In-between spaces: le scritture migranti e la scrittura come migrazione

4

Direttori di collana:
Nino Arrigo, Annalisa Bonomo, Marco Carmello.

Comitato scientifico:
Yasemin Bayyurt (Boğaziçi University, Istanbul), Domeinc A. Beneventi (Université de Sherbrooke), Claudine Borg (Università di Malta), Joseph Brincat (Università di Malta), Davide Camarrone (giornalista, scrittore), Licia Canton (scrittrice – Montreal), Marco Carmello (Universidad Complutense de Madrid), Sandro Caruana (Università di Malta), Rosario Castelli (Università di Catania), Francesco Crapanzano (Università di Messina), Roberto Deidier (Università Kore, Enna) Massimiliano Demata (Università di Torino), Tullio di Fiore (Pontificia Facoltà Teologica di Sicilia), Antonino Di Giovanni (Università di Catania), Antonio Di Grado (Università di Catania), Giuseppina Di Gregorio (Università di Catania), Marina Dossena (Università di Bergamo), Alessandro Gaudio (Università della Calabria), Giuseppe Gembillo (Università di Messina), Andrea Gialloreto (Università "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara), Giuseppe Giordano (Università di Messina), Giovanni Iamartino (Università di Milano), Elena Lamberti (Università di Bologna), Ernesto Livorni (University of Wisconsin-Madison), Nicola Malizia (Università Kore, Enna), Sergio Manghi (Università di Parma), Patricia Micallef (Università di Malta), Francesco Paolo Pinello (Università Kore, Enna), Stefano Rapisarda (Università di Catania), Maria Cristina Seccia (University of Hull), Sergio Severino (Università Kore, Enna), Michele Stanco (Università di Napoli "Federico II), Massimo Sturiale (Università di Catania), Anthony Verna (University of Toronto).

Comitato di redazione:
Tommaso Di Brango

Paulo Freire
e la pedagogia dell'inclusione
nel sistema dell'istruzione degli adulti

a cura di
Nino Arrigo e Giovanni Bevilacqua

La scuola di Pitagora

La pubblicazione del presente volume è coperta interamente dai fondi del Crrses Sicilia e fa parte della serie dei quaderni della ricerca del Crrses Sicilia



Quaderno della Ricerca

A cura del
CRRS&S per IdA
Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione & Sviluppo
Per l'Istruzione degli Adulti in Sicilia c/o CPIA Caltanissetta ed Enna presieduto da:
Giovanni Bevilacqua
Dirigente scolastico del CPIA Caltanissetta ed Enna
Presidente della Rete dei CPIA della Regione Sicilia e della
Rete Nazionale dei Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo

Destinato agli operatori del settore e al personale docente
di I e di II livello del sistema di istruzione degli adulti

Proprietà letteraria riservata
Copyright © 2025 La scuola di Pitagora editrice
Via Monte di Dio, 14
80132 Napoli
info@scuoladipitagora.it
www.scuoladipitagora.it

ISBN 979-12-5613-080-1 (versione cartacea)
ISBN 979-12-5613-081-8 (versione digitale nel formato PDF Open Access)

Il volume è stato pubblicato nella versione elettronica sul sito
www.scuoladipitagora.it nel mese di dicembre 2025

Indice

Introduzione, *di Nino Arrigo e Giovanni Bevilacqua* 7

Presentazione
Freire modello per l'istruzione degli adulti, *di Fiorella Palumbo* 11

Sezione I

L'istruzione degli adulti nella scuola pubblica italiana
e Paulo Freire, *di Giovanni Bevilacqua* 17

I principi della pedagogia di Paulo Freire
e la certificazione di competenze nei CPIA, *di Michele Longo* 45

Sezione II

Paulo Freire e Danilo Dolci: un incontro fecondo,
di Caterina Benelli 61

L'antropologia di Paulo Freire, *di Paulo César de Oliveira* 73

Sezione III

La rivoluzione pedagogica di Paulo Freire,
di Giuseppe Gembillo 93

L'educazione come prassi emancipatrice in Paulo Freire,
di Stefano Salmeri 111

Introduzione

di Nino Arrigo e Giovanni Bevilacqua

Il presente volume nasce dall'esigenza di offrire uno spazio di riflessione multidisciplinare sul pensiero e sull'opera di Paulo Freire (1921-1997), pedagogista brasiliano tra i più influenti del XX secolo, la cui eredità continua a interrogare le pratiche educative contemporanee.

L'iniziativa è collegata alla scelta degli Organi Collegiali del CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti) di Caltanissetta ed Enna di intitolare l'Istituzione scolastica a Paulo Freire, individuato come figura di riferimento per caratterizzare le proprie pratiche didattiche, organizzative e relazionali. Le idee di Paulo Freire, lette anche alla luce delle teorie di Edgar Morin, sono state accolte come particolarmente significative per offrire al CPIA l'opportunità di dotarsi di un quadro di riferimento unitario al quale riferire le modalità di gestione dei processi di insegnamento/apprendimento in età adulta, con riferimento a fasce deboli della popolazione che, anche grazie alla notevole diffusione delle nuove tecnologie, necessitano di interventi formativi qualificati e capaci di offrire loro opportunità di inclusione e prevenire ogni forma di marginalità socio-culturale.

Freire concepiva l'educazione come *pratica di libertà*, strumento di emancipazione e trasformazione sociale, attraverso il dialogo, la partecipazione attiva e la *coscientizzazione* degli individui rispetto alla loro condizione di oppressione (Freire, 1968, p. 72). La sua pedagogia si fonda su una visione dell'uomo come essere *incompiuto e dialogico*, capace di trasformare il mondo trasformando se stesso, in una prospettiva etica e collettiva di giustizia e solidarietà (Freire, 1968, p. 79).

Il volume propone una lettura trasversale del pensiero freireano, in dialogo non soltanto con la pedagogia, ma anche con l'epistemologia, la sociologia, la filosofia e l'antropologia. Un dialogo, il cui convitato di pietra sembra essere il filosofo della complessità: Edgar Morin. Le teorie di Freire e Morin, infatti, pongono in dialogo due visioni che condividono

la necessità di un sapere multidimensionale, critico e umanistico. L'educazione, per entrambi, non è una semplice trasmissione di conoscenze, ma una *pratica di cittadinanza, inclusione e responsabilità planetaria*.

Come afferma Morin, "non si può conoscere il tutto senza conoscere le parti, e non si possono conoscere le parti senza conoscere il tutto" (Morin, 1999, p. 34): educare, dunque, significa sviluppare una coscienza complessa, capace di tenere insieme il locale e il globale, il sapere e l'agire, la teoria e la prassi. L'educazione, per entrambi, non è una semplice trasmissione di conoscenze, ma una *pratica di cittadinanza, inclusione e responsabilità planetaria*.

La Sezione III, *Cornice teorica e rivoluzione pedagogica*, approfondisce le radici filosofiche del pensiero freireano. Giuseppe Gembillo, in *La rivoluzione pedagogica di Paulo Freire*, indaga la dimensione ontologica e metodologica del dialogo, della coscientizzazione e della compartecipazione attiva; Stefano Salmeri, in *L'educazione come prassi emancipatrice in Paulo Freire*, evidenzia la portata etico-politica della sua pedagogia, concepita come lotta nonviolenta per la libertà e ricostruzione di un umanesimo critico. In questa prospettiva, la "pedagogia della domanda" di Freire si connette con la "riforma del pensiero" di Morin, entrambe tese a superare il modello educativo *bancario e trasmissivo* per promuovere un apprendimento dialogico e trasformativo.

La Sezione II, *Dialoghi e confronti internazionali*, amplia l'orizzonte in chiave comparativa. Caterina Benelli, con *Paulo Freire e Danilo Dolci: un incontro fecondo*, mette in luce la convergenza tra due esperienze pedagogiche fondate sul dialogo e sulla *ricerca-azione partecipata*; mentre Paulo César de Oliveira, in *L'antropologia di Paulo Freire*, interpreta la coscientizzazione come processo di *autonomia critica e impegno storico*, in cui l'essere umano si fa soggetto del proprio destino.

La Sezione I, *Applicazioni e contesti nazionali*, trasferisce la riflessione freireana nell'ambito delle pratiche educative italiane. Giovanni Bevilacqua, in *Paulo Freire e l'Istruzione degli Adulti in Italia*, documenta esperienze di alfabetizzazione e formazione nei CPIA, mentre Michele Longo, in *I principi della pedagogia di Paulo Freire e la certificazione delle competenze nei CPIA*, esplora la continuità tra il pensiero freireano e le più recenti politiche di *riconoscimento delle competenze* e valorizzazione delle biografie formative.

Un aspetto di straordinaria attualità accomuna Freire e Morin: la convinzione che l'educazione debba essere capace di *legare* i saperi, di reintegrare ciò che la frammentazione disciplinare ha separato. Freire denuncia la logica trasmissiva della scuola tradizionale come strumento di conservazione dell'ordine esistente: "nell'educazione bancaria l'insegnante è colui che sa e trasmette, mentre l'educando è colui che ascolta, riceve, memorizza e ripete" (Freire, 1968, p. 67). Tale modello riduce l'essere umano a oggetto dell'educazione, privandolo della possibilità di essere soggetto del proprio apprendimento e della trasformazione della realtà. L'educazione, invece, deve diventare *problematizzante*: un processo di dialogo e coscientizzazione, in cui insegnanti e studenti si riconoscono come co-ricercatori della verità, partecipi di un processo comune di liberazione.

Morin, dal canto suo, denuncia la *cecità epistemologica* della scuola moderna, che separa le conoscenze e impedisce di cogliere la complessità del reale. Nel volume *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* egli sottolinea che "bisogna insegnare la condizione umana, la complessità dell'unità-diversità dell'essere umano, la sua radice terrestre e cosmica" (Morin, 2001, p. 21). L'incontro ideale tra Freire e Morin si realizza dunque nella prospettiva di una pedagogia complessa, che riconosce l'interdipendenza fra individuo, società e pianeta, e che si fonda su un'etica della responsabilità condivisa.

Freire, nella *Pedagogia della speranza*, scrive che "nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, ma gli uomini si educano insieme, nel mondo e con il mondo" (Freire, 1992, p. 45). Morin, in termini analoghi, parla della necessità di una "riforma del pensiero" che restituisca al sapere la sua funzione umanizzante e planetaria: "abbiamo bisogno di un pensiero che sappia unire, che connetta ciò che è disgiunto, che distingua senza separare" (Morin, 1999, p. 28).

Tale esigenza si riflette nel contesto educativo odierno, soprattutto nella scuola degli adulti e nei CPIA, dove la diversità delle esperienze e delle biografie rappresentano una straordinaria risorsa di apprendimento reciproco. Qui la pedagogia di Freire si intreccia con la visione moriniana della *Terra-Patria*: un'umanità consapevole di condividere un destino comune, chiamata a coltivare la solidarietà, la cooperazione e la cittadinanza planetaria. Entrambi invitano a una *pedagogia della*

complessità solidale, in cui l'educazione non separa ma connette, non impone ma dialoga, non addestra ma emancipa.

In definitiva, l'attualità di Freire e Morin consiste nella capacità di proporre un modello educativo che non si limita a istruire, ma che mira a formare *cittadini del mondo*. Come scrive Morin, "l'educazione deve insegnare la comprensione tra gli esseri umani, condizione e garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità" (Morin, 2001, p. 57). L'educazione, allora, diventa il luogo in cui si costruisce la *comunità di destino* evocata da Morin e la *coscientizzazione* freireana: due facce di una stessa idea di umanità, fondata sul rispetto, sulla libertà e sulla responsabilità condivisa.

Bibliografia essenziale

Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Freire, P. (1968). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Freire, P. (1992). *Pedagogia della speranza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Morin, E. (1999). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.

Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.

Presentazione
Freire modello per l'istruzione degli adulti

Paulo Freire, che nasce nel 1921 in Brasile, per esattezza a Recife, e muore a San Paolo nel 1997, è stato un grande pedagogista brasiliano teorico dell'educazione.

Le sue esperienze di vita, la nascita nella classe media e l'esperienza della povertà e della fame, lo portarono a riflettere e a costruire le sue teorie sulla povertà e a definire la sua visione sui modelli educativi esistenti e su nuove modalità da adottare.

La laurea in legge e gli studi di filosofia e di psicologia del linguaggio, lo portarono ad insegnare ad alunni adulti e analfabeti provenienti dalla parte nord orientale del Brasile e ad osservare l'inadeguatezza dei metodi educativi del tempo. Appassionandosi a questo lavoro nel 1961 fondava il movimento brasiliano di "educazione popolare" e nel 1963 definiva un progetto di alfabetizzazione a livello nazionale.

Freire aveva osservato in modo critico il sistema extra scolastico per gli adulti e aveva teorizzato il suo piano di alfabetizzazione da mettere in pratica proponendo un metodo, che si contrapponeva a quello già utilizzato di alfabetizzare gli adulti come se fossero dei bambini, e che mirava a sviluppare la consapevolezza del legame che c'era tra l'oppressione politico-sociale e l'educazione conservatrice promuovendo, quella che definiva, "la pedagogia degli oppressi".

Il modello di Freire stimolava gli alunni adulti a prendere coscienza della loro condizione e li aiutava ad abbandonarla per non essere "oppressi", ed inoltre definiva le caratteristiche pratiche e del rapporto da adottare a livello educativo. Così l'educatore doveva lasciare un modello pedagogico autoritario e la sua funzione direttiva per promuovere la costruzione di un vero rapporto paritetico bilaterale tra docente e discente, attraverso il dialogo e il confronto. Ancora nella "pedagogia dell'autonomia", Freire illustrava quali dovevano essere le qualità di un buon educatore non più detentore del sapere, freddo trasmettitore di

informazioni e di nozioni, ma costruttore di un rapporto educativo di scambio e confronto funzionale alla valorizzazione della persona, delle idee e delle esperienze di ciascuno. Inoltre proponeva un modello di alfabetizzazione "a domicilio" valorizzando, non soltanto il raggiungimento dell'alfabetizzazione primaria, ma anche la crescita e lo sviluppo di una coscienza politica e sociale. Scolarizzare "gli oppressi" quindi non doveva limitarsi a fornire gli strumenti e le competenze di base, ma anche sostenere un processo di coscientizzazione e di sviluppo della capacità critica, per aiutare i discenti a trovare gli strumenti utili da adottare per cambiare il loro ruolo personale e sociale.

Il modello proposto da Freire così si attaglia in modo perfetto all'ordinamento dell'istruzione degli adulti, nata con DPR 263/12 e messa in attuazione con il D.I. del marzo 2015, che si pone come obiettivo di istruire adulti e giovani adulti per l'inserimento e/o il reinserimento nel sistema sociale e lavorativo, attraverso l'accompagnamento della persona che è posta al centro del processo di istruzione. La valorizzazione delle competenze possedute, anche acquisite a livello non formale ed informale, e la costruzione di un patto formativo di istruzione personalizzato frutto di un'azione di analisi, lettura dei bisogni e orientamento esperto, sono gli strumenti che permettono all'adulto di accedere al mondo dell'istruzione degli adulti, sulla base di una scelta autentica di dialogo e di confronto, non ex cathedra, ma in affiancamento e accompagnamento all'interno del sistema.

Inoltre la proposta reticolare del sistema di Istruzione degli Adulti permette al discente di inserirsi all'interno dei circuiti sociali e professionali grazie al sistema di rete che è alla base della proposta ordinamentale: le reti di scuole di primo e secondo grado (CPIA e percorsi di II livello), anche con la IeFP, la PF e gli ITP; le reti territoriali e sociali di riferimento di livello provinciale, regionale e interprovinciale oltre che nazionali anche di ricerca, sperimentazione e sviluppo operanti all'interno dei CPIA, istituzionali e di terzo settore, costruiscono il reticolo di riferimento e di supporto alla crescita e allo sviluppo dell'utenza che entra nel sistema di istruzione dedicato.

Così la proposta del modello di insegnamento degli adulti trae, dalla lettura di Freire, spunti di riflessione metodologico didattica che assumono un grande valore di proposta e stimolo per tutto il personale

che opera nel sistema scolastico a sostegno degli adulti, valorizzando l'individualità, lavorando sulle competenze possedute e da sviluppare, e sostenendo un modello di dialogo costruttivo di accompagnamento della persona in un dialogo virtuoso di crescita e confronto, anche attraverso il superamento delle discipline e valorizzando la consapevolezza e l'autonomia di comportamento e di scelta.

Così il richiamo di Freire all'importanza dell'attivazione dei processi di apprendimento, in ogni luogo e attraverso lo sviluppo dei processi motivazionali, invita tutti coloro che operano nel mondo dell'istruzione degli adulti, come gestori e conduttori dei processi di insegnamento ed apprendimento, ad una profonda riflessione sui processi comunicativi e sullo sviluppo di una relazione autentica che accompagni e orienti l'adulto affinché possa ricollocarsi all'interno del sistema sociale e professionale.

Fiorella Palumbo
Dirigente Uff. IV – DGTVET del MIM

L'istruzione degli adulti nella scuola pubblica italiana e Paulo Freire

*Giovanni Bevilacqua**

Il C.P.I.A. – *Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti*, è un'Istituzione Scolastica Statale autonoma attivata, come nel resto d'Italia, il 1° settembre 2015 e opera nel territorio delle province di Caltanissetta e di Enna (unico CPIA della regione Sicilia a carattere interprovinciale, come previsto dal DA Regione Sicilia n. 1041/2015) in attuazione del nuovo ordinamento per l'istruzione degli adulti.

La nuova Istituzione scolastica si occupa in modo innovativo degli adulti ponendoli al centro di tutte le azioni che stanno alla base della loro presa in carico (https://static.sitiscuole.it/cpia-cl-en_58321/QuadernoDellaRicerca/QuadernoDellaRicerca.html). Tra i principali aspetti del nuovo sistema di istruzione degli adulti che rappresentano punti di contatto con la metodologia di Freire, si evidenziano:

1. la costruzione di percorsi di studio personalizzati;
2. la personalizzazione come esito di un processo di partecipazione attiva dello studente adulto che valorizza saperi e competenze comunque acquisite nel corso della vita per rendere il percorso flessibile e adatto alle sue esigenze;
3. la partecipazione di una vasta rete di soggetti (Scuole, Istituzioni, Terzo settore, ecc.) che promuovono l'accoglienza, l'inserimento e la valorizzazione di ciascun adulto tenendo conto oltre che dei

* Dirigente Scolastico CPIA Caltanissetta ed Enna, Sede del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo per l'Istruzione degli Adulti – Sicilia; Presidente della Rete Nazionale dei Centri di R., S. e S.

bisogni, anche delle caratteristiche dei processi di apprendimento in età adulta basati su una metodologia che pone il rapporto dialogico tra docente e apprendente e il collegamento dei percorsi con l'esperienza e la vita reale tra i suoi punti di forza;

4. il coinvolgimento di cittadini, sia italiani che di altri Paesi, portatori di bisogni legati sia all'inserimento socio-lavorativo, sia alla propria emancipazione ed empowerment da ottenere attraverso un percorso di assunzione di consapevolezza critica della realtà per promuovere l'emancipazione personale e operare come agente di cambiamento sociale ("*coscientizzazione*" in Paulo Freire);
5. l'eterogenea composizione degli studenti dei CPIA (per età, provenienza, cultura, lingua che crea condizioni in cui la diversità viene riconosciuta come valore e base per lo sviluppo di personalità multiformi che fruiscono di contesti di apprendimento multiculturali in cui l'intercultura diviene occasione per l'inclusione e la creazione di nuove opportunità di sviluppo per ciascuno;
6. l'elevata flessibilità dei percorsi, unita ad un appropriato utilizzo delle nuove tecnologie funzionale alla promozione della partecipazione degli adulti, anche lavoratori, per la costruzione di una "*seconda opportunità*".

Tali aspetti trovano espressione negli ambiti organizzativo, metodologico-didattico e di coinvolgimento della Società che di seguito vengono collegati al funzionamento del sistema di istruzione degli adulti. Quest'ultimo viene descritto e messo in relazione con i principi che hanno ispirato la metodologia freiriana al fine di rendere evidenti le motivazioni dell'accostamento del modo di operare del CPIA a Freire e di come tale collegamento possa alimentare la progettualità dell'Istituto. Ciò in modo da elevare sempre più l'efficacia formativa destinata ad adulti che presentano esigenze simili per ciò che riguarda i fini ma che partono da situazioni di partenza fortemente differenti, elementi che offrono occasione di arricchimento reciproco per ciascun componente della comunità educante.

1. *Funzionamento*

Il suo funzionamento è previsto dal DPR 29 ottobre 2012, n. 263 ("*Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*") il quale descrive le norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei CPIA con lo scopo di conferire maggiore efficacia ed efficienza al sistema scolastico. I CPIA, infatti, sostituiscono i Centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta istituiti con Ordinanza del Ministro della pubblica istruzione del 29 luglio 1997, n. 455.

La transizione dai Centri Territoriali permanenti ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti ha determinato il passaggio da "*educazione degli adulti*" a "*istruzione degli adulti*" con modalità definite dalle "*Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*", adottate con Decreto Interministeriale del 12.03.2015. Tali linee guida, infatti, delineano il "*nuovo assetto didattico dei percorsi di primo e di secondo livello*", per ciò che riguarda sia i piani di studio che gli strumenti di flessibilità in modo da favorire la frequenza degli adulti.

L'istituzione dei CPIA è avvenuta contestualmente all'adozione di una serie di provvedimenti normativi e regolamentari di livello europeo e nazionale che promuovono nuove strategie di *lifelong learning* (cui si collegano il *lifewide learning* e il *lifedeep learning*). Essi hanno delineato un quadro di riferimento del tutto nuovo e inedito. Tra i provvedimenti maggiormente significativi si possono ricordare:

- Legge n. 92/1992 – In essa viene precisato che "*per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale*". Sono riportate, inoltre, alcune definizioni di apprendimento formale,

non-formale e informale oltre a sancire la trasformazione dell'apprendimento permanente da opportunità a diritto.

- Decreto Legislativo n. 13/2013 inerente la "*Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*". Viene illustrato un percorso di riconoscimento delle competenze comunque acquisito che sostituisce una delle leve strategiche del nuovo sistema di istruzione degli adulti in quanto finalizzato a fare emergere le competenze acquisite in ogni contesto di vita personale, scolastica, professionale e promuove la mobilità dei cittadini. Esso, oltre a descrivere le fasi del processo di identificazione delle competenze possedute, declina i principi ispiratori della norma e prevede la realizzazione di una "*dorsale unica informativa*", già presente nella Legge 92/2012 e ulteriormente richiamata dal Decreto Interministeriale 5 gennaio 2021 recante "*Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*".

2. *Organizzazione*

Da un punto di vista organizzativo i CPIA, articolati come "*Rete Territoriale di Servizio*" su base solitamente provinciale, pur essendo parte del Sistema Nazionale di Istruzione, presentano un'organizzazione delle sedi scolastiche distribuite nel territorio con lo scopo di portare il servizio scolastico vicino ai destinatari. Ciò favorisce la possibilità che gli adulti possano conciliare le attività personali, anche di lavoro, con i tempi e le modalità di fruizione dell'offerta formativa. Insieme alla diffusione delle sedi nel territorio sono previste altre forme di flessibilità, di personalizzazione dei piani di studio che comprendono il riconoscimento dei crediti formativi corrispondenti alle competenze previste dal percorso di studio di iscrizione e comunque acquisite (in contesti formali, non

formali e/o informali), e accertate mediante apposite procedure che la scuola autonoma è tenuta a mettere in atto.

3. *Destinatari*

I destinatari dell'offerta formativa dei CPIA sono "*gli adulti, anche stranieri, che non hanno assolto l'obbligo di istruzione o che non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione*" art. 3, comma 1, DPR 263/2012). In caso di cittadini stranieri, è possibile che vengano ammessi ai percorsi anche se in età lavorativa e/o in possesso di titoli di studio conseguiti nei Paesi di origine. Gli italiani che non hanno conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione sono iscritti a partire dal sedicesimo anno di età, mentre soggetti destinatari di provvedimenti giudiziari e minori stranieri non accompagnati possono essere inseriti sin dal quindicesimo anno di età. Questi ultimi possono essere accolti, infine, nei CPIA presenti nelle Regioni che hanno sottoscritto appositi accordi con l'USR di Riferimento.

Per gli adulti privi di titolo di studio o con bisogni formativi inerenti la cittadinanza, il CPIA assume la connotazione di una "*scuola della seconda opportunità*" in quanto svolge un ruolo attivo nei processi di reinserimento scolastico, sociale e lavorativo, operando con particolare attenzione nei confronti delle competenze per la vita (*life skills*) e promuovendo processi di inclusione e di partecipazione alla vita democratica. Ciò è promosso dalle indicazioni, assunte nel curricolo, delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, considerate pilastri fondamentali per "*la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva*" (Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018) e dalle competenze trasversali e non cognitive (Legge 19 febbraio 2025, n. 22 – *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonchè nei percorsi di istruzione e formazione professionale*).

Gli adulti che chiedono di accedere ai percorsi erogati dal CPIA presentano una forte eterogeneità che riguarda bisogni formativi e aspirazioni conseguenza della differenza di età, del livello di conoscenza della lingua italiana, della lingua straniera utilizzata come lingua veicolare, del Paese di provenienza, della cultura della Comunità di appartenenza, ecc.

Nella maggior parte dei casi, si tratta di persone che hanno interrotto gli studi, talvolta senza conseguire il titolo di studio e/o senza assolvere all'obbligo di istruzione, oppure persone che hanno necessità di conseguire un titolo di studio o di valorizzare il percorso già realizzato nel Paese di provenienza.

La notevole variabilità dei profili dei destinatari dell'offerta formativa dei CPIA comporta una gestione molto articolata della loro presa in carico. Si tratta di un processo complesso che inizia con colloqui di prima accoglienza e orientamento finalizzati alla ricostruzione del proprio vissuto; fanno seguito la messa in trasparenza (e successivo accertamento e valutazione) delle competenze e dei saperi acquisiti nel corso della vita, la definizione di un percorso adeguato alle specifiche caratteristiche (bisogni formativi, titolo di accesso, aspirazioni, attitudini, ecc.) e l'inserimento del soggetto in gruppi di livello che nel sistema di istruzione degli adulti sostituiscono i gruppi classe delle scuole ordinarie.

I motivi che inducono gli adulti a rientrare in formazione sono, talora, collegati anche all'assolvimento di obblighi connessi con la fruizione di benefici economici come il cosiddetto "*Assegno di inclusione*" (AdI) finalizzato al "*contrasto alla povertà, alla fragilità e all'esclusione sociale delle fasce deboli attraverso percorsi di inserimento sociale, nonché di formazione, di lavoro e di politica attiva del lavoro*" (articolo 11 del decreto-legge 4 maggio 2023, n. 48, convertito con modificazioni dalla legge 3 luglio 2023, n. 85) oppure il percorso di "*Supporto per la formazione e il lavoro*" (SFL) il quale prevede "*la partecipazione a progetti di formazione, di qualificazione e riqualificazione professionale, di orientamento, di accompagnamento al lavoro e di politiche attive del lavoro comunque denominate (art. 12 D.L. 4 maggio 2023, n. 48, convertito con modificazioni in legge 3 luglio 2023, n. 85)".*

La presenza di un'utenza così variegata presuppone una particolare attenzione nella costruzione di percorsi personalizzati collegati alle

esperienze pregresse e finalizzate a soddisfare bisogni e aspirazioni, oltre a contribuire alla realizzazione di un proprio progetto di vita. Nell'esercizio del diritto all'apprendimento permanente (legge n. 92/2012), l'acquisizione di competenze chiave (Raccomandazione UE del 2018) consente loro di perseguire finalità di inclusione socio-culturale e lavorativa, di prevenzione di fenomeni di marginalità e di recupero dei fenomeni connessi con la dispersione scolastica.

4. *Perchè Paulo Freire*

Le caratteristiche del Sistema di istruzione degli adulti, la notevole eterogeneità dei destinatari e dei loro bisogni formativi, oltre che le modalità organizzative dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, hanno indotto gli Organi Collegiali del nostro CPIA Caltanissetta ed Enna a individuare la figura di Paulo Freire come particolarmente significativa per le idee che hanno ispirato la sua azione a favore dell'insegnamento degli adulti.

Tra gli aspetti che hanno incontrato il nostro particolare interesse rientrano i seguenti:

- la creazione, attraverso i percorsi di istruzione e formazione, di occasioni per l'emancipazione di soggetti che, per varie ragioni, si trovano a vivere condizioni di marginalità sociale;
- la reciprocità tra docente e studente nella costruzione e conduzione dei percorsi formativi in cui l'empatia svolge un ruolo significativo;
- la partecipazione attiva dello studente nella costruzione del proprio percorso formativo e nel dialogo formativo che mira a sviluppare consapevolezza del proprio ruolo nella società come agenti di cambiamento;
- il ruolo del docente come facilitatore degli apprendimenti;
- il collegamento dei percorsi al contesto di vita dell'adulto e ai suoi bisogni di inclusione;
- la finalità della cosiddetta "coscientizzazione" intesa come assunzione di consapevolezza critica,

- il superamento del concetto di educazione "depositaria" a favore di quella centrata sul "problem-posing".

Si tratta di aspetti che si connettono molto alle peculiarità della teoria andragogica relativa all'apprendimento in età adulta (Malcolm Knowles, 1980) e alla teoria dell'apprendimento trasformativo (Jack Mezirow, 1991).

Gli Organi Collegiali del CPIA Caltanissetta ed Enna hanno deliberato, quindi, di intitolare la scuola a Paulo Freire, inoltrando la documentazione necessaria all'Ufficio di Ambito Territoriale per l'avvio delle pratiche previste dalla normativa vigente.

In attesa che la procedura venisse completata, è stata promossa la realizzazione di un convegno internazionale di studi dal titolo "*Paulo Freire e la pedagogia dell'inclusione nell'era della complessità*" che si è svolto il 30 gennaio 2024 presso la Sala Cerere – Palazzo Chiaramonte di Enna che ha visto il coinvolgimento di figure Istituzionali accanto a eminenti studiosi di Paulo Freire, italiani e brasiliani.

Il convegno internazionale di studi – con la partecipazione, tra gli altri, di pedagogisti e filosofi da Università italiane e straniere, del DICAM (Dipartimento di Civiltà Antiche e Moderne) e del Centro Studi di Filosofia della complessità "Edgar Morin" dell'Università degli Studi di Messina – si poneva l'obiettivo di aprire uno spazio ibrido di riflessione, tra pedagogia e filosofia, che, muovendo dalle acquisizioni dell'attività di Freire si potesse giungere al metodo, agli obiettivi e alle strategie teorizzate dal più importante teorico vivente del "pensiero complesso", Edgar Morin, inaugurando uno spazio di fertile confronto e dialogo.

5. *Le prospettive*

Dal momento dell'avvio del percorso che porterà la nostra Istituzione scolastica ad assumere i principi e le metodologie di Paulo Freire come elementi caratterizzanti l'operare del personale scolastico (docente e ata), nuovi scenari si sono aperti e hanno reso la scelta ancor più significativa.

Si tratta delle sfide collegate al corretto e consapevole utilizzo delle nuove tecnologie le quali mediano la piena partecipazione dei cittadini alla vita democratica del nostro Paese. Esse riguardano, in particolare, delle opportunità e dei rischi dell'Intelligenza artificiale che, ove non correttamente presidiata, può creare ulteriori sacche di marginalità e di esclusione che interesseranno soggetti non adeguatamente formati. In tale nuovo contesto è chiamato in causa il ruolo del personale scolastico che deve adeguare contenuti e metodologie alle nuove esigenze.

Si tenga conto che per far fronte ai nuovi scenari che coinvolgono tutti gli ambiti della vita dei cittadini, sono state adottate norme, raccomandazioni, direttive e linee guida sia a livello europeo che nazionale. A tale emergenza formativa è collegato un progetto, su base europea, che la nostra scuola sta promuovendo in collaborazione con alcune Università italiane e spagnole dal titolo evocativo "*Pharos – AI*".

La sperimentazione che si intende realizzare comprende l'adeguamento dei curricula, l'innovazione delle metodologie e delle prassi, le modalità di predisposizione dell'offerta formativa, l'assegnazione personalizzata e flessibile agli studenti e la sua erogazione. Tutti aspetti strettamente connessi con la formazione del personale e l'adozione di modalità organizzative dell'Istituzione scolastica.

6. *L'Offerta Formativa e i luoghi della formazione*

I CPIA, nell'ambito del Sistema di Istruzione degli Adulti, operano come "*Rete Territoriale di Servizio nonché soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, di cui all'art. 4 della Legge 28 giugno 2012, n. 92"* (vedi punto 3.1.3 delle Linee guida di cui al DI 12.3.2015).

Essi, al fine di assicurare la piena partecipazione di cittadini adulti al mercato del lavoro e alla vita sociale, erogano direttamente percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana per cittadini stranieri (percorsi AALI) e percorsi di primo livello (finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione di cui al citato

DM 139/2007). Tramite la rete di secondo livello vengono erogati anche percorsi finalizzati al conseguimento di un diploma di istruzione di secondo grado o di una qualifica triennale nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale.

Essi vengono erogati sia in sedi scolastiche diffuse nel territorio, sia presso Istituti di Pena, comprendendo anche soggetti destinatari di provvedimenti giudiziari, alternativi alla detenzione, sia minorenni che adulti con la finalità di "*rieducare il detenuto alla convivenza civile attraverso azioni positive che lo aiutino nella ridefinizione del proprio progetto di vita e nell'assunzione di responsabilità verso se stesso e la società*", in attuazione di quanto previsto dall'art. 27, Parte I, della Costituzione della Repubblica Italiana. Per queste ragioni i percorsi erogati negli istituti di prevenzione e pena costituiscono elemento irrinunciabile nel programma del trattamento rieducativo del detenuto (art. 15 della Legge 354/1975) e vengono realizzati nel rispetto di quanto previsto dall'Ordinamento penitenziario (DPR 230/2000), tenendo conto della specificità e distintività dell'istruzione nelle carceri, con particolare riferimento ai "tempi" e ai "luoghi" della detenzione. Il raccordo tra i due Ordinamenti (Istruzione e Penitenziario) è promosso da un Protocollo d'Intesa che viene sottoscritto periodicamente tra i Ministeri dell'Istruzione e della Giustizia: (Protocollo d'intesa n. 28 del 27.11.2023 tra il Ministero dell'Istruzione e del Merito – Dipartimento per le risorse umane, strumentali e finanziarie. Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione e il Ministero della Giustizia – Dipartimento amministrazione penitenziaria – Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità inerente la "*Prosecuzione del programma speciale per l'istruzione e la formazione negli Istituti Penitenziari e nei Servizi Minorili della Giustizia*").

7. *I percorsi di studio e la loro costruzione*

I percorsi di istruzione per adulti sono strutturati per competenze il cui accertamento avviene mediante prove di realtà o compiti autentici corredati di rubriche valutative. Tale modalità pone l'attenzione principale dell'azione formativa sul "*saper fare*" e il "*sapere essere*". Nel condurre lo studente verso l'utilizzo di conoscenze e abilità per la

soluzione di situazioni concrete, attivando propri livelli di responsabilità e autonomia, il CPIA valorizza tutti i saperi acquisiti in precedenza in ogni ambito della vita personale, sociale, lavorativa. Si tratta di saperi di cui, talora, l'adulto non ha neanche consapevolezza ed è compito dei docenti farli emergere, valorizzarli e, ove possibile, valutarli e attribuire loro crediti formativi.

Lo strumento utilizzato per la costruzione dei percorsi è il curricolo per competenze al quale viene associato un curricolo per Unità di Apprendimento appositamente strutturato in modo da poterlo adattare alle caratteristiche, ai bisogni e alle attitudini degli studenti e consentire loro di acquisire le competenze previste dal profilo in uscita.

Il rapporto tra l'Istituzione scolastica e gli studenti viene formalizzato da un Patto formativo individuale che comprende il Percorso di Studio Personalizzato, definito ad esito della procedura di riconoscimento dei crediti (articolata nelle tre fasi di identificazione, valutazione, attestazione) descritta al punto 5.2 del DI 12.3.2015. Esso assume la veste di un contratto vero e proprio, autorizza lo studente a frequentare i percorsi e viene condiviso e sottoscritto dall'adulto, dal Dirigente scolastico e dalla Commissione per la definizione del patto formativo individuale. Quest'ultima, costituita nell'ambito dell'accordo di rete stipulato ai sensi del DPR 275/1999 dal CPIA con le Istituzioni scolastiche di secondo grado in cui sono incardinati i percorsi di secondo livello destinati alla popolazione adulta, assume i poteri di un Organo Collegiale della Rete Territoriale di servizio con il compito, tra gli altri, di esprimersi sull'ammissione degli studenti ai percorsi di istruzione per adulti (sia di primo che di secondo livello). Essa promuove, inoltre, il raccordo tra i percorsi di primo e di secondo livello (secondo ciclo).

Per la corretta predisposizione del Patto formativo individuale è necessario pianificare la presa in carico degli studenti comprendendo una fase di accoglienza e orientamento finalizzata alla verifica, su richiesta dello studente, del possesso o meno di competenze previste dal percorso.

Complessivamente, i percorsi erogati, sulla base delle "*Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*" di cui al DI 12.3.2015, sono i seguenti:

- percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana per stranieri di livello A2 del QCER (durata di 200 ore);
- percorsi di primo livello;
- primo periodo didattico, finalizzato al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione (durata di 400 ore, con possibilità di estensione sino a 600 ore);
- secondo periodo didattico, finalizzato al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione comprendenti attività e insegnamenti generali comuni a tutti gli indirizzi degli istituti professionali e degli istituti tecnici (durata di 825 ore);
- percorsi di secondo livello, articolati in tre periodi didattici e finalizzati al conseguimento di un titolo di studio nell'ambito di percorsi di istruzione tecnica, professionale o artistica. La durata di tali periodi didattici è la seguente:
  - primo periodo didattico del secondo livello, corrispondente al primo biennio, della durata di 1518 ore, comprensive delle 33 ore di Insegnamento della Religione Cattolica);
  - secondo periodo didattico del secondo livello, corrispondente al secondo biennio, della durata di 1518 ore, comprensive delle 33 ore di Insegnamento della Religione Cattolica);
  - terzo periodo didattico, corrispondente al quinto anno, della durata di 759 ore.

Tutti i percorsi sono collegati nell'ambito della Rete Territoriale di servizio alimentando la filiera dell'Istruzione (raccordo tra i percorsi di primo e di secondo livello) e quella della Formazione (raccordo tra i percorsi di istruzione e quelli della formazione professionale).

8. *L'ampliamento dell'offerta formativa*

Allo scopo di creare una più ampia e articolata offerta formativa capace di soddisfare i diversi bisogni degli adulti, i CPIA possono stipulare accordi di rete con soggetti pubblici e/o privati per la realizzazione di percorsi di ampliamento dell'offerta formativa finalizzati al conseguimento

di qualifiche, all'approfondimento di conoscenze e/o abilità connesse con le competenze chiave per l'apprendimento permanente, al soddisfacimento di bisogni connessi con la cittadinanza, la vita lavorativa e/o sociale. Per tali ragioni, la proposta formativa dei CPIA è stata arricchita, nel tempo, di percorsi utili al fine di soddisfare i più ampi e diversificati bisogni formativi degli adulti. Tra questi rientrano i seguenti:

- percorsi civico-linguistici e percorsi modulari rivolti a cittadini di Paesi terzi nell'ambito del progetto FAMI (*Fondo asilo migrazione e integrazione*);
- percorsi di Garanzia delle Competenze (di seguito PdGC), previsti dal Piano Nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta, recepito al punto 4.4 del documento "*Implementazione in Italia della Raccomandazione del Consiglio Percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti – Rapporto ai sensi del Punto 16 della Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 (2016/C 484/01)*" e diffuse con nota del Ministero dell'Istruzione prot. n. 25084 del 5 ottobre 2022;
- educazione Finanziaria nei CPIA (*Progetto EduFinCPIA*) – Verso un Piano Nazionale per l'Educazione Finanziaria degli adulti promosso con nota del Ministero dell'Istruzione prot. n. 2217 del 8 febbraio 2018 contestualmente alla diffusione di apposite Linee guida per la sua realizzazione;
- adozione da parte della Regione Sicilia, unica in Italia, della normativa che estende la possibilità di fruire dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) anche agli adulti lavoratori. Le Linee guida IeFP sono state approvate dalla Giunta Regionale con atto prot. n. 287 dell'1 luglio 2021 e adottate con Decreto n. 1277 del 14.07.2021.

9. *Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo nei CPIA (DPR 275/199; DM 663/2016)*

In conseguenza della complessità e dell'innovatività del sistema di istruzione degli adulti, sin dal primo anno di istituzione dei CPIA, sono

stati costituiti i Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo per l'Istruzione degli adulti (CRRSeS per l'IdA). A tali Centri (uno per ciascuna Regione) è stato assegnato il compito di coinvolgere l'insieme dei CPIA della Regione di appartenenza nello svolgimento di attività di ricerca, sperimentazione e formazione del personale coinvolto, per favorire l'implementazione del sistema e il suo possibile sviluppo per l'innovazione.

I CRRSeS per l'IdA, subito dopo la loro costituzione, nel 2016 si sono riuniti in una Rete Nazionale (rinnovata nel 2023) che opera in attuazione di quanto previsto dall'art. 28, comma 2, lett. b del DM 663/2016, prevedendo il pieno coinvolgimento nelle proprie attività delle Università e di soggetti a carattere nazionale come Indire, Inapp, Invalsi.

La rete nazionale dei Centri, nella prima fase della sua attività, ha elaborato un Piano nazionale triennale della ricerca, successivamente adottato dai diversi CRRSeS per l'IdA le cui azioni sono state riunite in un Piano Nazionale Operativo della Ricerca che ha consentito di produrre dei materiali appositamente trasmessi al Ministero dell'Istruzione.

Negli ultimi anni le prospettive di sviluppo e innovazione del sistema di istruzione degli adulti sono divenute più urgenti e ampie. Sono emersi nuovi bisogni formativi che, se non soddisfatti, possono determinare rischi di esclusione socio-culturale e lavorativa. Tali bisogni sono spesso da collegare, come già detto, all'innovazione tecnologica che pervade ogni ambito della vita sociale e lavorativa; essa pone nuove sfide educative che obbligano i CPIA ad aggiungere alle esigenze di innovazione dell'ordinamento attualmente esistente anche quelle di una sua integrazione con definizione di proposte per il suo ulteriore sviluppo.

La complessità dell'approccio alla presa in carico dei processi connessi con l'istruzione degli adulti è aumentata in concomitanza dell'aggiornamento delle competenze necessarie per la partecipazione alla vita democratica e per promuovere la mobilità sociale, scolastica e lavorativa (tra queste le competenze chiave per l'apprendimento permanente e le competenze trasversali e non cognitive). A ciò si aggiungano gli scenari collegati all'andamento demografico della popolazione italiana e al fenomeno migratorio che rendono il futuro molto diverso rispetto a quanto previsto solo alcuni decenni addietro e aprono a nuove sfide sociali, culturali ed educative, oltre che istituzionali e organizzative. Agli aspetti descritti si aggiungono gli esiti della rilevazione OCSE

nell'ambito del PIAAC sul livello di competenze cognitive possedute da un campione significativo della popolazione adulta, compresa tra 16 e 65 anni. Da tale rilevazione emerge che l'Italia non è migliorata nell'ultimo decennio, i risultati rilevati sono inferiori alla media OCSE e pesano negativamente i divari territoriali" (https://www.inapp.gov.it/sala-stampa/671613).

Per far fronte alle esigenze di miglioramento e sviluppo del sistema di istruzione degli adulti, il Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppi per l'IdA della Sicilia insieme agli altri Centri della Rete Nazionale ha partecipato a diverse iniziative finalizzate alla definizione di prospettive di innovazione di cui si riportano alcuni dei percorsi maggiormente significativi:

- sperimentazione, in collaborazione con ANPAL, del PIAAC on line come strumento di self assessment delle competenze degli adulti predisposto dall'OCSE e messo a punto dopo lo svolgimento dell'indagine internazionale OCSE-PIAAC (https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Rapporto%20sulla%20sperimentazione%20di%20PIAAC.pdf/bbc31a17-3550-604d-4192-409170da054f?version=1.0);
- sperimentazione RAV per i CPIA e relativo Glossario condotta in collaborazione di INVALSI, nell'ambito del progetto Valu.E (https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAPPORTO_CPIA_VALU.E_feb20.pdf#);
- seconda fase della sperimentazione OCSE-MI-DG Reform – "Migliorare il Riconoscimento dei Crediti e la Personalizzazione dei Percorsi Formativi nei CPIA" (LLGG 5.2) –;
- progetto OCSE "Migliorare il Riconoscimento dei Crediti e la Personalizzazione dei Percorsi Formativi nei CPIA" – partecipazione ai lavori e costituzione del Gruppo di lavoro sui «Processi» connessi con l'accertamento delle competenze;
- pubblicazione di un Quaderno della Ricerca (in corso di aggiornamento) relativo a "Linee Guida per la presa in carico degli studenti adulti e la definizione del patto formativo individuale – "Riconoscimento dei crediti e personalizzazione del percorso" (LLGG, DI 12.3.2015, par. 5.2), Destinato ai docenti dei percorsi

IdA di primo e di secondo livello e ai docenti della Commissione PFI (art. 5, comma 2 del DPR 263/2012);

- progetto INAPP «Adult learning IT-AL AGENDA 24-25 – IMPLEMENTATION OF EU AL AGENDA IN ITALY 2024-2025» – Ha previsto la realizzazione di laboratori per la messa a punto di processi e strumenti per l'accertamento delle competenze e il successivo riconoscimento di crediti formativi individuali. Una microrete interna alla rete nazionale dei CRRSeS ha svolto compiti di supporto e organizzativi e ha preso parte alla cabina di regia nazionale;
- il Bilancio Sociale partecipato nei CPIA nella prospettiva dell'adeguamento del modello di Rendicontazione Sociale alle peculiarità dei CPIA;
- collaborazione con Invalsi per l'ulteriore adeguamento degli strumenti strategici per il nuovo ciclo di valutazione nei CPIA finalizzati al miglioramento continuo;
- progetto «Istruzione ed esecuzione penale» in collaborazione con la Rete Interregionale di UUSSRR coordinati dall'USR Sicilia. Elaborazione di un report sui processi connessi con il percorso di accertamento delle competenze.

La Rete nazionale dei CRRSeS è adesso impegnata nel far fronte alle nuove sfide che pone la cosiddetta intelligenza artificiale. Si tratta di una tecnologia che pervade l'intero operato della nostra società che, se non presidiato, può determinare obsolescenza delle metodologie didattiche, nonché dei profili in uscita dei nostri studenti rispetto alle effettive richieste della società e dell'aumento della distanza tra le competenze richieste e quelle possedute da una larga fetta di popolazione, soprattutto adulta.

Partendo dalla consapevolezza dei rischi e delle opportunità offerte dall'IA, in seno alla rete è stata condivisa l'esigenza di promuovere percorsi di innovazione metodologico-didattica (dal curricolo alle metodologie di insegnamento/apprendimento, all'attestazione degli apprendimenti mediante il riconoscimento di microcredenziali aventi valore di evidenze utili per l'accertamento delle competenze non formali).

Il percorso è pensato per potenziare nelle persone la capacità di orientarsi nella costruzione di un proprio percorso di vita e nella fruizione

dei servizi digitali (*DSA – Digital Services Act*) e delle opportunità del mercato digitale (*DMA – Digital Markets Act*), contesti regolamentati da leggi applicate in tutta l'Unione Europea (Regolamento (UE) 2022/2065 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 19 ottobre 2022 relativo a un mercato unico dei servizi digitali e che modifica la direttiva 2000/31/CE – regolamento sui servizi digitali – https://www.consilium.europa.eu/it/policies/digital-services-package/).

L'idea è, quindi, di intervenire sul curricolo ordinamentale operando un'integrazione per tutti gli studenti agendo sulle Unità di Apprendimento, quindi introducendo nuove conoscenze e abilità, adeguando le metodologie didattiche e aggiornando le attività. È prevista la progettazione di moduli formativi da realizzare in ampliamento nell'ambito del piano di garanzia delle competenze per le persone adulte, finalizzate a soddisfare bisogni specifici collegati al mondo del lavoro e delle professioni, oltre che alle competenze di cittadinanza.

Tali interventi verranno attuati facendo leva sulla flessibilità del curricolo in cui, a ordinamento invariato e senza intervenire sulle competenze che costituiscono il profilo in uscita che ha carattere di prescrittività, si interviene sulle UdA condividendo la previsione di norme della Regione Sicilia le quali pongono «*l'IA come strumento abilitante per l'esercizio di competenze trasversali (soft skill) fondamentali in ordine ad un suo proficuo utilizzo, quali il pensiero critico, il problem solving, la creatività, la collaborazione e la capacità di apprendere in autonomia*».

Il percorso di innovazione curriculare rientra nei percorsi di internazionalizzazione essendo previsto nell'ambito di un partenariato "transnazionale" europeo (*Progetto Pharos – AI*) che pone al centro il confronto tra ordinamenti nell'ambito di un quadro europeo di riferimento, prevedendo interventi su:

- metodologie didattiche innovative *(insegnamento personalizzato, esperienziale e collaborativo con l'utilizzo della tecnologia digitale)*;
- modalità di interazione con le attività didattiche da parte degli studenti *(Supporto all'apprendimento, FAD, Agorà)*;
- nuove modalità di accertamento degli apprendimenti e delle competenze previste dal curricolo integrato;
- attestazione dei percorsi e degli apprendimenti tramite Microcreden-

ziali *(Raccomandazioni UE 2022 relative a un approccio europeo alle microcredenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità).*

Il piano prevede:

- Costituzione di un *partenariato transnazionale* a partire dai promotori: Italia-Spagna
- Creazione di un *gruppo interuniversitario* e di una *rete di centri per adulti*
- Coinvolgimento di Università Spagnole e Italiane
- Coinvolgimento della Rete nazionale dei CRRSeS per l'IdA e Istituzioni scolastiche che si occupano di istruzione degli adulti in Italia e in Spagna

10. *L'intitolazione a Paulo Freire*

La nostra utenza comprende, quindi, soggetti deboli a rischio di esclusione sociale, con bisogni differenziati che vanno dalla conoscenza della lingua italiana (stranieri) al completamento di percorsi di studio interrotti o all'acquisizione di un diverso titolo di studio per un più agevole inserimento nel mondo del lavoro.

Facendo riferimento alle peculiarità del sistema di istruzione degli adulti, si ritiene che la figura di Paulo Freire, per la sua esperienza di vita e per l'idea di perseguire l'emancipazione degli adulti attraverso l'istruzione, offra molti spunti operativi per intervenire positivamente sui diversi aspetti del funzionamento del nostro Sistema di Istruzione per Adulti al fine di elevarne l'efficacia, agendo su aspetti sia organizzativi che metodologico-didattici.

L' approccio metodologico di Paulo Freire e dei principi che lo hanno ispirato stanno alla base del convincimento da parte degli Organi collegiali del CPIA di Caltanissetta ed Enna che adeguare le proprie prassi ai principi Freiriani può offrire ulteriori e nuovi spunti per azioni più incisive ed efficaci per la promozione umana, sociale, culturale e di cittadinanza delle persone adulte, soprattutto di coloro i quali vivono condizioni di marginalità.

I nuovi bisogni formativi, infatti, ove non soddisfatti, rendono i soggetti ancor più deboli nei confronti delle richieste della società della conoscenza e incapaci di interagire in seno alla complessità che la caratterizza.

La realizzazione del Convegno internazionale di studi è stata un'occasione significativa per trattare i diversi aspetti riguardanti la presa in carico della formazione in età adulta e conferma l'auspicio che il lavoro a carattere interdisciplinare avviato possa condurre verso la predisposizione di un piano di interventi che comprendano azioni di formazione degli operatori, di ricerca e di sperimentazione volti all'innovazione delle prassi improntandole alle proposte metodologiche di Paulo Freire, attualizzandole e adeguandole ai contesti territoriali e sociali in cui si opera.

Per le ragioni esposte è stata avviata la procedura prevista dalla circolare ministeriale 12 novembre 1980, n. 313, avente ad oggetto "*Intitolazione di scuole, di aule scolastiche e di locali interni alle scuole – Monumenti e lapidi*" la quale, al punto 3, lettera a) stabilisce che: *"...L'intitolazione della scuola viene deliberata dal Consiglio di Circolo o di Istituto, sentito il Collegio dei Docenti. … La deliberazione è successivamente inviata al Provveditore agli studi, che acquisisce le valutazioni del Prefetto e della Giunta Comunale. Acquisite le valutazioni del Prefetto e della Giunta Comunale, se gli stessi sono favorevoli, il Provveditore agli studi emana il decreto di intitolazione inviandolo poi integralmente alla scuola e al Ministero (Direzioni Generali, Ispettorati e servizio competente)…*".

La motivazione per l'intitolazione è stata la seguente:

Paulo Freire (Recife, 19 settembre 1921-San Paolo, 2 maggio 1997) è uno dei più importanti pedagogisti del ventesimo secolo, noto per il suo impegno a favore dell'istruzione della popolazione adulta, per la sperimentazione di un metodo innovativo di alfabetizzazione linguistica e per la pubblicazione di varie opere, tra le quali assume rilevanza la "Pedagogia degli oppressi".

Per Freire l'educazione degli adulti rappresenta un momento di trasformazione sociale basato su un rapporto tra docente e discente capace di promuovere l'emancipazione delle persone attraverso uno scambio dialogico tra insegnanti e studenti, in cui entrambi partecipano alla creazione di significato. Si tratta di processi che presuppongono

un dialogo strutturato in modo da favorire la riflessione su situazioni problematiche che riguardano la realtà della comunità di appartenenza.

Secondo l'impostazione pedagogica di Freire, il processo educativo deve poter interessare tutti i soggetti a vario titolo convolti nell'insegnamento/apprendimento; esso viene visto non come occasione di mera acquisizione di conoscenze e/o competenze, ma come occasione per conoscere e affrontare la realtà attraverso la ricerca di soluzioni a situazioni problematiche, attivando un metodo critico per affrontare le situazioni innescando il processo detto di coscientizzazione (conscientizão).

La sua riflessione pedagogica, particolarmente adatta al sistema di istruzione degli adulti, pone l'enfasi su metodologie di insegnamento, strategie educative, personalizzazione dei percorsi, negoziazione dei processi di problematizzazione (problem posing e problem solving), oltre che sui singoli attori (docente, discente, comunità, agenzie educative e istituzioni del territorio) e sull'interazione tra loro.

In tutto ciò trova pratica attuazione il superamento delle discipline per fare spazio alla pluridisciplinarità e la multidimensionalità, spostando il focus dal rapporto duale docente/discente alla co-costruzione di significati attraverso un rapporto dialogico, improntato a reciprocità, su temi reali di interesse comune. Si tratta del superamento del concetto "bancario" dell'educazione (non mere conoscenze da accumulare), oltre lo sviluppo di competenze (legate alle performance), per assumere un valore per la vita reale del cittadino e la sua partecipazione democratica alla vita della comunità.

Per questo nella "Pedagogia dell'autonomia" Freire afferma con forza che "non c'è insegnamento senza apprendimento" e che questo si fonda su una forte motivazione dell'apprendente che deve essere coinvolto a partire da situazioni problematiche che suscitano il suo interesse perché vissute, talora, come ostacolo alla sua piena e consapevole partecipazione sociale, civile e democratica. In tal senso il curricolo per Freire si inserisce in una cornice di complessità in quanto mira a dare risposte ai bisogni e alle aspirazioni di ciascuno attraverso l'ascolto, la valorizzazione del soggetto, la ricerca di temi significativi ("generatori") e la condivisione di significati a partire dal linguaggio della comunità (di significativo impatto in contesti multiculturali). Tutto ciò valorizza

il dialogo tra insegnante e apprendente, nonché la partecipazione alla vita della comunità, ispirando una riflessione critica sulla realtà.

Da un punto di vista metodologico, il lavoro di Paulo Freire si rifà al metodo dell'autobiografia e del racconto di sé e assume una triplice caratterizzazione: costruttivista, analitica, e partecipativa. Ciò perché promuove la costruzione del sapere, fondata sulle esperienze di vita reale, non il mero trasferimento; mira ad individuare i contenuti mediante un'analisi di ricerca profonda che coinvolge pienamente l'apprendente; costruisce il percorso attraverso un dialogo partecipativo. In tal senso, il pensiero freireiano è considerato fra i principali ispiratori della teoria dell'apprendimento trasformativo di Jack Mezirow (1991) e alla teoria andragogica di Malcolm Knowles (1980) che studia i processi di apprendimento in età adulta, distinguendoli dalla pedagogia, comunemente intesa come studio dell'educazione dei bambini.

Freire ha diffuso il suo pensiero e attuato le proprie pratiche negli Stati Uniti, in Europa, in Africa. Il suo incontro con l'Italia risale agli anni 1971 e 1972, periodo in cui l'Istituto di Azione Culturale fondato dall'Autore incontra il movimento per l'educazione degli adulti nel nostro paese e "La Pedagogia degli Oppressi" scritta nel 1969 diviene uno dei testi di riferimento. Fu questo il periodo in cui venne avviata in Italia l'esperienza delle 150 ore da destinare a percorsi di interesse scolastico e culturale che portò la formazione per i lavoratori dentro le fabbriche. Per la fruizione di tale opportunità formativa, destinata a coloro i quali non avevano avuto accesso al ciclo completo della scuola dell'obbligo, venivano messe a disposizione, nell'arco di tre anni, 150 ore di permessi studio retribuiti, destinati alla formazione e da gestire in modo autonomo. A tale esperienza, seguirono i corsi statali sperimentali della scuola media delle 350 ore sino al riordino dell'educazione degli adulti operato, prima con l'OM n. 455 del 29.07.1997 istitutiva dei Centri territoriali per l'apprendimento permanente (Centri EDA) e, successivamente, mediante l'attivazione dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti, i quali operano in tutta Italia dal 1° settembre 2015 (DPR n. 263/2012) secondo le modalità previste dal nuovo ordinamento per l'istruzione degli adulti (DI 12.3.2015) che ha introdotto nel sistema scolastico elementi fortemente innovativi di carattere metodologico, didattico e organizzativo. Esso recepisce le istanze legate

alla valorizzazione del soggetto in apprendimento e del suo percorso di vita. Il nuovo ordinamento, infatti, fornisce al CPIA strumenti di forte personalizzazione (riconoscimento dei crediti formativi comunque acquisiti; definizione di un patto formativo individuale; documentazione dei percorsi mediante libretto formativo; flessibilità nella fruizione della formazione anche grazie all'introduzione, per ordinamento, della FAD e delle aule Agorà; ecc.) e di raccordo tra scuola e società. Il CPIA, infatti, come Istituzione Scolastica Statale Autonoma si configura come Rete Territoriale di Servizio, di norma su base provinciale (talora sub-provinciale o interprovinciale), come articolazione locale della Rete territoriale (regionale) per l'apprendimento permanente (Legge n. 92/2012) per la costituzione della quale rappresenta punto di riferimento istituzionale strutturato e stabile. In quanto tale, oltre a rivolgere la propria offerta formativa ad adulti, anche stranieri, si occupa anche di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in materia di istruzione degli adulti. Esso, oltre ad attuare un sistema innovativo, si presenta aperto al miglioramento continuo e si caratterizza "quale luogo funzionale allo sviluppo di quel triangolo della conoscenza (istruzione, ricerca, innovazione) più volte richiamato in sede europea".

Bibliografia essenziale di Paulo Freire ("*nessuno educa nessuno – nessuno educa se stesso – gli uomini si educano tra di loro con la mediazione del mondo*", Freire, 1971-79).

Freire P. (1963), Alfabetização e coscientização, Porto Alegre, Emma.
Freire P. (1971), La pedagogia degli oppressi, Milano, Mondadori
Freire P. (1977), L'educazione come pratica della libertà, Milano, Mondadori.
Freire P. (1990), Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palava, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
Freire P. (1992), Postfazione. In F. Gesualdo e J.L. Corzo Toral, Don Milani nella scrittura collettiva, Torino, GruppoAbele.
Freire P. (2001), Educação e atualidade brasileira, Saõ Paulo, Cortez.

Le principali tappe della biografia di Paulo Freire

19 settembre 1921 nasce a Recife

1943 si iscrive alla facoltà di Legge dell'Università di Recife studiando, contemporaneamente, filosofia e psicologia del linguaggio

1946 nominato direttore del Dipartimento di Educazione e Cultura del Servizio Sociale nello Stato del Pernambuco (di cui Recife è la capitale)

1961 nominato direttore del Dipartimento per l'Espansione Culturale dell'Università di Recife;

1962 applica le sue teorie sull'insegnamento linguistico ad adulti

1964 arrestato e subito dopo costretto all'esilio (Bolivia e Cile)

1967 pubblica il suo primo libro, L'educazione come pratica di libertà

1968 scrive il suo libro più famoso, La pedagogia degli oppressi

1969 visiting professor all'Università Harvard

1971 Cambridge

1972 a Ginevra in Svizzera consigliere educativo speciale del Consiglio Ecumenico delle Chiese; presidente dell'Istituto ecumenico del servizio per lo sviluppo dei popoli; consigliere nella riforma educativa dei formatori nelle colonie portoghesi in Africa, in particolare in Guinea-Bissau e Mozambico.

1979 ritorna in Brasile

1980-86 supervisore al suo progetto di alfabetizzazione degli adulti nella città di San Paolo

1986 Segretario dell'Educazione per lo Stato di San Paolo

1986 riceve il premio Unesco per la pace e 29 Paesi in tutto il mondo gli conferiscono la laurea honoris causa.

1988 assessore all'educazione nel Comune di San Paolo

1991 fondato a San Paolo l'Istituto Paulo Freire che accoglie gli archivi personali dello stesso Freire

2 maggio 1997 Paulo Freire muore a causa di un attacco cardiaco

Riferimenti normativi e bibliografici citati

Malcolm Knowles, 1980, *The Modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy.* Revised and Updated Edition. Follett Publishing Company;

Jack Mezirow, 1991, *Transformative Dimensions of Adult Learning.* Jossey-Bass Publishers;

Legge 26 luglio 1975, n. 354, *Norme sull'ordinamento penitenziario e sulla esecuzione delle misure privative e limitative della libertà*;

Ordinanza del Ministro della pubblica istruzione del 29 luglio 1997, n. 455 – *Educazione in età adulta – Istruzione e formazione*;

DPR 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art.21 della legge 15 marzo 1997, n. 59;*

Legge 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*;

DPR 30 giugno 2000, n. 230, *Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà;*

DM 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*;

DPR 29 ottobre 2012, n. 263, *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*;

Decreto Legislativo n. 13/2013, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*;

DI 12.3.2015, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*;

DA dell'Assessore dell'Istruzione e della Formazione Professionale della Regione Siciliana n. 1041 del 26 febbraio 2015, *Dimensionamento della rete scolastica della Sicilia. anno scolastico 2015/16;*

DM 663/2016 art. 28, comma 2, lett. b – "*… attivazione in ciascuna regione di un cetnro regionale di ricerca, sperimentazione e sviluppo …*";

Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018, *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*;

Decreto Interministeriale 5 gennaio 2021, *Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*;

Raccomandazione del Consiglio Europeo del 16 giugno 2022 relativa a un *approccio europeo alle microcredenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità;*

legge 3 luglio 2023, n. 85 di conversione del decreto-legge 4 maggio 2023, n. 48, articoli 11 e 12, *Misure urgenti per l'inclusione sociale e l'accesso al mondo del lavoro*;

Protocollo d'intesa n. 28 del 27.11.2023 tra il Ministero dell'Istruzione e del Merito, Dipartimento per le risorse umane, strumentali e finanziarie. Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione e il Ministero della Giustizia, Dipartimento amministrazione penitenziaria, Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità inerente la "*Prosecuzione del programma speciale per l'istruzione e la formazione negli Istituti Penitenziari e nei Servizi Minorili della Giustizia*";

Legge 19 febbraio 2025, n. 22, *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale*;

INAPP, Repertorio Nazionale delle Qualificazioni organizzato in tre sezioni: Atlante Lavoro, Repertorio Nazionale delle Qualificazioni e Atlante e Professioni. https://www.inapp.gov.it/atlantelavoro/

ANPAL, 2022, *Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF*;

"*Implementazione in Italia della Raccomandazione del Consiglio Percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti – Rapporto ai sensi del Punto 16 della Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 (2016/C 484/01)*" e diffuse con nota del Ministero dell'Istruzione prot. n. 25084 del 5 ottobre 2022

Nota Ministero dell'Istruzione prot. n. 1277 del 14.07.2021, *Verso un Piano Nazionale per l'Educazione Finanziaria degli adulti promosso con nota del Ministero dell'Istruzione prot. n. 2217 del 8 febbraio 2018"*

Delibera di Giunta Regione Sicilia prot. n. 287 dell'1 luglio 2021, *Delibera di Giunta Regione Sicilia di approvazione delle Linee guida IeFP*;

DDG Regione Sicilia n. 1277 del 14.07.2021 – *Decreto di adozione delle Linee guida per la realizzazione dei percorsi di IeFP*;

Raccomandazioni UE, norme e indicazioni nazionali sull'Intelligenza artificiale:

Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027. *Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale. CE, 2020 (Piano per l'istruzione digitale (2021-2027) | EUR-Lex)*

Orientamenti etici per gli educatori sull'uso dell'Intelligenza Artificiale (IA) e dei dati nell'insegnamento e nell'apprendimento. UE, 2022 (https://www.aiedu.it/wp-content/uploads/2025/07/Orientamenti--etici-per-gli-educatori-su-uso-intelligenza-artificiale.pdf);

Regolamento (UE) 2024/1689 sull'intelligenza artificiale (AI Act), pubblicato nella Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea il 12 luglio 2024 (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:L_202401689);

Strategia italiana per l'Intelligenza Artificiale, 2024-2026 (AGID) – «*La pervasività dell'IA rende necessaria l'attuazione di un'attività di sensibilizzazione rivolta ai cittadini sul corretto utilizzo delle nuove tecnologie, che promuova l'uso consapevole degli strumenti e delle specifiche applicazioni digitali oggigiorno disponibili*». La strategia delineata è quella di «Investire in percorsi di upskilling e reskilling» per intervenire sul «disallineamento tra le competenze richieste e quelle possedute da chi cerca lavoro» (https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-07/Strategia_italiana_per_l_Intelligenza_artificiale_2024-2026.pdf);

Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle scuole italiane, 2025 (*Principi di equità, Innovazione etica e responsabile, sostenibilità, tutela dei diritti e delle libertà fondamentali, sicurezza dei sistemi e dei modelli IA*), https://unica.istruzione.gov.it/portale/it/linee-guida-ia;

LEGGE 23 settembre 2025, n. 132, Disposizioni e deleghe al Governo in materia di intelligenza artificiale. (https://www.normattiva.it/esporta/

attoCompleto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2025-09-25&atto.codiceRedazionale=25G00143);

AGiD (Agenzia per l'Italia Digitale), Rivoluzionare e modernizzare il settore pubblico, e non solo. AgID si impegna a supportare e a formare le amministrazioni e le imprese sull'uso efficace e sicuro dell'IA (https://www.agid.gov.it/it/ambiti-intervento/intelligenza-artificiale);

REGOLAMENTO (UE) 2024/1689 DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 13 giugno 2024 che stabilisce regole armonizzate sull'intelligenza artificiale e modifica i regolamenti (CE) n, 300/2008, (UE) n, 167/2013, (UE) n, 168/2013, (UE) 2018/858, (UE) 2018/1139 e (UE) 2019/2144 e le direttive 2014/90/UE, (UE) 2016/797 e (UE) 2020/1828 (regolamento sull'intelligenza artificiale) (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:L_202401689);

UNESCO, Guidance for generative AI in education and research (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 oppure https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389901)

I principi della pedagogia di Paulo Freire e la certificazione di competenze nei CPIA

*Michele Longo**

Sinossi. Il tema della certificazione delle competenze è al centro di grande attenzione nella ricerca e nella sperimentazione all'interno dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Si sono infatti succedute diverse esperienze il cui scopo era quello di migliorare tale prassi. Si sente forte l'esigenza di rendere sempre più precisi gli strumenti di valutazione delle competenze. D'altro canto, non bisogna dimenticare che i destinatari delle pratiche di certificazione delle competenze sono utenti con profili particolari (adulti, spesso poco o nulla alfabetizzati, in genere stranieri, con disponibilità limitata di tempo ed energia, a volte in condizioni di restrizione), per i quali l'acquisizione e la successiva certificazione delle competenze si pongono come strumenti di inclusione sociale e di riscatto personale. Da questo punto di vista si deve mettere in evidenza la responsabilità etica che devono avere i professionisti della certificazione dentro i CPIA: ad essi spetta curare al meglio possibile sia la precisione scientifica degli strumenti di certificazione utilizzati sia il riflesso etico che le proprie azioni hanno. Per affrontare questo secondo aspetto, il presente studio si propone come una riflessione su come implementare l'aspetto della dimensione etica nella costruzione degli strumenti per la certificazione delle competenze nei CPIA. Per farlo, si indagano i principi della pedagogia di Paulo Freire il quale propone una pedagogia critica basata sul dialogo, sul *problem-posing* e sulla *conscientização* (coscientizzazione). Si riflette in particolare sulla loro applicabilità al contesto specifico della certificazione delle competenze nei CPIA attraverso l'analisi di alcune esperienze fatte in tal senso, proponendo da ultimo alcuni strumenti: portfoli riflessivi, valutazioni autentiche e processi partecipativi.

Parole chiave. Paulo Freire; CPIA; certificazione delle competenze; didattica delle lingue.

* CPIA Caltanissetta/Enna; Università di Palermo.

I principi della pedagogia di Paulo Freire

La pedagogia di Paulo Freire si origina negli anni Sessanta del secolo scorso. Essa enfatizza l'importanza del dialogo nella relazione tra insegnante e apprendente, in particolare quando quest'ultimo è analfabeta. L'istruzione non è vista come semplice acquisizione della capacità di leggere e scrivere. Essa è piuttosto un processo che porta l'apprendente a diventare consapevole dei contesti socioculturali in cui è immerso. Per farlo, l'apprendimento deve ruotare intorno a situazioni della vita reale e mobilitare le risorse (anche emotive) che l'apprendente possiede attraverso il dialogo. Si acquisisce familiarità con la lettura e la scrittura, mentre si discute della vita di ogni giorno e si promuove un atteggiamento critico attraverso le interazioni del gruppo (Freire, 1976). Il primo aspetto che si vuole dunque qui mettere in evidenza è che la pedagogia di Paulo Freire è incentrata su una educazione dialogica (Ramis Salas, 2018). Il dialogo è al contempo lo strumento e lo scopo dell'agire didattico. Il dialogo in contesto didattico è considerato essenziale per la pratica della liberazione, quando affronta situazioni della vita reale, complesse abbastanza da attivare interpretazioni multiple, cui si dà poi vita attraverso parole e immagini. Freire considera l'educazione come pratica di libertà e trasformazione sociale. Il ruolo dell'insegnante è quello di facilitare il dialogo tra apprendenti analfabeti, aiutandoli ad acquisire gli strumenti di alfabetizzazione rilevanti per i loro contesti di vita. È questo un particolare di cui non ci si stancherà mai di sottolineare l'importanza. L'apprendimento dell'adulto è significativo, se si connette con la sua esperienza e i suoi bisogni. Non a caso, la pedagogia freireiana enfatizza la *praxis* (da intendere come unione di riflessione e azione) e l'uso di problemi reali come punto di partenza per la costruzione collettiva del sapere. Lo scopo dell'azione didattica è costruire una conoscenza della realtà sociale, esplorare le sfide di ogni giorno e trovare insieme modi per trasformare i contesti sociali. La capacità di leggere e scrivere è vista come un processo che approda nella emancipazione civile e politica (Freire, 1976). A fronte delle difficoltà che questo approccio presenta (Shih, 2018), il progetto di una pedagogia che educa attraverso la problematizzazione e la costruzione di consapevolezza è prezioso, in quanto mobilita il ruolo etico che l'agire didattico dovrebbe avere in ogni istante.

La certificazione delle competenze e i CPIA

Dal punto di vista del contesto europeo, esiste un complesso quadro di riferimento sul riconoscimento delle competenze (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2022). Il Parlamento Europeo e il Consiglio d'Europa adottano il 18 dicembre 2006 la *Raccomandazione sulle competenze chiave* per tutti i cittadini europei. A partire da questa si elabora poi lo *European Qualification Framework (EQF)*. Il 2012 è un anno cruciale per la certificazione delle competenze. Esce il 20 dicembre 2012 la *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale* con la quale gli stati membri sono sollecitati ad istituire sistemi nazionali per la validazione dell'apprendimento non formale e informale. Tale *Raccomandazione* esplicita i passi da seguire nella validazione:

- individuazione dei risultati di apprendimento;
- documentazione dei risultati di apprendimento;
- valutazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;
- certificazione sotto forma di qualifica o di crediti che contribuiscono all'ottenimento di una qualifica o di altri titoli.

Nel dicembre 2016 la Commissione emana la *Raccomandazione sui "Percorsi di miglioramento del livello delle competenze per gli adulti"*, con la quale si sottolinea l'importanza che ogni cittadino europeo possieda competenze alfabetiche, matematiche e digitali per poter realizzare appieno il proprio potenziale e svolgere un ruolo attivo nella società, assolvendo alle proprie responsabilità sociali e civiche. In particolare, tre sono gli obiettivi della *Raccomandazione* (2016):

1. migliorare la preparazione delle persone con competenze insufficienti;
2. rendere le competenze visibili e confrontabili anche quando ci si sposta da un Paese all'altro;
3. rendere le competenze spendibili professionalmente.

Il target di riferimento sono i lavoratori scarsamente qualificati, occupati, disoccupati o inattivi, compresi i migranti, per i quali diventa indispensabile la rilevazione, valutazione e certificazione delle competenze possedute ai fini dei processi di integrazione. Non è previsto nessun finanziamento supplementare dell'Unione Europea. Si tratta piuttosto di re-indirizzare per queste finalità una parte delle risorse che il Fondo Sociale Europeo destina ai governi (in Italia alle regioni), per promuovere lo sviluppo di competenze, la formazione e l'occupabilità. Uno strumento fondamentale in questo contesto è lo *European Inventory on Validation of non-formal and informal learning*, elaborato dalla Commissione Europea e dal CEDEFOP (*European Centre for the Development of Vocational Training*) a partire dal 2004. L'ultimo aggiornamento è del 2018 (CEDEFOP & European Commission, 2019). La pubblicazione delle *European guidelines for validating non-formal and informal learning* ha consentito di definire una *check list* per lo sviluppo di metodi e sistemi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nei diversi stati membri. Sebbene esse non abbiano carattere di obbligatorietà, possono essere utilizzate e adattate alle necessità specifiche (Cedefop, 2023). Queste sottolineano la centralità della persona in tutto il processo (Cedefop, 2023: 24-25). Nello stesso tempo enfatizzano la necessità che il personale coinvolto nel processo di convalida abbia a sua volta competenze professionali non banali (Cedefop, 2023: 41-44) in tema di certificazione di competenze. Solo così possono essere garantiti quei requisiti di qualità necessari perché l'intero processo abbia validità (Cedefop, 2023: 39-40).

I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) sono protagonisti nell'ambito della certificazione delle competenze degli adulti. Essi operano nell'ambito dell'istruzione degli adulti in Italia e svolgono attività anche in contesti particolari come gli istituti penitenziari (Benedetti, 2018). Erogano corsi di "apprendimento e alfabetizzazione linguistica – Livello A1-A2" per utenti stranieri, corsi di primo periodo didattico (400 ore per il conseguimento del titolo conclusivo del Primo ciclo dell'istruzione), corsi di secondo periodo didattico (825 ore per l'assolvimento dell'obbligo scolastico). I destinatari sono utenti con almeno 16 anni (Poliandri & Epifani, 2023). Istituiti nell'anno scolastico 2014/2015, sono stati oggetto di indagine da parte di istituti ben noti,

come Invalsi (INVALSI, 2020) e Indire (Benedetti, 2018). Quest'ultimo in particolare ha aggiornato periodicamente le informazioni sui CPIA, producendo aggiornamenti (Benedetti, 2020) e una indagine di prospettiva, la più recente a me nota (Cacchione, 2024). D'altro canto la Ridap (Rete Italiana Istruzione degli adulti https://www.ridap.eu/) ha contribuito alla conoscenza dei CPIA (Rubinacci & Porcaro, 2022) e prodotto a sua volta un recente documento (Rubinacci & Porcaro, 2024). Le indagini e le riflessioni più importanti vengono però dall'interno del mondo dei CPIA. Con l'istituzione nel 2016 dei Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo dei CPIA, si è messa in moto una esperienza unica di ricerca azione che ha visto convolti tutti i CPIA, uniti in una Rete Nazionale (https://www.retecpia-crrses-sicilia.it/; Bevilacqua, 2023: 6-10).

All'interno della vasta attività dei CPIA, il tema della certificazione occupa un posto speciale. I CPIA sono infatti i primi istituti statali di istruzione autorizzati a riconoscere competenze in entrata ai percorsi di istruzione (Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263). Rilasciano pertanto attestati di livello A2 a seguito della frequenza dei percorsi ordinamentali di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. Per quanto concerne il primo periodo didattico, i CPIA rilasciano un certificato di competenze (le 22 previste dalle linee guida nazionali) a seguito del conseguimento del titolo conclusivo di fine del primo ciclo di istruzione. In esito invece ai percorsi di secondo periodo didattico, rilasciano un certificato di competenze (le 16 previste dalle linee guida nazionali) come esito conclusivo del percorso per l'assolvimento dell'obbligo scolastico. Al di fuori dei percorsi ordinamentali, i CPIA sono autorizzati a erogare l'esame della Prefettura per il livello A2, necessario per la richiesta della carta di lungo soggiorno. È in ragione della centralità della certificazione delle competenze che i CPIA sono stati protagonisti di ricerche e sperimentazioni: PIAAC online (2021), Progetto OCSE (2022); Progetto ministeriale "Migliorare il sistema di certificazione delle competenze nei CPIA (2023)"; Progetto Inaap (2024-2025). In tutte queste esperienze ci si proponeva di far raggiungere gli obiettivi di garanzia della qualità, richiesti dalla Commissione europea a chi opera nel sistema delle certificazioni.

Uno studio recente ha messo a confronto i sistemi di valutazione delle competenze in Italia e in Austria (Assinger & Biasin, 2023). Ne sono emerse differenze significative sia nel modo di intendere la nozione di apprendimento informale (minimalistica nel sistema austriaco, legata all'apprendimento permanente nel sistema italiano) sia nella selezione dei domini di apprendimento fatti ricadere nel sistema di certificazione (ampia gamma di domini riconosciuti nel sistema austriaco; un tipo privilegiato nel sistema italiano). Il sistema italiano tende a collocare l'apprendimento informale all'interno dell'apprendimento permanente. Altri lavori mettono in evidenza che i percorsi di riconoscimento e certificazione delle competenze collegano spesso apprendimenti formali, non formali e informali e attribuiscono un ruolo fondamentale allo stato (Barros & Biasin, 2019), sebbene non si possa trascurare il grande lavoro che si sta facendo in questo senso al di fuori dei contesti dell'apprendimento formale (Patera & Del Gottardo, 2023).

Il problema etico nella certificazione delle competenze è però rimasto fuori dalla riflessione in letteratura. Da un certo punto di vista l'impegno del valutatore potrebbe ridursi alla sola elaborazione di uno strumento che sia il più preciso possibile. In realtà non bisogna mai dimenticare i profili degli utenti che si rivolgono ai CPIA: adulti, spesso con alfabetizzazione debole o scarsa, alla ricerca di qualificazione per una migliore collocazione nel mondo del lavoro. Creare le migliori condizioni affinché l'utente debole possa conseguire una certificazione di competenze è anche e soprattutto un fatto etico. Per garantire che ciò avvenga e che i valutatori ne siano consapevoli, è importante che l'attenzione di questi converga sulla centralità del fattore linguistico. Da un punto di vista statistico, gli utenti dei CPIA sono in gran parte stranieri, con livelli vari di competenza nell'italiano come lingua seconda che vanno dal nullo all'avanzato, ma con grandi difformità nelle diverse abilità (produzione e ricezione, scritte e orali). Anche nel caso in cui l'utente sia italiano, non è detto che possa definirsi in tutto un parlante nativo dell'italiano, in quanto la sua lingua di uso quotidiano è per lo più il dialetto, o al massimo l'italiano regionale.

In ragione di ciò e a parere di chi scrive, la cornice dentro cui è necessario collocare la certificazione delle competenze nei CPIA è quella del saper far attraverso la lingua italiana. Non si può infatti sottovalutare

l'impatto che ha il livello di conoscenza della lingua italiana nel processo di accertamento e convalida delle competenze nei CPIA. Un modello di riferimento per il sistema di certificazione delle competenze nei CPIA è quello della certificazione linguistica rilasciata dagli Enti Certificatori dell'italiano come lingua seconda e straniera: Università per Stranieri di Siena, Università di Perugia, Università di Roma Tre, Società Dante Alighieri. Intendo dire che anche nel caso in cui si vogliano infatti certificare competenze relative alla matematica, non si possa prescindere dalla lingua e dalle competenze linguistiche. Se queste mancano o non sono di livello adeguato, il risultato della prova di accertamento delle competenze ne può risultare influenzato, con effetto negativo per l'utente.

Per garantire una certificazione delle competenze che sia 'etica', il docente del CPIA che si occupa di questo, deve essere consapevole di quanta parte della valutazione delle competenze sia influenzabile dalla padronanza della lingua in cui avviene l'accertamento delle competenze. Se è così, è importante che ogni docente valutatore del CPIA faccia propri i *caveat* etici della *European Association for Language Testing and Assessment (EALTA)*, che sono:

- imparzialità (uguali opportunità a tutti di mostrare la propria competenza);
- responsabilità (individuale e sociale).

All'interno di questa cornice teorica, ci si chiede se e in che modo la pedagogia freireiana, che ha una forte componente etica, possa essere implementata nella pratica della certificazione delle competenze nei CPIA.

Paulo Freire in Italia

La presenza di Freire nel dibattito scientifico in Italia risale agli anni Sessanta (Tarozzi, 2024) Si possono distinguere due fasi nella ricezione italiana del lavoro di Freire: la prima degli anni Sessanta-Settanta, la seconda dagli anni Duemila ad oggi. La prima fase è caratterizzata dall'influsso diretto di Freire, a seguito della traduzione in italiano della *Pedagogia dell'oppresso* (1971). L'opera di Freire si colloca nel convulso

periodo del post '68 e della controcultura. Le proteste studentesche mostrano grande irrequietezza sociale. La traduzione del testo di Freire ottiene successo, in quanto critica il sistema capitalista e promuove l'educazione come strumento di liberazione. La sua combinazione di cristianesimo e marxismo fa sì che il testo sia accolto favorevolmente da tutti. Il contesto italiano è poi favorevole alla ricezione delle idee pedagogiche di Freire. Figure quali Don Milani, Danilo Dolci e Mario Lodi promuovevano, come Freire, pratiche educative che enfatizzavano la giustizia sociale e l'inclusività. Il suo approccio per altro si avvicinava al pensiero di Antonio Gramsci, in quanto entrambi sottolineavano la relazione tra pedagogia e politica come strumenti per la costruzione della giustizia sociale. Con la fine degli anni Settanta vengono meno le istanze culturali che avevano portato alla scoperta di Freire e viene meno anche l'interesse per le sue idee.

Bisogna aspettare i primi anni Duemila per assistere alla riscoperta di Freire. Stavolta l'attenzione degli educatori è rivolta alla valutazione critica dei discorsi dominanti in politica. Le proteste a Genova nel 2001 contro la globalizzazione e il neoliberismo rivitalizzano l'interesse per Freire. La seconda generazione di studiosi reinterpreta le idee di Freire e ripensa il Teatro dell'Oppresso come applicazione pratica della pedagogia freireiana. Educazione e politica sono elementi interrelati nel pensiero di Freire, che diventa l'appiglio ideale per criticare la politica neoliberale e i fattori culturali che influenzano le politiche educative. Le idee di Freire forniscono argomenti per sfidare le tendenze neoliberali e nazionaliste. L'educazione è vista come un'attività politica. Il rinnovato interesse per Freire riflette un'aspirazione per una pedagogia trasformativa, volta all'azione sociale contro la rassegnazione. Si potrebbe dire che l'approccio prevalente degli studiosi di questa generazione è trasformare i concetti pedagogici di Freire in strumenti pratici, fermo tenendo il magistero freireiano, secondo cui la politica e la pedagogia sono strettamente interconnesse, in quanto scopo di entrambe è creare una società più giusta.

Applicare i principi freireiani alla certificazione delle competenze

Il presente contributo propone una prima esplorazione della possibilità che alcuni principi pedagogici freireiani siano applicati alla certificazione delle competenze dei CPIA, per garantire che l'azione didattica sia etica nel senso pieno del termine. La pedagogia freirieana fornisce alcuni principi che sono trasferibili al dominio della certificazione delle competenze nei CPIA. Il primo è quello dell'educazione dialogica. Questa contiene pratiche partecipative e riflessive che hanno come obiettivo l'emancipazione degli adulti (Ramis Salis, 2018). Per ottenere ciò, l'educazione dialogica utilizza valutazioni che valorizzano l'esperienza, la narrazione professionale e il *problem-posing*. In questo senso un *setting* destinato alla valutazione delle competenze può prevedere il coinvolgimento attivo degli apprendenti attraverso strumenti narrativi e portfolio riflessivi (Di Rienzo, 2023). La valutazione autentica dovrebbe privilegiare compiti professionali contestualizzati e osservazioni pratiche che permettano la dimostrazione di competenze in situazioni reali o simulate (Patera & del Gottardo, 2023). Il dialogo valutativo può entrare a far parte del processo di valutazione, in quanto favorisce la consapevolezza critica del proprio profilo di competenze.

La letteratura offre esperienze concrete che possono fungere da riferimento per quanti intendano provare ad applicare i principi freireiani alla certificazione delle competenze. Alcuni strumenti sperimentati in questo ambito sono il portfolio narrativo e il *tutoring*. Il portfolio è utilizzato per la ricostruzione riflessiva delle competenze che, se necessario, può essere accompagnata dal *tutoring*. L'applicazione di questi strumenti in contesti di servizio civile mostra la fattibilità del metodo per adulti (Di Rienzo, 2023). Sempre in contesti di apprendimento non formale (il teatro), il progetto partecipativo di *Improteatro* ha definito un quadro di competenze professionali per attività teatrali e ha fornito un modello di valutazione delle competenze professionali (Patera & Del Gottardo, 2023).

Sebbene non specifica per la certificazione delle competenze, trovo particolarmente rilevante l'applicazione dei principi della pedagogia freireiana alla didattica delle lingue. Il lavoro di Surian & Surian (2021) rende conto di una ricerca-azione rivolta ad adulti migranti con bassa alfabetizzazione, per i quali sono state costruite delle unità di lavoro che

utilizzano attività ludiche, da svolgersi in gruppo, organizzate attraverso un processo gestaltico in quattro fasi: motivazione, analisi, sintesi, riflessione. L'approccio si focalizza sulla creazione di un ambiente che valorizzi la costruzione di conoscenza, sia individuale che collettiva. Freire enfatizza il legame tra creatività nell'insegnamento e nella politica. Incoraggiando gli apprendenti a scrivere i testi, se ne rafforza la creatività. Lo strumento didattico principale è la cosiddetta "parola generativa", ovvero parole significative per l'apprendente e che ne alimentino la motivazione. L'approccio prevede cinque passi:

- identificare parole usate comunemente che abbiano significato per gli apprendenti, le "parole generative";
- selezionare le parole generative e i temi in base alla ricchezza sillabica e alla rilevanza cognitiva;
- usare immagini visive per connettere queste parole a situazioni della vita reale;
- promuovere dialoghi senza intervenire nel processo di apprendimento;
- consentire che si crei un *culture circle* 'cerchio culturale' per decodificare e ricodificare le parole generative.

L'implementazione di questi passi richiede il loro adattamento al contesto locale in cui avviene l'apprendimento. Una chiave fondamentale è che gli apprendenti si assumano la responsabilità del loro apprendimento, senza basarsi totalmente sull'insegnante.

L'adozione di una prospettiva freireiana nei CPIA deve tenere conto dei vincoli istituzionali da un lato e dei rischi di soggettività nell'interpretazione dei docenti valutatori. Quanto ai vincoli istituzionali e normativi, va da sé che gli strumenti di valutazione e certificazione, sebbene dialogici, devono sempre rispettare il dettato normativo. D'altro canto, la valutazione dialogica comporta sempre il rischio di perdere in oggettività. La dimensione etica è raggiunta se si garantisce la piena accessibilità al test di valutazione da parte dell'apprendente, senza perdere in imparzialità e responsabilità da parte del valutatore. Per assicurare quanta più oggettività possibile, pur con metodi qualitativi che valorizzano il vissuto e la narrazione dell'apprendente (Vale & Fer-

reira, 2015), si rende necessaria una formazione specifica dei docenti/valutatori. Questa deve fornire loro competenze professionali che in genere essi non hanno.

Conclusioni

Il tema della certificazione delle competenze è al centro di grande attenzione nella ricerca e nella sperimentazione all'interno dei CPIA. Si sente forte l'esigenza di rendere sempre più precisi gli strumenti di valutazione delle competenze. D'altro canto, non bisogna dimenticare che i destinatari delle pratiche di certificazione delle competenze sono utenti con profili particolari (adulti, spesso poco o nulla alfabetizzati, in genere stranieri, con disponibilità di tempo ed energia limitati, a volte in condizioni di restrizione), per i quali l'acquisizione e la successiva certificazione si pongono come strumenti di inclusione sociale e di riscatto personale. Da questo punto di vista si deve mettere in evidenza la responsabilità etica che i professionisti della certificazione dentro i CPIA devono avere: ad essi spetta curare al meglio possibile sia la precisione scientifica degli strumenti di certificazione utilizzati sia il riflesso etico che le proprie azioni hanno. Per affrontare questo secondo aspetto, il presente studio si propone come una riflessione su come implementare l'aspetto della dimensione etica nella costruzione degli strumenti per la certificazione delle competenze nei CPIA.

A tal fine, si indaga il pensiero di Paulo Freire, che propone una pedagogia critica basata sul dialogo, sul *problem-posing* e sulla *conscientização* (coscientizzazione). Si tratta di strumenti che possono rendere la certificazione delle competenze nei CPIA più partecipativa e più centrata sull'esperienza degli adulti, in altre parole più etica. Perché ciò accada, sono però necessari strumenti valutativi nuovi e investimenti nella professionalità docente. Bisogna sviluppare percorsi di formazione per valutatori con competenze in *assessment* dialogico e portfolio riflessivo, sperimentare modelli di portfolio guidato e protocolli di valutazione autentica che colleghino riconoscimento e sviluppo delle competenze. Bisogna promuovere politiche di validazione flessibili che favoriscano l'inclusione sociale, avviare nuovi progetti di ricerca-azione nei CPIA per

co-progettare standard valutativi e procedure con docenti, apprendenti e *stakeholder* locali (ricerca partecipata).

Riferimenti bibliografici

Assinger, P., & Biasin, C. (2023). The notion of informal learning within policies for the validation of nonformal and informal learning: A comparison between Austria and Italy. *International Journal of Training and Development*, *27*(3-4), 422-441. https://doi.org/10.1111/ijtd.12313

Barros, R., & Biasin, C. (2019). State Responsibility for Fostering Participation and Social Justice. Some Reflections on Policies for Low Skilled Adults in Portugal and Italy. *Encyclopaideia*, *23*(53), 81-92. https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/9351

Benedetti, F. (a cura di) (2018). *Viaggio nell'istruzione degli Adulti in Italia. Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni*. Indire, Firenze.

Benedetti, F. (a cura di) (2020). *Viaggio nell'istruzione degli Adulti in Italia. Luoghi, strumenti e sperimentazioni*. Indire, Firenze.

Bevilacqua, G. (a cura di) (2023). *Quaderno della ricerca. Linee guida per la presa in carico degli studenti adulti e la definizione del patto formativo individuale «Riconoscimento dei crediti e personalizzazione del percorso» (LL.GG. D.I. 12.03.2015, par. 5.2)*. Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo per l'Istruzione degli Adulti in Sicilia c/o Cpia Caltanissetta, Enna.

Cacchione, A. (2024). *Viaggio nell'istruzione degli adulti in Italia. Carattere, risultati e prospettive della ricerca*. Indire, Firenze.

Cedefop & European Commission (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018. Final Synthesis Report*.

Cedefop (2023). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale.* Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2801/389827.

Decreto del Presidente della Repubblica DPR 29 ottobre 2012, n. 263 (2012).

https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:2012-10-29;263

Di Rienzo, P. (2023). Narrative Approach in the Portfolio Method for Adult Education. Guidance for the Recognition of Competences in the Perspective of Lifelong Learnig. In V. Boffo & R. Egetenmeyer (eds.), *Re-thinking Adult Education Research. Beyond the Pandemic* (pp. 95-110). Firenze University Press, Firenze.

INVALSI. (2020). *Rapporto CPIA VALUE. Scoprire i centri provinciali per l'istruzione degli adulti: Contesti, ambienti, processi*. Invalsi.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali. (2022). *Il quadro di riferimento europeo sul riconoscimento delle competenze*.

https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Altre-info/e/4/o/16///id/35/Il-quadro-di-riferimento-europeo-sul-riconoscimento-delle-competenze

Patera, S., & Del Gottardo, E. (2023). Towards a model of evaluation, validation and maintenance of competences acquired in a non-formal context. The case of Improteatro, Scuola Nazionale di Improvvisazione Teatrale. *Education Sciences and Society*, *1*, 135-151. https://doi.org/10.3280/ess1-2023oa15385

Poliandri, D., & Epifani, G. (2023). *Scoprire i centri provinciali per l'istruzione degli adulti: Contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di Autovalutazione*. Franco Angeli Edizioni, Milano.

https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/1087/960/6196

Ramis Salas, M. D. M. (2018). Contributions of Freire's Theory to Dialogic Education. *Social and Education History*, *7*(3), 277-299. https://doi.org/10.17583/hse.2018.3749

Rubinacci, A., & Porcaro, E. (a cura di) (2022). *Largo ai Cpia. Scuole di cittadinanza e di benessere per adulti e stranieri*. Tuttoscuola, Ridap.

Rubinacci, A., & Porcaro, E. (a cura di) (2024). *Dossier-Largo ai Cpia* (3ª ed.). Tuttoscuola, Ridap.

Shih, Y.-H. (2018). Some Critical Thinking on Paulo Freire's Critical Pedagogy and Its Educational Implications. *International Education Studies*, *11*(9), 64-70. https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p64

Surian, A., & Surian, C. (2021). A Freire Based Action-Research Approach to Learning Italian as Foreign Language by Migrant Adults. *LESLLA Symposium Proceedings*, *14*(1), 311-323. In D'Agostino,

M., & Mocciaro, E. (eds.) (2021). *Languages and literacy in new migration. Research, practice and policy. Selected papers from the 14th Annual Meeting of LESLLA (Literacy education and second language learning for adults)*. Palermo University Press, Palermo.
https://lesllasp.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/lesl-lasp/issue/view/478

Tarozzi, M. (2024). Reinventing Freire in the Italian context. The case of his honorary degree at the University of Bologna. *Globalisation, Societies and Education*, *22*(1), 41-52. https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2210537

Vale, S. M. D., & Ferreira, C. A. (2015). Representações de formadores sobre a avaliação das aprendizagens em educação de adultos. *Cadernos de Pesquisa*, *45*(157), 528-545. https://doi.org/10.1590/198053143210

SEZIONE II

Paulo Freire e Danilo Dolci: un incontro fecondo

Caterina Benelli

Sinossi. Seppur in contesti geografici differenti, ma nello stesso periodo storico, con Paulo Freire e Danilo Dolci ci collochiamo in sperimentazioni pedagogiche di grande originalità, di modelli di ricerca azione partecipata, di educazione permanente e di *lifelong learning*, in luoghi e tempi dove tali opportunità non erano consentite e dove la fascia marginale della popolazione difficilmente avrebbe avuto l'opportunità di emanciparsi. Si tratta, sostanzialmente, di modelli di facilitazione e di accompagnamento all'*empowerment* di comunità attraverso la lotta per i diritti umani delle classi sociali dimenticate, emarginate attraverso la parola emancipatrice, il dialogo e la cura. Un incontro fecondo che ha generato riflessioni, idee e proposte per un'educazione popolare e critica attraverso scritti ed azioni che ancora ci interrogano.

Abstract. Although in different geographical contexts, but in the same historical period, with Paulo Freire and Danilo Dolci we place ourselves in pedagogical experiments of great originality, of models of participatory action research, of lifelong education and learning in places and times where such opportunities were not permitted and where the marginal population would hardly have had the opportunity to emancipate itself. These are, essentially, models of facilitation and accompaniment to community empowerment through the struggle for human rights of forgotten social classes, marginalized through the word emancipator, dialogue and care. A fruitful meeting of their that generated reflections, ideas and proposals for a popular and critical education through writings and actions that still question us.

Sono trascorsi oltre cento anni dalla nascita di Paulo Freire e di Danilo Dolci e trent'anni dalla conoscenza da me fatta sui dei due Autori durante gli anni del percorso universitario all'Università di Firenze. In particolare, l'incontro con l'opera di Paulo Freire ha avuto luogo all'interno del corso di Educazione degli Adulti con il professor Franco

Cambi e l'opera di Danilo Dolci nel corso di Metodologia della ricerca sociale tenuto dallo studioso e amico di Dolci, il professore Alberto L'Abate. In seguito, ho avuto la possibilità di approfondire in Italia e in Brasile lo studio dei due Maestri facendoli dialogare ancora, così come avevano fatto negli anni Ottanta in occasione di incontri informali, di seminari e convegni internazionali (a Trappeto – Palermo, in Svizzera, in Germania e in Brasile) discutendo su tematiche urgenti, necessarie come: l'educazione, la comunicazione, le metodologie partecipative e dialogiche, l'emancipazione di comunità, la libertà, la pace e l'oppressione delle classi svantaggiate.

Con Paulo Freire e Danilo Dolci ci collochiamo nell'ambito di sperimentazioni pedagogiche di grande originalità, all'interno di un modello di ricerca azione partecipata, di educazione permanente e di *lifelong learning;* in luoghi e tempi dove tali opportunità non erano consentite e dove la popolazione non avrebbe avuto occasioni di emanciparsi per migliorare la loro condizione di vita. Si tratta, sostanzialmente, di un approccio teso alla facilitazione di un processo di *empowerment* di comunità attraverso la lotta per i diritti umani delle classi sociali dimenticate, emarginate, lasciate sole.

Seppur operando in contesti diversi, entrambi gli Autori hanno sperimentato un metodo di ricerca azione partecipata e, al contempo, hanno lasciato un'eredità importante agli studi del Novecento pedagogico internazionale in materia di ricerca azione partecipata e di formazione permanente per adulti[1].

Paulo Freire dagli anni Sessanta del Novecento in Brasile, propose un'idea di alfabetizzazione innovativa: un'occasione di riscatto, di emancipazione personale e sociale per una maggior conoscenza che conduce verso nuovi orizzonti, verso una rinnovata consapevolezza e a una visione critica del mondo. Il processo di alfabetizzazione è visto da Freire prevalentemente come un mezzo di emancipazione civile e politico: un'opportunità di possesso della parola cosciente, consapevole e non puramente mnemonica. Ciò favorisce un investimento diverso rispetto a una memorizzazione meccanica di frasi, parole e sillabe scol-

[1] C. Benelli, *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione*, ETS edizioni, Pisa 2015, pp. 108-109.

legata dal proprio vissuto. In questa prospettiva la funzione primaria cui risponde l'educatore è dialogare con le persone analfabete attraverso situazioni concrete, motivanti e con l'utilizzo di strumenti a loro vicini per avvicinarsi con delicatezza e rispetto al processo di alfabetizzazione anzi, di coscientizzazione. Un metodo non calato dall'alto, ma attuato in prima persona con il soggetto analfabeta che apprende all'interno di un gruppo con analoghe motivazioni e necessità, sostenuto ed accompagnato dall'educatore competente e formato alla cura e alla facilitazione dell'apprendimento. Apprendere diviene così la risposta a domande rilevanti e generative e diventa il frutto di un'interazione docente-studente in cui si sviluppa una relazione di fiducia e di dialogo reciproco. Freire considera il dialogo l'aspetto essenziale di un processo educativo inteso come "pratica di libertà" dove si prendono in esame aspetti esistenziali. Risulta essenziale partire da situazioni semplici cercando una pluralità di possibilità di sguardi e di criteri d'analisi che permettano di decostruire e scomporre idee preesistenti.

L'educazione promossa da Paulo Freire – come del resto da Danilo Dolci – si impegna a restituire potere agli individui, capacità di scelta e di progettazione autonoma con la finalità di cambiare i comportamenti e a sottrarsi alla passività e dall'incapacitazione. L'intento è di favorire la realizzazione della democrazia utilizzando la potenzialità e la motivazione dei soggetti come motori della trasformazione, attraverso l'impegno etico, l'apertura a nuovi orizzonti, alla potenzialità e alla fiducia sulle possibilità nel futuro.

Credo fermamente sia necessario sostare, riflettere sui "Maestri" che hanno trasformato la pedagogia sociale come scienza dell'emancipazione e della lotta ai diritti degli ultimi[2].

Nei corsi universitari, infatti, ho sempre proposto una riflessione sulla Pedagogia sociale e sulle metodologie partecipative e inclusive di educatori e pedagogisti "speciali" che hanno offerto – nel corso del Novecento – un contributo allo sviluppo dell'educazione di comunità fragili all'interno dei vari insegnamenti pedagogici, prima a Firenze poi a Messina e a Napoli. Paulo Freire e Danilo Dolci, appunto, sono due

[2] A. Aglieri, A. Augelli (a cura di), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, Franco Angeli, Milano 2020.

"Educatori speciali" due "Maestri" che si sono mossi – a mio parere – nella direzione di una pedagogia politica e civile per l'emancipazione delle classi svantaggiate a favore di una società democratica per l'inclusione degli "ultimi". La loro postura non è stata soltanto teorica, ma sono stati incarnati i principi enunciati e sviluppati attraverso l'esperienza, la sperimentazione sul campo con le comunità fragili dei territori dove si sono adoperati nel secondo Novecento.

Il percorso metodologico di Freire inizia sempre da una ricerca che "non si dirige agli uomini, quasi si trattasse di pezzi anatomici, ma al loro pensiero-linguaggio ai livelli della loro percezione della realtà, alla loro visione del mondo, in cui si trovano coinvolti i "temi generatori"[3]. Prosegue poi con una fase di problematizzazione degli avvenimenti che si vivono quotidianamente e infine porta alla coscientizzazione di tutto ciò che opprime e che può essere superato attraverso un'analisi interpretativa e concettuale della realtà.

L'esercizio della parola è per Freire un linguaggio che trasforma e che si manifesta nelle relazioni che si stabiliscono, nel confronto dialettico dei soggetti coinvolti che fanno emergere bisogni ed esigenze del vissuto individuale e collettivo.

Sostiene ancora Freire*:*

> La coscientizzazione nasce in un determinato contesto pedagogico e presenta caratteristiche originali: con le nuove tecniche si apprende una nuova visione del mondo, la quale comporta una critica della situazione presente e la relativa ricerca di superamento, i cui cammini non sono imposti, ma lasciati alla capacità creatrice della coscienza "liberata"; non si coscientizza un individuo isolato, bensì una comunità quando è tutta solidale rispetto a una situazione limite comune[4].

È nell'impegno pratico-operativo al fianco degli ultimi, nella lotta politica e sociale per un'educazione concepita come pratica di libertà e di democrazia e nella convinzione che il soggetto umano – attraverso

[3] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi,* trad. di L. Bimbi e C. Alziati, EGA, Torino 2002, p. 88.

[4] Id., 2002, p. 14.

un processo maieutico di gruppo – possa approfondire e allargare la visione su di sé che coincidono e si identificano le linee metodologiche tracciate dall'Autore. Per Freire il problema è sempre nella cultura di classe: il risveglio delle classi più povere e disagiate deve essere prima di tutto sostenuto da un'azione educativa che valorizzi le soggettività umane in quanto capaci di problematizzare la propria situazione culturale e sociale[5].

Come annunciato, Danilo Dolci e Paulo Freire hanno collaborato a distanza e in presenza su temi quali la comunicazione non violenta e su una scuola innovativa, diversa per l'approccio non trasmissivo e inclusivo.

Freire interviene nel dibattito promosso da Dolci con la "Bozza di Manifesto – dal trasmettere al comunicare" attraverso le seguenti parole:[6]

> «Un dialogo proficuo dal quale emerge una pedagogia della liberazione che non si realizza nell'individuo solitario o nella relazione terapeutica, ma nell'incontro tra soggettività animate da obiettivi sociali, politici o educativi. Non c'è un'ideologia già definita da applicare, ma idee che crescono in comune, si confrontano e trovano spazi di espressione e critica. Una costruzione permanente che si concretizza nella prassi»[7].

Una collaborazione importante legata ai principi dell'educazione politica e sociale per un'emancipazione di comunità che i due Educatori svolgono nei loro contesti di riferimento: Brasile e America del sud e Sicilia.

Paulo Freire nella bozza del *Manifesto Variazione sul tema: Comunicare* e scrive:

> Sono d'accordo con le tesi del *Manifesto.* […] Il processo di conoscenza è sociale coinvolge *relazioni dialogiche*, non è possibile conoscere da soli. […] Oltre che spiegare le ragioni concrete che spiegano la negazione della comunicazione tra noi, è urgente che lottiamo per ripristinarla e

[5] Id., 2002, p. 15.

[6] D. Dolci, *Dal trasmettere al comunicare. Bozza del Manifesto*, Sonda, Torino 1988.

[7] D. Dolci, *Dal trasmettere al comunicare. Bozza del Manifesto*, Sonda, Torino 1988, p. 91.

avanzare nel ricostruirla reinventando il mondo attraverso la sua radicale trasformazione: senza comunicazione non vi è autentica vita[8].

Il percorso metodologico di Freire, difatti, inizia sempre da una ricerca che non si dirige agli uomini, ma al loro pensiero, alla loro visione del mondo per proseguire con una fase di problematizzazione degli avvenimenti andando verso la coscientizzazione di tutto ciò che opprime e che può essere superato attraverso un'analisi interpretativa e critica della realtà. Sostiene, infatti:

«La coscientizzazione nasce in un determinato contesto pedagogico e presenta caratteristiche originali: 1. Con le nuove tecniche si apprende una nuova visione del mondo, la quale comporta una critica della situazione presente e la relativa ricerca di superamento, i cui cammini non sono imposti, ma lasciati alla capacità creatrice della coscienza "liberata"; 2. Non si coscientizza un individuo isolato, bensì una comunità quando è tutta solidale rispetto a una situazione limite comune»[9].

Si tratta di un processo che permette a ciascun soggetto di diventare protagonista attivo del proprio percorso di vita e di immergersi completamente in una profonda esperienza umana. Un processo, questo, che presenta delle connessioni molto forti con il metodo maieutico reciproco sviluppato da Danilo Dolci. La maieutica reciproca favorisce, infatti, la possibilità di "tirare fuori" la complessità della propria esistenza prendendo anche in considerazione prospettive differenti:

"La struttura maieutica è *infatti* il complesso dei rapporti più naturale: meglio corrisponde alla necessità della crescita singola e comune in quanto, proponendosi la scoperta e l'attuazione dell'interesse personale e collettivo, aiuta ognuno a schiudersi e a uscire dalle inerziali – isolate e pur sovente massive – abitudini comportamentali. Timori si riducono o scompaiono. Nuove esperienze, idee ed emozioni fecondanti si incontrano"[10].

[8] Id., 1988, p. 92.

[9] P. Freire, *La pedagogia degli oppressi,* trad. di L. Bimbi e C. Alziati, EGA, Torino 2002, p. 14.

[10] D. Dolci, *La legge come germe musicale*, Lacaita, Manduria-Bari-Roma 1993, p. 19.

I due Autori hanno collaborato – come annunciato – alla realizzazione del volume: "La Bozza del Manifesto. Dal trasmettere al comunicare" per una riflessione critica sul significato di educazione, comunicazione e di trasmissione. Tale discussione – portata avanti all'interno di Seminari di studio organizzati in Sicilia dallo stesso Dolci – vedevano la partecipazione di un gruppo di intellettuali e studiosi di fama nazionale e internazionale invitati in terra siciliana per aderire alla realizzazione di un Manifesto dell'educazione sociale.

Freire, dunque, intervenendo nel dibattito promosso da Dolci sostiene che la comunicazione si fonda sull'intersoggettività, sulla reciprocità, sull'esplicazione delle proprie potenzialità creative, anche nell'esperienza; potere non significa dominio. Freire aggiunge che la conoscenza può avere momenti di trasmissione, purché alimentino la comunicazione. Inoltre, spaventato dalla passività della comunicazione delle persone, egli afferma che è urgente lottare per costruire una nuova comunicazione, reinventando il mondo attraverso la sua radicale trasformazione.

Un discorso tra gli Autori che resta aperto e attuale, soprattutto nelle linee operative. Nell'opera *Dal trasmettere al comunicare* Dolci afferma che la comunicazione autentica matura solo se e quando cresce almeno tra due creature una specifica interazione nel reciproco fecondarsi, non escludendo ma implicando contemplativamente il resto del mondo.

L'incontro tra i due Autori non è consultabile dalla biblioteca dell'Istituto Paulo Freire a Säu Paulo del Brasile. All'interno della fornita biblioteca lasciata in donazione all'Istituto dallo stesso Freire, non si rintracciano documenti delle corrispondenze intercorse con Danilo Dolci. La documentazione acquisita che dà conto della collaborazione tra i due studiosi/educatori, è presente all'interno dei volumi curati da Danilo Dolci: *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa* (1963); *Ciò che ho imparato e altri scritti* (2008); *Dal trasmettere al comunicare* (1988).

Gli Autori hanno sviluppato metodologie partecipative ed inclusive per lo sviluppo della cittadinanza che ancora – e soprattutto oggi – stiamo leggendo nuovamente alla luce della condizione contemporanea con nuovi soggetti e nuove marginalità sociali.

Tra gli aspetti più significativi dell'opera di Freire è la questione politica dell'educazione tesa alla liberazione dalle idee dominanti e dalla passività.

Nella pedagogia politica di Paulo Freire, infatti, si valorizza il collettivo senza annullare le soggettività[11]: una collettività non come valore imposto o coercitivo, ma una costruzione basata sul dialogo, la narrazione, il teatro, la ricerca. I dialoghi, le narrative, le drammatizzazioni si costruiscono, però, non in modo neutrale, ma a partire dal riconoscimento delle oppressioni come conseguenze di realtà socio-economiche e, dunque, anche culturali. Ne emerge una pedagogia della liberazione che non si realizza nell'individuo solitario o nella relazione terapeutica, ma nell'incontro tra soggettività animate da obiettivi sociali, politici o educativi. Non c'è un'ideologia già definita da applicare, ma idee che crescono in comune, si confrontano e trovano spazi di espressione e critica. Una costruzione permanente che si concretizza nella prassi che non può essere già definita come ricetta. Freire sostiene, infatti, che le esperienze non si ripetono ma si reinventano e il processo di liberazione si realizza nella prassi di ricerca delle oppressioni sociali e la conquista del potere politico delle masse oppresse. La liberazione è un processo formativo che si realizza nella conquista del potere e nella critica al dominio e l'educazione in Paulo Freire è un cammino per ripensare l'impegno sociale degli oppressi in modo cosciente e riflessivo: sicuramente uno degli insegnamenti più profondi della sua prassi.

Il loro lavoro è educativo e politico, nel senso in cui l'azione educativa è tesa a rinnovare radicalmente schemi psicologici, strutture socio-politiche, sistemi di valori, sempre più cristallizzati e inertizzanti, ma nonviolenta e costruttiva in quanto, incidendo nelle coscienze degli individui, vuole ottenere che la gente non si veda cadere dall'alto le riforme dei politici, senz'averle capite e volute, senz'avere collaborato a conquistarle.

Il parallelismo dell'opera di Paulo Freire con l'opera di Danilo Dolci si inserisce all'interno di questa cornice. Dolci, durante la sua attività in Sicilia con la sua azione educativa ed emancipativa, contribuirà allo sviluppo sociale e culturale delle classi svantaggiate, utilizzando una metodologia di educazione alla pace, al dialogo e alla lotta nonviolenta per i diritti umani in anni e in luoghi difficili in un contesto non ancora

[11] G. Isaia, *L'educazione irripetibile. Una riflessione sull'unicità del contesto pedagogico e della relazione educativa attraverso le figure di Don Milani e Danilo Dolci*, Albatros, Roma 2011.

in grado di rialzarsi dalla difficile condizione socio-economica e politica determinata anche dalla tragedia della seconda guerra mondiale. L'opera di Danilo Dolci inizia nel 1952, nella profonda Sicilia occidentale alla fine del secondo dopoguerra: un contesto abitato soprattutto da persone che vivevano in condizioni di degrado economico e culturale. Un terra dimenticata dalle istituzioni che non si preoccupavano dello stato di abbandono della popolazione e del territorio; un paese abbandonato a se stesso, che si presenta come territorio privo di fognature e dove la disoccupazione è condizione "normale" così descritto da Danilo Dolci:

> Le condizioni di vita sono davvero disperate: centinaia di braccianti e pescatori spesso non guadagnano abbastanza neppure per acquistare il pane, la mortalità infantile arriva quasi al dieci per cento, una fogna a cielo aperto attraversa la strada principale del paese, causando periodiche esplosioni di epidemie (Barone, 2007, p. 10).

Si tratta di una scoperta che accresce in Dolci il bisogno urgente di denunciare le condizioni di degrado in cui versa il Meridione agendo in maniera concreta e ponendo l'attenzione sulle richieste endogene delle persone che Danilo Dolci considera soffocate da modelli culturali odierni "intrisi di dominio". Il quadro sociale è caratterizzato, infatti, dal dominio del sistema mafioso che miete vittime e arretratezza culturale ed è proprio qui, nella zona di Trappeto, a Partinico e poi a Palermo, che Danilo Dolci compie – con gli abitanti del luogo – un'azione rivoluzionaria con l'intento di offrire alla comunità condizioni di vita umana. Desiderio di lotta per i diritti umani e senso di giustizia sociale, muovono il giovane Dolci a intraprendere, proprio in quel territorio, un progetto di riscatto degli ultimi dall'oppressione subita dai suoi abitanti.

In questa prospettiva Dolci si muove verso un cambiamento che si avvale dell'arte del fare domande, dell'interrogazione per trovare – insieme – soluzioni concrete ai problemi quotidiani. Egli è fermamente convinto che il cambiamento si possa ottenere solo con la reciproca partecipazione mediante una comunicazione libera e democratica e con azioni che partono dal basso. Una metodologia definita dallo steso Dolci come "autoanalisi popolare": una pratica di tipo maieutico necessaria alla riuscita di un programma rivoluzionario e nonviolento.

Dolci, all'interno dei progetti di educazione di comunità, fa riferimento proprio ai modelli di formazione degli adulti e alle tecniche di alfabetizzazione proposti da Paulo Freire.

Il confronto sulle metodologie educative parte proprio dal significato di "trasmissione" e di "comunicazione", dove l'una è considerata inadeguata, violenta, mentre l'altra adeguata alla formazione e al miglioramento della comunità dove tutti hanno gli stessi diritti.

Il presupposto di fondo è che ci sia un forte richiamo verso la scoperta e la conoscenza reciproca. Elementi, questi, che concorrono a favorire la formazione di una "coscienza critica" capace di interpretare la realtà complessa e di sganciarsi da schemi ripetitivi e limitanti in favore di nuove strutture creative.

In questa prospettiva il dialogo è inteso, sia per Freire che per Dolci, non solo come strumento indispensabile per lo sviluppo del "pensiero critico" ma anche come mezzo creativo. Il dialogo è un 'linguaggio che trasforma', che si manifesta nelle relazioni che si creano e nel confronto aperto dei soggetti coinvolti, i quali, svelando se stessi allo sguardo altrui e ponendosi in ascolto dell'altro, portano alla luce bisogni ed esigenze del proprio vissuto individuale e collettivo.

Confrontando i due processi conoscitivi si possono rintracciare tre finalità comuni:

1. la valorizzazione del soggetto umano e l'importanza data ai suoi bisogni;
2. la creazione di un dialogo autentico, maieutico e plurilaterale;
3. l'attivazione di processi di "crescita collettiva" relativi all'ambiente socioculturale.

Questi tre aspetti, funzionali al processo storico di emancipazione sociale, rappresentano una base da cui partire per ricercare e applicare nella società odierna, modalità e tecniche efficaci che tengano conto, di volta in volta, del contesto di riferimento e delle specificità naturali dei soggetti umani.

In conclusione, tra i punti più importanti di connessione degli Autori, rintracciamo:

1. l'educazione di comunità fragili, dimenticate, nell'ombra.
   Gli Autori propongono una promozione umana che parte dall'interno degli individui e che si sviluppa nelle comunità. Un lavoro sociale, un'operazione di accompagnamento all'*empowerment* prima individuale ma sempre teso alla comunità che muove, che scuote, che si prende cura e non lascia da soli gli ultimi.
2. Restituire parola ai senza-voce.
   La parola è "liberatrice" come azione sociale e politica e gli Autori pongono al centro del pensiero pedagogico un modello di educazione come processo di valorizzazione dei saperi della "gente semplice" attraverso strumenti partecipativi, dialogici e di valorizzazione al fine dell'emancipazione dei soggetti dimenticati, esclusi in una postura basata sul riscatto sociale.
3. La ricerca azione partecipativa e dialogica.
   Gli Autori compiono con le comunità, un'azione rivoluzionaria di lotta per i diritti umani e di giustizia sociale. Convinti, entrambi, che il cambiamento si possa ottenere solo con la reciproca partecipazione mediante una comunicazione libera e democratica e con azioni che partono dal basso. Attraverso ricerche, inchieste, interviste biografiche, raccolte di storie di vita.
4. L'approccio maieutico reciproco, di autoanalisi popolare e di coscientizzazione.
   Due educatori speciali che, nel corso dell'azione per lo sviluppo e per l'emancipazione sociale e culturale della popolazione, attivano approcci diversi ma che mirano nella stessa direzione: "autoanalisi popolare" e "maieutica reciproca" e "coscientizzazione" come pratica della libertà.

In conclusione, l'attualità dell'opera di Freire e di Dolci è ancora – e ancor più – da riprendere in considerazione, da ri-leggere, re-interpretare e ri-significare alla luce dell'attualità e delle nuove emergenze. I nuovi bisogni richiedono l'urgenza di ripensare e riprogettare una postura educativa rispettosa, attenta e inclusiva per valorizzare e permettere a tutti di avere parola e uno spazio nel mondo.

Bibliografia

A. Aglieri, A. Augelli (a cura di), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, Franco Angeli, Milano 2020.
G. Barone (a cura di), *Una rivoluzione non violenta,* Terre di mezzo, Milano 2007.
C. Benelli, *Danilo Dolci tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*, ETS, Pisa 2016.
G. Casarubbea, *Piantare uomini. Danilo Dolci sul filo della memoria*, Castelvecchi, Roma 2014.
D. Dolci, *La legge come germe musicale*, Lacaita, Manduria-Bari-Roma 1993.
D. Dolci, *Il ponte screpolato*, Stampatori, Torino 1970.
D. Dolci, *Palpitare di nessi*, Armando editore, Napoli 1985.
D. Dolci, *Dal trasmettere al comunicare*, Sonda, Torino 1988.
D. Dolci, *La struttura maieutica e l'evolverci*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
D. Dolci, *Chissà se i pesci piangono. Documentazione di un'esperienza educativa,* Einaudi, Torino 1963.
D. Dolci, *Ciò che ho imparato e altri scritti*, Mesogea, Messina, 2008.
D. Dolci, *Dal trasmettere al comunicare. Bozza del Manifesto*, Sonda, Torino 1988.
P. Ellerani, D. Ria (a cura di), *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*, Università del Salento, 2017.
P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, tr. it. (a cura di) Linda Bimbi 2002.
P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004.
G. Isaia, *L'educazione irripetibile. Una riflessione sull'unicità del contesto pedagogico e della relazione educativa attraverso le figure di Don Milani e Danilo Dolci*, Albatros, Roma 2011.
A. Vigilante, *Ecologia del potere,* Edizioni del Rosone, Foggia 2012.
V. Zangrilli, *Pedagogia del dissenso*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

L'antropologia di Paulo Freire

Paulo César de Oliveira[*]

Sinossi. Questo articolo presenta gli aspetti principali dell'antropologia di Paulo Freire. Tra questi elementi, evidenziamo la sua concezione dell'uomo come essere nel e con il mondo, un essere in dialogo e incompiuto. Tutto ciò viene affrontato nel contesto della cultura. L'uomo, essere in situazione e incompiuto, prendendo coscienza di questa realtà, viene introdotto in un processo di presa di coscienza che promuove l'autonomia, intesa come rimozione dell'immagine dell'oppressore dall'interno. Attraverso la presa di coscienza, l'uomo raggiunge una visione critica delle cose, dei fatti e della vita; cioè, demistifica la realtà. Questo processo consente il recupero dell'orizzonte utopico e l'impegno storico per la trasformazione sociale.

Parole chiave. Antropologia. Educazione. Paulo Freire.

Abstract. The article presents the main aspects of the anthropology of Paulo Freire. Amongst these elements, the conceptions concerning the man as to be in the world and with the world are distinguished, being of unfinished dialogue and. Everything this is boarded inside of the universe of the culture. The man, being in unfinished situation and, when taking conscience of this reality is introduced in a process of awareness that favors its autonomy, understood as removed of the image of the oppressor of inside of itself. By means of the awareness, the man reaches a critical vision of the things, the facts and the life; that is, he demystifies the reality. This process makes possible the rescue of the utopian horizon and the historical persistence for the social transformation.

Keywords. Anthropology. Education. Paulo Freire.

* Dottore in Filosofia e Professore de dela Università Statale di Alfenas – Brasile (UNIFAL-MG).

Introduzione

Questo testo presenta alcuni elementi dell'antropologia di Paulo Freire. Sviluppando dalla sua azione e riflessione, una filosofia dell'educazione e un metodo di alfabetizzazione degli adulti applicati, in tutto o in parte, in diverse parti del mondo, Paulo Freire costruisce anche, in modo non sistematico, un'antropologia. La seguente presentazione cerca di organizzare e sistematizzare alcuni di questi elementi antropologici, diffusi nelle sue opere principali.

Il suo pensiero si colloca nel campo della filosofia dell'educazione e affronta le questioni sollevate da alcuni classici della filosofia[1]: come è possibile trasmettere conoscenze, attitudini e, in particolare, scienza a qualcuno? Come sarebbe possibile trasmetterlo agli altri, se la conoscenza e la virtù fossero cose strettamente personali? E ancora di più: può qualcuno ritenersi padrone di sé stesso?

L'idea centrale, che attraversa tutta l'opera di Paulo Freire, è la necessità di sensibilizzare sia gli educatori che gli studenti, al fatto che "nessuno insegna a nessuno, gli uomini imparano in comune" (Freire, 1970, p. 68). La prassi educativa è cioè un processo dialogico in cui, man mano che la conoscenza viene scambiata, nuova conoscenza viene costruita congiuntamente. È proprio questo processo che favorisce la libertà, cioè l'autonomia dello studente.

L'uomo nasce con innumerevoli possibilità di agire, ma senza la capacità di esercitarle. Per acquisire l'abilità, l'uomo viene istruito, coltivato, educato. Attraverso l'educazione può spiegare le proprie capacità come mangiare, camminare, parlare, leggere, scrivere; Attraverso l'educazione acquisisce elementi che favoriscono alcuni tentativi di comprensione della realtà e possono spiegare, tra tante cose, le cause della povertà, dell'emarginazione, dell'oppressione e del silenzio imposto.

È una posizione comune tra la maggior parte dei pensatori che l'educazione porti con sé questioni antropologiche e, pertanto, deve essere affrontata all'interno dell'universo culturale. Non si può negare

[1] L questione dell'educazione è afrontada da San Tomaso d'Aquino in diversi scrttti. Però, sono dueopere in cui il tema si presenta di maneira chiara: la questio disputatio XI del De veritate, e la questio CXVII della I parte della Summa Theologiae.

che la questione dell'educazione sia essenziale per l'essere umano. In alcune pedagogie, la preoccupazione principale riguarda il contenuto da insegnare: lo studente è un destinatario. Il fondamento di queste teorie è un'antropologia che considera l'uomo come finito e che non c'è nulla da costruire. L'uomo e il mondo sono pronti, resta solo l'alternativa dell'adattamento.

Ma esistono altre pedagogie che pongono lo studente al centro del progetto educativo, capace di captare le dinamiche del mondo e costruire una propria visione del mondo, diventando autonomo. Ma chi è questo studente? Chi è l'uomo? Quali sono gli elementi principali dell'antropologia di Paulo Freire che sono alla base della sua filosofia dell'educazione? Affrontare queste e altre domande costituisce uno degli obiettivi di questa riflessione.

1. *L'uomo: essere nel mondo e con il mondo*

Prendendo spunto da Gabriel Marcel, che definisce l'uomo come un "essere situato e datato", Paulo Freire rileva che a differenza dell'animale, che esiste solo come essere nel mondo e in una relazione di adattamento, l'uomo instaura un rapporto dinamico di integrazione con il mondo, basato sulla sua capacità di scegliere e trasformare criticamente il mondo che lo circonda.

> […] L'integrazione risulta dalla capacità di adattamento alla realtà più la capacità di trasformarla, che si unisce alla capacità di scelta, la cui nota fondamentale è la creatività. Poiché l'uomo perde la capacità di scegliere ed è sottoposto a prescrizioni altrui che lo minimizzano e le sue decisioni non sono più sue, perché derivano da comandi estranei, non si integra più. Si adatta, si adatta. L'uomo integrato è l'uomo soggetto. L'adattamento è quindi un concetto passivo: integrazione o comunione, attivo. Questo aspetto passivo si rivela nel fatto che l'uomo non sarebbe in grado di cambiare la realtà, anzi, cambia se stesso per adattarsi. L'adattamento darebbe luogo solo ad una debole azione difensiva. Per difendersi, il massimo che fa è adattarsi (Freire, 1967, p. 42).

L'uomo è un "essere di relazione" (cf. Freire, 1967, p. 39). Ha una

doppia esperienza immediata: si sente parte e, allo stesso tempo, dipendente dal mondo. Non si sente solo un essere nel mondo, ma sa che la sua esistenza è costruita con il mondo.

Attraverso l'integrazione si stabilisce un rapporto dialettico costitutivo tra l'uomo e il mondo, che può presentare alcune caratteristiche. Si tratta, inizialmente, di una relazione plurale che si struttura nella diversa risposta dell'uomo alle sfide che il mondo gli propone e nella sua capacità di rispondere creativamente alla stessa sfida.

Nel gioco delle sfide e delle risposte, entrambi si trasformano: l'uomo costituito come esistente, nello spazio e nel tempo, e il mondo umanizzato.

È un rapporto critico e riflessivo attraverso il quale l'uomo raccoglie dati oggettivi dal mondo e dall'interconnessione di fatti, qualitativamente diversi dalla percezione degli animali, che sono capaci solo di stabilire un contatto con la realtà circostante.

Prendendo spunto da Karl Jaspers, Paulo Freire mostra che nel mondo l'uomo è chiamato ad esistere e non soltanto a vivere. Esistere implica uscire da sé e stabilire un rapporto critico e comunicativo con il mondo.

È un rapporto di trascendenza, perché nel rapportarsi al mondo l'uomo attiva la sua capacità di oggettivarsi e di riconoscere altre sfere dell'esistenza, altre esistenti, predisponendosi a connettersi con il suo Creatore.

È una relazione temporale che struttura il presente, il passato e il futuro, dando loro un significato umano che si cristallizza nella cultura e diventa storia. La concezione dialettica del rapporto uomo-mondo costituisce il secondo assunto che giustifica lo sviluppo di una pratica educativa che consideri la promozione dell'uomo e la trasformazione del mondo come aspetti costitutivi di un'unica realtà: il processo di umanizzazione, dell'uomo e del mondo, realizzazione della loro vocazione ontologica.

Nel rapporto dialettico con il mondo l'uomo deve "dire la sua parola". Gli animali emettono suoni. Solo l'uomo è capace di "dire la sua parola".

La parola tipicamente umana è prassi, risultato indissolubile di due elementi: azione e riflessione. La prassi è azione e riflessione sul mon-

do. Non semplice teorizzazione e non semplice attivismo. È allo stesso tempo azione e riflessione.

La conoscenza che l'uomo ha del mondo non è immediata. E intendiamo la conoscenza come il rapporto tra il soggetto conoscente e un oggetto conoscibile; Questo rapporto si realizza su due livelli successivi: "doxa", che è il livello dell'opinione, caratterizzato dall'ingenuità, ed "episteme", utile a orientare il soggetto conoscente, implicando una riflessione critica, capace di penetrare l'essenza del fenomeno e conoscerne la causalità.

L'azione trasformativa umanizza solo quando, nella prassi, si verifica la dialettica azione-riflessione. Tuttavia è bene ricordare che l'azione non autentica resta sempre una possibilità:

> La parola inautentica con cui la realtà non può essere trasformata risulta dalla dicotomia tra i suoi elementi costitutivi. Così, una volta che la parola ha esaurito la sua dimensione di azione, automaticamente sacrificata, anche la riflessione diventa verbosità, verbalismo, blahblablablah. Per tutto questo alienata e alienante. […] Se al contrario si enfatizza o si esclude l'azione, con il sacrificio della riflessione, la parola diventa attivismo. Questa, che è azione attraverso l'azione, minimizzando la riflessione, anche nega la vera prassi e rende impossibile il dialogo (Freire, 1970, p. 78).

Non c'è limite al dialogo dell'uomo con il mondo. La vita umana è strutturata nella misura in cui questa comunicazione è permanente; il mondo pronunciato, a sua volta, diventa problematizzato per i soggetti pronuncianti, esigendo da loro una nuova pronuncia.

Questo atto di pronunciare il mondo, in quanto costitutivo dell'uomo, è un diritto di tutti. Dire la parola non è privilegio di alcuni uomini, ma diritto di tutti gli uomini. Proprio per questo nessuno può dire la parola vera da solo, oppure dirla ad altri, in un atto di prescrizione, con cui rubare la parola agli altri.

La prassi è un criterio per distinguere l'uomo dagli animali. Si tratta di "esseri del puro fare", poiché non sono capaci di trascendere, ammirare, oggettivare, conoscere e trasformare il mondo.

L'educazione coscienziosa presuppone questo carattere dell'azione umana sul mondo come prassi, risultato dell'azione e della riflessione. Non inizia e non finisce con l'alfabetizzazione; ma, a partire dalla ri-

flessione dell'uomo sul suo mondo, conduce ad un'azione consapevole e trasformatrice sul mondo.

2. *L'uomo: produttore di cultura*

La cultura è la conseguenza della prassi, cioè dell'azione-riflessione dell'uomo nel mondo e sul mondo. La cultura presuppone lavoro, intelligenza, abilità, tecnica, intuizione e sforzo umano[2].

La percezione dell'uomo come produttore di cultura è indipendente dall'osservazione dell'uomo come essere della prassi; trascendendo il mondo lui (l'uomo) diventa un agente che interferisce nella realtà. La cultura è la produzione tipicamente umana nel mondo; incorporazione creativa dell'uomo nella realtà come risultato della sua decisione e azione sulla materia che la natura gli offre.

> La sua interferenza, tranne quando distorta e accidentale, non gli permette di essere un semplice spettatore, a cui non sarebbe permesso interferire nella realtà per modificarla. Ereditando l'esperienza acquisita, creando e ricreando, integrandosi nelle condizioni del suo contesto, rispondendo alle sue sfide, oggettivandosi, discernendo, trascendendo, l'uomo è lanciato in un dominio che gli è esclusivo: quello della storia e della cultura (Freire, 1967, p. 41).

Paulo Freire, coadiuvato dal pittore Francisco Brennand[3], crea materiale pedagogico che può aiutare a riflettere sul concetto di cultura. Alla luce di questo materiale si possono vedere alcune caratteristiche del suo concetto di cultura[4].

[2] Per rendere esplicito il concetto di cultura e distinguerlo dal concetto di natura, presenterò alcuni esempi: l'acqua è natura e la macina è cultura; l'albero è natura, ma il libro è cultura; la terra è natura, ma il mattone è cultura, ecc. Potrei citare esempi all'infinito; Tuttavia, mi sembra superfluo. L'idea è abbastanza chiara: la cultura è il risultato della prassi, cioè dell'azione e della riflessione dell'uomo sulla natura.

[3] È uno scultore ceramista nato nel 1927 nella città di Recife.

[4] Il materiale consiste nella codificazione di situazioni esistenziali tratte dalla vita di uomini brasiliani. L'obiettivo è quello di aiutare studenti ed educatori nel dibattito sul

Nel mondo l'uomo si distingue dalla natura creando cultura, creando e ricreando la realtà attraverso il suo lavoro, che risponde inizialmente al suo bisogno di sopravvivenza: il pozzo, la casa, i vestiti e tante altre cose. Questa prima situazione apre la strada alla riflessione che, tra gli uomini, il rapporto non può essere un rapporto di dominio, come nei confronti del mondo, ma un'azione congiunta di soggetti che ricercano la trasformazione propria e del mondo.

Il mondo è il mediatore del dialogo tra gli uomini, dell'incontro delle coscienze, che consente la formazione del "noi", costituendo me come soggetto e coscienza storica.

Esiste una cultura analfabeta, in quanto l'analfabeta, senza saperlo, è un produttore di cultura in quanto crea strumenti, anche se rustici, come risposta alle esigenze della sua sopravvivenza: la freccia, le piume usate come indumenti e tanti altri manufatti. Quando l'analfabeta comunica le sue conquiste strumentali alla generazione successiva, diventa un educatore, un trasmettitore di cultura.

L'avanzamento della tecnica, illustrato dal passaggio dall'uso della freccia al fucile, è segno dello spirito creativo dell'uomo che cerca di migliorare i suoi rapporti con il mondo, rendendo la sua vita meno difficile. Viene riconosciuta l'importanza dell'educazione per lo sviluppo, poiché diffonde i risultati ottenuti e rende possibili nuove attività ricreative.

Uno degli esempi che chiariscono questa situazione è che tra il cacciatore con la freccia e il cacciatore con il fucile c'è solo una differenza culturale, ma tra loro e il gatto, anch'egli cacciatore, c'è una differenza ontologica.

Solo l'uomo è cacciatore e coltiva, mentre il gatto è solo un cacciatore della sua preda. La percezione di questa differenza evidenzia la potenza creativa della libertà, dell'intelligenza, dell'istinto, dell'educazione, ecc… Con il lavoro, l'uomo ha il potere di trasformare la materia offerta dalla natura, rendendola un oggetto culturale: una brocca, una padella, uno strumento…

L'opera creata dall'uomo, il prodotto del suo lavoro sulla materia della natura, ha una dimensione estetica, che risponde a un'esigenza spirituale. Esiste quindi una diversificazione della produzione culturale

concetto di cultura. Riproduzione di questa risorsa pedagogico si può trovare nell'opera "Educazione come pratica di libertà. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, pag. 123-144.

umana che non risponde soltanto a un bisogno di sopravvivenza. La produzione poetica risponde ad un altro livello di bisogno e richiede un lavoro più elaborato da parte dell'uomo.

In questo modo, la diversità culturale si esprime nella diversità dei modelli comportamentali. Esistono diverse tradizioni che corrispondono alle diversità geografiche e alla diversità delle risposte date dall'uomo alle sfide incontrate.

La cultura ha la sua dimensione di acquisizione sistematica della conoscenza, che porta alla realizzazione dello sforzo di democratizzazione della cultura.

È in questo contesto, di riflessione sulla cultura, come prodotto umano, che deve essere fatta allo studente la proposta di alfabetizzazione. Questa è la condizione che rende possibile la sua comunicazione scritta, conseguenza della sua riflessione su se stesso e sul mondo, di cui si sente non solo parte, ma verso il quale instaura un rapporto nuovo, consapevole, di poterlo trasformare, umanizzandolo attraverso il suo lavoro d'amore.

3. *La questione del dialogo*

Il dialogo è considerato, da Paulo Freire, come un'esigenza della natura umana e un'opzione per un'educazione che riconosca l'altro come soggetto. Scrive che la dialogicità non può essere intesa come uno strumento utilizzato dall'educatore, talvolta in coerenza con la sua opzione politica.

La dialogicità è un'esigenza della natura umana e anche un'esigenza dell'opzione democratica dell'educatore (cf. Freire, 1995, p. 74).

Il dialogo non è qualcosa che si può fare o non fare, a seconda dei giorni o delle situazioni. Il dialogo è un imperativo; e, soprattutto, un atteggiamento di rispetto, apertura e amore verso gli altri.

Non è qualcosa che l'insegnante inserisce nel programma delle lezioni come una tecnica da utilizzare a giorni alterni. L'insegnante che ha il dialogo come base della sua proposta metodologica, ad esempio, può e addirittura deve esporre i suoi contenuti agli studenti, poiché fa parte del suo ruolo l'aver sviluppato un insieme di conoscenze negli ambiti

in cui insegna. Ma il suo intervento parte dall'ascolto, dal porsi come interlocutore, in un atteggiamento di quella che Paulo Freire chiama "curiosità epistemologica".

Paulo Freire scrive che continuiamo a dare risposte che non ci sono state date, senza sottolineare agli studenti l'importanza della curiosità. Per Paulo Freire il dialogo è un'esigenza fondata sulla comprensione dell'essere umano come incompleto, un essere che si realizza solo nella relazione con gli altri, cioè nella comunione.

Da atteggiamento dialogico, il discorso dell'insegnante smette di essere un deposito e diventa una testimonianza del processo di conoscenza con cui "sfida" i suoi studenti. In questo modo capiamo cosa dice Paulo Freire:

> Compito coerente dell'educatore benpensante è, esercitando come essere umano l'inconfutabile pratica della comprensione, sfidare lo studente con cui comunica e al quale comunica a produrre la sua comprensione di ciò che viene comunicato. Non esiste intelligibilità che non sia comunicazione e intercomunicazione, che non si fondi nella dialogicità. Il retto pensiero, quindi, è dialogico e non controverso (Freire, 1997, p. 42).

Il dialogo è l'incontro d'amore, lo spazio in cui le persone possono costruirsi, realizzarsi e sperimentarsi come soggetti; il dialogo permette l'inclusione, relativizza le differenze, esprime e promuove la libertà.

Un'educazione consapevole, come pratica della libertà, comprende una pedagogia dialogica della comunicazione, che deve diventare lo strumento per superare la "mancanza di amore acritico dell'antidialogo" (cf. Freire, 1967, p. 108).

Il punto di partenza è la constatazione che l'uomo non è un essere isolato, ma è mediato dal mondo e incontra gli altri uomini, stabilendo un rapporto di comunicazione: il dialogo è l'incontro d'amore di uomini che, mediati dal mondo, lo pronunciano, cioè lo trasformano e, trasformandolo, lo umanizzano per l'umanizzazione di tutti (cf. Freire, 1969, p. 43).

Paulo Freire mostra che il dialogo, al servizio della comunicazione, che è intercomunicazione di soggetti che si donano nel mondo e non

solo scambio di contenuti, è una relazione orizzontale tra "A" e "B" e che si alimenta alla fonte dell'amore, dell'umiltà, della speranza, della fede, della fiducia e della criticità.

È sempre un rapporto di simpatia[5] alla ricerca di qualcosa: "Chi parla, parla con qualcuno di qualcosa". Lo stesso non avviene quando il rapporto tra uomini è caratterizzato dall'antidialogo, che è sempre un rapporto verticale tra "A" e "B", che non è azione tra soggetti, poiché il legame di simpatia è spezzato e si alimenta nella matrice del disamore, della mancanza di fede e di fiducia e di acriticità. Nell'antidialogo non c'è comunicazione, ma scambio di comunicazioni.

Il dialogo non può ridursi a un atto di deposito di idee da un soggetto a un altro, né può diventare un semplice scambio di idee destinate ad essere consumate dagli scambiatori (cf. Freire, 1970, p. 77).

Il dialogo è un fenomeno tipicamente umano, un'esigenza esistenziale, poiché è attraverso di esso, nella pronuncia del mondo, che gli uomini si costituiscono come veri uomini. Per la sua costituzione non basta la presenza dei soggetti, io e te, ma richiede necessariamente la mediazione del mondo.

Non esiste quando l'uomo non si impegna ad esprimere il mondo nella comune ricerca della verità, ma assume un atteggiamento depositario, volendo imporre all'altro la sua verità, in un rapporto verticale, in un atteggiamento più di conquista che di comunione.

Il dialogo, proprio perché incontro di uomini che parlano del mondo, non deve essere una donazione di parole dall'uno all'altro. È un atto di creazione. Non può quindi trattarsi di uno strumento astuto che non lanci un soggetto verso la conquista di un altro.

La conquista implicita nel dialogo è del mondo da parte dei soggetti dialogici, non dell'uno da parte dell'altro. Conquista del mondo per la liberazione degli uomini.

L'azione dialogica non è un gioco senza impegno tra uomini, senza obiettivi definitivi; È un costituente fondamentale dell'umanizzazione

[5] L'espressione "simpatia" è importante per comprendere alcuni aspetti del pensiero di Paulo Freire, soprattutto quando si parla di dialogo, con il mondo e con gli altri, e per determinare il tipo di relazione che si dovrebbe instaurare esistono tra educatore e studente. Il termine ha origine greca: "sympátheia" e significa conformità nei sentimenti.

dell'uomo e del mondo. Proprio per questo presuppone una serie di condizioni, senza le quali la sua esistenza diventa impossibile. Queste condizioni sono le seguenti:

a) L'amore è il fondamento dell'agire dialogico perché esso stesso è dialogo. L'amore non è un concetto, ma un gesto di coraggio e di impegno verso l'uomo, per la sua liberazione. Escludendo rapporti di manipolazione e di dominio, stabilisce la possibilità che anche l'altro sia soggetto, generatore di atti liberi e liberatori. «Se non amo il mondo, se non amo la vita, se non amo gli uomini, il dialogo non è possibile» (cfr Freire, 1970, p. 80).

b) L'arroganza, agli antipodi dell'umiltà, non consente l'atto di pronunciare il mondo, di crearlo e ricrearlo da parte degli uomini. L'altro non può essere visto come ignorante, né essere reificato, allo stesso modo in cui non posso considerarmi partecipe di un gruppo eletto, responsabile di pronunciare il mondo e proprietario della verità:

> L'autosufficienza è incompatibile con il dialogo. Gli uomini che mancano di umiltà o la perdono, non possono avvicinarsi al popolo. Non possono essere loro compagni nel parlare del mondo. Se qualcuno non è capace di sentirsi e di sapere che è uomo tanto quanto gli altri, è perché ha ancora molta strada da fare per raggiungere il luogo dell'incontro con lui. In questo luogo di incontro, non ci sono ignoranti assoluti, né saggi assoluti: ci sono uomini che, in comunione, cercano di saperne di più (Freire, 1970, p. 81).

c) L'ultimo prerequisito per il dialogo è la criticità; l'esercizio, da parte dell'uomo, della sua capacità di pensare autenticamente:

> …non c'è vero dialogo se non c'è vero pensiero nei suoi soggetti. Pensiero critico. Pensiero che, non accettando la dicotomia mondo-uomo, riconosce tra loro una solidarietà indissolubile (Cfr. Freire, 1970, p. 135).

Pensare criticamente è capacità di pensare la realtà come processo, è esercitare un'azione permanente di trasformazione della realtà in favore dell'umanizzazione degli uomini.

L'azione antidialogica è una possibilità nella storia degli uomini. Se stabilita, impedisce all'uomo di realizzare la sua vocazione ontologica di essere di più. Fondamentalmente è caratterizzato da:

- conquista. La conquista è uno strumento tipico del conquistatore per soddisfare il suo desiderio di potere sul mondo e sugli altri. Si installa come "ospite" nella coscienza dei vinti (cf. Freire, 1970, p. 135), creando "miti"[6] che presentano il mondo come una realtà finita alla quale l'uomo deve adattarsi (cf. Freire, 1970, p. 137). È necrofilo, fa dell'uomo una cosa. Non gli permette di svolgere il suo ruolo di "partner" nel dialogo, lo priva della capacità di produrre consapevolmente cultura;
- divisione. La divisione viene utilizzata come meccanismo per mantenere l'oppressione e lo "status quo", indebolendo i vinti, poiché le persone divise sono facilmente manipolabili;
- manipolazione. La manipolazione è uno strumento utilizzato per conformare le masse popolari ai progetti del conquistatore. La creazione di miti, come forza manipolatrice, non solo mostra la realtà come già finita, ma mira anche a mostrare l'"incapacità strutturale" delle masse di comprendere e risolvere i loro problemi e la "funzione salvatrice" dei conquistatori che creano soluzioni paternalistiche che favoriscono l'accomodamento e non la percezione problematizzante della realtà, anestetizzando le masse affinché non pensino;
- invasione culturale[7]. L'invasione culturale ha un carattere violento e alienante, poiché priva l'uomo della possibilità di farsi, farsi, costruire la sua cultura, esprimersi culturalmente, essendo costretto ad assumere la cultura oppressiva (cf. Freire, 1970, p.

[6] Il termine "mito" è qui assunto, da Paulo Freire, in senso dispregiativo, come conoscenza inautentico imposto dal conquistatore al conquistato come mezzo per mantenere la propria posizione sociale.

[7] Il concetto di "invasione culturale" è sviluppato sulla base del pensiero di Louis Althusser. Riferendosi all'opera "Pour Marx", Paulo Freire riprende il concetto di sovradeterminazione per dimostrare che spesso i dominatori sono uomini dominati che non sempre esercitano deliberatamente la loro funzione.

> 151). In questa prospettiva, Paulo Freire afferma che l'invasione culturale è la penetrazione che gli invasori fanno nel contesto culturale degli invasi, imponendo loro la loro visione del mondo, frenando la loro creatività, inibendo la loro espressione (cf. Freire, 1970, p. 149).

L'invaso perde la sua originalità, poiché il processo crea meccanismi di introiezione della figura dell'invasore, che viene successivamente riprodotta nell'organizzazione sociale, culturale e familiare. Ritornando al pensiero di Martin Buber (cf. Freire, 1970, p. 165), Paulo Freire conclude la caratterizzazione dell'azione antidialogica affermando che "il sé antidialogico e dominante trasforma il dominato, ti ha conquistato in un mero "questo" (cf. Freire, 1970, p. 165).

Sviluppando la riflessione sull'azione dialogica, che fonda il processo educativo liberante, Paulo Freire cerca di mostrare che l'uomo è soggetto di trasformazione di se stesso e del mondo; e che nella sua azione umanizzante incontra l'altro, instaurando un rapporto non di dominio, ma di collaborazione.

La sua riflessione si basa sulla seguente affermazione che il sé dialogico sa che è esattamente il tu a costituirlo. Sa anche che, costituito da un tu-non-me, questo tu che lo costituisce si costituisce, a sua volta, come me, avendo un tu in sé. In questo modo, l'io e il tu diventano, nella dialettica di questi rapporti costitutivi, due tu che diventano due io (cf. Freire, 1970, pp. 165-166).

L'azione dialogica è fondamentalmente caratterizzata da collaborazione, unione per la liberazione, organizzazione e sintesi culturale.

a) Collaborazione[8]. L'elemento fondante della collaborazione è sempre il dialogo che porta alla comunicazione, che porta l'uomo ad aderire liberamente alla causa della sua umanizzazione. L'adesione avviene quando c'è una libera coincidenza di opzioni, che presuppone la capacità di svelare il mondo, cioè di conoscerlo criticamente, di pensarlo attraverso

[8] Paulo Freire usa il termine "collaborazione" (dal latino "collaborare", da "cum", insieme, e "laborare", lavorare) per esprimere il compimento di un compito comune e non nel senso di aiuto paternalistico ad un altro.

il "processo di problematizzazione"[9]. Il processo di adesione alla lotta per l'umanizzazione, dell'uomo e del mondo, porta i suoi soggetti a stabilire un rapporto di fiducia, che non è un presupposto a priori, ma un risultato del processo di umanizzazione stesso, che presuppone la distruzione della figura del conquistatore introiettata nella coscienza dei vinti.

b) Uniti per la liberazione. Paulo Freire parte dal principio che l'unione per La liberazione deve avvenire su due livelli: l'unione degli oppressi tra loro e gli stessi con la direzione rivoluzionaria. Il primo passo per consentire la promozione dell'unione per la liberazione è il processo di demistificazione della realtà, "deideologizzazione", portando l'individuo alla realtà che gli dà una falsa conoscenza di se stesso e del mondo. Questo processo di demistificazione deve tenere insieme gli elementi cognitivi, affettivi e pratici che, nell'uomo, costituiscono una totalità non dicotomizzabile. L'unione deve culminare nella creazione della coscienza di classe, poiché scoprono che, in quanto uomini, non possono più continuare a possedere "quasi cose" e, dalla coscienza di se stessi come uomini oppressi, passano alla coscienza di una classe oppressa (Cfr. Freire, 1970, p. 174).

c) Organizzazione. L'organizzazione è un fenomeno tipico dell'azione dialogica e vi si oppone manipolazione, che caratterizza l'azione antidialogica. Con l'organizzazione l'individuo smette di essere massa e diventa parte del popolo, poiché organizzare non è sinonimo di giustapposizione di individui con rapporti meccanici tra loro, governati autoritariamente, ma è una conseguenza del fatto di unione. Man mano che gli uomini si incontrano e iniziano il processo di umanizzazione, nasce il bisogno di leadership, disciplina, ordine, decisione, determinazione di obiettivi e strategie, in un giusto equilibrio tra autorità e libertà:

> Nella teoria dell'azione dialogica, quindi, l'organizzazione, implicando autorità, non può essere autoritaria; implicando libertà, non può essere

[9] L'espressione "processo di problematizzazione" ricorre più volte nel pensiero e nel significato di Paulo Freire éuna conoscenza critica e scientifica, che cerca di comprendere i fatti attraverso le loro cause. E, quando si chiede il perché le cose accadono, svela, cioè scopre, manifesta il mondo all'uomo

> licenziosa. Al contrario, è il momento altamente pedagogico, in cui la leadership e il popolo apprendono insieme la vera autorità e libertà che entrambi, come un solo corpo, cercano di stabilire, con la trasformazione della realtà che li media (Freire, 1970, p. 178).

d) Sintesi culturale. Paulo Freire parte dal principio che ogni azione culturale è sempre una forma di azione sistematizzata e deliberata che incide sulla struttura sociale, a volte nel senso di mantenerla così com'è o più o meno così com'è, a volte nel senso di trasformarla (cf. Freire, 1970, p. 178).

Ogni azione culturale ha una teoria che ne giustifica fini e modalità; è al servizio del dominio o della liberazione degli uomini. La sintesi culturale deve avvenire tra i leader e il popolo, in un'integrazione per l'azione, dove tutti sono attori e nessuno è spettatore. Non implica la negazione delle differenze, implica la cooperazione reciproca nell'unico gesto di pronuncia al mondo:

> Il popolo, a sua volta, mentre è schiacciato e oppresso, introiettando l'oppressore, non può, da solo, costituire la teoria della sua azione liberatrice. Solo nel suo incontro con la direzione rivoluzionaria, nella comunione di entrambi, nella prassi di entrambi, questa teoria è fatta e rifatta (Freire, 1970, p. 183).

4. *Uomo: essere inconcludente*

L'umanizzazione è il percorso attraverso il quale l'essere umano può prendere coscienza di sé, del proprio modo di agire e di pensare, quando sviluppa tutte le proprie capacità pensando non solo a se stesso, ma in base ai bisogni degli altri.

Paulo Freire, cercando le ragioni che stanno alla base dell'educazione, presenta l'uomo, il mondo e gli animali come esseri incompiuti e l'uomo, ontologicamente, dedito all'umanizzazione. Questa triade di esseri incompiuti costituisce il presupposto per lo sviluppo della sua teoria sull'educazione come azione culturale per la libertà.

La vocazione ontologica dell'essere umano è l'umanizzazione; cioè è chiamato non solo ad essere, ma ad esistere. Ciò significa esistere culturalmente. L'essere umano, oltre ad essere nel mondo, "esiste" nel mondo.

Egli "esiste" nel senso che è capace di riflettere sul mondo e su ciò che accade nel mondo; tuttavia, l'essere umano è capace di creare cultura, è cioè capace di trasformare la natura e di "inventare" il proprio modo di essere. Tra l'uomo e il mondo si instaura un rapporto dialettico, dove solo l'uomo è consapevole del suo "essere incompiuto".

Sapersi incompiuto ti permette di riflettere criticamente su te stesso e di aprirti al mondo, anch'esso incompiuto, che diventa oggetto da umanizzare e palcoscenico della tua umanizzazione.

L'uomo incompiuto non è un'idea, ma l'osservazione di un'esistenza storica, situata nello spazio e nel tempo, in divenire, ontologicamente destinata ad essere di più. Quest'uomo storico è soggetto e oggetto dell'educazione come processo permanente verso la libertà.

Il fatto che sia incompiuto pone l'uomo alla continua ricerca della sua umanizzazione. In questa apertura si trova sempre di fronte a due possibilità: umanizzarsi o disumanizzarsi.

Umanizzazione e disumanizzazione, all'interno della storia, in un contesto reale, concreto, oggettivo, sono possibilità per gli uomini in quanto esseri inconcludenti consapevoli della propria inconcludenza. La disumanizzazione non è una vocazione, ma un possibile incidente; la disumanizzazione (…) è la distorsione della vocazione ad essere di più. È una possibile distorsione della storia, ma non una vocazione storica.

La pratica di un'educazione sensibilizzante, che ha il suo punto di partenza nel fatto che l'uomo è incompiuto e ha la responsabilità di perseguire la concretizzazione storica della sua vocazione ontologica, deve incoraggiare lo studente ad acquisire alcuni strumenti che gli consentano di esercitare il suo diritto fondamentale ad umanizzarsi.

Posti i presupposti antropologici dell'azione sensibilizzazione e dopo aver percorso il cammino dell'intenzionalità della coscienza, dei suoi livelli e del suo rapporto con le strutture sociali, è il momento di fare del "fenomeno della consapevolezza" oggetto di studio.

Considerazioni finali

L'antropologia di Paulo Freire, fin dall'inizio, presenta lo sforzo umano di instaurare un dialogo e ricercare la trascendenza e, pertanto,

propone all'uomo un compito di ricreazione permanente dell'universo. Il compito della ricreazione (o, più concretamente, della creazione incompiuta) presuppone inevitabilmente la soppressione delle condizioni di alienazione dell'uomo: la ricerca della sua umanizzazione.

Il dialogo stabilisce la sua dimora permanente tra gli uomini nella soppressione dell'alienazione umana e nella strutturazione di un mondo giusto. In questo modo è possibile superare l'illusione idealistica di voler cambiare l'uomo senza cambiare il mondo. Il dialogo implica l'esistenza dell'altro e il suo diritto ad essere, a parlare e ad essere ascoltato; È una relazione umana e umanizzante perché avviene tra le persone e avviene quando sono vicine.

Il dialogo si realizza con l'amore, che consiste nel farsi carico della causa degli oppressi[10]. L'amore consente effettivamente la liberazione degli oppressi perché si fa carico della loro causa, si coinvolge con loro, apre prospettive e dà loro il diritto di dire una parola sul mondo. In questo senso, l'azione proposta da Paulo Freire è davvero amorevole poiché invita le persone a togliere i veli della realtà, a scoprire le vere cause della loro miseria e oppressione.

Amare qualcuno o una classe non significa necessariamente scegliere contro un'altra persona o classe; Significa dare priorità e non escludere. È un impegno stabile di lealtà verso una persona o una causa. Questo impegno rende possibile la promozione della persona e della classe alla dignità umana. Senza amore, l'uomo e la società si disumanizzano e si annientano; in questo senso la violenza (verbale o fisica) è un tentativo di dominio e distruzione.

L'uomo è, secondo Paulo Freire, capace di trascendere se stesso, cioè di andare oltre. Questo atto lo distingue dalle altre entità. È proprio nella trascendenza che l'uomo si riconosce come tale; cioè viene lanciato alla base del tuo essere. Un segno che l'uomo può trascendere se stesso è il fatto che è incompiuto. Attraverso la consapevolezza può andare oltre, può completarsi e concludersi.

A differenza degli altri animali che sono solo incompiuti e non storici, gli uomini sono consapevoli di essere incompleti (cf. Freire, 1970, p. 73).

[10] Paulo Freire usa l'aggettivo "amorevole" con un significato nuovo dove più che affetto, è amore ciò che viene espresso e costituisce il principio della rivoluzione.

L'uomo è inserito in una storia anch'essa incompiuta e senza conclusione; Per questo motivo è necessario un impegno per l'autorealizzazione e il completamento della storia. In questo contesto si comprende la densità del messaggio utopico di Paulo Freire, perché la storia e l'uomo non vanno verso il nulla e il vuoto.

L'"utopico" non è l'irrealizzabile, ma è l'"insolitamente realizzabile" (cf. FREIRE, 1970). Pertanto, secondo Paulo Freire, solo gli utopisti possono avere speranza, virtù attraverso la quale si può toccare il futuro. Quale futuro potrebbe toccare l'oppressore se non la preservazione del suo presente oppressore?

Riferimenti bibliografici

Freire, Paulo. Educação como prática de Liberdade, Pace e Terra, Rio de Janeiro 1967.

—, Extensão ou comunicação? A cosnciência no meio rural. ICIRA, Santiago 1969

—, Pedagogia do oprimido, , Pace e Terra, Rio de Janeiro 1970.

—, À sombra desta mangueira, Olho D'Água, São Paulo 1995.

—, Pedagogia da autonomia. Conhecimento necessários par a prática educaditiva, Paz e Terra, São Paulo 1997.

SEZIONE III

La rivoluzione pedagogica di Paulo Freire

*Giuseppe Gembillo**

Sinossi. L'autore mostra che la rivoluzione pedagogica di Paulo Freire si fonda sul presupposto secondo il quale il processo di formazione del genere umano va adeguato al contesto storico e al livello in cui si intende operare. Il suo obbiettivo pedagogico e politico è stato quello di educare il "suo" popolo analfabeta alla presa di coscienza di vivere in una condizione disumana. La presa di "coscientizzazione" del proprio stato di oppressione può essere appreso soltanto attraverso un dialogo che porti il problema alla autoconsapevolezza dell'oppressione. Il processo autoformativo e educativo ruota sull'attitudine critica ad "andare oltre" il dato. Consiste in una ricerca di significato che rende la relazione una riflessione critica sulla sua genesi e sulle sue finalità. La compartecipazione attiva e consapevole è fondamentale per il raggiungimento del progetto emancipativo. Ogni processo rivoluzionario passa dunque attraverso un dialogo interattivo tra le parti interagenti. Il sistema rivoluzionario ha una sua struttura ontologica che si riorganizza costantemente e che impone una logica mobile e pluralista. Presenta una storicità strutturale e una storicità culturale consapevole, che riopera sulla prima. Si esprime nella forma di una teoria razionale che rende ragione dei fini che si propone.

Parole chiave. Pedagogia, Politica, Dialogo, Oppressione, Emancipazione

Abstract. The author demonstrates that Paulo Freire's pedagogical revolution is based on the premise that the process of human formation must be adapted to the historical context and to the level at which it operates. His pedagogical and political objective was to educate "his" illiterate people to the awareness of living in an inhuman condition. Awareness of one's own state of oppression can only be learned through a dialogue that leads to self-awareness of the problem of oppression. The self-educational and educational process hinges on the critical attitude of "going beyond" the given. It consists of a search for meaning that makes the relationship a critical reflection on its genesis and its purposes. Active and conscious participation is fundamental to achieving the emancipatory project. Every revolutionary process therefore passes through an interactive dialogue between the interacting parties. The revolutionary system

has its own ontological structure that is constantly reorganizing and imposes a mobile and pluralistic logic. It presents a structural historicity and a conscious cultural historicity, which relies on the former. It expresses itself in the form of a rational theory that explains the goals it sets itself.

Keywords. Pedagogy, Politics, Dialogue, Oppression, Emancipation

1. *Premessa*

La rivoluzione pedagogica di Paulo Freire si fonda sul presupposto secondo il quale il processo di formazione del genere umano non è riassumibile in un metodo valido per tutte le stagioni e per tutte le situazioni ma va adeguato al contesto storico nel quale si intende operare, e al livello sociale all'interno del quale lo si intende applicare. Nel suo caso, il contesto originario comprende essenzialmente il Cile e il Brasile degli anni sessanta del Novecento mentre il contesto sociale è costituito dagli adulti analfabeti, oppressi e "impoveriti" da un'organizzazione economica costituita da un piccolo numero di "oppressori" colti e da un grandissimo numero di "oppressi" analfabeti, inconsapevoli, in quanto tali, di avere, come esseri umani, il diritto e il dovere di emanciparsi dalla loro condizione di sfruttati. In tale contesto, il processo di formazione da attuare consiste nel far prendere coscienza, agli sfruttati, innanzitutto del fatto che la loro condizione non è una realtà di fatto "impermeabile alla trasformazione"[1]; secondariamente che la loro presa di coscienza porta alla luce una relazione di dipendenza che lega strettamente sia gli oppressori che gli oppressi e pone così le condizioni per un possibile superamento del paradossale legame di reciproca dipendenza. Relazione che, prima ancora di quello che Freire chiama "processo di coscientizzazione", si concretizza nella contrapposizione tra il settarismo degli oppressori e l'astrattismo dei rivoluzionari tradizionali, entrambi accomunati, paradossalmente, da una sorta di "immobilizzazione" del tempo che li rende entrambi, alla fine dei conti, "reazionari". A parere di

* Direttore del *Centro Studi Internazionale di Filosofia della Complessità "Edgar Morin"* – Messina.

[1] P. Freire, *Pedagogia degli oppressi* (1968), Abete, Torino 2022, p. 43.

Freire, infatti, il reazionario e il rivoluzionario finiscono per confluire in una sorta di immobilismo deterministico, ancorché contrapposto. Ovvero, "i due si distinguono perché il primo pretende di 'addomesticare' il presente affinché il futuro, nella migliore delle ipotesi, ripeta il presente addomesticato; il secondo trasforma il futuro in qualcosa di prestabilito, in una specie di fato, sorte o destino irrevocabili. Per il primo, l'oggi, legato al passato, è un dato immutabile; per il secondo, il domani è qualcosa di prefabbricato, inesorabilmente. Ambedue diventano reazionari perché, partendo da una falsa visione della storia, sviluppano forme di azione negatrici della libertà"[2]. Fermi sulle loro convinzioni entrambi si chiudono in una sorta di "cerchio di sicurezza"[3] costituito da un'idea opposta di "verità", che impedisce loro di dialogare reciprocamente e con tutti coloro che operano per costruire quel futuro "che non è ancora" e che certo non è predeterminato. Si rivelano entrambi manipolatori del tempo concreto, restano astrattamente contrapposti ed estranei al popolo al quale appartengono e che vorrebbero avere dalla loro parte. In questo senso, "il settarismo 'in ambedue i casi' è reazionario, perché sia l'uno che l'altro, impossessandosi del tempo, del cui sapere si sentono ugualmente proprietari, finiscono col ritrovarsi senza il popolo, il che è una maniera di stare contro di lui"[4]. E il problema fondamentale della rivoluzione pedagogica di Freire è appunto il popolo, oppresso, emarginato e reso schiavo da tutti i punti di vista, compreso quello di non poter partecipare, per esempio, alle elezioni presidenziali in Brasile in quanto "analfabeta".

2. *Perché pedagogia degli oppressi*

L'obbiettivo pedagogico e politico di Freire è stato dunque quello di educare il "suo" popolo analfabeta alla presa di coscienza di vivere in una condizione disumana che, se lo coinvolge come "oppresso", lo accomuna anche al suo oppressore, al quale è connesso da una in-

[2] Ivi, p. 44.
[3] *Ibidem.*
[4] Ivi, p. 45.

scindibile relazione che disumanizza entrambi. Per questo gli appare necessario, allora, un percorso di "coscientizzazione" che abbia come obbiettivo quello di restituire a entrambi la loro costitutiva umanità, perduta in un percorso storico durante il quale sono state create relazioni economiche talmente disumanizzanti da produrre una massa di individui di "secondo ordine", costretti a umiliarsi per sopravvivere. Costretti a sperare nella "generosità" degli oppressori che, anche quando "benevolmente" esercitata, resta una falsa generosità, attuata non per senso di equità sociale ma perché gli oppressori "hanno bisogno che l'ingiustizia perduri, affinché la loro 'generosità' continui ad avere le occasioni per realizzarsi"[5].

Invece in un mondo a dimensione umana, non depotenziatosi in superficiali atteggiamenti umanitaristici "la grande generosità consiste nel lottare affinché queste mani, sia di uomini che di popoli, si tendano sempre meno in gesti di supplica. Supplica degli umili ai potenti. E diventino sempre più mani umane, che lavorino e trasformino il mondo. Ma questo insegnamento e questo apprendistato devono partire dai 'dannati della terra', dagli oppressi, dagli straccioni, e da coloro che saranno realmente capaci di divenire solidali con loro[6]. Perché è proprio questo "*il grande compito umanista e storico degli oppressi: liberare se stessi e i loro oppressori*"[7].

Per raggiungere tale obbiettivo gli oppressi devono essere educati a prendere coscienza del loro ruolo ed essere direttamente coinvolti, in maniera tale che si attui un processo di autoformazione e di trasformazione mentale, morale e politica degli oppressori. Freire dichiara tale proposito precisando che sua "preoccupazione è solo di presentare alcuni aspetti di ciò che ci sembra costituire quella che da tempo veniamo chiamando pedagogia dell'oppresso: quella che deve essere forgiata *con* lui e non *per* lui, siano uomini che popoli, nella lotta incessante per recuperare la loro umanità. Pedagogia che faccia dell'oppressione e delle sue cause un argomento di riflessione per gli oppressi; ne risulterà

[5] Ivi, p. 49.
[6] *Ibidem.*
[7] Ivi, p. 49.

l'impegno indispensabile alla lotta per la loro liberazione, in cui questa pedagogia si farà e rifarà costantemente"[8].

Naturalmente il problema è come ciò possa accadere evitando di corroborare il rapporto di dipendenza cercando di trasformare il padrone in servo e il servo il padrone perché "<riconoscersi> a questo livello, in opposizione all'altro, non significa ancora lottare per il superamento della contraddizione. Nasce di lì l'aberrazione: uno dei poli della contraddizione non aspira a liberarsi, bensì a identificarsi nel suo opposto"[9]. Quindi non è sufficiente un'azione rivoluzionaria genericamente intesa. Occorre invece un processo di "coscientizzazione" che illumini e guidi verso una trasformazione radicale lucidamente pensata, programmata e attuata mediante un atteggiamento mentale che tenga conto della concretezza delle contraddizioni che costituiscono il contesto storico all'interno del quale, "per reciproco contrasto", gli eventi si intrecciano e interagiscono dialetticamente. Infatti, "nel pensiero dialettico, azione e mondo, mondo e azione sono intimamente solidali. Ma l'azione è umana solo quando, più che un semplice fare, è un 'che fare', cioè quando non si stacca dalla riflessione"[10]. Questo significa, che, andando oltre e concretizzando in maniera più efficace, "il nocciolo della questione non consiste nell'illuminare le masse, ma nel dialogare con loro sui motivi e le modalità della loro azione"[11]. Ne deriva coerentemente che "la pedagogia dell'oppresso, che in fondo è la pedagogia degli uomini che si impegnano nella loro liberazione, ha qui le sue radici. E i suoi soggetti devono essere gli oppressi che si sappiano oppressi o comincino a sapersi tali criticamente"[12].

Dunque in un processo educativo storicamente radicato e socialmente contestualizzato emerge un aspetto primario e fondamentale che consiste nella constatazione secondo la quale "il dialogo critico e liberatore con gli oppressi è la prima azione liberatrice da realizzare, a qualunque livello si trovi la lotta di liberazione, non un dialogo in-

[8] Ivi, p. 50.
[9] Ivi, p. 51.
[10] Ivi, p. 59.
[11] *Ibidem.*
[12] *Ibidem.*

cauto, che provoca la furia e quindi la repressione ancora più forte. In funzione delle condizioni storiche, in funzione del livello di percezione della realtà che gli oppressi possono possedere, può e deve variare il contenuto del dialogo[13]. Dialogo che ha nella forma dell'argomentazione razionale la via adeguata per evitare le contrapposizioni non mediabili delle due ideologie, contrapposte ma sostanzialmente convergenti, del settarismo ottuso o del rivoluzionarismo astratto. Questo perché "gli oppressi, nei vari momenti della loro liberazione, hanno bisogno di riconoscersi come uomini, nella vocazione ontologica e storica a essere di più. La riflessione e, insieme, l'azione sono indispensabili, se non si vuole fare lo sbaglio di scindere il contenuto dalla forma storica, propria dell'essere umano[14]. Questo coinvolge il problema della trasmissione del sapere che da comunicazione unidirezionale si deve trasformare in dialogo circolare, nel corso del quale tra il docente e il discente possa instaurarsi un rapporto di interazione reciprocamente formativa. Un rapporto che trasformi il sapere in ricerca progressiva e non in risultato consolidato da trasmettere dogmaticamente e da recepire passivamente.

3. *Come insegnare?*

La presa di "coscientizzazione del proprio stato di oppressione può essere appreso non mediante una trasmissione esteriore ma attraverso un dialogo stimolante che porti il problema alla autoconsapevolezza individuale dell'oppressione. Deve essere un'esperienza interiore che emerge dopo un'azione dialogica che "porti alla luce" uno stato di fatto fino vissuto inconsapevolmente come condizione ovvia e naturale. Deve nascere dalla presa d'atto che nulla si acquisisce per "travaso" ma che "il sapere esiste solo nell'invenzione, nella re-invenzione, nella ricerca inquieta, impaziente, permanente che gli uomini fanno nel mondo col mondo e con gli altri"[15]. Che è un percorso culturale che non consiste

[13] Ivi, p. 72.

[14] *Ibidem.*

[15] Ivi, p. 78. Cfr.: P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà* (1967) Mimesis, Milano 2024, pp. 103 e ss.

in un deposito di nozioni ma che deve creare un'identità in divenire, storica, che si autosviluppa incessantemente. Mentre, al contrario, "la concezione e la pratica depositaria, che immobilizzano l'uomo e fissano la realtà, finiscono col misconoscere gli uomini come esseri storici, mentre quella problematizzante parte esattamente dal carattere storico e dalla storicità degli uomini. Per ciò stesso li riconosce come "esseri in divenire", incompleti, inconclusi, nella realtà e come una realtà, la quale, perché è storica, è anch'essa incompleta"[16].

Tutti gli uomini vivono proiettati verso un "non ancora" che costituisce, contemporaneamente, l'obbiettivo da raggiungere e la molla interna per conseguirlo. Proprio in ragione di ciò, "a differenza degli altri animali, che sono soltanto incompleti ma non sono storici, gli uomini sanno di essere incompleti. Hanno la coscienza della loro inconclusione. Li si trovano le radici dell'educazione, come fenomeno esclusivamente umano. Cioè nell'inconclusione degli uomini e nella coscienza che ne hanno. Per questo l'educazione è un "che fare" permanente. Permanente in ragione dell'inconclusione degli uomini e del divenire della realtà"[17].

Infatti, se Tutto diviene, anche il processo educativo non può che essere una formazione permanente, un crescere su se stessi nella piena consapevolezza della pluri-identità di ogni essere vivente. Ovvero della sua identità storico-complessa.

4. *Quali tematiche ricercare e insegnare?*

Il processo autoformativo e educativo ruota sull'attitudine critica ad "andare oltre" il dato. Consiste in quel "meta" che indica quella ricerca di senso che rende la relazione non una mera registrazione meccanica ma una riflessione critica sulla sua genesi, sui suoi sviluppi, sulle sue finalità. Di conseguenza, "la ricerca tematica, che si verifica nel dominio dell'umano e non in quello delle cose, non si può ridurre a un atto meccanico. Essendo un processo di indagine, di conoscenza, e perciò di creazione, esige dai suoi soggetti che essi scoprano, nell'agganciamento dei temi

[16] Ivi, p. 93.
[17] *Ibidem.*

significativi, la interpretazione dei problemi"[18]. Esige che l'attenzione sia rivolta non agli elementi semplici e separati, ma al Tutto che realizzano come parte integrante di esso. "Perciò la ricerca diverrà tanto più pedagogica, quanto più sarà critica, e sarà tanto più critica quanto più si definirà nella comprensione *dell'insieme,* senza perdersi negli schemi stretti delle visioni parziali della realtà, che ne 'mettono a fuoco' solo un aspetto"[19]. Comprensione di un "insieme" che non consiste in un sistema definito e chiuso, ma in un processo storico aperto e creatore di emergenze imprevedibili, nel senso che "nel processo di ricerca della tematica significativa, già deve essere presente la preoccupazione di far scaturire una problematica dagli stessi temi. Attraverso il vincolo con altri temi. Attraverso le derivazioni storico-sociali"[20]. Una problematica che non può essere definita "a priori" da un gruppo che delinei un progetto predefinito. "Così come non è possibile elaborare un programma da elargire al popolo, neppure è possibile elaborare piste di ricerca dell'universo tematico a partire da punti prefissati da ricercatori che considerino se stessi come soggetti esclusivi della ricerca"[21]. La ricerca deve avere le medesime caratteristiche del pensiero filosofico originario che si esprimeva nell'agorà, in uno spazio comune, nella condivisione dell'esigenza del dialogo intersoggettivo caratterizzato da libertà e pluralità di opinioni. In ragione di ciò, "la ricerca deve essere un'operazione simpatica (nel senso etimologico della parola) tanto quanto l'educazione, a cui essa serve. Cioè deve strutturarsi come comunicazione, come un sentire comune circa una realtà che si deve considerare non come qualcosa di suddiviso meccanicamente, o come un oggetto 'docile e classificabile', ma come complessità di un permanente divenire"[22]. Che si concretizza realmente solo quando "ricercatori professionali e popolo, in questa operazione simpatica, che è l'investigazione del tema generatore, sono ambedue soggetti del processo"[23].

[18] Ivi, p. 120.
[19] *Ibidem.*
[20] Ivi, p. 121
[21] *Ibidem.*
[22] *Ibidem.*
[23] *Ibidem.*

In contrapposizione negativa e mutilante a tutto ciò, chiunque analizza e quindi spezza il processo riducendolo a un accumulo di parti separate, di *disiecta membra*, ovvero, in maniera specifica, "il ricercatore della tematica significativa che in nome della oggettività scientifica trasforma l'organico in inorganico, ciò che *diviene* in ciò che è, il vivo nel morto, teme la trasformazione. Teme il cambiamento. Ci vede non un annuncio di vita, ma di morte, di logorio, e non lo nega, ma non lo vuole"[24]. Per questo, affronta il cambiamento non per contribuire attivamente al suo sviluppo, ma per cercare di bloccarlo; per cercare di rendere stagnante il processo vitale e storico. Insomma, l'ossessionato dall'Essere statico "desidera conoscere il cambiamento non per stimolarlo e approfondirlo, ma per frenarlo". Ma così facendo "uccide la vita e non può nascondere la sua etichetta necrofila"[25].

La risposta concreta a tutto ciò si manifesta concretamente come partecipazione interattiva programmaticamente perseguita. Si realizza in interazione indissolubile tra elaborazione teorica dei più consapevoli e azione pratica del popolo nella sua interezza.

5. *La prassi rivoluzionaria come dialogo col popolo*

L'azione pedagogia raggiunge il suo scopo solo se il connubio interattivo tra elaborazione teorica e realizzazione pratica emerge e si allarga in maniera completa, perché "lo sforzo rivoluzionario che ne consegue non può avere nella sua leadership uomini del *che fare* e nelle masse oppresse uomini ridotti al puro *fare*"[26]. La compartecipazione attiva e consapevole è fondamentale per il raggiungimento del progetto emancipativo perché senza la consapevolezza di coloro che si vogliono emancipare, l'emancipazione non "mette radici", non struttura il cervello dei beneficiari e si risolve in un successo provvisorio. Questo deve essere chiaro soprattutto a coloro che ideologicamente si propongono come "liberatori" degli oppressi perché "se l'impegno autentico con essi, com-

[24] *Ibidem.*
[25] *Ibidem.*
[26] Ivi, p. 142.

portando la trasformazione della realtà che li opprime, esige una teoria dell'azione trasformatrice, questa teoria riconosce necessariamente agli oppressi un compito fondamentale nel processo della trasformazione"[27]. Un dono elargito senza il coinvolgimento consapevole dei beneficiari non viene compreso nella sua radicalità e importanza. Dunque, se crede veramente nell'obbiettivo da raggiungere "non è possibile che la leadership consideri gli oppressi puri e semplici esecutori delle sue determinazioni, attivisti cui si neghi la riflessione sul proprio fare"[28]. Se non si estirpa la tendenza spontanea a quella che è stata genialmente definita "servitù volontaria"[29]; se non si risveglia chi appare rassegnato a uno stato di cose vissuto come normale e immodificabile, non si riesce a ottenere il coinvolgimento indispensabile che consente la metabolizzazione dell'esigenza a essere liberi. In questo senso, "se l'impegno della leadership è veramente quello della liberazione, il suo 'che fare' (azione e riflessione) non può esistere senza l'azione e la riflessione degli altri"[30]. Insomma, reso avvertito dalle realizzazioni storiche che hanno trasformato la "dittatura del proletariato" in "dittatura sul proletariato", Freire ribadisce puntigliosamente che "nella prassi rivoluzionaria non si può verificare la divisione assurda tra la prassi della leadership e quella delle classi oppresse, come se la prassi di queste consistesse solo nel seguire le determinazioni della leadership"[31]. Coloro che incarnano la leadership rivoluzionaria non credono veramente nella possibilità di un'emancipazione reale del popolo oppresso se dimenticano o trascurano questo dato basilare; se mettono tra parentesi l'interazione concreta, perché "negarla nel processo rivoluzionario, evitando il dialogo col popolo in nome della necessità di organizzarlo, di irrobustire il potere rivoluzionario, di assicuragli un fronte unito, in fondo significa temere la libertà. Temere il popolo e non credere in lui"[32].

[27] *Ibidem.*
[28] *Ibidem.*
[29] Cfr. E. de La Boëtie, *Discorso della servitù volontaria,* Feltrinelli, Milano 214.
[30] P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., p. 142.
[31] *Ibidem.*
[32] Ivi, p. 146.

Sono le conclusioni che Freire ha tratto dall'esperienza storica concreta che ha insegnato, a noi pessimi scolari, che parlare e agire in nome del popolo non solo non significa coinvolgerlo direttamente ma quasi si risolve nel mantenerlo nella condizione di oppressione, magari ulteriormente peggiorandola rispetto allo *status quo* precedente, solo apparentemente "rivoluzionato". Così, "se la rivoluzione non crede nel popolo e se lo teme, essa perde la sua ragione di essere. Non può essere fatta dalla leadership *per* il popolo, né dal popolo per la leadership, ma *da* ambedue, in una solidarietà che non si può rompere"[33]. La rivoluzione nasce da una collaborazione nella quale teoria e prassi si fecondano a vicenda a partire dalla "coscientizzazione" di coloro che non avevano consapevolezza critica del fatto che la loro condizione era frutto di processi storici che in quanto tali possono essere deviati dal percorso fino a quel momento tracciato. Tenuto conto di questo, "ciò cui aspira la rivoluzione autentica è trasformare la realtà che favorisce questo stato di cose, che disumanizza gli uomini"[34]. Obbiettivo conseguibile grazie all'azione di una leadership che trasmetta la propria lucidità a coloro che vivono oscuramente e che essa illumina svegliando in loro la presa di coscienza che li educhi a pensarsi criticamente. "Se la leadership nega loro questo pensare, si troverà anch'essa senza pensare, o almeno senza pensare giusto. La leadership non può pensare *senza* le masse, né *per* le masse, ma *con* le masse"[35]. Essa, se vuole conseguire il proprio obbiettivo, deve rivoluzionare il pensiero dominante, radice e fonte di oppressione. Deve contrapporsi esplicitamente a chi esercita l'oppressione, a chi non ha mai pensato di coinvolgere il popolo. Infatti, "chi può pensare *senza* le masse (e non può permettersi il lusso di non pensare ad esse) è l'élite dominante; pensando, le vuole conoscere meglio, e conoscendole meglio, meglio dominarle. Quindi, ciò che potrebbe apparire come un dialogo di questa élite con le masse, una comunicazione, è 'puro comunicato', semplici 'depositi' di contenuti che addomesticano"[36].

[33] Ivi, p. 246.
[34] *Ibidem.*
[35] Ivi, p. 248.
[36] Ivi, p. 148.

Questa ulteriore presa di coscienza impone, allora, la presa di coscienza della netta differenza tra l'astratto comunicare e il concreto dialogare.

6. *Le forma dell'azione antidialogica*

L'evitare il dialogo è l'indicatore inequivocabile di una relazione che non si intende instaurare a nessun livello; il rifiutarlo rappresenta la svolta dalla teoria alla prassi dominatrice. Infatti, "il primo carattere che ci sembra di poter cogliere nell'azione antidialogica è la necessità della conquista. Il dominatore, che è antidialogico, nei rapporti col suo contrario vuole conquistarlo sempre più, attraverso mille forme. Dalle più dure alle più sottili. Dalle più repressive alle più addolcite, come il paternalismo"[37]. La conquista non si realizza soltanto sotto forma politica o istituzionale; non si ferma a divieti esteriori o a restrizioni specifiche. Tende invece a "rubare l'anima" dell'oppresso; persegue l'obbiettivo di una sottomissione che riguarda la prassi e il modo di pensare, di sentire, di esprimersi. Coinvolge nel tentativo di trasformazione la cultura complessiva del conquistato. Per cui l'approccio diventa quasi automatico, nel senso che "l'antidialogo si impone all'oppressore, nella situazione obiettiva di oppressione, per opprimere di più attraverso la conquista, e non solo economicamente, ma culturalmente, rubando all'oppresso conquistato la sua parola, la sua capacità di esprimersi, la sua cultura"[38]. Recisa la relazione tra quella che Gaetano Mosca definiva la ineliminabile differenza tra governanti e governati, l'esigenza dei primi diventa quella di allargare sempre più la separazione e di accentuarla anche all'interno del gruppo dei governati. Ovvero, "nella misura in cui le minoranze, sottomettendo le maggioranze al loro dominio, le opprimono, dividerle e mantenerle divise è condizione indispensabile alla continuità del loro potere. Non si possono concedere il lusso di dare il consenso all'unificazione delle masse popolari, perché ciò indiscutibilmente significherebbe una seria minaccia alla loro egemonia. Ecco

[37] Ivi, p. 155.
[38] *Ibidem.*

perché gli oppressori frenano immediatamente, usando anche la violenza fisica, qualunque azione, anche incipiente, che tenda a risvegliare le classi oppresse affinché si uniscano"[39]. Inoltre, all'azione pratica viene affiancata la persuasione verbale mediante quello che viene banalmente chiamato "lavaggio del cervello" attuato mediante una serie di enunciazioni aforistico-propagandistiche che, per esempio, Packard, Debord e Marcuse hanno magistralmente analizzato[40]. Non a caso, infatti, "altra caratteristica della teoria dell'azione antidialogica è la manipolazione delle masse oppresse. La manipolazione è anch'essa uno strumento di conquista, intorno a cui girano tutte le dimensioni della teoria dell'azione antidialogica. Attraverso la manipolazione, le élite dominanti tentano di assoggettare le masse popolari ai loro obiettivi"[41]. Freire ha qualificato questa operazione come vera e propria invasione mentale, precisando, specificamente, che "l'invasione culturale è la penetrazione degli invasori nel contesto culturale degli invasi, senza rispetto verso le potenzialità dell'essere, che essa condiziona, quando essi impongono la loro visione del mondo e frenano la creatività, inibendo l'espansione degli invasi"[42].

Si tratta di un modo di operare tipico di ogni conquista, che ovviamente si concretizza i modi più o meno specifici ma che mostra sempre elementi costanti. Infatti, "in realtà, ogni dominazione comporta un'invasione, non solo fisica, visibile, ma a volte camuffata, in cui l'invasore si presenta come se fosse l'amico che aiuta. In fondo l'invasione è un modo di dominare economicamente e culturalmente l'invaso"[43].

Si tratta di un'invasione che tende a snaturare la cultura generale dell'oppresso, per ridurla a quella dell'oppressore, secondo un tentativo di assimilazione e di integrazione che è molto più subdolo di quello fisico perché tende a stabilizzare la conquista trasformandola in modo di essere del conquistato, allo scopo che egli perda gradualmente memoria

[39] Ivi, p. 158.

[40] Cfr. V. Packard, *I persuasori occulti,* Einaudi, Torino 1989; G. Debord, *La società dello spettacolo*, Massari, Catania 2002; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione,* Einaudi, Torino 1999.

[41] P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., p. 164.

[42] Ivi, p. 169.

[43] Ivi, p. 170.

della propria identità originaria e si assimili al conquistato. Insomma, "come manifestazione della conquista, l'invasione culturale porta alla non autenticità dell'essere degli invasi. Il suo programma corrisponde al quadro dei valori dei suoi attori. Ai loro modelli, ai loro obiettivi"[44]. E il tutto deve essere il frutto, appunto, di una "persuasione occulta" che rende ragione del "perché l'invasione culturale, coerente con la sua matrice antidialogica e ideologica, non può essere mai fatta attraverso la problematizzazione della realtà e dei contenuti programmatici degli invasi"[45].

Tutto questo rafforza l'esigenza di adottare e da contrapporre, da parte della leadership rivoluzionaria, la via del dialogo, in aperta contrapposizione al metodo della "persuasione occulta".

7. *La collaborazione come dialogica della leadership rivoluzionaria*

Ogni processo rivoluzionario che aspiri a risultati concreti passa dunque attraverso un dialogo interattivo tra le parti interagenti. Si fonda e trova consistenza avendo chiara "l'impossibilità che la leadership rivoluzionaria usi gli stessi processi antidialogici di cui si servono gli oppressori per opprimere. Al contrario, il cammino di questa leadership deve essere dialogico, o di comunicazione"[46]. Il cammino inizia con un atto esplicito di autocritica, necessaria per fatto che "fin dall'inizio questa leadership è normalmente incarnata da uomini che in qualche modo facevano parte delle classi sociali dominanti. In un dato momento della loro esperienza esistenziale, in certe condizioni storiche, questi uomini, con un atto di vera solidarietà (almeno si spera), rinunciano alla classe a cui appartengono e danno la loro adesione agli oppressi"[47]. Facendo ciò essi rendono veramente "umani" se stessi e coloro che intendono condurre sulla via della emancipazione consapevole. Infatti, "mentre nella teoria dell'azione antidialogica la conquista, come sua prima carat-

[44] *Ibidem.*
[45] *Ibidem.*
[46] Ivi, p. 180.
[47] Ivi, p. 181.

teristica, comporta un soggetto che, conquistando l'altro, lo trasforma in cosa, nella teoria dialogica dell'azione i soggetti si incontrano per la trasformazione del mondo in collaborazione"[48]. Essi da soggetti separati diventano esistenti in interrelazione circolare virtuosa, si vivificano a vicenda, si elevano spiritualmente diventando consapevoli del loro vero essere. In tale nuovo orizzonte di senso, superando la precedente contrapposizione che lo faceva agire come separato, "l'*io* dialogico, al contrario, 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, avendo nel suo io un tu. In questo modo l'io e il tu vengono ad essere *due tu* che diventano *due io*"[49]. Dunque, diversamente da ciò che accade nel contesto in cui dominatore e dominato sono asimmetrici, "non esiste quindi nella teoria dialogica dell'azione un soggetto che domini attraverso la conquista e un oggetto dominato. Invece ci sono dei soggetti che si incontrano per *dare un nome* al mondo, in vista della sua trasformazione"[50]. E dare un nome significa scambiarsi opinioni, entrare in relazioni linguistiche che, come dice Humberto Maturana[51] sono strutturali e non casuali o opzionali. Infatti, "la collaborazione, come caratteristica dell'azione dialogica, che si verifica tra soggetti, anche a livelli distinti di funzioni, e quindi di responsabilità, si può realizzare soltanto nella comunicazione"[52]. E la comunicazione dialogica si trasforma da imposizione in condivisione consapevole. Così, "il dialogo, che è sempre comunicazione, crea le premesse della collaborazione. Nella teoria dialogica, non c'è posto per la conquista delle masse agli ideali rivoluzionari, ma per la loro adesione"[53]. Icasticamente e efficacemente, Freire sottolinea che dunque, nell'interazione comunicativa circolare e orizzontale, "il dialogo non impone, non manovra, non addomestica, non fa slogan"[54]. Il dialogo è un imperativo che si indentifica con l'emergere

[48] Ivi, p. 185.
[49] Ivi, p. 186.
[50] *Ibidem.*
[51] Cfr. H. Maturana, *Autocoscienza e realtà* Cortina, Milano 1993.
[52] P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., p. 186
[53] *Ibidem.*
[54] Ibidem.

di un rapporto basato sulla libertà consapevolmente perseguita, conquistata e comunicata interattivamente e pubblicamente, nell'agorà spazio aperto a tutti e non nel chiuso delle sette. In questo senso, "la leardeship rivoluzionaria, impegnata con le masse oppresse, ha un impegno con la libertà. E precisamente perché il suo impegno è con le masse oppresse, affinché si liberino, non può pretendere di conquistarle, ma di ottenere la loro adesione per la liberazione"[55]. L'adesione va ottenuta non attraverso enunciazioni oracolari né con riferimenti a miti, ma con la libera argomentazione ragionale che "rende ragione" delle motivazioni e delle argomentazioni, senza imporle dogmaticamente. Così, "mentre nella teoria dell'azione antidialogica l'élite dominante mitizza il mondo per meglio dominarlo, la teoria dialogica esige il disvelamento del mondo. Se, nella mitizzazione del mondo e degli uomini c'è un soggetto che mitizza e oggetti che sono mitizzati, lo stesso avviene nel disvelamento del mondo, che è la sua demitizzazione"[56]. Per questa via alla gerarchia politico-sociale e alla contrapposizione si contrappone la socializzazione e l'unione. Ovvero, "se nella teoria antidialogica dell'azione si impone ai dominatori, necessariamente, la divisione degli oppressi, con cui più facilmente si mantiene l'oppressione, nella teoria dialogica invece la leadership si impegna nello sforzo di unire incessantemente gli oppressi tra di loro, e con se stessa, per la liberazione"[57]. E la liberazione si realizza non attraverso un capovolgimento totale, ma attraverso una mediazione che equilibra e fa interagire in due opposti dell'autoritarismo e del libertinismo facendoli incontrare in uno spazio mobile all'interno del quale la relazione resta viva e oscillante. In questo senso, "la teoria dialogica dell'azione nega sia l'autoritarismo che la licenza. E con ciò afferma l'autorità e la libertà. Riconosce che, se non c'è libertà senza autorità, non c'è neppure questa senza quella. La fonte generatrice, costitutiva dell'autorità autentica è la libertà, che a un certo punto si fa autorità. Ogni libertà contiene in sé la possibilità di diventare, in circostanze speciali, (e a livelli esistenziali), autorità"[58]. Si tratta non di un nuovo

[55] Ivi, p. 187.
[56] *Ibidem.*
[57] Ivi, p. 191.
[58] Ivi, p. 198.

ordine ma di una organizzazione inserita in un contesto storico e vitale che fa emergere una sorta di "omeostasi" virtuosa capace di mantenere se stessa in uno spazio e in un tempo "di oscillazione" che la rende viva e creativa. In questo senso, "nella teoria dell'azione dialogica quindi, l'organizzazione, comportando autorità, non può essere autoritaria; comportando la libertà, non può essere licenziosa"[59].

Il nuovo sistema dunque, non si configura come un sistema dinamico, statico e volto a preservare se stesso. Si presenta invece come un'organizzazione storica che, in quanto tale, porta in sé l'esistenza costitutiva di una riorganizzazione progressiva che la mantenga attiva e creativa in maniera imprevedibile perché frutto di una serie di interazioni innumerabili e, anche loro, sempre in continua trasformazione. Ma frutto anche di un intervento culturale umano che riopera costantemente sulla sua "struttura dissipativa"[60].

8. *Sintesi culturale*

Il sistema rivoluzionario dunque ha una sua struttura ontologica che si riorganizza costantemente e che impone, per cercare di comprenderne gli sviluppi, una logica mobile e pluralista nelle sue forme. Presenta una storicità strutturale e una storicità culturale consapevole, che riopera sulla prima[61]. Si esprime nella forma di una teoria razionale che rende ragione dei fini che si propone. Essa è, in un certo senso, neutra o, per meglio dire, dirige, ovviamente in maniera contrapposta, gli obbiettivi sia di coloro che seguono la via del dominio, sia di coloro che seguono la via del dialogo. Costituisce anche ciò che accomuna le due posizioni contrapposte, nel senso che "ambedue, dialetticamente antagonistiche, si verificano nella struttura sociale e sulla struttura sociale, che si costituisce nella dialettica *permanenza/mutamento*"[62]. Una dialettica che presuppone come sfondo "metafisico" non l'Essere statico ma il

[59] *Ibidem.*
[60] Cfr. I. Prigogine –I. Stengers, *La nuova alleanza,* Einaudi, Torino 1993.
[61] P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, cit., pp. 198-199.
[62] *Ibidem.*

permanente Divenire, come ormai riconoscono sia filosofi come Hegel sia scienziati come Prigogine. "Ciò spiega perché la struttura sociale, per essere, deve *essere-in-divenire*; in altre parole, *essere-in-divenire* è il modo che la struttura sociale ha a sua disposizione per *'durare'*, nell'accezione bergsoniana della parola"[63] (199). La contrapposizione è, hegelianamente, ciò che alimenta il Divenire, il Mutamento, la Rivoluzione o la Reazione. E se la contrapposizione è, in forza della logica dialettica, inevitabile, e se, di conseguenza, i due termini contrapposti non sono definitivamente eliminabili, l'obbiettivo dell'emancipazione dipende dalla relazione dialettica tra i due e si concretizza nella realizzazione della Libertà. In funzione di ciò, l'aspirazione dell'azione dialogica "non può essere la sparizione della dialettica permanenza/mutamento (che è impossibile perché comporterebbe la sparizione della struttura sociale o degli uomini) ma il superamento delle contraddizioni e degli antagonismi da cui risulti la liberazione dell'uomo"[64] (199).

È questo il senso profondo del proposito di intendere "l'educazione come pratica della libertà"[65].

Bibliografia

Debord G., *La società dello spettacolo*, Massari, Catania 2002.
Freire P., *L'educazione come pratica della libertà* (1967), Mimesis, Milano 2024.
Freire P., *Pedagogia degli oppressi* (1968), Abete, Torino 2022.
H. Maturana H., *Autocoscienza e realtà* Cortina, Milano 1993.
La Boëtie E. de, *Discorso della servitù volontaria,* Feltrinelli, Milano 2014.
Marcuse H., *L'uomo a una dimensione,* Einaudi, Torino 1999.
Packard V., *I persuasori occulti,* Einaudi, Torino 1989.
Prigogine I. – Stengers I., *La nuova alleanza,* Einaudi, Torino 1993.

[63] *Ibidem.*
[64] *Ibidem.*
[65] Cfr. P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, cit.

L'educazione come prassi emancipatrice in Paulo Freire

Stefano Salmeri

Sinossi. Il nostro mondo vive un momento di grave crisi delle democrazie e quindi della politica. Il pensiero di Paulo Freire allora appare come un messaggio fondamentale per cercare di dare voce alla libertà e a una pedagogia effettivamente liberatrice. La pedagogia di Freire vuole essere prassi emancipatrice e educazione alla coscientizzazione. Fondamento del messaggio di Freire infatti non è un'educazione depositaria/bancaria, ma una pedagogia problematizzante. La pedagogia di Freire è educazione situata, che aspira ad un confronto con la società e con la storia. Se cambiare non solo si può, ma soprattutto si deve, la storia non può avere carattere inesorabile. Vanno banditi fatalismo, acquiescenza, complici silenzi e passività. Educare è confronto, dialogo e incontro per il riconoscimento dei più fragili e per il decondizionamento di tutti gli oppressi. Così l'alfabetizzazione per Freire non è solo insegnare a leggere e a scrivere, ma è soprattutto dare le parole per leggere il mondo. Comprendere e interpretare permettono agli oppressi di liberarsi dalle loro catene e allo stesso tempo agli oppressori di liberarsi dal loro bisogno di opprimere. Quello di Freire è annuncio profetico in nome di una speranza che mai è attesa passiva e inerte, anzi è lotta non violenta e rivoluzionaria in vista di un umanesimo rinnovato e in funzione della creazione di un mondo migliore.

Abstract. Our world is currently experiencing a profound crisis of democracies and, consequently, of politics itself. In this context, Paulo Freire's thought emerges as a fundamental message in the effort to reclaim the voice of freedom and to promote a truly emancipatory pedagogy. Freire's pedagogy seeks to be a praxis of emancipation and an education aimed at fostering conscientização (critical consciousness). At the core of Freire's message is not a "banking" model of education - where knowledge is passively deposited into learners - but rather a problem-posing pedagogy. Freire advocates for a situated form of education, one that aspires to engage critically with society and history. If change is not only possible but necessary, then history must not be seen as deterministic or inevitable. Fatalism, acquiescence, complicit silences, and passivity must be rejected. Education, in Freire's view, is an act of engagement,

dialogue, and encounter - aimed at the recognition of the most vulnerable and the deconditioning of all who are oppressed. Thus, for Freire, literacy is not merely the teaching of reading and writing; it is, above all, the empowerment of individuals to read and interpret the world. This process of understanding and interpretation enables the oppressed to free themselves from their chains and, simultaneously, allows the oppressors to liberate themselves from their compulsion to dominate. Freire's message is a prophetic call, grounded in a hope that is never passive or inert, but instead manifests as a nonviolent and revolutionary struggle toward a renewed humanism and the creation of a better world.

In un'epoca di democrazia a bassa densità e di populismo[1] e di involuzioni reazionarie, rivisitare il paradigma pedagogico di Paulo Freire, maestro di emancipazione, di intercultura e di vera uguaglianza, appare indispensabile per mantenere vive le pratiche del dialogo, del riconoscimento di tutte le differenze[2] e della giustizia[3], e in funzione di una logica della speranza costantemente vigile, perché dinamicamente orientata verso il futuro[4] secondo quella *vocazione ontologica* ad *essere di più*[5] di cui Freire è stato principale interprete e portavoce. Il paradigma freiriano offre indicazioni metodologiche e significative linee programmatiche, che vanno assunte da una prospettiva libertaria e liberatrice sotto il profilo sia teoretico, sia della prassi[6]. Freire è infatti il teorico di una pedagogia emancipatrice, che aspira ad essere incontro tra mondi fatti di persone, che muovendo da un'immersione e da una sincera contaminazione ricercano un'autentica fusione di orizzonti tra locale

[1] S. Salmeri (a cura di), *Democrazia, educazione e populismo*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2012; Id. (a cura di), *Pedagogia e politica. Per le buone pratiche educative e la formazione del cittadino in democrazia*, Città Aperta, Troina (EN) 2009.

[2] Id., *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2013.

[3] V. Altomare, *La parola liberatrice. La pedagogia di Paulo Freire*, Pazzini Editore, Rimini 2009.

[4] P. Freire, *Pedagogia della speranza*, trad. di F. Telleri, EGA, Torino 2008.

[5] Id., *La pedagogia degli oppressi*, trad. di L. Bimbi e C. Alziati, EGA, Torino 2002.

[6] M. Musello, *Paulo Freire e l'educazione liberatrice. La didattica dialogica*, Pensa Multimedia, Lecce 2005.

e globale, individuale e planetario[7], singolare e collettivo. In questo senso Paulo Freire è, come Martin Buber, stratega e promotore di una sorta di tirocinio dell'alterità, inteso come compiuta *ontologia del Tu*, avendo ben chiaro che il riconoscimento negato[8] indebolisce la relazione e impedisce il dialogo[9]. Per Freire il dialogo è incontro tra più soggetti che grazie alla mediazione del mondo scoprono e realizzano un sistema di vita *altro* e relazioni più avanzate e più partecipate. L'incontro con il mondo è mediato dai vissuti dei singoli soggetti a partire dalle situazioni concrete che si condividono e costruiscono insieme. Dialogare non è banale trasferimento di idee, né è educazione depositaria/bancaria, o semplice scambio di opinioni. Infatti il pensiero non è riducibile a bene deperibile, a oggetto di consumo o a mero riproduttore/amplificatore delle verità e delle logiche del potere[10]. Il dialogo è azione trasparente di trasformazione e di decondizionamento, prassi sincera e non negoziabile di libertà e di crescita individuale e collettiva, e perciò presuppone e impone uno slancio verso l'alterità, fiducia e speranza, desiderio di cambiamento e ricerca del meglio per tutti e per ciascuno, altrimenti corre il rischio di ridursi a bieca manipolazione demagogicamente paternalistica, ad un rinnovato e più subdolo strumento di controllo, di oppressione e di separazione tra chi detiene il potere e chi è costretto a subirlo[11]. Per suo statuto epistemico ed ontico il dialogo è esercizio di collaborazione, prassi per la libertà e non per il dominio, configurandosi e presentandosi come palestra di organizzazione, strumento e strategia per la sintesi culturale e per un incondizionato confronto. La parola e il dialogo sono fine e mezzo di qualsiasi processo di emancipazione e di effettiva mutualità. Del resto anche etimologicamente dialogare è un parlare attraverso e da Socrate in poi è generatore di intrecci, di reciprocità e di interazione in funzione del riconoscimento. Il dialogo implica

[7] E. Balducci, *La terra del tramonto. Saggio sulla transizione*, Giunti, Firenze 2005.

[8] R. Siebert, *Il razzismo. Il riconoscimento negato*, Carocci, Roma 2009.

[9] S. Salmeri, *Il maestro e la Bildung chassidica. Ebraismo ed educazione*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2012.

[10] Id., *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2021.

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

ascolto, non potendo essere la reciprocità qualcosa di statico, ma essendo sempre struttura *in fieri* con a fondamento la relazione/incontro tra un Tu e un Io da concepirsi secondo modalità dinamicamente aperte[12].

Le derive autoritarie, un'involuzione in nome di un conservatorismo illiberale, sempre più esplicito nelle cosiddette democrature dell'Occidente *avanzato ed evoluto*, e la crisi del modello liberal-democratico fanno di un pensatore come Freire, aperto alle più radicali istanze sociali, alla cultura problematizzante in pedagogia e attento ai più fragili, un punto di riferimento per cercare di ristabilire le corrette gerarchie della verità e il senso di giustizia formando alla consapevolezza e alla coscientizzazione, orientando all'autonomia e all'ascolto, e conservando la capacità di indignarsi dinanzi alle discriminazioni e alle evidenti sperequazioni del nostro mondo. La democrazia dipende infatti dalla garanzia delle pari opportunità e dai livelli di partecipazione dei *minus habentes*. La formazione del cittadino deve perciò essere frutto di un processo di educazione permanente coinvolgendo tutti e facendo appello alle conoscenze e agli abiti mentali, che vanno consolidati per liberarsi dalle catene dell'oppressione e da ogni possibile forma di inferiorizzazione, di integrazione subalterna e di mancato riconoscimento[13]. Il sistema educativo per Freire deve essere quindi un presidio democratico in grado di far diventare ciascun allievo attore e protagonista in un contesto di persone pronte ad operare secondo processi di negoziazione e di mutualità, affinché diventi patrimonio di tutti ciò che continua ad essere privilegio di pochi. Per raggiungere tali obiettivi bisogna educare al senso critico, al rispetto, ai principi della responsabilità e al pensiero divergente[14]. Per molti versi allora il pensiero di Freire diventa una sorta di antidoto progressista e problematicamente aperto contro i revanscismi neoconservatori e antidemocratici della contemporaneità. Infatti il soggetto per Freire non è un ente destoricizzato/destoricizzabile e/o passivamente gettato in un presente continuo, poiché la complessità dei processi e la dinamicità degli eventi obbligano a ripensare la stessa

[12] G. Elia, *Paulo Freire una scelta per l'utopia*, Adda Editore, Bari 1983.

[13] S. Salmeri, *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Edizioni ETS, Pisa 2015.

[14] Id., *Responsabilità educativa a scuola. Strategia per il riconoscimento dell'alterità*, in «Formazione & insegnamento», 1, 2019, pp. 169-180.

formazione in funzione di una *paideia* rinnovata e emancipatrice. Non si può allora rimanere in silenzio dinanzi alle logiche del pensiero unico del mondo globale, piuttosto si deve prendere posizione rigettando ogni adiaforica e antietica neutralità. Infatti l'educare è di per sé assunzione di responsabilità e pratica militante, dimensione etica e tensione utopica e profetica[15].

Il sistema formativo deve essere presidio di giustizia, di democrazia, di solidarietà e di incontro aspirando ad essere luogo: di esperienze vissute e di crescita; dei saperi, della conoscenza e delle interconnessioni; per la vita sociale, la cittadinanza attiva e le sperimentazioni democratiche; per l'emancipazione *da* e *di* per i singoli e per l'intera collettività. L'educazione perciò è al centro degli interessi culturali e delle politiche sociali, sguardo verso il futuro, non riducibile ad affare privato, questione pubblica in vista di un rinnovato umanesimo che presuppone un'indipendenza dalla politica, che però non può diventare indifferenza alla politica[16]. Educare alla cittadinanza attiva e interculturale è allora per Freire atteggiamento critico che in forma militante persegue un'alleanza non formale né asettica tra sistema educativo scolastico, famiglia e territorio. La delegittimazione della scuola e della famiglia (al di là delle declamatorie retoriche neoconservatrici) richiede una riabilitazione del paradigma pedagogico che dia effettività alla comunità educante scongiurando ogni tentativo autoritario volto a delegittimare lo stesso patto educativo. In un mondo in cui la ritualità uccide i contatti umani e la prossimità, e il qui si confonde con l'altrove, va recuperato il gusto per la convivialità[17] e per l'impegno come strategia privilegiata per la coscientizzazione e il riscatto. L'attitudine alla problematizzazione è quindi ciò che per Freire aiuta a far sviluppare la coscienza del limite e a comprendere la propria incompiutezza, condizioni indispensabili per strutturare il senso etico e l'esigenza della ricerca del meglio per sé e per gli altri.

[15] P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, trad. di G. Colleoni, EGA, Torino 2004.

[16] C. Secci, *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capitini, Freire*, Liguori, Napoli 2011.

[17] I. Illich, *La convivialità*, trad. di B. Valli, Red Editore, Como 1992.

Se in un momento di crisi della democrazia la politica offre un pessimo spettacolo, il rapporto tra dimensione civica e educazione, come ci insegna Freire, è comunque parte fondativa della dimensione umana. Politica e educazione non sono quindi un compito accessorio per una pedagogia autenticamente democratica, ma costituiscono un elemento/variabile qualificante se si aspira a formare al senso critico e al pensiero divergente in funzione dell'attuazione di una compiuta emancipazione, del consolidamento del senso di cittadinanza e del rafforzarsi di un rapporto eticamente solidale[18]. Politica e educazione sono indispensabili per promuovere il diventare uomo dell'uomo, in quanto apertura all'alterità e al trascendimento di sé, intercettando le tendenze del potere a incentivare pronazione, assimilazione e indifferenza. L'obiettivo primo per Freire è allora la conquista di sé stessi per dare avvio e concretezza ai più profondi livelli di confronto e di pertinenza nella relazione con il mondo e strutturando e consolidando la coscientizzazione. Per Freire, come per Gramsci, il fine è il decondizionamento, che come i Greci avevano già compreso deve permettere ad ogni uomo libero attraverso l'apprendimento di diventare ciò che è[19]. Affinché la politica non abbia solo funzione amministrativa sono necessarie l'etica e la pedagogia per guidare a provare a vivere meglio insieme e ad abitare il mondo in forma non conflittuale, anonima né anomica. Attraverso una pratica educativa emancipatrice ci si può fare carico dell'alterità, si sviluppa il senso di responsabilità, si consolida la relazione e si promuove la cultura dell'ascolto, della mutualità e della ricerca.

La coscientizzazione, le pratiche educative per il decondizionamento, la democrazia come prassi partecipata e partecipante, la solidarietà, l'attenzione ai più fragili, la dialogicità, l'ascolto e la non neutralità sono questioni del *pedagogico* che rendono Freire attuale e punto di riferimento indispensabile per elaborare un pensiero che ambisca ad

[18] S. Salmeri, *Cura educativa, coscientizzazione, democrazia in Paulo Freire*, in «I problemi della pedagogia», 2, 2018, pp. 301-330.

[19] M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma 2017; S. Salmeri, *La pedagogia di Gramsci attraverso le 'Lettere dal carcere'*, in a cura di Id., R.S. Pignato, *Gramsci e la formazione dell'uomo. Itinerari educativi per una cultura progressista*, Bonanno, Acireale-Roma 2008, pp. 125-167.

essere inclusivo e aperto, dinamico e coerente, capace di legare gli specifici bisogni dei singoli alle esigenze della collettività senza cedere alle logiche perverse e violente del neoliberismo che privilegia i più forti relegando ai margini i meno fortunati[20] e idolatrando mercato e efficientismo che fanno del successo e del denaro gli unici veri catalizzatori simbolici. Freire è per molti versi il più significativo interprete del XX secolo del pensiero della differenza in pedagogia, consegnandoci gli strumenti per decifrare i processi di arretramento e di involuzione del mondo contemporaneo e permettendo di declinare lo stesso paradigma pedagogico secondo un approccio di sistema, in modo da sfuggire alle tentazioni di una descrizione parziale o settoriale obbedendo alle mode delle microanalisi così in voga negli ultimi decenni.

Il mondo secondo Freire va definito in rapporto a processi trasformativi, espressione di una realtà mai statica o parcellare, ma sempre dinamica e *in fieri*, per cui la stessa concezione dell'incompiutezza dell'uomo dovrebbe aprire al sogno, all'utopia, allo slancio profetico e ad un'intenzionalità educativa da sperimentare momento dopo momento nel quotidiano delle relazioni interpersonali e sociali, nella ricerca e nel dialogo. La stessa speranza perciò non è passiva attesa, ma è lotta per la giustizia sociale, il cambiamento e la liberazione. Per questo la disumanizzazione per Freire non è un'ipotesi ontologica, ma è realtà storica con cui bisogna confrontarsi. L'esasperazione del consumismo, unico valore della società neoliberista, favorisce processi di burocratizzazione e di reificazione dei rapporti umani e della stessa attività della mente, stimolando una pseudorazionalità che anche in educazione spinge ad esaltare la quantità, le misurazioni e le tecniche a danno della qualità. Con i suoi miti, la sua arroganza e i suoi peana all'onnipotenza del mercato, dell'autoreferenzialità e di un individualismo sfrenato e narcisista, l'Occidente dischiude le porte alla legittimazione dell'oppressione, dell'esclusione e della marginalizzazione dei più fragili. La relazionalità dialogica invece non ha carattere unidirezionale, essendo intenzionalità e apertura secondo i canoni della reciprocità e dell'incontro che non autorizzano a considerare l'altro come un *minor*. La società globale del

[20] E. Rossi, *In disparte. Appunti per una sociologia del margine*, Armando, Roma 2012.

neoliberalismo e del neoliberismo si adopera così per destoricizzare e deproblematizzare la soggettività, impedendo ogni anelito di cambiamento e di crescita: «L'uomo rinoceronte è colui che, accettando una vita indegna, chiude gli orizzonti, abbassa lo sguardo e l'asticella identitaria, accettando di "essere di meno": distorce così l'autentica vocazione a "essere di più" [...], provocando la "morte dell'utopia e del sogno" che si accompagna alla "morte della storia", al fatalismo di un tempo "deproblematizzato"»[21].

Per Freire l'umanizzazione, cioè l'*essere di più* dell'uomo in quanto uomo, pone anche la possibilità del suo contrario: la disumanizzazione come *essere di meno*. Umanizzazione e disumanizzazione sono quindi variabili costitutive dell'umanità dell'uomo in quanto essere incompiuto e cosciente della propria finitudine. Tuttavia per Freire soltanto l'umanizzazione è la vera *vocazione ontologica* e di conseguenza non si dà teoria pedagogica che non implichi fini e mezzi educativi compatibili e complementari tra loro, che non faccia riferimento al concetto di uomo e di mondo; in altri termini non può esistere un'educazione neutrale, monodimensionale e asetticamente obiettiva. Del resto nessuno può fare ricerche da solo, dal momento che ogni indagine sviluppata nell'isolamento, espressione di interessi personali o di particolari gruppi, è contro qualcuno e quindi errata e inaccettabile. La vera ricerca ha carattere condiviso, perché non c'è comunione di intenti se, nel ricercare, ci si pone come antagonisti rispetto a chi non può essere coinvolto per fragilità o per altra ragione. In tal caso si azzera il dialogo e le soluzioni che i protagonisti della ricerca individuano per accorciare le distanze con gli esclusi corrono il rischio di ridursi a puro assistenzialismo, non essendo previsti né quindi attivati percorsi di coscientizzazione. L'educazione emancipatrice invece opera per il cambiamento, perché va bandita per Freire ogni educazione che addormenta invece di svegliare, che nasconde invece di svelare, che offre risposte, formule e misurazioni invece di domandare/interrogare/interrogarsi. Va promossa quindi una pedagogia dell'indagare, del *che fare permanente* e non del rispondere, del burocratizzare e del computare, della ricerca in comune e non delle

[21] G. Milan, *Paulo Freire: radici dell'educazione alla pace*, in «Pampaedia», 194, 2023, pp. 86-99.

tecniche e dei formulari che cadono dall'alto. Per Freire infatti non c'è peggiore schiavo di chi non sa di esserlo; non c'è peggiore servo di chi è abituato a chiamare libertà la schiavitù che è costretto a subire. Per quanto il *mysterium iniquitatis* sia nel nostro mondo ineliminabile, sorta di peccato originale che renderebbe la violenza non cancellabile neanche dal pensiero di chi appare pacifico, democratico e aperto all'alterità e alla differenza, tuttavia non vanno messi a tacere l'impulso utopico e lo slancio profetico che spingono a domandare e a collocarsi nella storia grazie ai percorsi di coscientizzazione[22].

Democrazia e desiderio di libertà non sono principi innati nell'uomo, ma, come sostengono Dewey[23], Gramsci, Capitini[24], Milani[25], sono il prodotto di un'educazione effettivamente emancipatrice:

> Un'altra virtù è quella di saper gestire criticamente la tensione tra soggettività e oggettività, tra coscienza e mondo, tra il sociale e la coscienza. È difficile definire questa tensione perché nessuno di noi riesce a resistere alla tentazione di minimizzare l'oggettività e di ridurla di fronte al potere della soggettività onnipresente. Così si afferma che la soggettività crea arbitrariamente il concreto, crea l'oggettività. Non si può trasformare il mondo, la realtà, senza trasformare le coscienze delle persone. Questo è un mito che ha conquistato migliaia di individui: prima bisogna trasformare il cuore delle persone e quando si avrà un'umanità bella, piena di esseri angelici, allora tale umanità opererà una rivoluzione anche divina. Ma è una cosa che semplicemente non esiste e che non esisterà mai[26].

Per Freire con paziente impazienza bisogna cambiare il mondo, avendo il coraggio di indignarsi dinanzi alle ingiustizie. Adattarsi significa rinunciare alla lotta per il cambiamento, perché chi sceglie l'acquiescenza

[22] P. McLaren, *Che Guevara, Paulo Freire e la pedagogia della rivoluzione*, trad. di S. Massidda, Delfino editore, Sassari 2016.

[23] G. Spadafora, *L'educazione e la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma 2017.

[24] S. Salmeri, *Lezioni di pace. Interpretare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2011.

[25] A. Schiavon, *Don Milani. Parole per timidi e disobbedienti*, ADD, Torino 2017.

[26] P. Freire, *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, trad. di M. Dal Corso e F. Iodice, EDB, Bologna 2023, pp. 29-30.

e la passività non ha la capacità di decidere e soprattutto di resistere. Chi sceglie la non resistenza, non è in grado di comprendere il valore della lotta etica per la giustizia, infatti per superare l'ingiustizia è indispensabile un esercizio complesso di immaginazione e di riflessione, che autorizzi a sognare un mondo diverso dal nostro, che ancora non esiste e al quale bisogna dare forma. Cambiare per Freire è sicuramente difficile, ma sempre possibile, se si supera qualsiasi atteggiamento fatalista, che attribuisce a variabili condizionanti un potere assoluto, contro il quale non si può fare niente[27]. Dinanzi all'ingiustizia allora occorre una parola che denuncia e profeticamente annuncia[28], dato che la morte del sogno e dell'utopia, come diretta conseguenza della morte della storia, presuppone un'ingessatura della storia stessa, riducendo il futuro ad un presente continuo inesorabilmente chiuso al divenire. Il pragmatismo neoliberale e neoliberista perciò non è compatibile con una vera formazione democratica, che non può accettare che maggiore è la capacità di consumare, maggiore è il credito di cui si gode; di conseguenza, tanto minori sono le potenzialità di acquisto, tanto minore è il credito di un'umanità condannata alla vulnerabilità per la sua fragilità. La libertà è conquista e ricerca e richiede un'educazione alla responsabilità, la coscienza del limite e della propria incompiutezza, la capacità di decidere eticamente e di sognare per cercare di trasformare il mondo e sé stessi: «È un'ideologia che uccide le ideologie, che decreta la morte della storia, la scomparsa dell'utopia, l'annientamento del sogno. Un'ideologia fatalista che depoliticizza l'educazione, riducendola al puro addestramento all'uso di abilità tecniche e saperi scientifici»[29].

Il potere vuol fare dimenticare che pensare criticamente arricchisce la natura umana ed è condizione indispensabile per lo sviluppo della vera democrazia. Decidere è confronto con il possibile anche nel farsi della storia, che si nutre di rotture, cambiamenti, scelte e trasformazioni, che

[27] S. Salmeri, *Decostruire la dipendenza in democrazia educando alla resistenza*, in «I problemi della pedagogia», 1, 2023, pp. 105-138.

[28] Id., *Chassidismo e eticità. Tra educazione e nuova paideia*, Franco Angeli, Milano 2018.

[29] P. Freire, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*, trad. di J. Falconi, Il Margine, Trento 2021, p. 119.

fanno appello all'etica universale dell'umanità dell'uomo interpretata come *vocazione ad essere di più* e come promozione di emancipazione, condizione indispensabile per migliorare il mondo e per garantire ai più fragili equità, giustizia e riconoscimento. La costruzione dell'idea di futuro non è definibile come qualcosa di già dato, ma è qualcosa da realizzare, che rende necessario per il soggetto fragile/oppresso precisare e riconoscere la sua storicità, senza la quale la lotta per il cambiamento sarebbe inimmaginabile. Perciò per Freire lottare è categoria esistenziale e storica, mai però riducibile a banale scontro violento di carattere fisico[30]. Come pratica per il decondizionamento e il confronto con la storia e la società, l'educazione prevede una teoria della conoscenza da mettere in pratica, evidenziando la propria natura politica: «La coscienza del mondo genera la coscienza di me stesso e degli altri nel mondo e con esso. Attuando nel mondo, costruiamo noi stessi. Perciò, nell'inserimento nel mondo, nell'addestramento ad esso, diventiamo esseri storici ed etici, capaci di scegliere, decidere, rompere»[31].

Così per Freire la ribellione rappresenta il primo momento, segno inequivocabile di una giusta indignazione, anche se il passo successivo prevede l'assunzione di una posizione rivoluzionaria che per suo statuto ontico ed epistemico ha carattere profetico. È indispensabile allora individuare le fondamenta più intime della propria ribellione e non della propria rassegnazione alle offese, che compromettono la dignità umana: la resistenza e una concezione del futuro come spinta a migliorare esprimono il carattere dinamico e incondizionatamente *in fieri* della natura umana. La più autentica condizione umana infatti non risiede nella rassegnazione, ma nella ribellione alle ingiustizie. Per Freire l'educare di per sé non è in grado di trasformare la società, però senza l'educazione il mondo non potrà mai cambiare. L'etica universale dell'essere umano impone di rigettare adattività e conformismo dinanzi all'ingiustizia, perché è l'educare che ci rende capaci di trasformare la realtà e di migliorare noi stessi. Il potere non ha quindi carattere onnipervasivo e anche i più fragili, lottando per liberarsi dalle catene degli

[30] A. Camus, *L'uomo in rivolta*, trad. di L. Magrini, Bompiani, Milano 2002.

[31] P. Freire, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*, cit., p. 92.

oppressori, possono fare della debolezza una forza con cui sconfiggere la violenza dei potenti[32].

La coerenza e l'assunzione di un atteggiamento militante sono compiti non sempre semplici, implicando un'educazione della volontà, facoltà indispensabile per orientarsi con consapevolezza nel mondo. Quando la volontà è incerta, è difficile decidere e quando si ha difficoltà a decidere diventa impossibile scegliere una direzione e di conseguenza optare per un'eventuale lotta. Ogni pratica educativa libertaria e liberatrice invece esalta: il valore dell'esercizio della volontà, della resistenza e della scelta; il ruolo delle emozioni, dei sentimenti, dei desideri e del senso del limite; l'importanza della coscienza storica, il significato etico della presenza umana nel mondo e una definizione della stessa storia come realtà *in fieri* e non come principio/struttura statica. Il rifiuto della problematizzazione del futuro in nome di una concezione meccanicistica della storia conduce inevitabilmente alla morte del sogno, dell'utopia, della speranza e di ogni profetico annuncio di cambiamento. In una concezione meccanicistica e deterministica della storia infatti il futuro è inesorabilmente già noto; la preconoscenza inibisce sia il bisogno di lottare sia l'anelito a sperare nel cambiamento[33].

Il futuro per l'educazione democratica non è mai predeterminato, ma è sempre prassi del possibile e luogo *del* e *per* il cambiamento. Perciò il compito principale della pedagogia critica della differenza, radicale, militante ed emancipatrice, è lottare per azzerare le ingiustizie. Il cambiamento comporta la ricusazione di qualsiasi ideologia fatalista, voluta da un potere che promuove ed impone la deproblematizzazione del reale e della storia per consolidare l'immobilismo e la passività degli oppressi, spingendoli ad accettare l'ingiustizia come fattore ineliminabile della società. Diventa infatti impossibile decidere se è vietato parlare, domandare e operare confronti. Appare allora improponibile apprendere il senso della democrazia: sia in una situazione di mancanza di regole precise, dove la libertà diventa arbitrio; sia in un contesto autoritario, in cui viene negato l'esercizio della stessa libertà. Pertanto per

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

[33] F. Fanon, *I dannati della terra*, trad. di C. Cignetti, Einaudi, Torino 1962.

Freire va recuperato e consolidato il valore della dignità dell'uomo e il rispetto per la sua umanità anche a partire da un'educazione militante e intenzionalmente volta alla coscientizzazione:

> Sono convinto che un'educazione rivolta alla bellezza della presenza umana nel mondo, alla serietà del rigore etico, alla giustizia, alla fermezza del carattere, al rispetto per le differenze, impegnata nella lotta per la realizzazione del sogno della solidarietà, non potrà mai essere messa in pratica senza tenere conto del rapporto teso e drammatico fra autorità e libertà. Un rapporto teso e drammatico in cui sia l'autorità che la libertà vivono pienamente i propri limiti e le proprie possibilità e apprendono, quasi senza tregua, ad affermarsi come autorità e libertà[34].

Nel mondo contemporaneo la parola comunità rischia di risultare vuota, i rapporti interpersonali sono privi di interconnessione e la società è percepita come una sorta di folla amorfa[35] e non come un sistema integrato di relazioni solidali. L'educazione, ineludibilmente *situata* per Freire, in quanto storicamente definita e volta al decondizionamento, ha come primo obiettivo la democrazia, che non può essere realtà concessa dall'alto, anche perché non è possibile confondere la vera democratizzazione della società con la forma giuridica che la descrive, essendo la vera democrazia vissuto condiviso e non semplice struttura formale: la libertà infatti risiede nel dialogo interiore, che da Socrate in poi chiamiamo pensiero[36].

L'oppressione rispecchia i meccanismi della prevaricazione, anche perché gli uomini non nascono oppressi né tanto meno lo sono per natura; allo stesso modo lo sfruttamento è la traduzione in termini operativi delle scelte violente del mondo globalizzato. Come per Rosa Luxemburg[37], anche per Freire il capitalismo per affermarsi ha bisogno di zone di sottosviluppo in cui ci siano una limitata coscienza politica e

[34] P. Freire, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*, cit., pp. 34-35.

[35] E. Canetti, *Massa e potere*, trad. di F. Jesi, Bompiani, Milano 1990.

[36] A. Gramigna, C. Boschi (a cura di), *Immaginario e formazione interculturale. Una ricerca presso le comunità Maya*, Volta la carta, Ferrara 2023.

[37] R. Luxemburg, *Scritti scelti*, a cura di L. Amodio, Einaudi, Torino 1975.

una scarsa cultura dei diritti; a danno delle popolazioni che le abitano è facile attivare un processo di accumulazione che le riduce a pure *vite di scarto*[38].

Educare per Freire è un percorso dinamico che si definisce all'interno di un contesto storico-sociale, un interrogarsi secondo un preciso criterio che euristicamente si sforza di rispondere alle domande: Chi educa chi? In che modo? Perché? Con quali metodi? In quali strutture? Con quali tempi? Con quali obiettivi? Del resto il processo di apprendimento per Freire si fonda sulla dialettica docente/allievo e ha come obiettivi la trasformazione della realtà, la conoscenza e la coscientizzazione, che è molto più della semplice presa di coscienza, essendo consapevolezza in vista della liberazione. È lecito perciò parlare di un'epistemologia dialettica caratterizzata da un itinerario problematizzante. Per Freire il gruppo di dialogo opera attraverso un continuo interrogare che, in un'interazione condivisa, ambisce non tanto a descrivere i fatti, quanto a coglierne le relazioni dinamiche in rapporto alle oggettive strutture del reale. I fatti non sono isolabili dalle conoscenze, assumendo senso e significato in relazione alla storia e alle dinamiche sociali, perciò è importante in ambito educativo la capacità di generare domande in grado di stimolare la ricerca, la comprensione e l'interpretazione.

Obiettivo di Freire è rendere gli allievi protagonisti del proprio apprendimento. La conoscenza perciò non si trasferisce/deposita, ma si costruisce nella relazione e grazie al dialogo. Per Freire sono necessari in questo percorso tre momenti: tematizzazione (scelta di un contenuto); problematizzazione (descrizione in termini dinamici, non asettici né neutrali); coscientizzazione (la conoscenza diventa questione/tematica per prendere coscienza in funzione dell'emancipazione e della liberazione). Per Freire quindi è necessario partire dal linguaggio e dai saperi delle singole comunità, espressioni del pensiero e delle emozioni, perché percezioni della realtà, della visione della vita, delle credenze religiose, delle paure, delle speranze, delle aspirazioni e delle identità individuali e collettive. L'attenzione ai più fragili e agli oppressi consente a Freire di elaborare una strategia di resistenza al pensiero unico grazie ad un'e-

[38] Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, trad. di D. Francesconi, Il Mulino, Bologna 2009.

ducazione al pensiero critico/divergente e all'attivazione di itinerari di coscientizzazione: non un dispositivo per ampliare le conoscenze, ma un metodo per accedervi. Si tratta di un'educazione *situata*, che ha come obiettivi la conoscenza e la presa di coscienza a partire da specifici contesti, concrete prassi storiche e oggettive dinamiche sociali individuate e precisate attraverso criteri problematicamente aperti.

La riflessione critica muove sempre da un'azione partecipata e partecipante, non derivabile dall'agire di un singolo. La democrazia non ha che farsene di eroi, nutrendosi di soggetti consapevoli e di libero pensiero. Il libero pensiero rappresenta la forma/struttura che traccia i confini e le relazioni tra riflessione e mondo, offrendo una direzione all'operare in società. La coscientizzazione peraltro non è percorso lineare, ma complesso e multifattoriale. Per Freire l'educazione è in sé necessaria, ma non sufficiente, dal momento che oltre le conoscenze ci sono anche le dinamiche sociali della prassi storica, culturale ed emozionale degli oppressi. L'educazione pertanto non può essere riproduzione delle gerarchie di classe, altrimenti si riduce a mero addestramento, perché il suo primo obiettivo è smascherare i dispositivi adottati dal potere per perpetuare le discriminazioni contro i più fragili[39].

A differenza degli altri esseri viventi l'uomo sa di essere incompiuto e attraverso l'educazione avverte l'esigenza di interrogare la storia, la società e la politica per prendere coscienza e procedere alla liberazione. La lotta all'analfabetismo è allora impegno costante nella vita di Freire, perché bisogna imparare a leggere le parole per poter leggere il mondo in vista di un corretto domandare[40]. Alfabetizzazione e coscientizzazione per Freire sono inscindibili, anche perché analfabeta non è solo chi non sa dire la parola, ma ancora di più l'oppresso a cui viene impedito di pronunciarla. L'alfabetizzazione è quindi qualcosa di più complesso del possedere le tecniche per leggere e per scrivere; è soprattutto presa di coscienza dei significati e della funzione delle parole; è capacità di pronunciare un mondo elaborando le strategie per scongiurare il permanere

[39] P. Freire, D. Macedo, *Cura, lingua, razza. Un dialogo*, a cura di D. Zoletto, Forum, Udine 2008.

[40] B. Schettini, *Leggere le parole per leggere il mondo. Attualità del pensiero e dell'opera di Paulo Freire 1921-1997*, in «Studium», CIII, 2, 2007, pp. 295-311.

dello *status quo* voluto dalle classi dominanti, che anche grazie alle linee di indirizzo educative si adoperano per delegittimare qualsiasi logica, istanza o progetto di trasformazione in funzione del superamento della dipendenza e dell'oppressione. Nella prospettiva di un neoumanesimo democratico e libertario però persino gli oppressori, proprio grazie all'educazione, andranno liberati dal loro bisogno di dominare, perché alfabetizzare è in prima istanza insegnare ad ascoltare, è restituire ai più fragili ciò di cui sono stati defraudati, è riattivare il gusto della libertà. Per emancipare è fondamentale possedere una lingua. Così la parola inaugura il mondo e la coscienza non è più soltanto manifestazione di un corretto operare, ma è anche pensiero organizzato e compiuta prassi. Non a caso i meccanismi neocolonizzatori tendono a spogliare le popolazioni oppresse oltre che dei beni materiali anche di cultura, tradizioni e lingua[41]. La parola è infatti comunicazione e lingua, perciò per comunicare e educare bisogna per Freire partire dall'ascolto e dal dato che non c'è insegnamento senza apprendimento, perché chi insegna impara e chi impara insegna (do-discenza)

La ricerca in educazione presuppone una tematizzazione che tenga conto della cultura dei discenti a partire da un atteggiamento problematizzante e critico[42]. In un intervento educativo sono perciò da definire: problemi da risolvere; fattori casuali esistenti; situazioni ambientali del contesto; professionalità di cui avvalersi; formulazione e individuazione delle ipotesi per promuovere un vero cambiamento; piani di implementazione; possibile traduzione in termini operativi delle ipotesi dei contesti di riferimento in rapporto agli obiettivi stabiliti; valutazione delle eventuali trasformazioni verificatesi *in itinere*; implementazione dei metodi adottati; approfondimento, istituzionalizzazione e diffusione sistematica e capillare degli interventi; strategie e applicazioni dopo valutazione positiva. In altri termini il passaggio dalla codifica alla decodifica e dalle parole generatrici ai temi generatori in Freire rappresenta il percorso per

[41] B. Hooks, *Pedagogia impegnata e decoloniale*, a cura di L. Bianchi, Scholè, Brescia 2024; Ead., *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, trad. di Feminoska, Meltemi, Milano 2022.

[42] P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, a cura di L. Bimbi, Mondadori, Milano 1977.

l'apprendimento, che determina, come per Vygotskij[43], il rapporto tra pensiero e linguaggio. I temi generatori si fanno palesi nelle discussioni di gruppo, ma scaturiscono dalle parole generatrici della cultura degli educandi, dalla quale è indispensabile muovere per attivare decodifica, comprensione e interpretazione. In tal modo i singoli contenuti si caricano di dimensione euristica in prospettiva del cambiamento, perché il contenuto è importante, ma di per sé non rappresenta comunque il fine dell'azione educativa, interpretata come dialogo emancipatore e come strategia euristicamente libertaria e liberatrice[44].

Bibliografia

V. Altomare, *La parola liberatrice. La pedagogia di Paulo Freire*, Pazzini Editore, Rimini 2009.
M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Carocci, Roma 2017.
E. Balducci, *La terra del tramonto. Saggio sulla transizione*, Giunti, Firenze 2005.
Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, trad. di D. Francesconi, Il Mulino, Bologna 2009.
A. Camus, *L'uomo in rivolta*, trad. di L. Magrini, Bompiani, Milano 2002.
E. Canetti, *Massa e potere*, trad. di F. Jesi, Bompiani, Milano 1990.
M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano 2016.
G. Elia, *Paulo Freire una scelta per l'utopia*, Adda Editore, Bari 1983.
F. Fanon, *I dannati della terra*, trad. di C. Cignetti, Einaudi, Torino 1962.
P. Freire, *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, trad. di M. Dal Corso e F. Iodice, EDB, Bologna 2023.
Id., *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*, trad. di J. Falconi, Il Margine, Trento 2021.

[43] L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, a cura di L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari 1999.

[44] S. Salmeri, *I luoghi della libertà. Linguaggio, pensiero, educazione*, CUECM, Catania 1996.

Id., *Pedagogia della speranza*, trad. di F. Telleri, EGA, Torino 2008.
Id., *Pedagogia dell'autonomia*, trad. di G. Colleoni, EGA, Torino 2004.
Id., *La pedagogia degli oppressi*, trad. di L. Bimbi e C. Alziati, EGA, Torino 2002.
Id., *L'educazione come pratica della libertà*, a cura di L. Bimbi, Mondadori, Milano 1977.
Id., D. Macedo, *Cura, lingua, razza. Un dialogo*, a cura di D. Zoletto, Forum, Udine 2008.
A. Gramigna, C. Boschi (a cura di), *Immaginario e formazione interculturale. Una ricerca presso le comunità Maya*, Volta la carta, Ferrara 2023.
B. Hooks, *Pedagogia impegnata e decoloniale*, a cura di L. Bianchi, Scholè, Brescia 2024.
Ead., *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, trad. di Feminoska, Meltemi, Milano 2022.
I. Illich, *La convivialità*, trad. di B. Valli, Red Editore, Como 1992.
R. Luxemburg, *Scritti scelti*, a cura di L. Amodio, Einaudi, Torino 1975.
P. McLaren, *Che Guevara, Paulo Freire e la pedagogia della rivoluzione*, trad. di S. Massidda, Delfino editore, Sassari 2016.
G. Milan, *Paulo Freire: radici dell'educazione alla pace*, in «Pampaedia», 194, 2023, pp. 86-99.
M. Musello, *Paulo Freire e l'educazione liberatrice. La didattica dialogica*, Pensa Multimedia, Lecce 2005.
E. Rossi, *In disparte. Appunti per una sociologia del margine*, Armando, Roma 2012.
S. Salmeri, *Decostruire la dipendenza in democrazia educando alla resistenza*, in «I problemi della pedagogia», 1, 2023, pp. 105-138.
Id., *Michel Foucault e la decostruzione dei tecnicismi in pedagogia. Interpretare la fragilità in chiave educativa*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2021.
Id., *Responsabilità educativa a scuola. Strategia per il riconoscimento dell'alterità*, in «Formazione & insegnamento», 1, 2019, pp. 169-180.
Id., *Chassidismo e eticità. Tra educazione e nuova paideia*, Franco Angeli, Milano 2018.
Id., *Cura educativa, coscientizzazione, democrazia in Paulo Freire*, in «I problemi della pedagogia», 2, 2018, pp. 301-330.
Id., *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Edizioni ETS, Pisa 2015.

Id., *Manuale di pedagogia della differenza. Come costruire il dialogo e l'integrazione nella relazione educativa*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2013.
Id., *Il maestro e la Bildung chassidica. Ebraismo ed educazione*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2012.
Id. (a cura di), *Democrazia, educazione e populismo*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2012.
Id., *Lezioni di pace. Interpretare la criticità dialogica attraverso il contributo pedagogico di Aldo Capitini*, Euno Edizioni, Leonforte (EN) 2011.
Id. (a cura di), *Pedagogia e politica. Per le buone pratiche educative e la formazione del cittadino in democrazia*, Città Aperta, Troina (EN) 2009.
Id., *La pedagogia di Gramsci attraverso le 'Lettere dal carcere'*, in a cura di Id., R.S. Pignato, *Gramsci e la formazione dell'uomo. Itinerari educativi per una cultura progressista*, Bonanno, Acireale-Roma 2008, pp. 125-167.
Id., *I luoghi della libertà. Linguaggio, pensiero, educazione*, CUECM, Catania 1996.
B. Schettini, *Leggere le parole per leggere il mondo. Attualità del pensiero e dell'opera di Paulo Freire 1921-1997*, in «Studium», CIII, 2, 2007, pp. 295-311.
A. Schiavon, *Don Milani. Parole per timidi e disobbedienti*, ADD, Torino 2017.
C. Secci, *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capitini, Freire*, Liguori, Napoli 2011.
R. Siebert, *Il razzismo. Il riconoscimento negato*, Carocci, Roma 2009.
G. Spadafora, *L'educazione e la democrazia. Studi su John Dewey*, Anicia, Roma 2017.
A. Tagliavia, *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*, EMI, Bologna 2011.
L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, a cura di L. Mecacci, Laterza, Roma-Bari 1999.

Finito di stampare
nel mese di Dicembre 2025
presso Printì s.r.l.
Manocalzati (AV)