che davano loro sicurezza e scandivano le diverse fasi della giornata. […] Ognuno di loro aveva compiti e responsabilità che gli consentivano non solo di mantenere autonomie e abilità, ma di mettersi alla prova sperimentando il senso di autoefficacia e autostima, percependosi utili e capaci, degni di stima e riconoscimento. […] Sono state sospese, momentaneamente, tutte le attività domestiche, per cui se prima i ragazzi collaboravano nel riordino e pulizia degli ambienti, ora devono limitarsi a guardare gli operatori che svolgono quelli che prima erano i loro compiti, vivendo ciò con un senso di frustrazione e senso di colpa, quasi come se fosse colpa loro. Le attività di giardinaggio sono molto limitate perché la chiusura del servizio è coincisa con il periodo di semina, quindi (non avremo) gli ortaggi che solitamente, negli anni precedenti, erano stati piantati e ci avevano dato tanto lavoro e soddisfazione: quest'anno anche nel nostro orticello si vive quel senso di vuoto e desolazione che viviamo tutti noi. […] Anche la relazione tra di loro è molto limitata. […] Se prima uno degli obiettivi su cui si lavorava era proprio la socialità, attraverso giochi di gruppo e la condivisione di materiali, adesso ognuno lavora in maniera indipendente e ognuno ha una propria scatola […] di materiali da utilizzare che non deve, assolutamente, essere condivisa per evitare potenziali contagi.

Per molti intervistati si tratta di una vera e propria contraddizione, dal momento che la socialità è al contempo un fine e un mezzo educativo[11]: "È come lavorare al con-

[11] J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

trario: mentre prima lavoravi sull'avvicinamento, sull'inclusione sociale, adesso […] bisognava cercare di lavorare sulle distanze" (dall'intervista a Massimiliano); "Se pensiamo che uno dei capisaldi dello SPRAR è quello di creare autonomia sul territorio per i beneficiari, quello di tessere relazioni che creino opportunità, allora capiamo quanto possa essere stato inficiato il nostro lavoro" (dall'intervista ad Alessandro); "C'è stato il momento più critico dove i pazienti non potevano nemmeno mangiare nello stesso tavolo. […] Ho visto solo delle limitazioni che andavano sicuramente contro la riabilitazione, perché [… in genere si fa il possibile] per non far isolare il paziente e invece durante la pandemia succedeva proprio questo" (dall'intervista a Massimo). L'interruzione di ogni rapporto con l'esterno e in particolare delle visite ai/dei familiari ha comportato effetti drammatici e, in alcuni casi, persino la decisione di lasciare la struttura. Dal lato opposto, è penosa anche la situazione di chi non ha potuto accedere al percorso educativo che avrebbe dovuto intraprendere, come spiega Giovanni, educatore in una comunità per persone tossicodipendenti: "Il nostro ruolo è stato quello di essere il perno delle comunità e delle famiglie. […] Molti ragazzi che dovevano entrare non sono potuti entrare in comunità. […] Prima del lockdown erano programmati degli ingressi in comunità, quando è uscito il decreto che bloccava tutto, […] la prima cosa […è stata] la disperazione da parte delle famiglie che mi dicevano: 'non ce la faccio più con mio figlio' e io […] cercavo in qualche modo di canalizzare il loro malessere e i loro vissuti e non è stato facile perché un conto è vivere il lockdown in una situazione tranquilla e un altro è viverlo con un figlio con problematiche".

La necessaria rimodulazione dell'organizzazione interna in alcuni casi si riconnette a memorie penose: "La messa in protezione è una parola che comunque ci rievoca altre situazioni. Perché noi in passato abbiamo ricevuto delle intimidazioni dall'esterno, dal territorio in cui operiamo, [… dal momento che il centro si trova in] un palazzo confiscato alla mafia e la messa in protezione è comunque qualcosa che […] ci rievoca delle situazioni non proprio piacevoli. Oggi invece ci siamo trovati a difendere non solo il luogo fisico […] ma anche la salute delle persone accolte da un avversario che era sconosciuto e invisibile" (dall'intervista a Federica).

In rapporto a questi cambiamenti, alcuni educatori fanno riferimento alla mancanza della percezione del rischio sia da parte di adolescenti, sia da parte di persone abituate "a mettere a repentaglio la loro vita con l'uso delle sostanze" (dall'intervista a Giovanni). Dunque, la prima esigenza che si è posta è stata quella di una comunicazione coerente ed efficace con gli ospiti. In questa direzione, gli educatori si sono attivati proponendo un grande spettro di strumenti e possibilità, coerentemente con le caratteristiche dei propri interlocutori. A titolo esemplificativo, riportiamo le parole di Marilù, educatrice presso un centro per minori a rischio di devianza: "Le conferenze stampa e le notizie fornite dai TG venivano elaborate e discusse insieme per avere maggiore contezza della situazione: discutevamo insieme e trasformavamo ansie e timori in consapevolezza. Abbiamo cercato sempre di creare un clima sereno, senza generare panico, ribadendo sempre l'importanza delle norme igienico-sanitarie".

Più in generale, le interviste mostrano che sono state messe in campo numerose attivi-

tà, allo scopo di vivere il lockdown come un tempo carico di senso e valore, un tempo di crescita, in cui sperimentare forme altre di socialità: "Abbiamo usato giochi e laboratori che impegnavano i ragazzi e noi in un confronto relazionale che [… altrimenti non avremmo potuto] avere con le restrizioni. […] Abbiamo visto l'utilizzo di altri strumenti, come disegni, lettere, canzoni: un'affettività espressa con parole che prima era impossibile avere" (dall'intervista a Davide).

"Più che a distanza è stata un'esperienza di vicinanza": i servizi non residenziali alla prova del lockdown

Per quanto riguarda i molteplici servizi educativi che non sono basati sulla residenzialità, la difficoltà principale è stata associata alla ristrutturazione o sospensione di varie attività, come chiarisce Antonella, coordinatrice di un centro diurno per anziani:

> Chiuderlo ha significato abbandonare a sé stesse persone fragili, sole, che ogni giorno si presentavano al centro desiderose e bisognose di condividere con gli altri la propria solitudine. Ho cercato fino alla fine di impedire che la struttura venisse chiusa ma è stato impossibile: la situazione era troppo grave e le persone con molti problemi di salute non potevano essere in alcun modo […] messe in pericolo. Ragion per cui mi sono trovata costretta a sospendere le attività. Ho sentito le famiglie disperate, perché per molti di loro era impossibile gestire genitori e figli, dovendo continuare a lavorare, e tenerli a casa senza alcun tipo di sostegno era veramente difficile. […] Non appena abbiamo potuto riprendere il servizio, abbiamo dovuto riorganizzare tutti gli ambienti affinché fossero idonei ad accogliere gli utenti e abbiamo dovuto preparare i dipendenti a osservare tutte le precauzioni necessarie per svolgere il lavoro in sicurezza. Non è stato facile, né per loro né per me, eravamo impacciati, insicuri e timorosi e avevamo di fronte persone che ci guardavano smarrite, non capendo perché non potevamo più abbracciarli, stringergli la mano e imboccarli. Da una parte però ho notato l'impegno degli utenti a venirci incontro: alcuni, che per pigrizia si facevano imboccare, hanno imparato a mangiare da soli, per gli altri siamo stati costretti a ridurre l'orario e farli andare a casa prima dei pasti.

In un simile frangente, come mostrano anche altre testimonianze[12], la preoccupazione maggiore – persino da parte delle educatrici che hanno perso il loro posto di lavoro – è stata come continuare ad alimentare la relazione educativa. Si tratta di un obiettivo spesso reso ancora più complesso dalle condizioni socio-economiche degli

[12] A titolo esemplificativo si può considerare F. Cavalli, *Togliere la vicinanza a un educatore è come togliere la farina a un panettiere…*, in "animazionesociale.it", 2020, url: http://www.animazionesociale.it/come-togliere-la-farina-a-un-panettiere/.

utenti: "[Mi occupavo di due ragazzi] che non avevano assolutamente una rete internet, non avevano un computer […]. Non avendo […] altri mezzi se non un messaggio o una videochiamata così molto di sfuggita, […] c'è stato […] un tumulto dentro [di me], perché […]: come ci arrivo a loro? Come faccio capire che comunque io ci sono per loro?" (Dall'intervista a Rosa).

Anche in questo caso, la via maestra è stata quella della comunicazione autentica e della sperimentazione metodologica: infatti "Se è vero che il lavoro educativo è, per sua natura, pronto ad accogliere l'imprevisto, i cambi di rotta, l'incertezza, è altrettanto vero che di fronte al vacillare di quasi tutti i paradigmi relazionali noti occorre un pensiero nuovo ed originale"[13]. Lo argomenta bene Maria, impegnata nell'ambito della disabilità:

> La difficoltà più grande che si è subito presentata è stata quella di gestire una relazione a distanza. La relazione con i nostri ragazzi è sempre stata una relazione molto fisica fatta di abbracci, di sorrisi e sguardi e tutto ciò per telefono non era assolutamente possibile. Anche le videochiamate, nelle quali ci sforzavamo di usare toni entusiasti, in realtà erano poco proficue perché mi rendevo conto che i nostri ragazzi non sono mai stati abituati alla conversazione telefonica. […] Inizia quindi un serrato lavoro di ricerca e valutazione di attività da poter proporre alle famiglie, sfruttando materiale comune che si possa trovare in ogni casa. Suggerisco quindi ai genitori giochi e attività per mantenere le funzioni cognitive e le autonomie raggiunte, spiegando loro come realizzarli con materiale di riciclo. Invio foto esemplificative, rimodulo le attività in base ai loro *feedback*, li incoraggio a mantenere alta la motivazione dei ragazzi e creare un clima di apprendimento sereno e non forzato, in alcuni casi propongo l'utilizzo di agende visive che aiutano i ragazzi, che presentano maggiori rigidità, a riorganizzare e comprendere questa nuova quotidianità, supporto i genitori nell'affrontare i comportamenti-problema dei loro figli con strategie proattive e reattive.

Alcuni intervistati usano la parola "mediazione" per descrivere le ulteriori sfaccettature assunte dalla propria professione, in relazione sia agli insegnanti che ai familiari degli utenti. E molti sostengono che, se un guadagno c'è stato dal primo lockdown, è stata giustamente la possibilità di sperimentare modalità inedite e inaspettate di collaborazione.

È interessante che i cambiamenti provocati dalla pandemia e dalle misure di contenimento del contagio abbiano incoraggiato forme nuove di prossimità nei confronti di persone che vivono situazioni di estrema marginalità e che altrimenti sarebbero rimaste senza sostegno:

[13] F. Ruta e A. Rossi, *L'educatore professionale prima e dopo il Coronavirus*, in "Vita.it", 9 aprile 2020, url: http://www.vita.it/it/article/2020/04/09/leducatore-professionale-prima-e-dopo-il-coronavirus/154969/.

> [Prima] giravamo con un pulmino, mentre allo sportello c'erano altre persone che si occupavano dell'assistenza legale. Fatto sta che, dal 4 marzo, lo sportello è stato chiuso e quindi […] c'eravamo solo noi dell'unità di contatto esterno. […] Quindi non erano più le persone che venivano semplicemente da noi, ma eravamo noi che andavamo dalle persone […], che in qualche modo ti chiedevano aiuto per le cose più svariate: […] chi […] semplicemente aveva bisogno di pannoloni, chi magari di un pagamento di una bolletta, chi della busta della spesa, chi di altro ancora. […] L'esperienza con i beneficiari è stata molto bella, perché poi più che a distanza è stata un'esperienza di vicinanza, perché eravamo quei pochi che andavamo presso le case di queste persone, aspettavamo fuori, però raggiungevamo il loro domicilio (intervista ad Arturo).

In alcuni casi, l'esigenza di far fronte a emergenze impreviste ha motivato, in via temporanea, il passaggio alla residenzialità, come racconta Dario a proposito di un dormitorio: "Il problema grosso che abbiamo dovuto affrontare è stato il fatto che le persone che accoglievamo durante la notte tecnicamente il giorno erano fuori e, in quel periodo [… in cui] era vietato stare fuori, capisci bene che queste persone… dove dovevano andare? Noi li rimettevamo in strada, quindi con il rischio di prendere il virus e [… portarlo] all'interno della struttura. Con uno sforzo da parte dell'organizzazione, soprattutto della diocesi, che [… l'ha finanziata per due mesi], la struttura è stata aperta h 24. Quindi la difficoltà è stata avere operatori, che erano preparati per il servizio itinerante, [… pronti a] gestire un servizio h 24".

"Un rapporto di fiducia forte e indissolubile come non lo abbiamo mai avuto": le relazioni tra i colleghi e con il servizio

Un elemento che ritorna in tutte le interviste riguarda la collaborazione tra colleghi, che oltre a rendere possibile la riorganizzazione delle attività, ha rappresentato un'essenziale fonte di sostegno mutuo. Le riflessioni dei soggetti della ricerca a questo proposito, infatti, sono cariche di toni affettivi: "Ci siamo supportati e aiutati a vicenda; ci siamo avvicinati ogni giorno di più" (dall'intervista a Valentina); "Abbiamo condiviso i nostri dubbi, le nostre perplessità e questo ci ha aiutato moltissimo" (dall'intervista ad Angela); "Il fatto di vivere 18-24 ore insieme ha sicuramente rafforzato la nostra relazione lavorativa ma non solo. […] Conoscere meglio i colleghi mi ha fatto apprezzare molto di più i loro lati che non conoscevo" (dall'intervista a Davide).

Proprio la necessità di far fronte all'emergenza sanitaria ha rafforzato relazioni già positive, permettendo agli educatori e alle educatrici di sperimentare una sinergia senza precedenti: "Spirito di solidarietà a 360 gradi, siamo anche cresciuti nei rapporti

personali, ci siamo conosciuti meglio […]. È stata una forte opportunità di crescita comunitaria" (dall'intervista ad Alessio).

Per la maggior parte degli intervistati l'organizzazione ha svolto un ruolo determinante nel potenziamento di legami di sostegno reciproco e cooperazione: "Dall'ente è stata subito attivata un'email aziendale grazie alla quale tutti eravamo in comunicazione gli uni con gli altri. Per ogni singolo servizio sono stati creati gruppi whatsapp per le comunicazioni specifiche dirette all'equipe del servizio. Tutti gli operatori siamo stati formati, mediante un corso online, sulle procedure anti Covid. Diverse sono state le riunioni online per organizzare i servizi per la riapertura, organizzare l'approvvigionamento di tutti i DPI necessari, trovare soluzioni di fronte all'iniziale difficoltà di reperimento di mascherine ecc." (dall'intervista a Maria).

In altri casi la mancanza del fondamentale supporto da parte del servizio ha inficiato sia il rapporto con gli altri professionisti, sia il rapporto con gli utenti: "L'azienda non ci ha messo neanche nelle condizioni di poter fare una videochiamata, utilizzare zoom o skype […]. Quindi la relazione con il servizio è stata difficile» (dall'intervista a Nino).

"Non esiste una sola definizione ma mille e mille definizioni": l'educatore tra etero- e auto-rappresentazioni

La drammatica esperienza della pandemia ha consolidato la consapevolezza di molti educatori rispetto all'essenzialità del proprio ruolo di accompagnamento e cura nei confronti dei più fragili: "Non è stato semplice agire in questi luoghi, chiamiamoli luoghi di confine, di marginalità, dove nessuno insomma tende poi ad affacciarsi" (dall'intervista ad Arturo). Li ha indotti a riflettere sulla professione dell'educatore come una professione che, prendendo le mosse dal riconoscimento dell'unicità di ogni persona e da situazioni mai identiche l'una all'altra, non può che fondarsi sulla capacità di elaborare sapere dall'esperienza[14]: "Il nostro lavoro è una continua scoperta, evoluzione: bisogna inventare e inventarsi ogni giorno per aiutare chi […] si trova in uno stato di necessità" (dall'intervista a Serena).

A fare da contraltare a questi sentimenti positivi, c'è da parte degli intervistati e delle intervistate una generalizzata percezione di essere invisibili per l'opinione pubblica e le istituzioni. È un'invisibilità che si manifesta su tutti i piani "Sia dal punto di vista economico sia dal punto di vista professionale e personale" (dall'intervista a Rosa); che stona se messa a confronto con altre figure professionali "Gli infermieri hanno fatto il lavoro più duro però anche noi abbiamo fatto tanto" (dall'intervista a

[14] L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

Sabrina), e che quindi si fonda su una sottovalutazione dei rischi ai quali gli educatori sono stati esposti: "Tutti sono diventati eroi […] ma le migliaia di educatori che sono rimasti in servizio e hanno continuato a svolgere le loro attività in situazioni di pericolo – perché il nostro lavoro, più di altri, richiede il contatto umano – [non sono stati visti]" (dall'intervista a Silvana), o addirittura su una conoscenza distorta o una non conoscenza delle sue molteplici funzioni: "L'opinione pubblica sinceramente non credo che abbia contezza del significato di terzo settore, credo più che altro che questo venga identificato con il volontariato» (dall'intervista a Luca).

L'invisibilità dell'educatore appare profondamente associata all'invisibilità delle persone e dei gruppi sociali di cui si occupa, come argomenta efficacemente Maria:

> L'emergenza sanitaria è stata e continua a essere una condizione di svantaggio per tutti, in tutto il mondo. Ci ha colpito indistintamente tutti, ma le persone che già normalmente vivono una condizione di svantaggio per motivi vari, in questo momento storico sono ancora più svantaggiati. Il mondo della disabilità e soprattutto, come nel nostro caso, della disabilità intellettiva grave, ha pagato un prezzo enorme. Comprendere tutto ciò che sta avvenendo e convivere con tutte le nuove regole è davvero difficile, se poi si aggiunge il fatto che l'attenzione e la sensibilità da parte della classe politica sia stata davvero scarsa si comprende come tante battaglie e tanti diritti siano andati in fumo. Non mi soffermo a commentare la scelta di alcune nazioni di salvaguardare la popolazione "normale" (con le mani fa segno delle virgolette)[15] e sacrificare le persone con disabilità, se ce ne fosse stato bisogno, ma rimanendo nel nostro paese, che fortunatamente ha criticato questa scelta, quali attenzioni e quali accorgimenti ha messo in atto per tutelare persone che vivono già di per sé un grave svantaggio? E restringendo ancor di più il campo e limitandolo al nostro territorio calabrese, cosa è stato fatto? Il governo ha autorizzato la riapertura dei centri ma ha delegato alle regioni la stesura dei protocolli. Quando finalmente arriva l'ordinanza […], che stabilisce la riapertura dei centri diurni, quali sono le linee guida? Sono state delineate più chiaramente le modalità di riapertura dei saloni estetici e non quelli dei centri diurni che lavorano in condizioni molto più difficili e con un'utenza più complessa e avrebbero, forse, avuto bisogno di più certezze e più chiarimenti. Anche in questa circostanza, sicuramente drammatica per tutti, gli invisibili hanno continuato a mantenere il loro status di invisibilità.

L'invisibilità si aggrava fino a diventare emarginazione, in rapporto ad alcune categorie di persone, che specialmente negli ultimi anni sono divenute mira di politiche discriminatorie orientate solo al consenso elettorale: "Sacche di razzismo […] iniziano […] a farsi vedere con insistenza, penso siano dovute anche a una comunicazione

[15] Nota della studentessa, che ha realizzato l'intervista.

sbagliata e a una politica che usa il fenomeno migratorio per i propri scopi" (dall'intervista ad Alessandro). D'altra parte, Arturo spiega che questo atteggiamento non costituisce una novità:

> Spesso venivano […] alcuni (ride)[16] […] che ci dicevano: "perché aiutate gli stranieri e noi no". E quindi poi vai a far capire che lo sportello era dedito ai bisogni dei più emarginati, soprattutto se emigranti […] stagionali o stanziali. […] Ci siamo resi conto che […] bisognava reagire a questo contesto sociale […] fatto di indifferenza, […] un contesto sociale dove spesso arriva l'informazione a livello politico, [… che presenta] gli stranieri [… come] il male della nostra terra ma in realtà non è così. Alla fine siamo noi che sfruttiamo gli stranieri. […] Ci sono i lavoratori in nero che vengono sfruttati veramente e che per pochi soldi al giorno fanno il lavoro sporco. […] Ultimamente abbiamo fatto anche qualche denuncia sociale, perché abbiamo visto che alcuni alloggi sono stati buttati giù da un bulldozer […]. Non sappiamo se è stato qualche privato o qualche soggetto compiacente con l'amministrazione locale. Fatto sta che alcuni alloggi per i poveri sono spariti […] e poi ultimamente, alcuni giorni fa, ci hanno detto che hanno dato fuoco anche alla baraccopoli […] di Schiavonea. Ecco! Noi lavoriamo in questo contesto (dall'intervista ad Arturo).

L'invisibilità che interessa educatori e utenti ha delle ripercussioni molto concrete: "Noi non siamo esistiti, il nostro ruolo non è esistito. Anche oggi, che sta riprendendo l'attività ambulatoriale, non ci sono dispositivi di protezione individuale che rendono più facile il colloquio, non ci sono distanziatori, non c'è un plexiglass. […] A distanza di mesi siamo all'anno zero e quindi il nostro lavoro come lo percepisci?" (dall'intervista a Nino).

All'origine di queste difficoltà molti intervistati situano l'ulteriore irrigidimento del *modus operandi*, già di per sé burocratico, delle istituzioni (questure, prefetture, regione, ministeri), rispetto alle quali nei primi mesi della pandemia si è acuita la consueta frattura.

"In comunione con l'altro": apprendimenti e prospettive trasformative

Nonostante l'utilizzo di alcuni strumenti e piattaforme si sia rivelato effettivamente utile e possa continuare a esserlo in futuro, i soggetti della ricerca sono pressoché unanimi nell'affermare che le misure di sicurezza necessarie al contenimento del contagio non possono diventare la norma, in una professione che si fonda proprio sulla ridu-

[16] Nota della studentessa, che ha realizzato l'intervista.

zione delle distanze. Anche rispetto alla rappresentazione di se stessi come persone e come professionisti, gli intervistati non concepiscono, a medio e lungo termine, una quotidianità priva di relazioni con i propri interlocutori educativi:

> Nel ruolo di educatrice, per indole personale e per etica professionale, sono portata ad avere sempre uno sguardo verso il futuro per poter programmare obiettivi di miglioramento e attività nuove, quindi lo stato odierno mi pone in una posizione ambivalente: da un lato devo rispettare alcuni vincoli e prescrizioni che limitano sicuramente l'agire, ma dall'altra parte mi pone di fronte a sfide nuove (sorride)[17]. Ora più che mai è necessario reinventarsi e trovare soluzioni nuove per affrontare lo stato di emergenza e non far prevalere la paura di ciò che potrebbe succedere. […] Trovare il giusto equilibrio tra tutela della salute, rispetto delle regole e necessità educative è sicuramente la sfida più importante e più difficile a cui siamo chiamati oggi. […] Il rischio, che a mio avviso si corre, è quello di far prevalere lo stato di incertezza e confusione attuale e rimanere fermi per la paura di sbagliare. È invece importante ritrovare, nonostante i cambiamenti, motivazioni, spunti e strategie nuove (dall'intervista a Maria).

Dunque il primo auspicio delle intervistate e degli intervistati, nell'estate del 2020, era che venissero messe in atto le modifiche strutturali atte a garantire la ripresa delle attività educative. Sono nette a questo proposito le parole di Nino: "Non vedo un futuro in queste condizioni per noi, perché finché non si realizzerà una ripresa del rapporto utente-operatore, saremo inutili. […] Noi lavoriamo soprattutto sulla relazione con la persona, se manca questo è tutto inutile".

Il desiderio di normalità, espresso dai soggetti della ricerca, tuttavia, non si riduce a una mera conferma dell'esistente. Con forza viene affermata la necessità di metabolizzare, far sedimentare e consolidare gli apprendimenti essenziali maturati nel corso dei primi mesi della pandemia, per intraprendere un deciso cambiamento di rotta, che coinvolga quattro piani:

- a livello personale, l'esperienza della chiusura ha offerto la possibilità di confrontarsi con se stessi e ridare senso al quotidiano.
- A livello professionale, occorre imparare a prendersi cura di se stessi e al contempo potenziare la collaborazione con i propri colleghi.
- A livello sociale, la pandemia "Ci ha reso tutti quanti […] umani e fragili» (dall'intervista a Rosa); per questo è fondamentale essere consapevoli "che l'essere soli è una perdita, che lo stare in comunità è un valore aggiunto molto importante" (dall'intervista a Marialuisa).
- A livello politico, è necessario che, in *primis* da parte dello Stato, ci sia mag-

[17] Nota della studentessa, che ha realizzato l'intervista.

giore sostegno e riconoscimento per il terzo settore ma soprattutto "Che si crei una catena virtuosa incentrata sulla giustizia sociale" (intervista ad Arturo).

È significativo che queste differenti dimensioni possano essere ricondotte a un'unica radice comune: "L'esperienza del coronavirus ci ha insegnato più responsabilità collettiva e ci sta suggerendo che la via da seguire è la valorizzazione delle relazioni" (dall'intervista ad Angela).

Conclusioni

Questo contributo si basa sulla ricerca qualitativa condotta da alcuni docenti e studenti dell'Istituto Universitario don Giorgio Pratesi, con la finalità di esplorare l'esperienza professionale di educatori impegnati nel territorio calabrese, in relazione alla cosiddetta prima ondata della pandemia di Covid-19. Nel corso dell'articolo, abbiamo fatto un ampio uso di brani tratti dalle quarantasei interviste realizzate. Lo scopo, infatti, era di restituire visibilità e complessità all'educazione non formale, mostrando i molteplici ambiti sociali in cui sono attivi gli educatori, i vissuti e le difficoltà che hanno sperimentato, ma anche gli strumenti educativi che hanno messo in campo e le alleanze che hanno attivato o potenziato per affrontare le nuove necessità sopraggiunte in seguito al primo *lockdown* e alle successive riaperture. Leggere la realtà dal punto di vista delle educatrici e degli educatori significa coglierne il portato di ingiustizia sociale, che continua a creare disuguaglianze, marginalità e povertà. Proprio per questo, però, significa anche prendere coscienza della necessità di una trasformazione radicale delle relazioni interpersonali, sociali e politiche, che sappia mettere al centro la cura per la vita. La pandemia ha permesso di fare un'intensa esperienza di interdipendenza: "ognuno temeva per sé e contemporaneamente per gli altri e tutti avevano a cuore il benessere proprio e altrui. Ci sentivamo assieme"[18]. La possibilità di trasformare questa esperienza in "una svolta esistenziale e politica da cui non si torna indietro"[19] dipenderà anche dalla nostra capacità di riconoscere e lottare per l'essenziale.

Bibliografia

Aa. Vv., *Le professioni di educatore, pedagogista e pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale,* a cura di P. Orefice e E. Corbi, ETS, Pisa 2017.

[18] C. Zamboni, *Una svolta esistenziale e politica da cui non si torna indietro*, in "libreriadelledonne.it", 29 luglio 2020, url: https://www.libreriadelledonne.it/puntodivista/una-svolta-esistenziale-e-politica-da-cui-non-si-torna-indietro/.

[19] *Ibidem*.

Aa. Vv., *Education, Equality and Justice in the New Normal: Global Responses to the Pandemic*, a cura di I. Accioly e D. Macedo, Bloomsbury, Londra 2021.

Antigone, *Il carcere al tempo del coronavirus*, Antigone, Roma 2020.

Cavalli F., *Togliere la vicinanza a un educatore è come togliere la farina a un panettiere…*, in "animazionesociale.it", 2020, url: http://www.animazionesociale.it/come-togliere-la-farina-a-un-panettiere/.

Cima R., *Pratiche narrative per una pedagogia dell'invecchiare*, FrancoAngeli, Milano 2012.

Dewey J., *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

Dominijanni I., *L'io alterato*, in "libreriadelledonne.it", 25 maggio 2020, url: https://www.libreriadelledonne.it/puntodivista/lio-alterato/.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

F. Ruta e A. Rossi, *L'educatore professionale prima e dopo il Coronavirus*, in "Vita.it", 9 aprile 2020, url: http://www.vita.it/it/article/2020/04/09/leducatore-professionale-prima-e-dopo-il-coronavirus/154969/.

Vantini L., *Rileggere ciò che ci è successo*, intervento al Grande Seminario di Diotima, Università di Verona, Verona 9 ottobre 2020.

Zamboni C., *Una svolta esistenziale e politica da cui non si torna indietro*, in "libreriadelledonne.it", 29 luglio 2020, url: https://www.libreriadelledonne.it/puntodivista/una-svolta-esistenziale-e-politica-da-cui-non-si-torna-indietro/.

Le autrici

Mariateresa Muraca, dal 2020 assegnista postdoc presso l'Universidade do Estado do Pará (in Brasile) con la ricerca "Promuovere la giustizia sociale ed epistemica in aree geopoliticamente complesse", finanziata dalla CAPES (*Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*). Dal 2018 svolge incarichi di insegnamento presso l'Istituto Universitario Pratesi (docente stabilizzata) e l'Istituto Universitario Progetto Uomo (docente invitata). Dal 2016 è formatrice per la Scuola di Pace di Monte Sole in progetti di cooperazione internazionale, rivolti a docenti delle scuole primarie e secondarie del distretto di Gorongosa in Mozambico e incentrati sull'educazione alla pace. Autrice del libro *Educazione e movimenti sociali* (Mimesis, 2019), del manuale didattico per i licei delle Scienze Umane, *I colori della pedagogia* (Giunti TVP e Treccani, 2020) e di numerosi articoli scientifici. Fa parte di diverse comunità di impegno e riflessione, tra cui la comunità filosofica femminile Diotima e la Rete nazionale Freire-Boal. Dal 2020 è co-direttrice scientifica di Educazione Aperta.

Rosa Fiore, Direttrice dell'Istituto Universitario don Giorgio Pratesi – affiliato alla

Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, docente di Psicologia Generale all'Istituto Universitario Progetto Uomo, sede aggregata della Tuscia all'Università Pontificia Salesiana, psicologa e psicoterapeuta presso il Centro Calabrese di Solidarietà di Catanzaro.

Interculturalidade em práticas educativas étnico raciais

Marta Genú Soares, Hudson Pablo de Oliveira Bezerra,
Natália Evangelista do Espirito Santo Silva, José Pereira de Melo

By thematizing educational practices developed in studies with indigenous people, quilombolas and riverside dwellers, the article identifies ethnic-racial procedures that express the manner, body and know-how in each culture, and it characterizes cultural practices adopted in unique groups. The theoretical framework describes the methodological possibility with photography, from the technical-procedural elements to deal with different cultures, when analyzing specific practices to understand the social organization. It concludes that attention in dealing with sensitive knowledge and visual language precedes the epistemic perception of the studied group, in the understanding of cultural knowledge and practices, and the results may have changed if other methodological procedures were adopted.

Keywords: intercultural studies, ethnic-racial relations, bodily practices.

Ao tematizar práticas educativas desenvolvidas em estudos com indígenas, quilombolas e ribeirinhos, identifica procedimentos étnico-raciais que expressam o jeito, o corpo e o saber fazer em cada cultura, e assim, caracteriza práticas culturais adotadas em grupos singulares. No quadro teórico metodológico descreve a possibilidade metodológica com a fotografia, a partir dos elementos técnico-procedimentais para tratar de diferentes culturas, quando analisa práticas específicas para compreender a organização social. Conclui que precede a atenção no trato com o conhecimento sensível e a linguagem visual, a percepção epistêmica do grupo estudado, na compreensão dos saberes e práticas culturais, podendo ter alterados os resultados se adotados outros procedimentos metodológicos.

Palavras-chave: estudos interculturais, relações étnico-raciais, práticas corporais.

Marta Genú Soares, Hudson Pablo de Oliveira Bezerra, Natália Evangelista do Espirito Santo Silva, José Pereira de Melo, *Interculturalidade em práticas educativas étnico raciais,* in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), n. 10 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5824853

Introdução

A interculturalidade tem sido estudada e aplicada em diferentes setores sociais e grupos étnico-raciais como teoria que compreende a prática entre saberes culturais e conhecimento produzido. É o movimento dos sujeitos, provocado pela relação da prática e dos saberes que sistematizam conhecimento, que se centra o estudo, problemática educativa que interessa nos contextos étnico-raciais.

Ao investigarmos as relações étnico raciais imergimos no contexto intercultural para caracterizar práticas sociais identitárias de grupos sociais, o que nos permite conhecer a situação social, econômica e educacional de populações étnico-raciais e, fundada em mapas conceituais sobre educação intercultural que transdimensionam a cultura, a história, e a tradição dos povos, para propor ações coparticipativas que visam à melhoria das condições de vida para o enfrentamento de adversidades, garantia das identidades culturais e do *ethos* de vida social.

A problemática aqui estudada considera a interculturalidade como teoria de estudo e que tem, entre seus princípios, o trato com a diferença quando há "convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, baseada no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos"[1]. Nesse sentido, estudar e educação indígena, quilombola e ribeirinha em comunidades paraenses é reconhecer que educação se faz pelos saberes, conhecimentos e *ethos* cultural, que são compreendidos pela apropriação dos conceitos e modus operandi dos grupos sociais que favorecem a convivência na diversidade e o respeito a singularidades.

O referencial teórico tem Candau[2] e Oliveira[3] que são colocadas em diálogo com estudiosos da temática que são viventes desses contextos e, portanto, oferecem a reflexão da prática intercultural entre esses grupos.

Os conceitos de educação intercultural e práticas educativas como o referencial orientador, a interculturalidade crítica, conduzem as ações deste estudo considerando as especificidades socioculturais dos sujeitos envolvidos. A interculturalidade como campo de estudo delineia comportamentos e atitudes como a exigência do reconhecimento das diferentes epistemologias, reconhece o saber dos grupos estigmatizados

[1] R. M. Fleuri, *Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional*, em "Educ. Soc.", n. 95, 2006, pp. 495-520.

[2] V. M. Candau, *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*, em Aa. Vv., *Multiculturalismo***:** *diferenças culturais e práticas pedagógicas*, organizado por A. F. Moreira e V. M. Candau, Vozes, Petrópolis 2008.

[3] I. A. de Oliveira, *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*, CRV, Curitiba 2015.

como subalternizados, e afirmam o compromisso como outro como sujeito ético, recusando a desigualdade e a opressão. Essas são perspectivas que reúnem estudiosos e defensores de um projeto político para a transformação social, na perspectiva da humanização[4].

Nosso estudo objetiva compreender as práticas educativas em grupos indígenas, quilombolas e ribeirinhos na Amazonia Paraense, certos de que essas práticas são singulares de cada etnia, cada comunidade, cada aldeia, porque resultam dos saberes da tradição, e são caracterizadas pela história de cada grupo, de condicionantes de colonização e de relações interculturais.

A metodologia opera com o estudo do conhecimento a partir dos descritores conceituais da problemática e da apreciação da produção sobre as experiências educativas com comunidades étnico-raciais, com a técnica da fotografia por meio da análise de conteúdo visual; a análise temática; e uma abordagem híbrida [5]. É possível encontrar no acervo fotográfico acumulado com os anos de estudos e vivências entre grupos étnico-raciais, as técnicas corporais próprias dos jogos, das danças, da feitura de comida, da pajelança.

Para essa escrita do artigo, recuperamos o acúmulo teórico-prático de experiências educativas com comunidades étnico-raciais somadas a produção escrita, fruto de nossas reflexões sobre ações educativas interculturais e do estudo do conhecimento sobre a temática dos princípios interculturais necessários para a leitura da educação quilombola, ribeirinha e indígena, e para a construção de uma educação intercultural.

Reunimos experiências com a educação intercultural para análise, usando o parâmetro teórico da interculturalidade, assim, relatamos práticas e pesquisas desenvolvidas e usando os conceitos eleitos propomos, após, reflexões sobre as ações apresentadas para socializar resultados e indicar procedimentos que sejam pertinentes e concorram para uma educação intercultural.

Os resultados indicam a presença dos princípios interculturais nas práticas sociais e de trato com os saberes e a conclusão reafirma o valor cultural de saberes produzidos e transmitidos entre gerações que se mantêm frente ao processo de urbanização do conhecimento imposto em ações educativas com comunidades étnico-raciais.

A organização do texto segue o estudo do conhecimento e localiza as acepções e autores que norteiam a análise. Se inicia pela perspectiva de uma educação intercultural com a apresentação de ideias e princípios. Na sequência, a descrição de experiências em grupos étnico-raciais e com formação e práticas sociais analisadas a partir dos conceitos e autores adotados, e por fim, os indicadores extraídos do estágio atual de nossa apropriação sobre o tema.

[4] Ibidem.

[5] R. Vince e S. Warren, *Participatory visual methods*, em Aa. Vv., *The practice of qualitative organizational research: Core methods and current challenges*, Sage, London 2012.

Educação e interculturalidade

Para Oliveira[6] a interculturalidade no Brasil aparece com ênfase nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento elaborado e distribuído nas escolas brasileiras nos anos 90, e que anunciava a implantação de uma política pluralista cultural para o ensino fundamental, o que trouxe para o debate a educação para a diversidade cultural e para as diferenças de etnia, gênero e classe.

No seio dos movimentos sociais, que eclodem no final da década de 80 do Séc. XX, os princípios da diversidade cultural já estavam sinalizando para a educação popular, fundamentada em ideias e práticas sociais que preparava os sujeitos para o enfrentamento da opressão social, da alienação cultural e da diferença de classe e de etnia, problemática social presente e denunciada naqueles tempos com adesão de diferentes sujeitos de vários setores sociais.

Entre os grupos Candau[7] destaca os povos indígenas, os afrodescendentes e o movimento de educação popular, dos anos 60, que tomavam os referenciais de Paulo Freire, suas experiências e posicionamentos o que foi decisivo para a organização dos grupos sociais que contribuíram para a discussão da educação intercultural no Brasil. Ressalta, também, a autora, que a interculturalidade crítica proveniente dos movimentos sociais e das lutas políticas pela igualdade e democratização social, é necessária e viável.

Distanciando-nos de tempos colonizadores, o "diálogo intercultural é uma das promessas da contemporaneidade, quando a cultura teria que assumir uma função de grande relevância no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade, com fatores como o avanço tecnológico e o crescimento industrial consequente do sistema capitalista vigente"[8], no que atualizamos a citação anterior afirmando que para além de uma promessa, o diálogo intercultural é uma ação necessária e presente para que os povos rompam fronteiras histórico-culturais que delimitaram e afastaram o conhecimento da humanidade no seu bem viver e conhecer.

São relações, sendo essas, realizadas com os espaços e os sujeitos presentes no cotidiano, ou mesmo outros sujeitos e espaços que necessitam dialogar em outros momentos da existência. Conforme afirma Freire "a possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer"[9].

Na expressão dos saberes do corpo é preciso antes de tudo que os mesmos aprendam, para assim, dominarem as diferentes possibilidades de manifestações corporais. Em essência, as manifestações do corpo são feitas pelo movimento. É o domínio téc-

[6] I. A. de Oliveira, *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*, cit.

[7] Aa. Vv., *Sociedade, educação e cultura(s)*: questões e propostas, organizado por M. V. Candau, Vozes, Petrópolis 2002.

[8] M. G. Soares, L. R. Moreira, J. A. De O. Bentes, *A filosofia relacional dialógica e as perspectivas do interculturalismo na educação*, em "Revista tempos e espaços em educação", v. 12, pp. 275-290, 2019.

[9] P. Freire, *Educação e atualidade brasileira*, Universidade Federal do Recife, Recife 1959.

nico do corpo em movimento que permite a exploração de diferentes modos de saber e fazer. Essas técnicas são construídas na coletividade, mediadas prioritariamente pelos familiares e indivíduos mais velhos. No ensino das mesmas duas estratégias se destacam, o exemplo e a oralidade. É na observação e no fazer junto que os sujeitos vão construindo o acervo de saberes das atividades cotidianas, além disso, é na oralidade, no poder da orientação emanada da fala que compartilham e registram seus saberes.

Sobre as técnicas do corpo, Mauss[10] diz que: "entendo por essa expressão as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo". Além disso, esse autor nomeia de técnica, um ato tradicional eficaz que precisa ser tradicional e eficaz, e observa que não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Dessa forma, o homem se distingue dos outros animais pela transmissão de suas técnicas, e provavelmente pela transmissão oral. Assim, é a tradição dos saberes e fazeres corporais que identifica os sujeitos e lhes possibilita expressar essa identidade nos saberes e fazeres do corpo em movimento.

Nossa travessia, termo bem dito por Freire[11] ao referir-se à ação de aproximação dos sujeitos para, entre a subjetividade e a objetividade, unir-se a objetivos comuns, compreendendo a lógica de interpretar e viver o mundo, precisa operar com os elementos culturais de cada grupo social de convívio e incorporá-los na medida em que tomamos consciência das necessidades humana

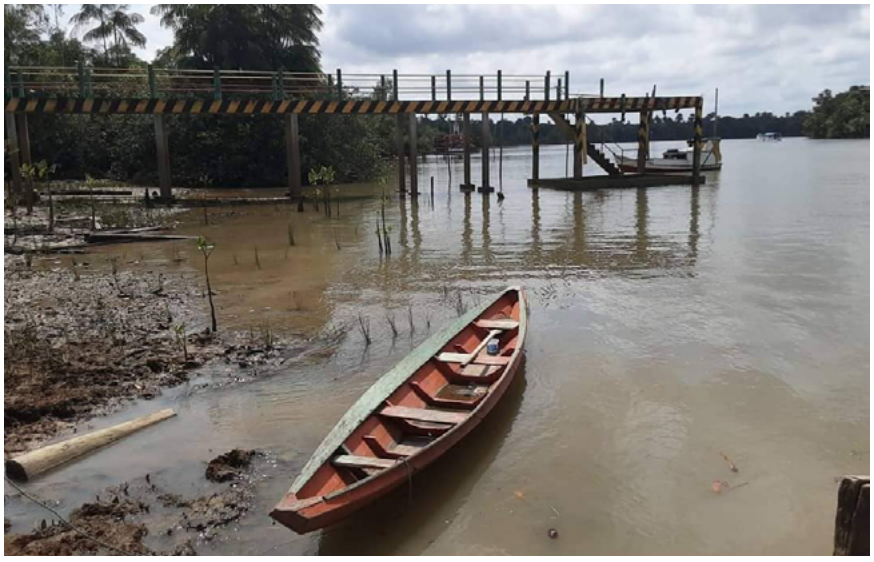

Imagem 1. Travessias em casco ou barco, embarcação pequena entre rios. Fonte: acervo de pesquisa, 2019.

A análise visual da conjuntura nas localidades ribeirinhas, nas comunidades indígenas e nas quilombolas denota o agrupamento de indícios culturais que caracterizam e identificam o grupo social, desde o tipo de embarcação até o estilo de nado nos rios,

[10] M. Mauss, *Sociologia e antropologia***,** Cosac Naify, São Paulo 2003.
[11] P. Freire, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Paz e Terra, São Paulo 2001.

ou, a casa de farinha e os implementos de uso e a desenvoltura no carregamento dos produtos da roça (nos campos agricultores).

A fotografia como método de pesquisa nos permite a análise da cena e contexto, a catalogação detalhada dos variados conteúdos e diferentes elementos visualizados, a observação da temática no contexto local e a organização de espaços, bem como, a expressão corporal, os artefatos e as atividades realizadas no cotidiano.

Práticas educativas com grupos étnico raciais

Relatamos algumas experiências em grupos étnico-raciais e, utilizamos estudos investigativos, bem como, ações de docência com formação e práticas sociais analisadas a partir das vivências em comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas.

Entre as comunidades indígenas, encontram-se práticas tradicionais preservadas, mesmo que reservadas, como a pajelança, em rituais mantidos como resistência e a contragosto de grupos colonizadores, em meio a práticas similares em diferentes grupos sociais. Encontra-se o jogo, a feitura da farinha, a reunião de líderes, a comida entre práticas introduzidas com a colonização. Dessa forma, práticas corporais de sobrevivência e entretenimento se mantem presentes num movimento claro de que a cultura é dinâmica e também histórica.

Desenvolvemos estudos coparticipativos com indígenas docentes e pesquisadores de diversas etnias [12], o que nos possibilita conhecer e compreender o trato desses grupos com os saberes da tradição, com o corpo e com as práticas corporais, com a cosmologia que orienta suas lógicas de vida. Entre eles, os Wai Wai, os Surui, os Borari, que são comunidades localizadas no Estado do Pará ao norte do Brasil, assim definida como Amazônia Paraense. Seus saberes são preservados em movimento coletivo e resistem aos conhecimentos colonizadores que desrespeitam a originalidade ameaçada.

As comunidades quilombolas, como as do Pêga e Arrojado/Engenho Novo na Cidade de Portalegre no Estado do Rio Grande do Norte no nordeste do Brasil, que são reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares como espaço de manutenção dos saberes e tradições da cultura africana e afro-brasileiras, pelo pertencimento étnico-racial manifestado nos corpos, pelos saberes e fazeres.

Como características principais dessas comunidades podemos destacar o pertencimento familiar dos(as) moradores(as), como nominado por eles(as), "uma grande família". As mesmas, situam-se na zona rural sendo a sobrevivência provida essencialmente das atividades da agricultura de subsistência.

O universo das realidades e configurações quilombolas no cenário brasileiro é bastante amplo, tendo essas comunidades inúmeras possibilidades de organização. Sejam elas, urbanas ou rurais, as mesmas assumem fortes vínculos com os territórios

[12] M. G. Soares et al. *Flecha do tempo: origem do pensamento, conhecimento e representação da realidade por indígenas*, em "Práxis Educacional", n. 30, pp. 343-357, 2018.

em que habitam para manutenção de suas manifestações culturais a partir dos corpos sujeitos em movimento.

Imagem 2: Prática corporal preservada entre os Wai Wai (Pará-Brasil). Fonte: Acervo pessoal, 2016.

O Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titularização das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, com base no seu artigo 2º, que destaca que "remanescentes dos quilombos, os grupos étnicos-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotado de relações territoriais especificas"[13]. Além disso, destaca no inciso 1º que, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos é atestada pela auto definição da própria comunidade; e ainda, no inciso 2º, sobre as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, utilizadas para garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

De acordo com Pereira "os territórios quilombolas constituem uma organização étnica que constroem e configuram o conteúdo social, político, econômico e cultural do território que compartilham"[14]. Os territórios são muito mais do que estruturas e espaços físicos para habitação desses sujeitos, eles também são histórias, emoções, sentidos,

[13] Brasil, *Decreto nº 4.887*, 2003.

[14] C. da S. Pereira, *Política de regularização de terras quilombolas: identidades e territorialidades negras em Portalegre – RN*, Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2014.

são a corporeidade fluida dos sujeitos que neles habitam e que convivem com outros corpos.

Imagem 3: Comunidade Quilombola do Pêga, nordeste brasileiro. Fonte: acervo de pesquisa, 2020.

Esse destaque ao território como estruturante dos saberes, modos de ser e fazer é evidenciado no cotidiano nas inúmeras relações estabelecidas, seja no trabalho, no cuidado com a saúde, nas relações familiares, nos espaços da diversão e prazer, entre outros. Segundo Silva "territorializar-se se constituiu, muitas das vezes, na luta para continuar a existir, para exercer plenamente seu modo de vida, cuja produção está ou estava calcada na unidade familiar e prioritariamente para seu provimento"[15], esse mesmo autor anuncia quanto ao território, o sentido de legado material e imaterial de resistência, desenvolvidos e que reproduzem modos de vida característicos em um determinado lugar.

Nos territórios das Comunidades do Pêga e Arrojado/Engenho Novo o ordenamento social e cultural é também atravessado pelas características físicas dos mesmos. Para se chegar a essas comunidades é preciso enfrentar estradas de barro e distâncias médias de 6 a 9 km do centro da cidade. As estradas, assim como a vida cotidiana que tem seu ordenamento direcionado pelos ciclos de inverno (período chuvoso) e seca

[15] S. R. de Silva, A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola, em "Revista Nera", n. 19, 2011, pp. 2011.

(período das estiagens com a cessação das chuvas), são marcadas no período chuvoso marcado por muita lama e buracos, deixando alguns locais intransitáveis por veículos, e no período de seca, marcado pelo excesso de poeira. No trânsito por esses caminhos os sujeitos exploram as possibilidades dos corpos em movimento a pé, de bicicletas, de motos, carros, com uso de animais, entre outros.

A paisagem é sempre característica do período climático e muito singular, o que leva os quilombolas a alterar sua rotina, em respeito a mudança do tempo, do clima e da natureza em si, como parte da natureza, toda a comunidade acompanha os novos afazeres próprios da época do ano.

É possível perceber o movimento simultâneo entre os sujeitos e a chuva, o plantio, as danças, a colheita, os rituais de celebração, as chuvas. O tempo de ser em comunidade, isto é, o tempo de estar consigo, com a natureza e com o outro. Este é um saber que se preserva e em que todos se acomodam, se ajustam ao tempo maior, o da vida.

Imagem 4: Comunidade do Engenho Novo, nordeste brasileiro. Fonte: acervo de pesquisa, 2020.

Pelo longo período de estiagem precisam armazenar água nos açudes e cacimbões, e para tê-la em casa, contam com a possibilidade do abastecimento de adutoras, ou fazem usos de jumentos com ancoretas e motos com tambores nas carrocinhas. Os açudes marcam também as paisagens, servem para matar a sede humana e animal, para uso da água nas tarefas domésticas, servem como espaços para pescarias, para banhos e momentos de lazer. Os pequenos riachos que passam pelas comunidades são também utilizados como espaços de diversão, no entanto, esses apenas possuem água correndo durante o período das chuvas (predominantemente de fevereiro a maio).

Com relação as habitações essas são de alvenaria e construídas sem um ordenamento de ruas ou alinhadas em uma única direção. Os espaços são ocupados com a liberdade que for conveniente aos donos das terras. É bastante comum as terras serem

de pertencimento familiar e os pais irem dividindo com os seus filhos e filhas pequenos pedaços para que construam suas casas na vizinhança, fato que permite formar agrupamentos familiares.

Nas relações dos sujeitos quilombolas com os companheiros(as) e os espaços das comunidades em que habitam se evidenciam fortes vínculos com os elementos da natureza, sejam eles: a água (dos açudes, riachos, cacimbões, chuva...), o fogo (das velas nas celebrações religiosas, fogões a lenha, fornos, fogueiras, coivaras...), as plantas (usadas na alimentação dos rebanhos, cultivadas na agricultura, utilizadas como lenha para cozinhar, nas cercas que demarcam os terrenos...), a terra (que serve para plantações, fabrica os tijolos, fabrica panelas, constroem açudes...) e o ar (com a presença dos cheiros, os sinais da chuva, nas fumaças das fornalhas, no voo dos pássaros...).

Como marcas expressivas dos modos de ser dos sujeitos quilombolas está a compreensão perceptiva da integralidade do corpo, manifestada dentre outros aspectos, no encontro entre o individual e o coletivo. As afirmativas de "grande família", de "família uma só", "um povo só", "somos muito unidos", junto as manifestações de cuidado coletivo e acolhimento aos seus e aos outros que chegam as suas realidades, afirma essa percepção de uma integralidade e interdependência.

Nas comunidades quilombolas as técnicas do corpo se manifestam em inúmeras possibilidades de existência. Em nosso processo de imersão etnográfica, conseguimos mapear algumas dessas possibilidades para que pudéssemos conhecê-las e posteriormente pensar possibilidades pedagógicas na Educação Física escolar em diálogo com a Educação das relações étnico-raciais.

Das manifestações do corpo em movimento, destacamos a realização da Dança de São Gonçalo. Essa dança é uma das marcas identitárias das comunidades e é realizada a partir de um grupo de 12 mulheres, sendo essas divididas em dois grupos, um representado por adereços e fitas na cor azul e o outro grupo na cor vermelha. As mulheres são conhecidas como dançadeiras e utilizam durante a dança vestidos brancos. Em cada grupo de dança tem-se uma mestra responsável por organizar os preparativos da apresentação, fazer a articulação dos membros do grupo e ficar responsável por guardar o santo. Além das mulheres, temos na dança a presença de dois homens que são os guias durante as jornadas. Eles ficam cada um diante uma das filas tendo junto a eles um violão e um pandeiro.

Mantendo predominantemente a organização em duas filas, esses dançam ao som das músicas que são entoadas em referência a São Gonçalo. Na dança, os passos ligeiros e coordenados marcados pelas batidas dos instrumentos, o corpo erguido, os braços na lateral do corpo sem grandes movimentos, os quadris alinhados ao tronco, fazem com que os sujeitos vão se deslocando nos espaços e interagindo uns com os outros a partir dos olhares, entrançados, círculos, entre outros.

Imagem 5: Dança de São Gonçalo da Comunidade do Pêga/RN-Brasil. Fonte: acervo de pesquisa, 2019.

Na identidade do grupo se faz viva a presença da grande família, visto que, são mães, filhas, sobrinhas, tias, avós, noras, entre outras. A transmissão desses saberes se faz no fazer junto, na experiência coletiva de participar dos momentos da dança inicialmente acompanhando os familiares e apreciando as apresentações, depois com a possibilidade de participação direta dançando junto ao grupo.

A dança de São Gonçalo se realiza prioritariamente em dois momentos principais, o primeiro é o dia da Festa de São Gonçalo, comemorado nas comunidades no dia 24 de janeiro. O dia da festa é momento de encontro das famílias com os moradores da comunidade e com outros que moram em outras localidades, na festa é realizada a dança de São Gonçalo, mas também, outras manifestações de dança organizadas por membros da comunidade, capoeira, teatros, entre outros. Na festa a preparação e o compartilhamento dos alimentos são também bastante marcantes. O outro espaço de realização da dança é no pagamento de promessa quando algum membro da comunidade recorre ao santo em um momento difícil ou para conquista de algo e tem esse pedido atendido.

Na atualidade, outros espaços para realização da dança tem sido, embora com sentidos diferentes, as apresentações em eventos culturais ou em momentos para gravação de matérias jornalísticas. Nessas situações algumas adequações são possíveis, especialmente na quantidade de jornadas que se realizam.

Independente dos espaços e tempos em que habitam, os saberes e fazeres quilombolas configuram-se como espaços de educação para ensinar e aprender, concomitantemente, a partir das relações coletivas compartilhadas. Esses sujeitos ao se manifestarem nas danças, na agricultura, nas sociabilidades, nas diversões, entre outras, aprendem e ao mesmo tempo ensinam uns aos outros pela possibilidade de fazer junto, no entanto, são sempre os sujeitos mais velhos os guardiões dos saberes e fazeres.

Como afirmam Freire e Nogueira [16] "o conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo". Para acessar esse conhecimento, os sujeitos devem a experimentar as situações pela via do corpo. É no corpo, e pela sua capacidade de movimento, que os sujeitos vivem a realidade do mundo. Para reforçarmos essa compreensão, destacamos outro posicionamento de Freire [17] quando afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

Imagem 6: Esse rio é minha rua e chega na Cidade de Belém do Pará, Brasil. Fonte: acervo de pesquisa, 2019.

Conclusão

Considerando que, de forma orgânica os saberes das comunidades mobilizam os sujeitos e consequentemente se mantêm incorporados no cotidiano das práticas culturais, como forma de resistência e defesa de invasões colonizadoras e de manejo de aculturação, a ação transformadora é de preservação cultural no desenvolvimento organizacional dessas comunidades, e de diálogo intercultural, na perspectiva da interculturalidade crítica. Assim, a coparticipação na construção de ações educativas é decisiva e constituinte da identidade de grupos étnico-raciais.

O desafio passa a ser, após os levantamentos de estudos, estabelecer um diálogo sobre as possibilidades de saberes e fazeres presentes nas comunidades étnico-raciais com

[16] P. Freire e A. Nogueira, *Que fazer: teoria e prática em educação popular*, Vozes, Petrópolis 1993.
[17] P. Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paz e terra, São Paulo, 1996.

os contextos externos a eles, sem transferir acriticamente conhecimentos, mas criando possibilidades críticas a autônomas de construção do saber e do fazer. Esse diálogo possibilitará um reconhecimento dos sujeitos com sua ancestralidade, sua originalidade, resistindo ao apagamento cultural indígena, africano e afro-brasileiro e ribeirinho, realizado dentro das ações políticas, intervenções sociais e dos cenários educacionais, bem como possibilitará ampliar o acervo de conhecimentos, construir cenários de aprendizagens inclusivos e democráticos.

Do lugar da academia, dos movimentos sociais, dos grupos de engajamento temático, há que se estabelecer caminhos, abrir trilhas, cruzar roçados, atravessar rios para dialogar com as diferenças, criar estratégias para tratar a desigualdade social, aprender com a singularidade da diversidade e, dessa forma, construir valores éticos, críticos e humanitários.

Referências Bibliográficas

Aa. Vv., *Sociedade, educação e cultura(s)*: questões e propostas, organizado por M. V. Candau, Vozes, Petrópolis 2002

Brasil, *Decreto nº 4.887*, 2003.

Candau V. M., *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*, em Aa. Vv., *Multiculturalismo***:** diferenças culturais e práticas pedagógicas, organizado por A. F. Moreira e V. M. Candau, Vozes, Petrópolis 2008.

Fleuri R. M., *Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional*, em "Educ. Soc.", n. 95, 2006, pp. 495-520.

Freire P., *Educação e atualidade brasileira*, Universidade Federal do Recife, Recife 1959.

P. Freire, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Paz e Terra, São Paulo 2001.

P. Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paz e terra, São Paulo, 1996.

Mauss M., *Sociologia e antropologia***,** Cosac Naify, São Paulo 2003

P. Freire e A. Nogueira, *Que fazer: teoria e prática em educação popular*, Vozes, Petrópolis 1993.

Oliveira I. A. de, *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*, CRV, Curitiba 2015.

Pereira C. da S., *Política de regularização de terras quilombolas: identidades e territorialidades negras em Portalegre – RN*, Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2014.

S. R. de Silva, A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola, em "Revista Nera", n. 19, 2011, pp. 2011.

Soares M. G. et al. *Flecha do tempo: origem do pensamento, conhecimento e representação da realidade por indígenas*, em "Práxis Educacional", n. 30, pp. 343-357, 2018.

Soares M. G., Moreira L. R., Bentes J. A. de Oliveira, *A filosofia relacional dialógica e as perspectivas do interculturalismo na educação*, em "Revista tempos e espaços em educação", v. 12, pp. 275-290, 2019.

Vince R. e Warren S, *Participatory visual methods*, em Aa. Vv., *The practice of qualitative organizational research: Core methods and current challenges*, Sage, London 2012.

Os autores

Marta Genú Soares, pós-doutora em Educação pela Université de Montpellier (2016) e PUC/São Paulo (2015). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará e docente da Graduação do curso de licenciatura em Educação Física. Líder do Grupo de Pesquisa Ressignificar. Pesquisadora do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, do Grupo de Pesquisas em Práticas Educativas em Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Norde e da Rede Internacional de Investigadores da Motricidade Humana.

Hudson Pablo de Oliveira Bezerra, professor de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Atua principalmente em temas como: educação, cultura, corpo, saúde, educação das relações étnico-raciais e educação física escolar.

Natália Evangelista do Espirito Santo Silva, graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará. Especialista em Educação Especial com ênfase no Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia. Especialista em Saúde na Educação Física Escolar pela Universidade do Estado do Pará. Docente do Curso de Educação Física na Escola Superior Madre Celeste desde 2008. Desenvolve estudos e ações no campo da formação de professores, práticas pedagógicas inovadoras e culturais.

José Pereira de Melo, possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1985), especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1988), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1994), doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (2018). Atualmente é professor titular da Universidade

Federal do Rio Grande do Norte, vinculado ao Departamento de Educação Física. É professor permanente do programa de pós-graduação em Educação, do mestrado em Educação Física (acadêmico) e do mestrado em Educação Física (profissional).

BLOG

In memoria di lei: bell hooks

Cristina Breuza

DOI: 10.5281/zenodo.5824875

Scrittrice, docente, attivista, femminista intersezionale, intellettuale e icona afroamericana; prima studiosa, profonda conoscitrice e poi critica vivace e attenta del pensiero freireriano, bell hooks, io letterario di Gloria Watkins, è morta il 16 dicembre 2021 all'età di 69 anni.

Per me le riflessioni di questa intellettuale sono state importanti nella mia crescita personale e professionale. Pertanto avrei voluto scrivere sulla pedagogia critica di bell hooks prima, o comunque con più distensione, con meno passione triste nel cuore e nella testa. Invece mi trovo qui a stendere la sua commemorazione. Cercherò di scrivere, quindi, un felice e appassionato elogio.

Una grande eredità

Figura plurale, bell hooks lascia una grande e variegata eredità: dal campo letterario-poetico a quello politico, da quello femminista, fino a giungere a quello critico-pedagogico ed educativo impegnato. Questi campi sono intrecciati e spesso sovrapposti.

Nella sua vastissima produzione in lingua inglese ci sono alcuni nuclei tematici fondamentali. Centrali nelle sue riflessioni sono infatti il tema dello sguardo dissidente/oppositivo; del linguaggio resistente; la critica femminista al potere suprematista bianco; la critica al patriarcato bianco e nero; l'analisi e la critica della maschilità nera; l'esplorazione dell'amore e delle dinamiche nelle relazioni di coppia; l'analisi della rappresentazione delle afroamericane e degli afroamericani nei media e nel cinema; la pedagogia critica; l'educazione come pratica di libertà; l'educazione femminista; la critica al fallocentrismo nei processi di liberazione; i rapporti di potere nei processi formativi ed educativi e tanto altro.

Tutto nelle diverse riflessioni e nelle pratiche della studiosa e intellettuale african-americana è intrecciato con la sua storia personale e con le geografie della sua vita vissuta. Teoria e pratica sono interconnesse in modo circolare. Il suo lascito è pertanto potente, profondo, ricco, intenso, concreto e molto ispirato.

Cresciuta nel Sud segregato, questa esperienza la segna profondamente. Essa pertanto tornerà sempre con forte lucidità nelle sue riflessioni successive. Sviluppate nel volume *Elogio del margine*, ad esempio.

È da tale spazio marginalizzato, fatto di vuoti, di assenze e di presenze oppressive che

i margini divengono "spazi di apertura radicale […] là dove la profondità è assoluta" (1998, p. 67). A partire da questo posizionamento — come direbbe Adrienne Rich — il margine diventa spazio di resistenza, di creatività, di discorso e di presenza.

Nel fare ciò non cerca "di riabilitare e romanticizzare il concetto di marginalità spaziale" (p. 70): tutt'altro. Vuole far comprendere il suo "luogo della parola" (D. Ribeiro, 2020), fatto anche di sofferenza e di rabbia.

La teoria diventa, infatti, luogo di guarigione, di auto-guarigione e di liberazione collettiva, come scrive nel suo volume *Insegnare a trasgredire* tradotto, nel 2020, da feminoska, per Meltemi, all'interno della colonna Culture radicali (p. 95).

Dai margini al centro, questo riflettere si fa pedagogia e poi educazione. L'educazione in particolare si fa pratica di libertà contro le forme di oppressione sistematica legate al genere, alla razza alla classe, all'orientamento sessuale.

La pedagogia di hooks infatti nasce in modo particolare. Come lei stessa precisa:" dalle interazioni illuminanti di pedagogie anticoloniali, critiche e femministe" (p.40).

La sua è una pedagogia impegnata, dinamica, aperta, militante di rara bellezza, attuale, sfidante, anti-sistema e sconfinata. Capace analizzare i processi educativi e socio-culturali e politici d'oggi in modo lucido e affilato. Capace di aiutare e di coscientizzare chi si occupa di educazione in vario modo e con ruoli differenti.

Non solo, è un valido sostegno anche per chi vuole confrontarsi con i pregiudizi razzisti, sessisti, classisti e omofobi che ancora modellano la nostra società, al fine di distruggerli de-costruendo. Per fare questo è necessario come ricordava Audre Lorde liberarsi dagli "strumenti del padrone" che sono sempre fallimenti e non "metteranno mai di attuare un vero cambiamento".

La pedagogia di hooks è quindi un invito a considerare le vite, le voci e pratiche di soggettività lontane da noi. È un invito al miglioramento personale. È un aggiornamento professionale necessario per vivere, per educare e per lavorare. Necessario soprattutto per sognare in modo nuovo in questa società; la pedagogia di hooks, infine, è un invito a s-confinare in modo critico, impegnato e attento.

Una pedagogia impegnata in una società mescolata

Il suo è un pensiero dei margini. Negli anni questo ha acquistato profondità e forza, come scrive il questo passaggio in *Elogio del margine. Scrivere al buio* (con M. Nadotti, 2020):

> ho lavorato per cambiare il mio modo di parlare e di scrivere, per incorporare nei miei racconti il senso geografico: non solo dove io sono ora, ma anche da dove vengo, e le molteplici voci presenti me. Ho affrontato silenzio l'incapacità di essere articolata. Quando dico che queste parole scaturiscono dalla sofferenza, mi riferisco alla lotta personale che si conduce per definire la posizione da cui si dà a voce

– lo spazio del teorizzare.

Lo spazio aperto da hooks è spazio critico, decoloniale, anti-razzista, femminista, aperto, intersezionale, anti-sistema. All'interno di questo interpreta marcatori sociali – come l'essere nera e donna; l'essere nera, povera, lesbica e madre single – come luoghi da cui parlare, per fare luce sul proprio posto nel mondo, sul suo proprio essere nel mondo e sul proprio essere con il mondo. Queste pluralità divengono spazi di possibilità, scalzando il destino di emarginazione ed esclusione.

Anche se le riflessioni nascono in un cos'altro lontano dal nostro, come quello americano, sono molto utili ed efficaci anche da noi.

L'Italia in questo preciso momento storico ha un grosso problema con confini, margini e sconfinamenti personali, identitari, socio-culturali e sessuali. A ciò si aggiunge un grande rimosso, a livello generale, della colonizzazione e di che cosa ha rappresentato non tanto per il nostro Paese, ma anche di chi l' ha subita. Voci silenziate, o storpiate che devono essere ascoltate.

Leggere questa l'autrice aiuterebbe anche in questo: allenare all'ascolto di storie scomode, altre, che per molto tempo sono state evitate, oltre che liquidate con faciloneria e superficialità.

bell hooks, come attivista, inoltre porta chi legge a fare i conti con i nostri privilegi e con i nostri aspetti più intolleranti, razzisti, misogini eterocentrati, nonché con le opportunità di vita impari di soggettività sub-alternizzate immerse nel capitalismo.

Le riflessioni di bell hooks nella pratica aiutano a comprendere che origini diverse e spesso conflittuali: non sono da negare, o da nascondere, ma da accogliere per cambiare il nostro modo di pensare e quindi di inter-agire. Ascoltare storie che non ci appartengono ed esperienze dolorosamente diverse e lontane da noi potrebbe essere l'inizio del rispetto autentico, di una nuova coesione sociale e di miglioramento culturale, nonché socio-politico. In una società cambiata è necessario cambiare modi di pensare, di agire, di interagire.

Insegnare a trasgredire, così come altri testi di questa scrittrice e docente afro-americana, è un libro fondamentale per iniziare a superare le difficoltà che in Italia si hanno ancora in ambito personale, socio-culturale e politico, accademico, formativo, educativo di parlare di oppressioni.

Se ne parla, da anni ma in modo approssimativo, molto spesso, perché non si sono coinvolte e incluse altre soggettività che non siano quelle maggioritarie e privilegiate in Italia.

L'Eros nel processo pedagogico

Una personalità appassionata e impegnata come bell hooks impregna chi legge. Mette in crisi e rende consapevoli. Fa compiere passi dolorosi e necessari per riuscire ad essere

solidali e complici con soggettività marginalizzate, fa approssimare a situazioni e discriminazioni che essendo persone bianche, in parte, non toccano i nostri corpi.

È proprio a partire dal corpo che l'educazione diventa pratica di libertà. È nel riconoscere il corpo nella sua interezza, concretezza e l'anima incarnata nel suo attivarsi nell'interagire con la classe e con le persone, che si può attuare lo sconfinamento necessario per liberarsi: e la liberazione è lotta, ma anche amore tenero e coinvolto.

In proposito vorrei citare un passaggio inglese tratto dall'opera *All About Love: New Vision* (2018):

> When we choose to love we choose to move against fear—against alienation and separation. The choice to love is a choice to connect—to find ourselves in the other.

Se in ogni circostanza, come ammoniva Primo Levi, "le coscienze possono essere nuovamente sedotte ed oscurate: anche le nostre"; grazie alle pratiche, alle riflessioni e al ricordo di questa grande intellettuale femminista african-americana, docente, scrittrice e attivista possono essere illuminate e appassionarsi senza fine!

Riferimenti bibliografici

hooks b., *Elogio del margine. Razza, sesso, mercato culturale*, Feltrinelli, Milano, 1998.

hooks b., *All About Love: New Visions,* William Morrow Paperbacks, ebook, NY, 2018.

hooks b., *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano, 2020.

hooks b., Nadotti M., *Elogio del margine. Scrivere al buio,* Tamu edizioni, Manocalzati, 2020.

Ribeiro D., *Il luogo della parole*, Capovolte, 2020 (ebook).

L'autrice

Cristina Breuza è Educatrice professionale socio- pedagogica e Pedagogista. È laureata in Scienze dell'Educazione, triennale; in Scienze Pedagogiche, magistrale, conseguita come la triennale presso l'Università degli Studi di Torino. Si è specializzata in Educazione Interculturale, con un Master di primo livello, presso l'Università degli Studi Roma Tre. Ha perfezionato la sua conoscenza dei contesti eterogenei contemporanei interessati da flussi migratori molteplici, con il corso di Perfezionamento in Antropologia delle migrazioni, presso l'Università degli Studi Milano-Bicocca.Sta ultimando il Master di primo livello in Scienze religiose e Mediazione interculturale, presso l'università degli studi di Torino. Lavora come Educatrice professionale socio-pedagogica, presso la Cooperati-

va Sociale “Il Margine”A.R.L, di cui è socia. Si occupa d’inclusione sociale e scolastica, nonché di assistenza di minori disabili nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado. Scrive sul portale “Lacasadelrap.com”, essendo appassionata di Subcultura Hip Hop.

Il caso Zaki: scarcerazione di un detenuto di coscienza nel buco nero della giustizia egiziana

Paolo Vittoria, Intervista con Laura Cappon

DOI: 10.5281/zenodo.5824924

Cominciamo dallo scenario giudiziario di Patrick: si tratta di scarcerazione, ma non assoluzione. Si parla spesso di cittadinanza italiana. Se come atto politico sarebbe opportuno, credi che dal punto di vista strettamente giudiziario sarebbe utile?

La cittadinanza legalmente potrebbe non servire. Nel caso della sua situazione sarebbe un segnale diplomatico forte, però se Patrick prendesse la cittadinanza italiana dovrebbe rinunciare a quella egiziana. A dire il vero, ci sono stati dei precedenti. Un giornalista canadese-egiziano di Al Jazeera sotto processo rinunciò alla cittadinanza egiziana per avere la protezione canadese. Quando i due passaporti sono insieme naturalmente ha più valore il passaporto del Paese dove sei sotto giudizio. Rinunciare alla cittadinanza richiederebbe un tempo che non necessariamente corrisponde a quelli tecnici del processo, alla richiesta di estradizione e protezione dell'imbasciata. Sarebbe comunque un segnale molto forte, visto che ce ne sono stati pochi da parte del nostro Paese.

Potrebbe anche complicare il caso dal punto di vista diplomatico?

No, non esiste un vero e proprio caso diplomatico nel senso che l'Italia dice di aver sempre lavorato a fari spenti, quindi non c'è nessun caso diplomatico nell'accezione di crisi. Ovviamente il Governo si è mosso. L'ambasciata ha parlato con interlocutori che hanno lavorato con delle persone che hanno fatto da mediazione tra ambasciata italiana e governo egiziano. C'è stato un lavoro diplomatico, soprattutto cercando di seguire le udienze. Quando non sono stati ammessi al processo, hanno sempre presentato un documento di interesse sul caso, lo hanno seguito, ma evitando crisi e rotture.

Qual è il clima nella famiglia di Zaki

Il clima è di sollievo, ma di grande incertezza e di paura per il futuro. Il caso non è ancora chiuso. Le accuse sono ancora tutte in piedi e quando si finisce nel sistema giudiziario egiziano e si resta in quel Paese, si è perennemente a rischio. L'Egitto è una prigione a cielo aperto, significa che in ogni momento può succedere qualcosa. Per

esempio, c'è un faldone di cui solo una parte è stata utilizzata, c'è una altra parte che potrebbe diventare un altro processo. L'incognita e la paura è che il 1° febbraio si possa avere una condanna perfino superiore. Purtroppo, questa è la "giustizia" egiziana che è al servizio di un sistema di repressione e lavora contro coloro che chiamano i "detenuti di coscienza".

Che spazio hanno i movimenti in difesa dei diritti umani in Egitto?

Ci sono gli avvocati che continuano a lavorare. Io non so mai, quando li incontro, come gli avvocati fanno a rimanere lì, perché a volte loro stessi possono correre il rischio di diventare detenuti. Sono gli avvocati che sono emersi dalla rivoluzione del 2011 che pose fine alla dittatura di Mubarak. Continuano a lavorare nonostante tutto, nonostante il rischio che corrono, ma ovviamente, dopo otto anni di al-Sisi al potere, le ONG e le organizzazioni per i diritti umani sono state sistematicamente prese di mira.

Trovi che ci siano possibili collegamenti con il caso Regeni?

Non abbiamo elementi, è qualcosa che non possiamo provare e che, quindi, non possiamo affermare in nessun modo. Il fatto è che abbiamo a che fare con un regime completamente schizofrenico: non sappiamo cosa fa, quando lo fa e perché lo fa. Così è il regime egiziano, così è il sistema giudiziario – se di giustizia si può parlare. Nessuno sapeva che Patrick sarebbe stato liberato l'8 dicembre. Nessuno se lo aspettava, nessuno è in grado di fare previsioni. Neanche gli avvocati che ogni giorno vanno a difendere i detenuti di coscienza. Non possiamo fare previsioni, né mettere in connessione un arresto con un altro caso... Possiamo solo cercare di dedurre, ma senza elementi sufficienti. Il regime è un buco nero.

Una schizofrenia ragionata?

Non trapela niente. Hanno dei comportamenti così schizofrenici che sono inspiegabili e imprevedibili, sono azioni slegate tra di loro, ma è evidente da quello che accade ai detenuti di coscienza: arresti arbitrari, fascicoli che scompaiono, segnalano una schizofrenia completa. Fino ad ora nessuno sa veramente il perché del caso Regeni. Non c'è un motivo reale, non ci sono testimoni che dicono "è successo questo o quello". Si parla di faide. La procura di Roma punta il dito contro la National security agency. Va bene, ma chi è il mandante? Chi avrebbe deciso che un ragazzo con passaporto italiano dovesse essere trattato in quel modo fino alle conseguenze tragiche a cui ha portato? Neanche questo possiamo sapere: sappiamo che l'esercito egiziano ha un consiglio militare supremo, l'organismo più alto delle forze armate, ma spesso non si sa neanche chi sono i nomi che lo compongono. L'unico giornale bilingue arabo-inglese ancora

aperto che riesce a fare inchiesta e tirar fuori degli elementi è Mada Masr: ma sono briciole rispetto al potere del sistema.

Sentiamo vicini i casi di Giulio Regeni e di Patrick Zaki come avvenimenti vicini culturalmente. Ma se passiamo dal particolare al generale, non possiamo che rifarci a un processo storico: a quello che è accaduto in Egitto dal colpo di Stato e la sconfitta della primavera araba. È così?

Certo, quello che sta accadendo è il frutto della repressione che si è scatenata dopo il colpo di stato dei militari nel 2013 ai danni di Mohamed Morsi, presidente eletto appartenente ai fratelli mussulmani: è stato l'inizio di una nuova epoca, tra le più buie dell'Egitto. L'Egitto è un paese che è stato, a fasi alterne, in dittatura per oltre 60 anni, dalla rivoluzione militare del 1952 degli ufficiali liberi fino alla primavera araba nel 2011. L'esercito è stato sempre il grande attore del potere. Quando ha barcollato Morsi, l'esercito ha ripreso di nuovo il potere e ha fatto in modo che non accadesse mai più una piazza Tahir. Sono così sorte le leggi liberticide, il delitto di coscienza, le uccisioni extragiudiziarie e tutto quello che ci porta oggi alla spietata dittatura di al-Sisi.

Di quanti detenuti di coscienza si parla.

Le ONG calcolano tra i 60000 e gli 8000 detenuti di coscienza. Ovviamente presi dalla paura non possono censire con precisione, ma questa è una stima.

Nel buio di elementi questo è l'unico dato "quasi" certo.

Questo è un dato che colpisce, i detenuti di coscienza sono davvero tanti. Così come le sparizioni forzate. È il modus operandi della dittatura. Magari un lettore si interessa della storia di Patrick, va a cercare altri casi e ne troverà migliaia molto simili. Accuse vuote, faldoni pieni di prove finte, rinvii a giudizio senza senso, avvocati che provano a costruire delle difese robuste ma non ce la fanno, che non riescono ad avere i documenti a disposizione. In Egitto, fino al rinvio a giudizio l'avvocato non vede proprio il fascicolo: quando hai un cliente in detenzione preventiva fino al rinvio a giudizio non riesci neanche a leggere le carte, non puoi organizzare una difesa, così come è accaduto per gli avvocati di Zaki. Ma anche dopo spesso non ti mettono nelle condizioni di accedere alla documentazione. Immagina cosa possa voler dire smontare un'accusa falsa senza aver accesso ai documenti…

Entri in una farsa.

Si, sapendo che la magistratura non è imparziale. Il ragazzo avrebbe scritto dei post su facebook, la difesa chiede la perizia informatica, ma non viene concessa. Oppure

l'accusa sostiene che "è stato arrestato qui", la difesa chiede le immagini di videosorveglianza e non le concedono.

La libertà sembra essere una concessione unilaterale. Il regime egiziano sa nascondere le carte e ti mette nelle condizioni di illeggibilità, di analfabetismo.

Si tratta di impossibilità di leggere una situazione e aggiungo che la paura contribuisce a questa illeggibilità, anche perché non sai quello che succede e che ti può succedere. Molti attivisti di diritti umani dicono che si supera la "linea rossa" semplicemente restando nel Paese e occupandosi di diritti umani, così ci si sente in perenne pericolo. Il rischio è di stare sotto controllo, vigilanza, in una condizione di paranoia giustificata ed indotta.

Gli autori

Paolo Vittoria insegna Pedagogia generale e sociale all'Università di Napoli. Dal 2010 al 2019 è stato docente di Filosofia dell'Educazione all'Università Federale di Rio de Janeiro. È autore di libri sull'educazione critica, i movimenti sociali e Paolo Freire, alcuni dei quali pubblicati in diverse lingue. Collabora con "il Manifesto".

Laura Cappon Giornalista RAI, collabora con *Domani*, *Il Fatto Quotidiano*, *Radio Popolare*.

Thomas Sankara: il coccodrillo e il capitano

Angelo Miramonti

DOI:

Da poche settimane in Burkina Faso è entrato nel vivo il processo ai presunti responsabili dell'assassinio di Thomas Sankara, il presidente che governò il paese dal 1983 al 1987 (Radio France International 2021a e 2021b). Quando leggo questa notizia, la memoria mi riporta a oltre vent'anni fa, al 1998, quando misi piede in Burkina Faso per la prima volta. Prima di partire, lessi che negli anni ottanta il paese ebbe un giovane presidente che dimostrò nei fatti che molti cambiamenti sociali erano possibili, se c'era la ferma volontà dei governanti di metterli in pratica. Si chiamava Thomas Sankara, aveva trentatré anni quando prese il potere con un colpo di stato incruento. Nei quattro anni in cui governò il paese organizzò campagne di alfabetizzazione degli adulti, di vaccinazione dei bambini, di promozione dei diritti delle donne, di lotta alla desertificazione e alla corruzione. Nel giro di due anni, l'analfabetismo scese significativamente e la copertura vaccinale dei bambini raggiunse livelli così alti che, nel 1985, l'UNICEF salutò la campagna di vaccinazioni in Burkina Faso come "la miglior notizia che i bambini dell'Africa hanno ricevuto quest'anno". Al di là dei risultati quantitativi, Sankara credeva fermamente che la decolonizzazione del suo paese partiva dalla formazione della coscienza, dall'imparare a "bastare a se stessi" materialmente e psicologicamente, e dall'abbandono delle logiche di dipendenza tecnologica e finanziaria che generavano fame e indebitamento. Per questo lanciò campagne per "consumare Burkinabé", per piantare alberi e preservare l'acqua piovana nella zone a rischio di desertificazione. Per marcare una discontinuità col passato coloniale, Sankara decise anche di cambiare il nome del paese - che si chiamava Alto Volta - e di ribattezzarlo "Burkina Faso": il "paese degli uomini integri". Quattro anni dopo, Sankara fu ucciso da una congiura che portò al potere il capo dell'esercito di allora, Blaise Compaoré, sospettato da molti di essere il mandante dell'attentato. Quando fu ucciso, Sankara aveva trentasette anni e quella che un missionario europeo definì "una fretta dannata" di trascinare il suo paese fuori dalla sua endemica arretratezza, su cui congiuravano la disastrosa eredità coloniale e le avide *chefferies* locali, che inchiodavano da generazioni le popolazioni rurali in rapporti feudali di sfruttamento. Fu proprio la fretta uno dei limiti del suo lavoro e uno dei probabili motivi per cui la popolazione non insorse dopo il suo assassinio. Sankara voleva risultati tangibili in poco tempo, e li impose senza riuscire a creare intorno a sé un sistema che potesse rendere strutturali

le politiche sociali che riuscì a realizzare grazie al suo carisma personale alla sua ferma volontà d'imporre il cambiamento, in fretta e radicalmente. Guardando la vicenda di Sankara dalla prospettiva della storia molti ritengono che Sankara non comprese fino in fondo la complessità e la lentezza dei processi di sviluppo e la necessità di creare consenso intorno al cambiamento, anche a costo di rallentarlo, e questa sua ombra finì per inghiottirlo.

Dopo quel mio primo viaggio, ho visitato il Burkina varie volte e ho letto vari libri su Sankara, sulle sue idee, sui risultati delle sue politiche sociali, sui suoi errori e sulle possibili cause del suo assassinio (Aruffo 2007, Chinappi 2021). Sei anni fa, il 7 aprile 2015, in seguito a un tentativo di colpo di stato della Guardia Presidenziale, il presidente Blaise Compaoré è stato costretto a lasciare il potere - dopo averlo mantenuto per ventisette anni - e a fuggire in esilio in Costa d'Avorio. Dal giorno in cui Compaoré ha lasciato il potere, la richiesta di chiarire le circostanze e i mandanti dell'assassinio di Sankara è divenuta sempre più pressante, fino alla ripresa del processo, in ottobre del 2021.

Thomas Sankara era un giovane capitano quando fu ucciso. Il suo corpo crivellato di proiettili è stato riesumato in dicembre del 2015 e studiato con cura. Il nuovo governo insediatosi dopo la caduta di Compaoré vuole innanzitutto sapere se quel corpo è davvero quello di Sankara. Lo hanno estratto dalla tomba in cui lo avevano sepolto in fretta, senza riti funebri, e il suo cadavere non cessa di reclamare i funerali che gli erano dovuti. Su quel corpo putrefatto da ventisette anni di silenzio e paura imposti dal regime del suo probabile assassino si affaticano i medici legali. La perizia sulle cause della sua morte ripete un responso tanto noto quanto generico: "morto per ferite d'arma da fuoco", e non per "morte naturale" come scrissero i medici del regime, all'indomani del suo assassinio. La perizia balistica afferma che sono pallottole compatibili con quelle della Guardia Nazionale. Un'altra conferma di quanto già noto.

"Non è tanto importante quello che diranno i medici legali sull'appartenenza di quel corpo a Sankara e sulle cause della morte; quello che conta è che la riesumazione del corpo porti a riesumare i ricordi, che induca chi sa a parlare, prima che muoiano tutti i testimoni oculari", mi diceva un collega che ha lavorato con la Cooperazione Italiana in Burkina Faso negli anni di Sankara. Curioso che dissotterrare un corpo serva a riesumare parole, a lacerare silenzi. Dopo oltre trent'anni cominciano a emergere memorie scomode come cadaveri mai onorati, sepolte sotto coltri di paura, condannate all'archiviazione e all'evitamento. Il corpo riesumato di Sankara è una scheggia conficcata nella carne di un continente ancora sottomesso, una scheggia rimossa dalla memoria dei grandi, un incubo per gli imperialismi locali ed esterni, dimenticato con sollievo al risveglio. Dopo trentaquattro anni, con la ripresa del processo, la speranza è che ora parlino loro: i testimoni oculari.

Con il corpo di Sankara, il nuovo governo del Burkina Faso ha riesumato la memoria di uno dei pochi leader africani del Novecento che si era ribellato, che aveva disobbedito alle imposizioni dei colonizzatori senza divenire lui stesso uno spietato oppressore del suo popolo. Per questo lo chiamarono "il presidente ribelle". Si rifiutava di pagare il

debito, perché il tuo paese aveva ereditato debiti contratti dai suoi colonizzatori e perché il debito dei paesi colonizzatori verso l'Africa era più che sufficiente. "Se noi non paghiamo, i nostri creditori non moriranno, possiamo esserne certi. Se paghiamo, i più deboli tra noi moriranno di fame. Cosa è più importante?", aveva detto una volta Sankara in un incontro internazionale (Sankara, 1984). Era chiaro, e in larga misura condivisibile. Ma era un cattivo esempio.

Ripenso al processo in corso e penso all'oblio che oggi circonda la figura di Sankara, il suo volto non è stampato sulle bandiere, le sue frasi non sono scritte sui muri dei centri sociali, ma il tuo cadavere putrefatto dall'oblio di stato disturba ancora i sonni di molti. E con quel corpo riaffiora la sua voce, le parole e i gesti che lo hanno reso, almeno per alcuni, un'ispirazione e un esempio. Oltre vent'anni fa, mentre mi preparavo a partire, lessi per la prima volta di Sankara e fui colpito da un uomo che aveva il profilo di Che Guevara, Gandhi e Mandela, ma che era sconosciuto ai più. Forse perché veniva da un paese africano poverissimo e non era neppure un marxista ortodosso. Forse perché non era attraente come Che Guevara, ieratico come Gandhi o irenico e sorridente come Mandela. O forse perché non era al servizio delle ipocrisie delle cancellerie occidentali e della cooperazione di tutte le bandiere. Sankara mi ricorda Steve Biko, altro grande maestro dimenticato del Novecento, un altro giovane africano scomodo, ucciso anche lui a trent'anni e per ora consegnato all'oblio.

Ho avuto tre colleghi che hanno lavorato in Burkina durante il governo di Sankara: due burkinabé e un italiano, un economista e due medici. I loro pareri sono discordi, alcuni sostengono che la morte di Sankara sia stata una resa dei conti interna, che Blaise Compaoré lo abbia semplicemente tradito e ucciso per prendersi il potere e basta. Affermano che i soliti francesi, il colonialismo e il velleitario rifiuto di pagare il debito non c'entrano con la sua morte, che sono la solita vulgata della sinistra complottista, che vede gli interessi dei bianchi dietro a ogni nefandezza africana. Sostengono che sono la solita trita narrativa terzomondista, che annulla la libertà degli africani di avere almeno diritto e dovere di assumersi le responsabilità delle loro nefandezze, che li infantilizza al punto che, quando causano disastri, invece di assumersene la responsabilità corrono a vittimizzarsi, gettando la colpa sugli altri, i cattivi: i soliti bianchi. Altri invece, tra cui includo anche me stesso, pensano che, nonostante gli intrighi siano stati tessuti localmente e le responsabilità degli esecutori locali dell'assassinio vadano riconosciute, Sankara sia stato lasciato uccidere da Compaoré, con la quiescenza di chi, nelle diplomazie occidentali, non riteneva il Burkina abbastanza importante da scomodarsi a organizzare un vero colpo di stato, come avvenne con Allende in Cile (dopo la nazionalizzazione delle miniere di rame) o con la Turchia nel 1980 (quando minacciava di avvicinarsi pericolosamente all'Unione Sovietica). Il Burkina Faso non valeva nemmeno un colpo di stato ordito dall'esterno. Come paese, non era buono neppure per essere saccheggiato. Ma ai francesi, agli europei, e ai loro ascari ivoriani, conveniva che il capitano morisse. E che gli succedesse un loro docile satrapo, assetato di un potere che ha tenuto saldamente in pugno per ventisette anni, in cambio della sua genuflessione agli interessi occidentali nel

paese, soprattutto legati al controllo delle fertili piantagioni di palma della confinante Costa d'Avorio e, in anni più recenti, al controllo dei migranti e alla lotta ai movimenti jihadisti nel Sahel.

Ed è proprio dalla Costa d'Avorio che venne il sostegno al suo probabile assassino. Sankara non era mai stato in buoni rapporti con Houphouët-Boigny, il presidente ivoriano che mantenne il potere per trentatré anni, dal 1960 al 1993. Un collega africano mi raccontava che, durante un incontro internazionale, Sankara disse scherzosamente a Houphouët: "hai la faccia come un vecchio coccodrillo» e Houphouët gli risposte: attento, perché al coccodrillo piace il capitano (*le crocodile aime le capitaine*)". Il *capitaine* è un pesce: era un gioco di parole del vecchio presidente ivoriano per dire a Sankara che lo avrebbe presto divorato. Blaise Compaoré, da molti ritenuto l'assassino di Sankara era amico di Houphouët-Boigny, che molto probabilmente appoggiò il proposito di Compaoré di uccidere il capitano e di prendere il potere in Burkina. Oggi, sei anni dopo la sua fuga dal Burkina Faso, Compaoré si è rifugiato in Costa d'Avorio. Quando il nuovo governo del Burkina ha richiesto la sua estradizione (BBC 2014) per numerosi omicidi politici di cui Compaoré è accusato, il governo ivoriano ha risposto riconoscendo a Compaoré la cittadinanza ivoriana. Nessun processo sarà possibile per lui in Burkina Faso perché il governo ivoriano lo considera un suo cittadino sul quale non pende nessuna accusa in Costa d'Avorio.

Il 15 ottobre del 1987, il coccodrillo ha divorato il capitano e, con lui, le speranze di milioni di africani. Trent'anni dopo, il Burkina resta povero, arretrato e ancora non sappiamo la verità sulla morte del capitano e sull'identità dei coccodrilli che lo hanno divorato. Quel cadavere freddo, gettato su un tavolo di un medico legale che estrae campioni di carne putrefatta, accusa Compaoré e gli eredi del coccodrillo. Quel cadavere estratto dal suo sepolcro chiede di riesumare, insieme a quelle ossa, i fatti e le testimonianze, e di riportare all'attualità i sogni di milioni di Burkinabé, le loro speranze recise nell'ottobre del 1987.

Mentre ripenso a questi fatti, immagino Sankara prigioniero delle sue stanze, smarrito nei labirinti di un potere che non è mai stato in contatto coi poveri, lo vedo vagare nei gelidi corridoi di quel Sahel senza corrente, con la polvere del deserto che intasa i filtri dei condizionatori, immagino i muri scrostati dei ministeri e i rumorosi generatori di sottofondo. Sankara è morto così: prigioniero del suo labirinto. Anche Houphouët-Boigny è morto sei anni dopo aver divorato il capitano, nel 1993. Aveva più del doppio dei tuoi anni e un patrimonio smisurato, il coccodrillo. Di Houphouët resta un mausoleo di marmo nel suo villaggio natale, Yamoussoukro, dove fece costruire una cattedrale sul modello di quella di San Pietro a Roma. La costruzione costò trecento milioni di dollari dell'epoca, una somma sufficiente a dare al suo paese un sistema scolastico gratuito e universale e a sfamare tutti i denutriti, ma lui preferì la gloria eterna di quell'edificio che sfidava la Roma dei papi. Oggi, di Houphouët rimane un sarcofago di marmo a lato della sua cattedrale, assediato dai licheni di quel clima torrido. Di Sankara resta una fossa scavata in fretta e un cadavere crivellato di colpi, torturato dai medici legali perché

confessi l'identità dei suoi assassini. Trentaquattro anni dopo, è ora che chi sa parli, e che sia fatta chiarezza sulla morte del presidente del Burkina Faso.

Ricordo che in Senegal, sulla spiaggia, si vendevano magliette col ritratto di Sankara e con la scritta: *Sankara, il derange toujours* (Sankara disturba ancora). Che questa frase sia un auspicio, dopo quasi trent'anni dalla morte del capitano. Che la sua memoria riesumata possa inspirare senza guidare, suscitare entusiasmi senza oscurarli con un'ombra troppo ingombrante. Trentaquattro anni fa, il coccodrillo divorò il capitano. Trentaquattro anni dopo, Thomas Sankara è tornato. E disturba ancora.

Riferimenti bibliografici

Aruffo A., *Thomas Sankara un rivoluzionario africano*, Massari, Bolsena, 2007.

BBC Afrique, *Le Burkina va demander l'extradition de Blaise Compaoré*, 28 novembre 2014. Url: https://www.bbc.com/afrique/region/2014/11/141127_bfdiendere

Chinappi G., *Discorsi e interviste del rivoluzionario Burkinabé*, Vol. 1, Anteo, Milano, 2021.

De Bernardis C. and Correggia, *Thomas Sankara, i discorsi e le idee*, Ed. Sankara, 2006.

Gentile A., *Terra degli uomini integri. Vita di Thomas Sankara,* La Corte, Torino, 2021.

Radio France International, *Procès de l'assassinat de Thomas Sankara: des témoins seront auditionnés à distance*, 26 Ottobre 2021a, url: https://www.rfi.fr/fr/afrique/20211025-proc%C3%A8s-de-l-assassinat-de-thomas-sankara-des-t%C3%A9moins-seront-auditionn%C3%A9s-%C3%A0-distance

Radio France International, *Procès de l'assassinat de Sankara : un premier accusé fait le récit des événements*, 26 Ottobre 2021b, https://www.rfi.fr/fr/afrique/20211026-proc%C3%A8s-de-l-assassinat-de-sankara-un-premier-accus%C3%A9-fait-le-r%C3%A9cit-des-%C3%A9v%C3%A9nements

Rossi D., *Thomas Sankara. La rivoluzione in Burkina Faso (1983-1987),* Pgreco, Milano, 2018.

Sankara T., *Anthologie des discours de Thomas Sankara*, Kontre Kulture, Paris, 2013.

Sankara T., *Discours devant l'Assemblée Générale des Nations-Unies*, (4 octobre 1984). https://www.youtube.com/watch?v=Dt7QqBJVQFo

Ziegler J., *La fame nel mondo spiegata a mio figlio*, Il Saggiatore, Milano, 2010.

L'autore

Angelo Miramonti, è professore di teatro comunitario presso l'Istituto di Belle Arti di Cali (Colombia). È dramma terapeuta e fondatore del progetto di ricerca "Arti per

la Riconciliazione" che esplora l'uso delle arti per accompagnare il dialogo e la riconciliazione tra ex combattenti e vittime del conflitto armato colombiano. È autore di numerosi articoli sull'uso delle arti nella costruzione della pace. Ha conseguito un Dottorato di Ricerca in Economia e un Master in Antropologia Culturale.

Allargare il cerchio

Anna Maria Piussi

DOI: 10.5281/zenodo.5831083

Allargare il cerchio. Pratiche per una comune umanità è un numero speciale di Metis (Progredit, Bari 2020) curato da Maria Livia Alga e Rosanna Cima.

Molte e multiformi sono le sollecitazioni di questo libro, così come molti e multiformi sono i registri di scrittura e i temi delle narrazioni. Una coralità polifonica con cui si rendono presenti alla lettrice, al lettore, pratiche libere e relazionali di apprendimento e di cura comunitarie, pratiche trasformative ad alta intensità politica radicate nelle esperienze e nelle esigenze quotidiane di donne, pratiche che allargano l'orizzonte del possibile per tutti convergendo verso un centro in comune: la comune umanità.

Il libro si inserisce in un percorso molto ricco che si è sviluppato nel corso di alcuni anni, sfociando nel Laboratorio saperi situati dell'Università di Verona, promotore del Convegno *Allargare il cerchio* di cui questo libro è testimonianza. Si tratta di un gruppo interdisciplinare e internazionale di lavoro aperto a ulteriori, anche impreviste, creazioni. Nel suo saggio introduttivo *Divenire donne d'azione,* Livia Alga esprime bene la filosofia del Laboratorio. Esso "riunisce ricercatrici e ricercatori *nella* vita, senza distinzione di statuto tra chi lavora in realtà pubbliche, associative e del privato sociale, nelle università e nella comunità che abita. Il gruppo si è composto man mano, negli ultimi dieci anni, grazie a incontri in momenti e in luoghi diversi, in particolare a Verona, Palermo, Dakar, Mbacke Cadior, Valencia, Bergamo, Donostia, Santo Domingo. Ciò che tiene insieme le componenti del Laboratorio è la condivisione di alcune pratiche – pedagogiche, etnocliniche, artistiche, artigianali ed etnografiche – nella ricerca sui temi della coesione sociale, della cura e dell'ecologia, dei saperi di convivenza, sull'esperienza della maternità e dell'educazione in contesti transculturali"[1].

I saggi-narrazioni che compongono il libro, alcuni a più mani, e tutti caratterizzati da una genesi relazionale, ci chiamano a continui interrogativi e a spostamenti della mente e del cuore, mentre ci rivelano il carattere eccentrico e l'inquietudine feconda di una ricerca a cui ci invitano a partecipare. Un cammino di ricerca "appassionato e paziente"[2] – così lo definisce Rosanna Cima– variegato e in divenire, in cui le relazioni e la fiducia sono misura e vincolo. E in cui la libertà rispetto ai codici dominanti, alle norme e ai protocolli è una sovversione guadagnata e rimessa al mondo ogni volta,

[1] Aa. Vv. *Allargare il cerchio. Pratiche per una comune umanità. Numero speciale di Metis*, a cura di Maria Livia Alga e Rosanna Cima, Progredit, Bari 2020, p. VII.

[2] Ivi, p. 61.

in rapporto alle relazioni, alle pratiche, ai desideri soggettivi, ai contesti e ai saperi da legittimare o da reinventare, alla forza che nasce da fragilità riconosciute e condivise.

Da Verona a Palermo e altre città italiane, dai Paesi Baschi al Senegal, dal Marocco alla Tunisia, il cerchio si allarga, raccogliendo genealogie orizzontali e verticali di presenze incarnate, di saperi e sapienze, di forme differenti di cultura e di creatività. Si moltiplicano e si allargano i cerchi di cura, di formazione, di ricerca e di mediazioni viventi, che producono tagli simbolici e politici nel precario e contradditorio tessuto del presente. Un presente di cui le donne coinvolte scoprono le faglie, le aprono con il loro desiderio e la loro energia, per far vivere e respirare ciò che sarebbe destinato a rimanere soffocato nell'oscurità, lo accolgono e gli offrono una casa, anzi molte e diverse case dove creare nuove tessiture, tessiture femministe, e nuova vita. Sono i luoghi delle donne, sempre più numerosi nonostante le difficoltà economiche, luoghi pubblici e relazionali, alcuni creati anche dentro le istituzioni, molti altri indipendenti, tutti comunque alla ricerca, sostenuta e condivisa tra donne, di misure autonome per orientarsi al di là dei paradigmi sociali correnti, per poter contrattare e mediare con le istituzioni e le realtà sociali da una posizione di autorità e di forza. Si impara e si insegna a confrontarsi, a condividere, a crescere in consapevolezza, a generare una circolarità di saperi di matrice femminile, a creare alleanze impreviste anche con l'esterno, in questi spazi terzi dove "la parola circola libera da un dover essere e un dover fare"[3]. Esempi significativi sono, tra gli altri: i Centri interculturali delle donne, come Casa di Ramia del Comune di Verona, centro di incontro di donne italiane e straniere e sede della scuola per la libera circolazione delle lingue e dei cerchi narrativi condotti da Susanna Bissoli, la Casa delle donne Dar Rayhana in Tunisia, di cui scrive Nacyb Allouchi, i Centri antiviolenza come quelli narrati da Giuditta Creazzo e Alessandra Campani, nati e sostenuti dal libero protagonismo femminile. Essi non rispondono a logiche di servizio o assistenzialistiche, ma vivono delle relazioni quotidiane libere e significative e delle pratiche politiche tra donne diverse, le cui differenze possono convergere verso un centro in comune grazie alla forma del cerchio: di parola, di canto, di narrazione, di cura, di creazione artistica e artigianale, e molto altro. Il cerchio è allora figura dell'incontro, dello scambio ma anche della trasformazione (di sé e del mondo). Nel cerchio il potere professionale della/o specialista (psicologo, assistente sociale, ecc.) con il suo corredo di protocolli, diagnosi, progetti di tutela ed educativi, si rende visibile e si depotenzia: si crea uno spazio altro, nuovo, aperto e condiviso, non ingabbiato nelle separazioni tra chi sa e chi non sa, tra chi cura e chi è curata, tra discipline e professioni diverse.

Da quanto detto, è evidente che in gioco è un conflitto simbolico sul senso della convivenza umana e dell'educazione, sul significato della condizione umana nel suo scambio con il mondo, che ci trascende, che non è fatto solo per essere usato da noi, per disporne: al contrario, per prenderne la responsabilità come casa comune.

[3] Ivi, p. VIII.

Nel cerchio il disporsi l'una a fianco dell'altra (e non di fronte), i gesti, le parole, gli sguardi di tutte aiutano a tracciare punti di vista autorevoli, a fare spazio al nuovo che si rivela, e a trovare vie percorribili per i problemi e i bisogni di qualcuna. Come nel caso della giovane donna nigeriana, affiancata nel suo difficile percorso dalla sua connazionale Sandra Faith Erhabor, una "esperta di esperienza", una donna che sa parlare a un'altra in difficoltà e sa mostrare il senso delle cose agli operatori professionisti producendo in loro un cambiamento di sguardo, un sano spaesamento rispetto al ruolo istituzionale. Allora "La forma del cerchio diventa figura/metodo nella misura del come si partecipa a definire e affrontare i bisogni"[4], sapendo che sono i bisogni a definire lo strumento utile a capire la domanda e non il contrario.

In un tempo come il nostro, caratterizzato da chiusure protettive ma anche difensive e offensive, da distanze alimentate da violenza e risentimento, da sempre nuovi e vergognosi confini che respingono chi cerca nuove possibilità di vita, questo libro ci porta un respiro di apertura e ci immette in una corrente di confidenza nel poter abitare la complessità senza farsene schiacciare o eluderla illusoriamente. A partire dalla consapevolezza, guadagnata per via di esperienza, che per abitare la complessità occorre farsene toccare intimamente, viverla con tutti i sensi, accettare conflitti e contraddizioni, fare spostamenti di sguardo e di pensiero per allargare l'orizzonte, condividerla con altre in movimenti diasporici che consentano a ciascuna di trovare il proprio posizionamento. Un posizionamento nomade, aperto alle trasformazioni, ma radicato e orientante, favorito dalla forza dell'affidamento reciproco tra donne, che si va tessendo ovunque si dia priorità alla qualità delle relazioni e di ciò che si mette in comune, al riconoscimento dei soggetti come portatori di capacità e di storie singolari, e ovunque circoli fiducia, credito, valore. Un partire da sé come movimento "dell'andare verso" e ritornare a sé più libere e consapevoli, che è stata la conquista pratico-teorica del pensiero e della politica della differenza sessuale.

Mi sembra questo uno dei guadagni più importanti per chi legge questo libro. Elena Migliavacca, responsabile del centro interculturale delle donne Casa di Ramia del Comune di Verona, lo esprime bene quando riconosce che anche in una piccola storia vive un intero mondo fatto di più mondi, una grande complessità che richiede azioni semplici. Semplici ma non semplicistiche o semplificanti.

Semplificanti e inclini alle scorciatoie sono invece il simbolico e le politiche dell'inclusione (parole d'ordine *mainstream* a cui poco seguono i fatti), così come la retorica dell'uguaglianza e del politicamente corretto, che eludono i conflitti necessari a trovare terreni condivisi e azzerano le differenze con la ricchezza potenziale che esse portano con sé. Persiste in questi visioni un pensiero dicotomico caro al patriarcato e lontano dal pensiero complesso di genealogia femminile, nonostante le tante recenti teorizzazioni maschili sulla complessità, fatta oggetto di studio ma forse mai vissuta e accettata fino in fondo, se pensiamo alle crescenti frammentazioni del tessuto sociale e istituzio-

[4] Ivi, p. 65.

nale e al proliferare degli specialismi, produttori di distanze e separazioni. Ne vediamo la persistenza in moltissimi esempi, i più rilevanti dei quali, per chi si occupa di cura, formazione, ricerca, sono riportati nel libro. Persiste il pensiero binario quando si ipostatizza l'alternativa dentro o fuori delle istituzioni, o la dicotomia esperti/non esperti, teorici/pratici, professionisti/utenti, esigenze materiali/bisogni dell'anima, politica / vita quotidiana ecc., e quando si assolutizzano la linearità dei percorsi, la priorità dei protocolli e il carattere finalistico dei progetti. Ma, come rileva Rosanna Cima, è possibile ad esempio abitare in un altro modo l'università, sottrarsi agli sguardi istituzionali, re-immaginare e adattare, per sottrazione e composizione, i suoi spazi a una pluralità di voci e di mani, per dare vita a una tessitura di menti e di corpi, di storie e di luoghi, e dunque a "una nascente modalità di lavorare i saperi"[5].

Le pratiche e le narrazioni di cui sono protagoniste le donne di questo libro, orientate dal pensiero dell'esperienza e della differenza sessuale, ci insegnano come abitare la complessità, come far convivere le differenze e le disparità qualitative, le ambiguità e le contraddizioni, come accettare l'imprevisto e metterlo al lavoro con amore e intelligenza, come mettersi in gioco in prima persona inventando soluzioni insieme con altre. Penso ad esempio alla figura delle "esperte di esperienza" di cui scrivono Rosanna Cima e Maria Livia Alga. Una sovversione del pensiero e delle forme di cura e di vita.

Chi scrive un testo pedagogico, storico, ecc. spesso prende le mosse da un rapporto di oggettivazione con i temi della sua scrittura e si pensa unico artefice del suo pensiero e solitario autore delle sue parole. Per questo pochi testi ci parlano veramente. Non ci trasmettono il ritmo della vita, i movimenti dell'anima e della mente, il senso delle trasformazioni rese possibili in chi scrive dal mettersi in una relazione vera, sensibile e di alterità con la realtà complessa di/con cui parla, e perciò non aprono a trasformazioni in chi legge.

Come lettrice del libro ho apprezzato la capacità delle autrici di tenere fino alla fine la tensione creativa a una scrittura relazionale, per nulla semplice, frutto di un voler narrare l'essenziale delle scoperte fatte insieme, contrattate e condivise nelle pratiche formative, di cura e nei percorsi di ricerca: con rigore, ma senza perdere quel "sapore del vivo" a cui invita la grande scrittrice Clarice Lispector, che attrae chi legge e lo trasporta verso nuovi inizi e orizzonti sconosciuti.

L'autrice

Anna Maria Piussi, già docente ordinaria di Pedagogia generale e sociale all'Università di Verona, coltiva l'interesse filosofico e politico della pedagogia nella prospettiva del pensiero femminile, *in primis* nella comunità filosofica Diotima. La passione per le differenze ha orientato la sua ricerca e il suo impegno accademico. È stata coordi-

5 Ivi, p. XIV.

natrice del dottorato di ricerca in Scienze dell'educazione e della formazione continua dell'Università di Verona, dove ha creato il centro dipartimentale CESDEF (Centro Studi differenza sessuale, educazione, formazione). Da anni è docente nel master di Duoda (Università di Barcellona) e collaboro con l'Instituto Paulo Freire de España. Tra le sue pubblicazioni: con Ana Mañeru Méndez, *Educación, nombre común femenino* (Octaedro 2006); *Due sessi, un mondo* (Quiedit, 2008); con Delfina Lusiardi*, E la vita cammina quasi dritta. Un laboratorio di narrazioni pazienti* (Quiedit, 2015). Curatele: *Educare nella differenza* (Rosenberg & Sellier, 1989); con Letizia Bianchi, *Sapere di sapere*. *Donne in educazione* (Rosenberg & Sellier, 1995); *E li insegnerai ai tuoi figli. Educazione ebraica in Italia dalle leggi razziali ad oggi* (Giuntina, 1997); *Presto apprendere, tardi dimenticare. L'educazione ebraica nell'Italia contemporanea* (FrancoAngeli, 1998); *Paesaggi e figure della formazione nella creazione sociale* (Carocci, 2006); con R. Arnaus, *Università fertile. Una scommessa politica* (Rosenberg & Sellier, 2011).

Oltre le parole “insegnare”, “educare”

Democrazia Affettiva
Rubrica di Renato Palma

DOI: 10.5281/zenodo.5831085

Non mi piace usare parole come insegnare ed educare. Perché le parole hanno una struttura mentale che le precede e dà loro sostanza.

E finché non si pensa diversamente è impossibile fare diversamente.

Insegnare: lasciare un segno.

Lasciare il nostro segno, senza il quale non siamo disposti a riconoscere ai bambini il diritto di appartenere al nostro gruppo.

Lo stesso vale per lo sforzo che hanno fatto le donne per essere accettate e non regolate, e ancora per chiunque abbia preferenze non accettate e addirittura combattute.

Il bambino è il diverso per eccellenza. Arriva in un mondo che non conosce e che invece pretende di conoscerlo. Non abbiamo ancora sviluppato l’idea che il modo migliore di conoscerci è farlo insieme.

La prima cosa che pensiamo sia indispensabile è insegnargli le nostre regole nel minor tempo possibile e soprattutto senza dargli la possibilità di capirle e sceglierle con tutta la calma necessaria. Lo facciamo perché non prenda dei vizi, che sono solo l’anticamera del suo desiderio di fare di noi degli schiavi. Se poi a casa non ci siamo riusciti, ci penserà la scuola.

Per questo motivo il percorso della sua crescita è segnato da limiti, rimproveri, punizioni (anche solo affettive: se non fai quello che dico sospendo il mio amore per te, ti faccio sentire solo, abbandonato).

Così gli imponiamo regole che lasciano il segno.

Quando si può o non si può, quando si deve o non si deve. Fare qualsiasi cosa dipende dal rapporto con un adulto, con le sue concessioni, in attesa che lui impari a fare la stessa cosa con sé stesso, magari con più severità e intransigenza.

Questo è il costo dell’identità di appartenenza: puoi stare con noi, sotto sorveglianza ovviamente, solo se ti comporti come ti abbiamo insegnato e se rispondi alla domanda chi sei con le parole che ti abbiamo suggerito.

È il marchio.

Talvolta qualcosa di molto visibile, fisicamente riconoscibile, come ad esempio la circoncisione; o, per quello che ci racconta la Bibbia, il sigillo che Dio imprime sulla fronte di Caino, certo per riconoscerlo e farlo riconoscere, ma anche per dirgli che gli appartiene.

Più spesso si tratta di un segno meno visibile, impresso nella memoria, che dice: non puoi essere diverso da quello che abbiamo deciso per te. Per lasciare questo segno, relazionale, ci vuole un tempo molto più lungo.

Ecco perché la parola insegnare, come modello di relazione con i bambini, ma anche tutte le volte che lo agiamo con gli adulti tra adulti, non mi piace.

Il messaggio che passa quel verbo è più o meno questo: come sei non mi piaci. Anche come ti comporti mi fa rabbia. Per esempio come guidi non mi piace e così via: ora ti insegno io come devi essere.

È un modo scortese di stare in relazione (lo sappiamo quando siamo colui chi riceve il rimprovero e la punizione), nel quale l'obiettivo (dare una lezione, anche una dura lezione) sacrifica la qualità della relazione.

Insegnare è un gesto unilaterale, perché non prevede il contributo che i bambini, le donne, coloro che hanno preferenze non uguali a quelle che vorremmo, possono dare alla ricerca di un modo più sereno di stare insieme, non inquinato dall'uso del potere.

La superiorità, nel caso non venga riconosciuta o contestata, giustifica e rende inevitabile il ricorso all'uso della forza, sia essa una umiliazione, una minaccia di punizione, o una punizione.

Nonostante tutte le prove contrarie, coloro che hanno qualsiasi forma di potere sono convinti che la società umana sia come tutte le altre società animali. Stabile perché governata da leggi e da ruoli immutabili.

Per questo temiamo i bambini, potrebbero voler cambiare il nostro mondo, il nostro modo di stare nel nostro mondo. Potrebbero accorgersi che il re è nudo.

Li abbiamo creati, è vero, ma abbiamo paura del loro rapporto con le regole: d'altra parte lo sappiamo che ci provano sempre a fare quello che vogliono loro.

Perché consideriamo loro (le donne e tutti gli altri che sono diversi) pericolosi per la nostra stabilità?

Perché vogliono essere amati e vogliono che questo amore li renda liberi di provare; vogliono contribuire e partecipare alla costruzione di una società che tenga conto anche dei loro bisogni relazionali. Non vogliono solo essere bravi perché sono diventati obbedienti.

Il guaio è che non ci fidiamo di loro.

Abbiamo paura che possano scoprire che il mondo potrebbe essere migliore, cioè più affettuoso, di quello che gli proponiamo come unico, invariabile.

Noi restiamo convinti che le regole servano a limitare i loro difetti. Questa è, in generale, la nostra idea sulle regole. Le regole servono a limitare la libertà, a essere più ordinati e obbedienti.

Cosa potrebbe succedere se invece pensassimo che le regole possono essere pensate per facilitare la vita di tutti?

Da cosa si può capire quando una regola viene imposta attraverso l'insegnamento e quando la regola serve a rendere più facile la vita?

Dai segnali che riceviamo, dalla fatica che facciamo a non transigere mai, dalla lotta che facciamo seppure in uno scontro impari. Dalla fretta a voler raggiungere un risultato, magari anche buono, ma che avrebbe bisogno di tempo, pazienza, capacità di aspettare.

Loro hanno un senso della possibilità più grande del nostro. Apprendono qualsiasi cosa con una facilità che ci sorprende. Noi, attraverso le regole, siamo impegnati a ridurre il loro senso della possibilità, che cresce solo se coltivato nelle situazioni di affetto.

Non siamo disponibili a credere che possano imparare anche dall'esperienza e intendiamo passare solo la nostra conoscenza. Vogliamo che crescano lontani, sempre più lontani, dalla sorgente dell'affettività.

Meglio che loro imparino a temerci molto più di quanto noi temiamo loro.

Per questo, non per altro, dobbiamo lasciare su di loro un segno indelebile: dobbiamo insegnarli.

È diverso l'effetto della parola educazione?

Non lasciamo un segno, in questo caso, tiriamo fuori.

Educare, spieghiamo, è semplicemente tirare fuori.

Tirare fuori cosa? La loro libertà? No. La fiducia in sé stessi? La capacità di trattarsi bene? No e ancora no.

Vogliamo tirare fuori da loro quello che riteniamo coerente con le nostre scelte, scartando quello che non vogliamo o che ci sembra inutile, alle volte persino pericoloso.

Sui bambini, ma anche sulle donne, e su tutti quelli che hanno preferenze che disapproviamo, circolano notizie non rassicuranti: insomma hanno una cattiva fama. Devono avere dentro di loro qualcosa che non va.

Il bambino è diverso, o vorrebbe diventare diverso da noi: quindi è pericoloso.

Deve accettare quella dose minima di maltrattamento che è inevitabile, come del resto il conflitto, nel faticoso tentativo di farlo diventare grande.

Il prima possibile.

Ora sei grande, non devi, non puoi più piangere. Non puoi più protestare o difendere con quelli che noi definiamo capricci, tanto per togliere valore, squalificare la tua preferenza di essere trattato secondo i tuoi bisogni di affetto.

Possiamo dire che la partita la stiamo vincendo ogni volta cha anche lui si convincerà che grande è meglio di piccolo. Quindi che è bene smettere di fare il bambino.

Grande buono, bambino non buono.

I bambini, infatti, hanno troppa richiesta di presenza, di assistenza. Troppi bisogni di accudimento. Per noi è preferibile se fanno in fretta ad affrontare la vita da soli. Autonomi, capaci di darsi le stesse regole che abbiamo imposto loro.

Devono lasciare nel passato qualunque tentativo di esprimere le loro preferenze. Non hanno diritto ad avere preferenze, che fanno parte di un dialogo che permetta a loro, e a noi, di crescere insieme. Mai contro.

Le loro preferenze vengono considerate un attacco al potere, un tentativo di provocare la risposta adeguata che puntualmente arriva (a un brigante, un brigante e mezzo, diceva Sandro Pertini): quindi che altro possono fare gli adulti se non confermare che

comandano loro e che loro dispongono della loro vita, qualunque sia il loro tentativo di provare a essere liberi?

È per questo che non credo a chi sostiene che educare vuol dire tirare fuori.

Educare non vuole dire aprire un varco, portare alla luce tutte le qualità, ma scegliere con fermezza quali sono quelle buone e quali, invece, sono quelle pericolose. Per noi.

Allora, se insegnare non è il modo più piacevole di stare insieme, ce ne accorgiamo quando qualcuno si dispone a farlo con noi.

Se educare significa mettersi nei panni del minatore (non dell'archeologo) che considera l'altro come una miniera nella quale cercare quello che gli serve, anche educare richiede dare colpi, usare la forza.

Se entrambi i verbi nascondono una gerarchia indiscutibile, quale verbo, quale azione può far nascere un nuovo tipo di relazione, dove la parità viene garantita, dove non viene giustificato mai nessun tipo di ricorso alla forza?

Provare insieme? Cercare insieme? Riflettere insieme? Dare una direzione affettiva alla ricerca?

Lavorare per il benessere di tutti? Fare in modo che la conoscenza non venga mai accresciuta a svantaggio della relazione?

Mi accorgo che non conosco un unico verbo che descriva il processo, forse perché nella mente condizionata, educata, questi concetti sono chiari, ma poi ammettono una gran quantità di deroghe.

Il mondo cambia quando il pensiero e la sua espressione cambiano, dicevo.

Possiamo immaginare le relazioni con i bambini, e con le donne e con tutti quelli che fanno una gran fatica per vedere riconosciute e rispettare le loro preferenze, come l'inizio di un nuovo mondo, che possiamo vivere momento su momento?

Probabilmente ci troviamo di fronte a un impegno grandissimo, addirittura più grande di tutti quelli che la nostra cultura ha realizzato.

Un modo che ci dà immediatamente la soddisfazione del sorriso di tutti, della serenità che deriva dalla consapevolezza che tutti stiamo cercando di creare un mondo meno violento, a conflittualità zero.

Il mondo dove possiamo realizzare una nuova utopia.

L'autore

Renato Palma, medico, psicoterapeuta, vive e lavora a Firenze.