Siped

Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire

a cura di

Massimiliano Fiorucci
Silvia Nanni
Marianna Traversetti
Alessandro Vaccarelli

versione e-book

Pensa MultiMedia

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Massimiliano Fiorucci

9

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi del Salento
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Università Alma Mater di Bologna
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell'Aquila
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Collana soggetta a peer review

Comitato scientifico della Junior Conference

Alessandro Vaccarelli, Francesco Magni, Andrea Mangiatordi, Matteo Morandi, Silvia Nanni, Alessandra Rosa, Marianna Traversetti, Iolanda Zollo

Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire

a cura di
Massimiliano Fiorucci
Silvia Nanni
Marianna Traversetti
Alessandro Vaccarelli

versione e-book

Pensa MultiMedia

ISBN volume 978-88-6760-874-4
ISSN collana 2611-1322

2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Sezione 1

3 **Davide Capperucci**
Impegno emancipativo dell'educazione e sviluppo delle competenze a scuola

17 **Simone Digennaro**
Corpi multipli: una nuova forma di dualismo

27 **Marianna Traversetti**
La lezione di Freire: quale contributo per la didattica rivolta agli allievi con bisogni educativi speciali?

37 **Maria Vittoria Isidori**
I Bisogni Educativi Speciali (BES). Una rinnovata intenzionalità conoscitiva attraverso l'insegnamento di Freire

45 **Maura Tripi**
Povertà educativa come sfida culturale, politica e pedagogica: radici povere, servizi educativi invisibili e utopia sociale

51 **Antonella Cuppari**
Rileggere la complessità del lavoro sociale alla luce della pedagogia freiriana

57 **Ines Guerini**
Lingua Facile e tentativi di emancipazione per le persone con impairment *intellettivo. Una sperimentazione nella ricerca in prospettiva inclusiva*

65 **Francesca Di Michele**
L'impegno civile e politico di Alberto Manzi per una pedagogia della libertà e della responsabilità

71 **Laura Landi**
Da luogo di incontro a comunità educante: il ruolo della scuola oltre la pandemia

81 **Lia Daniela Sasanelli**
Disabilità, autodeterminazione, inclusione: l'eredità pedagogica di P. Freire e le potenzialità del Capability Approach

91 **Antonella Lo Sardo**
Differenza di genere ed educazione alla cittadinanza democratica. Sfide educative e itinerari pedagogici dopo la pandemia da Covid-19

99 **Anna Paola Paiano**
Pedagogia, politica e partecipazione. Un caso di studio nel Sud Italia

107 **Nicoletta Di Genova**
La parola che genera: educazione linguistica e emancipazione sociale dei singoli e delle comunità
113 **Milena Pomponi**
Le politiche inclusive: un'emancipativa lente di studio pedagogica del costrutto d'inclusione

Sezione 2

123 **Gabriella Falcicchio**
La parola come strumento di trasformazione socio-politica: Freire e la tradizione nonviolenta
135 **Andrea Dessardo**
Antistatalismo e libertà della scuola nel pensiero di don Luigi Sturzo
147 **Silvia Nanni**
Frammenti di mondo senza una cornice di senso. Ritrovare la speranza attraverso la pedagogia di Paulo Freire
155 **Elisabetta Villano**
Comprendere per cambiare. La pedagogia dell'emancipazione di Klaus Mollenhauer
161 **Dalila Forni**
Le 'narrazioni dell'oppresso' e le potenzialità del racconto interattivo
169 **Tommaso Farina**
"Uno vale uno": il rapporto tra educazione e politica nell'era del web
175 **Giulia Gozzelino**
Libertà e educazione nella lotta alle discriminazioni. Un dialogo tra il pensiero critico di Paulo Freire e la trasgressione di bell hooks
181 **Matteo Adamoli**
La prassi della coscientizzazione all'interno dell'ecosistema dei media
187 **Annalisa Quinto**
L'educazione come progetto sociale. La pedagogia tra resistenza ed emancipazione
193 **Emilio Conte**
Il Novecento di Giuseppe Lombardo Radice: questione contadina, nazione ed emancipazione popolare. Il ruolo dell'educazione nella riflessione dell'anteguerra (1907-1914)
201 **Cristiana De Santis, Eleonora Mattarelli**
Freire e Spivak: l'impegno con la lettura

Sezione 1

Interventi
Davide Capperucci
Simone Digennaro
Marianna Traversetti
Maria Vittoria Isidori
Maura Tripi
Antonella Cuppari
Ines Guerini
Francesca Di Michele
Laura Landi
Lia Daniela Sasanelli
Antonella Lo Sardo
Anna Paola Paiano
Nicoletta Di Genova
Milena Pomponi

Impegno emancipativo dell'educazione e sviluppo delle competenze a scuola

Davide Capperucci
Professore Associato – Università di Firenze
davide.capperucci@unifi.it

1. Introduzione

Il presente contributo si articola in due parti. Una prima parte in cui sono richiamati alcuni concetti-chiave del pensiero pedagogico di Paulo Freire e una seconda parte in cui, a partire dall'attualità delle riflessioni del pedagogista brasiliano, viene trattato il tema dello sviluppo delle competenze a scuola, con particolare attenzione alle cosiddette *global competence*.

2. Educazione come trasformazione sociale, emancipazione e liberazione: l'eredità pedagogica di Paulo Freire

Tra i molti insegnamenti che la pandemia da Covid-19 ci ha lasciato, uno di questi è legato al ruolo centrale dell'educazione nel favorire lo sviluppo scientifico e nell'accompagnare processi di trasformazione sia dell'uomo che della società. Se nel primo caso si dà valore all'educazione come strumento per promuovere la ricerca scientifica e l'avanzamento delle conoscenze in tutti campi del sapere, nel secondo si richiama soprattutto il valore politico e sociale dell'educazione, che, come ci ricorda lo stesso Freire (1968), rappresenta lo strumento principale per la trasformazione sociale.

Freire è ben consapevole della forza intrinseca che l'educazione porta con sé, ma è consapevole anche di come non sempre questo potenziale riesca ad esprimersi compiutamente, a vantaggio delle persone e delle comunità. Da qui il suo impegno costante nel rendere l'educazione strumento per la trasformazione sociale, l'emancipazione e la liberazione (Freire, 1972, 1974).

Considerare l'educazione come strumento per la trasformazione sociale significa sfidare il mantenimento dello *status quo*, della conservazione del potere costituito, dell'egemonia degli "oppressori" per puntare al rinnovamento progressivo della società nella prospettiva della crescita diffusa, della difesa dei principi democratici, dell'equità sociale e della difesa dei diritti soprattutto quando questi sono violati dai poteri forti. Scrive Freire a riguardo: "Non sono nel mondo semplicemente per adattarmi ad esso, ma per trasformarlo" (1967, pp. 34-36). La sua posizione chiara, ben definita in difesa degli "oppressi" ha rappresentato e rappresenta tutt'oggi, un esempio eccezionale del ruolo militante che l'educazione deve assumere all'interno delle comunità, dei territori, delle periferie, delle *smart cities* nel sostenere, supportare, prendersi cura di coloro che rischiano di essere lasciati ai margini e di non avere un futuro. L'educazione è strumento per la costruzione del futuro, ma ci obbliga anche a guardare al presente per offrire a tutti la possibilità di futuro; pertanto non può ignorare le disuguaglianze presenti a livello locale e globale, tra cittadini, tra diverse aree geografiche del mondo, non può nascondersi davanti alla mancanza di opportunità che la società di oggi riserva a tanti giovani, alle restrizioni della libertà che ancora troppe persone subiscono per differenze di genere, provenienza, etnia, orientamento sessuale, ecc. L'educazione porta con sé una dimensione utopica che è ben espressa dalle parole stesse del pedagogista brasiliano: "Se non riesco a stimolare sogni impossibili, allora non dovrei negare il diritto di sognare a quelli che sognano", "Essere utopisti significa impegnarsi al continuo atto di denunciare e annunciare" (1968, pp. 57-58).

Ciò chiama in causa la funzione emancipativa dell'educazione, che oltre a considerare gli ostacoli sociali, economici, culturali che impediscono la piena realizzazione personale e collettiva, deve realizzare interventi concreti in grado di sviluppare consapevolezza in coloro che vivono una condizione di oppressione affinché possano mobilitarsi e avviare un cambiamento. Coloro che vivono ai margini, e che spesso sono tagliati fuori o si autoescludono da qualsiasi coinvolgimento in attività educative, non hanno altra visione del mondo se non quella in cui vivono e che li condanna a sprofondare sempre più nell'isolamento, nell'esclusione, nell'abbandono, nella rinuncia e ciò vale tanto nelle società povere del terzo-quarto mondo quanto nella solitudine di chi si rifugia nel web e in pseudo-realtà virtuali che esistono soltanto nella rete. In questi casi l'educazione rappresenta un'occa-

sione di riscatto, che facendo leva sulla capacità di resilienza e di autodeterminazione dei soggetti, può far intravedere nuove prospettive, nuovi obiettivi e definire percorsi evolutivi in grado di raggiungerli.

La funzione emancipativa dell'educazione si misura anche con la capacità che quest'ultima ha di promuovere la libertà non solo come valore ma anche come pratica. L'educazione come pratica della libertà, a differenza della pratica del dominio, implica la negazione dell'uomo astratto, isolato, sciolto, distaccato dal mondo, così come la negazione del mondo come realtà assente degli uomini (Freire, 1968). La libertà è qualcosa che va sperimentato e che implica rispetto, senso di responsabilità, riconoscimento dei bisogni e delle capacità dell'altro (Freire, 1967). Essa tuttavia non va data per scontata, soprattutto in quei contesti in cui essa è esplicitamente limitata dal potere costituito, ma anche nelle società democratiche in cui è presente soltanto in apparenza ed è costantemente minacciata dalle regole del commercio globale, dai regimi consumistici, dall'omologazione dei bisogni, dai pregiudizi, dalla mancanza di conoscenza e di accettazione delle differenze, ecc. L'educazione per un verso deve puntare al raggiungimento della libertà, per un altro deve strutturarsi come processo di liberazione, puntando alla rimozione e al superamento di tutti quegli aspetti e quelle sovrastrutture che impediscono o limitano la piena espressione del soggetto e lo stare bene con se stesso e con gli altri. Ragione per cui, Freire dedica particolare attenzione anche alle modalità con cui gli interventi educativi prendono forma, come si costruisce la relazione educativa tra alunno e insegnante; in questo caso la libertà diventa anche metodo di insegnamento, stile educativo, modalità di interazione, comunicazione, partecipazione dentro e fuori la scuola. Come ci ricorda Freire: "Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo" (2002, p. 69).

3. Educazione alla libertà e didattica: il metodo dialogico

Per Freire la libertà non rappresenta soltanto un valore ma costituisce un modo di fare scuola, una metodologia didattica che deve trovare applicazione tanto nei contesti educativi formali quanto in quelli non formali e informali. Sul fronte dell'insegnamento questa prospettiva libertaria prevede il superamento del nozionismo e della trasmissione dei saperi a favore di

un approccio euristico che considera la didattica come ricerca. Come scrive Freire (2002):

> "Nella visione *bancaria* dell'istruzione, la "conoscenza", è una donazione di coloro che si giudicano saggi a quelli che giudicano ignoranti. […] La mia visione dell'alfabetizzazione va oltre ba, be, bi, bo, bu. Perché implica una comprensione critica della realtà sociale, politica ed economica in cui i letterati sono" (ivi, pp. 57-58).

L'insegnamento deve privilegiare la dimensione esperienziale e autentica della didattica, pertanto per essere efficace occorre:

- basare la prassi didattica su esperienze situate vicine all'esperienza del bambino, così da favorire una comprensione più profonda della realtà circostante e rendere l'apprendimento meno mnemonico e nozionistico;
- rafforzare la relazione tra azione e riflessione, in modo da sviluppare comportamenti consapevoli, responsabili, efficaci allo scopo di introdurre cambiamenti che il bambino è in grado di spiegare e controllare. "La vera educazione è la prassi, la riflessione e l'azione dell'uomo sul mondo per trasformarla" (ivi, pp. 77-78);
- promuovere un'educazione problematizzante, intesa come superamento di una "pratica depositaria" che comporta una sorta di "anestesia" negli alunni, nella misura in cui inibisce la loro creatività e abitua al conformismo verso l'autorità in generale. L'educazione problematizzante, basandosi sulla ricerca e sulla riflessione, comporta "un atto permanente di rivelazione della realtà" e stimola ad una lettura critica della realtà" (ivi, pp. 67-68).

Secondo Freire la didattica *problem-based* richiede agli alunni di affrontare compiti sfidanti, e quanto più saranno complessi tanto più essi si sentiranno coinvolti e si impegneranno per portarli a termine. Attraverso questa dialettica tra problema e azione, tra riflessione e intervento, tra dubbio e soluzione gli alunni colgono la sfida nell'atto stesso di captarla, grazie a quella che D.A. Schön (1993) in tempi successivi chiamerà "riflessione nel corso dell'azione" (*reflection in action*). La comprensione profonda della situazione che ne deriva porta il bambino ad intuire come un problema raramente sia isolato, bensì come esso sia in rapporto con altri problemi, "la

comprensione che risulta tende a divenire sempre più critica, e per questo sempre più libera dall'alienazione" (Freire, 2002, pp. 90-91).

La riflessione di Freire sulla didattica lo porta a proporre uno specifico metodo di insegnamento, considerato particolarmente efficace sia per la promozione di un'educazione libertaria che per la concreta applicazione di un approccio problematizzante alla didattica. Il metodo che egli propone è il cosiddetto "metodo dialogico" (ivi, pp. 90-91). In un saggio-intervista del 1987 scritto con Ira Shor, professore del College of Staten Island di New York, Freire sostiene come il dialogo non sia una mera tecnica per ottenere risultati cognitivi, ma un mezzo per trasformare le relazioni sociali in classe e per aumentare la consapevolezza sulle relazioni nella società in generale. Il dialogo è una modalità di lavoro che permette di sviluppare conoscenza e che al contempo ci consente di comprendere come apprendiamo. È un processo di apprendimento reciproco, che riguarda sia l'insegnante che l'alunno a partire dalla definizione di un problema attorno al quale prende forma l'indagine. Grazie all'indagine l'insegnante e gli alunni trasformano l'apprendimento in un processo collaborativo per comprendere e agire sulla realtà. Questo processo euristico per gli alunni richiede la mobilitazione di risorse legate al pensiero, al linguaggio, alle aspettative, alle loro convinzioni, mentre per gli insegnanti richiede preparazione sui contenuti da insegnare e capacità di gestione della classe essendo essi contemporaneamente ricercatori, docenti, politici e artisti. Mentre la lezione frontale (*teacher-talk*), nella quale l'insegnante parla alla classe "mette a tacere e aliena gli alunni", il dialogo stimola la partecipazione e la responsabilità, nella misura in cui permette agli esseri umani di diventare soggetti capaci di comunicare criticamente (Freire, Shor, 1987, p. 13).

Grazie al dialogo la conoscenza diventa evento sociale, nel corso del quale l'insegnante modifica e ridefinisce costantemente il suo grado di conoscibilità di un oggetto attraverso il grado di conoscibilità dell'alunno, favorendo così il costruirsi di una relazione epistemologica tra i due su un medesimo oggetto. Il dialogo infatti non prevede il trasferimento statico di conoscenza, ma un'approssimazione dinamica verso l'oggetto da conoscere, per questo esso educa attraverso la didattica alla liberta, alla riflessività, al pensiero critico e rifiuta l'autoritarismo e qualsiasi forma di dominio sia nell'educazione che nella società.

L'attualità del pensiero di Freire è dimostrata anche dall'accuratezza con cui egli parla e anticipa tematiche oggi ampiamente discusse all'interno

della comunità pedagogica, come quelle legate al tema delle competenze. Secondo Freire infatti l'attenzione allo sviluppo delle competenze deve avvenire a partire dalla scuola, da qui la necessità di adottare metodologie basate sul *problem posing*, sul *problem solving*, sul dialogo, su compiti autentici in grado di attivare percorsi di indagine sia individuali che di gruppo. La maturazione delle competenze viene ricondotta anche ad uno dei principi cardine della pedagogia freireiana, quello di emancipazione. Secondo il nostro infatti la piena emancipazione, che permette ai soggetti di essere liberi e di non farsi dominare, si verifica quando questi sono capaci di esprimere liberamente e compiutamente le proprie potenzialità attraverso le azioni che mettono in campo senza essere dipendenti da altri. L'essere competenti quindi è vista come una delle più alte forme di emancipazione cui il soggetto può tendere.

4. La scommessa nella scuola delle competenze

Sia le ultime Strategie dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione che i provvedimenti di legge nazionali legati all'autonomia delle istituzioni scolastiche vedono nell'introduzione del "costrutto delle competenze" a scuola uno dei principali elementi di innovazione didattica. Dagli anni Novanta del secolo scorso ad oggi, infatti, sia la riflessione pedagogico-didattica che la normativa scolastica hanno condotto ricerche e elaborato documenti in grado di supportare le scuole nella progettazione del curricolo per competenze con una forte attenzione alla loro progressione nel passaggio da un ciclo d'istruzione all'altro.

La parola "competenza" rimanda ad un costrutto complesso, polisemico, multidimensionale, frutto dell'integrazione di molteplici componenti che oggi possiamo dire essere state ben definite dalla ricerca educativa, sia sul fronte epistemologico che su quello didattico, e che sono state adeguatamente recepite anche a livello ordinamentale nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* e nelle *Linee Guida*.

Tra le tante definizioni presenti in letteratura, quella proposta da Massimo Baldacci (2006) riproduce con precisione la natura composita della competenza, intesa come:

> la […] capacità di usare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in rapporto a contesti significativi, che non riguardano solo prestazioni riproduttive, ma anche la soluzione di problemi. […] nella competenza è presente sia un aspetto "esterno", la prestazione adeguata, sia uno "interno", la padronanza mentale dei processi esecutivi; perciò, una competenza si definisce sia sul piano della performance osservabile (come volevano i comportamentisti), sia su quello del flusso delle operazioni cognitive che si compiono "nella testa" dell'alunno (come indicano i cognitivisti) (ivi, p. 1).

Agire in maniera competente quindi non vuol dire ricordare frammenti di informazioni appresi grazie allo studio o in altro modo, ma saper orchestrare un sistema di conoscenze, concettuali e procedurali, organizzate in schemi operativi che permettono l'identificazione di un compito-problema e la sua risoluzione attraverso un'azione efficace. Ciò richiede al bambino la capacità di processare le informazioni di cui è già in possesso (*prior learning*), richiamare esperienze pregresse, operare scelte per intervenire in contesti noti o nuovi (Wiggins, 1993), così da far fronte a situazioni complesse in cui occorre mobilitare tutte o una parte delle risorse cognitive o affettive a disposizione (Perrenoud, 2003).

Per la costruzione del curricolo per competenze oggi le scuole possono avvalersi di una molteplicità di quadri di riferimento, elaborati da organismi istituzionali, centri di ricerca nazionali e sovrannazionali, organizzazioni e società scientifiche, enti pubblici e privati, ecc. Alcuni di essi si concentrano maggiormente sull'individuazione e articolazione di competenze trasversali (Rey, Frega, 2003) o chiave di cittadinanza (Parlamento e consiglio europeo, 2006; Consiglio dell'Unione Europea, 2018; DM n. 139/2007), altri invece si focalizzano su competenze riconducibili a specifiche discipline. Gli uni e gli altri possono rappresentare un utile complemento ai *curricula* nazionali elaborati dai Ministeri dell'Istruzione o dalle autorità locali. Nella Tab. 1 sono riprodotti alcuni *framework* relativi alle competenze degli studenti del XXI secolo che ben documentano la ricchezza delle fonti di cui oggi le scuole possono disporre.

- Quadri di riferimento dell'Indagine OCSE-PISA (OECD, 2019);
- Quadri di riferimento delle Indagini IEA-PIRLS e TIMSS (Mullis, Martin, 2017; 2019);
- National Assessment of Educational Progress (NAEP) Assessment Framework, National Assessment Governing Board, USA (Ji, Rahman, Yee, 2021);
- Quadri di Riferimento delle rilevazioni del Servizio Nazionale di Valutazione di Italiano e Matematica (INVALSI), e di Inglese CEFR – Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001);
- LifeComp - The European Framework for personal, social and learning to learn key competence (Sala, Punie, Garkov, Cabrera Giraldez, 2020);
- Competenze chiave per l'apprendimento permanente (Commissione Europea, 2006; Consiglio dell'Unione Europea, 2018);
- Competenze chiave di cittadinanza per l'obbligo di istruzione (MIUR, 2007);
- 21st century skills and competences for new millennium learners, OCSE (Rychen, Salganik, 2003; OECD, 2010);
- Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS), di Cisco, Intel and Microsoft (Voogt, Roblin, 2012; Darling-Hammond, Adamson, 2010);
- ICT competency framework for teachers dell'UNESCO (UNESCO, 2018);
- Framework delle Competenze per una cultura della democrazia (Council of Europe, 2016);
- Indagine ICCS – IEA International Civic and Citizenship Education Study (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti, 2016; Schulz et al., 2018).

Tab. 1: Quadri di riferimento delle competenze per gli studenti del XXI secolo

Buona parte di questi quadri di riferimento, direttamente o indirettamente, prevedono competenze di portata globale (*global competence*) che vanno oltre le epistemologie delle varie scienze, i saperi delle singole discipline o dimensioni trasversali ai *curricula*, chiamando in causa capacità fondamentali per tutti coloro che popolano il pianeta al di là delle latitudini, delle aree geografiche e delle appartenenze culturali.

5. Insegnamento e apprendimento delle competenze globali

Come la stessa pandemia ci ha dimostrato, uno dei tratti distintivi della società contemporanea è rappresentato dalla globalizzazione. Essa non può essere circoscritta soltanto all'intensificarsi degli scambi economico-commerciali e degli investimenti finanziari su scala mondiale, che nei decenni

tra il XX e il XXI, sono cresciuti più rapidamente che in qualsiasi altro momento della storia dell'umanità. La globalizzazione, infatti, non riguarda soltanto l'interdipendenza esistente tra le economie nazionali, ma anche una maggiore facilità negli spostamenti, nelle comunicazioni, grazie alle tecnologie, che ha prodotto nuove forme di scambio e di contaminazione sul piano culturale, sociale, politico e sanitario, i cui effetti positivi e negativi hanno una rilevanza planetaria, con ricadute su tutti i cittadini del pianeta. Non è un caso che temi come quelli della cittadinanza globale e della sostenibilità del pianeta (quella che Freire chiamava "ecopedagogia") siano sempre più presenti nelle agende degli organismi sovrannazionali e nazionali a cui si è accompagnata una riflessione sempre più intensa sulle competenze globali (*global competence*) e sulle politiche finalizzate al loro sviluppo (Nieto, 2013).

Come indicano gli studi del Center for Global Education della Asia Society (OECD/Asia Society, 2018) le competenze globali richiedono una combinazione di conoscenze, abilità, attitudini e valori applicati con successo a questioni globali e situazioni interculturali. Per questioni globali si fa riferimento a fenomeni, eventi, problemi che riguardano tutte le persone e che hanno profonde implicazioni per le generazioni attuali e future. Per situazioni interculturali invece si intendono tutte quelle attività, esperienze, vissuti, incontri face-to-face, virtuali o mediati dalle tecnologie con persone che provengono da diversi background socio-culturali.

Lo sviluppo di competenze globali rappresenta un processo che dura tutta la vita, ma rispetto al quale il contributo dell'istruzione, attraverso le proposte curricolari delle scuole, può essere determinante.

Una definizione più articolata di che cosa siano le competenze globali per i giovani è stata fornita dall'OCSE assieme all'Asia Society, ed è entrata a far parte del quadro di riferimento dell'edizione 2018 dell'indagine internazionale PISA (OECD, 2019). In questo frangente è stato indicato come le competenze globali rimandino ad acquisizioni multiformi, frutto dell'integrazione di capacità cognitive, socio-emotive e civiche, riconducibili a quattro dimensioni, che permettono agli alunni di interagire con successo all'interno delle comunità a cui appartengono e in quelle presenti in altre nazioni/regioni del mondo, oltre a comprendere e lavorare alla risoluzione di problemi di rilevanza locale e globale. Dette dimensioni chiamano in causa la capacità di:

– esaminare questioni locali, globali e interculturali;

– comprendere e apprezzare le prospettive e le opinioni sul mondo degli altri;
– impegnarsi in interazioni propositive, appropriate ed efficaci con persone di culture diverse;
– agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile.

Le competenze globali possono assumere un ruolo strategico in ambito scolastico nella misura in cui contribuiscono ad aiutare i giovani a:

– sviluppare consapevolezza culturale e interazioni rispettose in società sempre più diverse;
– riconoscere e sfidare pregiudizi e stereotipi culturali e facilitare una vita armoniosa nelle comunità multiculturali;
– prepararsi al mondo del lavoro, per saper comunicare efficacemente con persone di diversa estrazione culturale anche mediante il supporto delle tecnologie che possono rendere più facile la connessione su scala globale;
– mettere in discussione le rappresentazioni distorte dei media ed esprimere la propria voce in modo responsabile online;
– interessarsi alle questioni globali e impegnarsi nell'affrontare sfide sociali, politiche, economiche e ambientali di ampia portata.

Le competenze globali sono in linea con gli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs – *Sustainable Development Goals – United Nations*, 2015) e incoraggiano i giovani ad agire nell'interesse generale del benessere collettivo e dell'ecosostenibilità.

Lo sviluppo di competenze così complesse richiede il ricorso a strategie didattiche attive capaci di: a) prevedere un coinvolgimento diretto degli studenti funzionali a sviluppare una coscienza ecologica, sostenibile, equa e responsabile trasferibile dalla classe a contesti d'azione reali e virtuali; b) stimolare la riflessione sia in itinere che a posteriori sui processi e sui prodotti dell'apprendimento; c) produrre azioni direttamente o indirettamente applicabili a contesti situati (Ferguson-Patrick, Reynolds, Macqueen, 2018).

Secondo quanto presente in letteratura, tra le attività che risultano essere maggiormente efficaci ai fini del lavoro didattico in classe possiamo individuare: gli studi di caso su aspetti globali e/o locali di interesse per gli alunni (Kerkhoff, Cloud, 2020); il ricorso a quelle che Boix Mansilla chiama le

"*thinking routines*", funzionali allo sviluppo del pensiero critico su questioni importanti per l'intera umanità (Boix Mansilla, Jackson, 2011; Boix Mansilla, 2017); il debate (Dervin, 2017); attività di project based learning (Spires, Himes, Paul, Kerkhoff, 2019); i compiti autentici (Tichnor-Wagner, Parkhouse, Glazier, Cain, 2019); le cosiddette "counter narratives", ovvero cronache, biografie, racconti di coloro che vivono storie di marginalità o condizioni di forte emergenza (Batini, Bandini, Benelli, 2020; Landrum, Brakke, McCarthy, 2019); esperienze di service learning a partire da situazioni controllate condotte sul campo, che alimentano non solo una comprensione più profonda delle questioni affrontate ma anche un più forte senso di appartenenza e di solidarietà (Mortari, 2017; Waterman, 2014).

6. Considerazioni conclusive

L'eredità pedagogica che Freire ci ha lasciato costituisce ancora oggi una ricchezza culturale in grado di accompagnare la comprensione di buona parte delle emergenze educative e sociali che riguardano l'educazione del XXI secolo. Come abbiamo visto nelle pagine precedenti, la "pedagogia della liberazione" di Freire contiene al suo interno un'idea di educazione di ampio respiro – correlata a principi importanti come quello di emancipazione, libertà, equità, trasformazione, anti-autoritarismo – che trascende i confini delle nazioni e gli assetti geopolitici, per riferirsi ad una dimensione globale dell'essere umano che coinvolge tutte e tutti in un comune senso di cittadinanza e di appartenenza planetaria.

In linea con questa prospettiva unificante, seppur non priva di conflitti, lo sviluppo di competenze globali su questioni e fenomeni che riguardano l'intera umanità e la sopravvivenza del pianeta chiama in causa anche le scuole e il contributo che queste possono fornire all'educazione dei cosiddetti *"global thinkers"* (Boix Mansilla, 2017). Anche in questo caso gli insegnanti svolgono un ruolo irrinunciabile, come ci ricorda Boix Mansilla (2017): "Teachers must weave opportunities to inquire about the world, take multiple perspectives, engage in respectful dialogue, and take responsible action as a routine and integral part of everyday life in the classroom" (ivi, p. 12). Infatti, come sosteneva lo stesso Freire (2002), "per formare *global thinkers* occorrono educatori che pensano globalmente" (ivi, p. 66-68).

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2008). Il concetto di competenza nelle nuove Indicazioni per il curricolo. *Pedagogia più Didattica*, *3*, 51-54.

Batini F., Bandini G., Benelli C. (2020). Autobiografia e educazione. *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze*, 1, 47-58.

Boix Mansilla V. (2017). How to be a global thinker. *Educational Leadership*, *74*(4), 10-16.

Boix Mansilla V., Jackson A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York: Asia Society.

Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.*

Council of Europe (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Strasbourg: CoE Publishing.

Council of Europe (2016). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Strasbourg: CoE Publishing.

Darling-Hammond L., Adamson F., (2010). *Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21st century standards of learning*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

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

Dervin F. (2017). *Interculturality in Education*. New York: Springer Press.

Ferguson-Patrick K., Reynolds R., Macqueen S. (2018). Integrating curriculum: A case study of teaching global education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 187-201.

Freire P. (1967). *Educacao Como Pratica da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1977).

Freire P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *La Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 2002).

Freire P. (1972). *El mensaje de Paulo Freire: Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: F.C.E (trad. it. *Teoria e pratica della liberazione*, An. Veritas, Roma, 1974).

Freire P., Shor, I. (1987). What is the "dialogical method" of teaching? *Journal of education*, 169(3), 11-31.

Ji C.S., Rahman T., Yee D.S. (2021). *Mapping State Proficiency Standards Onto the NAEP Scales: Results From the 2019 NAEP Reading and Mathematics Assessments* (NCES 2021-036). U.S. Department of Education. Washington, DC: Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, https://nces.ed.gov/nationsreportcard/subject/publications/studies/pdf/2021036.pdf (4 ottobre 2021)

Kerkhoff S.N., Cloud M.E. (2020). Equipping teachers with globally competent

practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, *103*, 101-629.
Landrum R.E., Brakke K., McCarthy M.A. (2019). The pedagogical power of storytelling. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology,* 5(3), 247.
Mortari L. (Ed.). (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
Mullis I.V., Martin M.O. (2017) (Eds.). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center website.
Mullis I.V., Martin M.O. (2019) (Eds.). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center website.
Nieto S. (2013). Diversity, globalization, and education: What do they mean for teachers and teacher educators? *Kappa Delta Pi Record*, 49(3), 105-107.
OECD (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA 2006.* Paris: OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/9789264076044-sum-en
OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/b25efab8-en (5 ottobre, 2021).
OECD/Asia Society (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. Paris: OECD Publishing.
Parlamento e Consiglio Europeo (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
Perrenoud P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
Rey B., Frega R. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
Rychen D.S., Salganik L.H. (2003) Eds.). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Boston: Hogrefe Publishing.
Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
Schön D.A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G. (2016). *IEA international civic and citizenship education study 2016 assessment framework*. Basingstoke (UK): Springer Nature.
Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Friedman T. (2018). Introduction to the International Study of Civic and Citizenship Education. In *Becoming Citizens in a Changing World* (pp. 1-20). Cham: Springer.
Spires H.A., Himes M.P., Paul C.M., Kerkhoff S.N. (2019). Going global with project based inquiry: Cosmopolitan literacies in practice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(1), 51-64.

Tichnor-Wagner A., Parkhouse H., Glazier J., Cain J.M. (2019). *Becoming a globally competent teacher*. Alexandria, VA: ASCD.

UNESCO (2018). *ICT Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721 (5 ottobre 2021).

United Nations (2015). *Sustainable Development Goals – United Nations.* United Nations Sustainable Development, http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/ (5 ottobre 2021).

Voogt J., Roblin N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.

Waterman A.S. (Ed.). (2014). *Service-learning. Applications from the research*. London: Routledge.

Wiggins G.P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Corpi multipli: una nuova forma di dualismo

Simone Digennaro
Ricercatore senior-Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
s.digennaro@unicas.it

1. Aggiustamenti e modellamenti

Il corpo, per sua stessa conformazione ontologica, non è mai culturalmente fissato: esso si inserisce all'interno di una rete di relazioni sociali mai realmente stabili, che necessita di una ricerca costante di rapporti di equilibrio (Csordas, 1994/2004; Le Breton, 2018). Il repentino sviluppo della tecnica e della tecnologia che sta accompagnando il progresso delle società moderne, ha apportato una moltiplicazione di relazioni, di fatti culturali e sociali e di dinamiche che agiscono potentemente sul corpo, innescando una tendenza al cambiamento sempre piu repentina e caotica e rimescolando continuamente le identità personali e sociali che l'individuo forma intorno e attraverso il corpo (Bourdieu, 2011; Detrez, 2002). Con il manifestarsi di quella che Han (2014) ha definito la società della trasparenza e della performance, è emersa una diffusa tendenza a considerare il corpo come una somma di rappresentazioni e d'immagini, da adattare e modellare a seconda dei propri gusti e desideri: l'essere umano non e piu il corpo che possiede, ma e la rappresentazione che di esso riesce a offrire. Diventa un'esaltazione dell'apparenza, con la possibilità di poter indossare identità multiple, scelte a seconda delle circostanze, per cogliere un'opportunità a cui non e possibile rinunciare, oltre che per rispondere al bisogno di sfuggire da una condizione umana priva di matrici di senso significative. I tempi recenti hanno fatto registrare l'emergere di un inarrestabile processo di aggiustamento e di rimodellamento del corpo che accompagna l'individuo durante tutta la sua esistenza, senza soluzione di continuità, sostenuto dalle enormi possibilità offerte dalla tecnica e dalla tecnologia. Specie nella dimensione virtuale, è possibile reperire un ventaglio infinito di maschere, da poter indossare a proprio piacimento, con cui poter assumere nuove identità, costruire un

corpo a "propria immagine e somiglianza". Frammenti di corpi veicolati quotidianamente attraverso milioni di *post* sui *social network*: i pezzi migliori della giornata, della propria immagine corporea, della vita, sono condivisi, filtrando i lati meno attraenti, alla ricerca di ammirazione e di plausi sotto forma di *like* e di consenso sociale. La società moderna ha abolito la distinzione tra il corpo pubblico e il corpo privato. La parte di corpo non esposta pubblicamente e sempre più esigua; l'intimità del corpo e un aspetto che viene socializzato in maniera ampia e diffusiva. Perfino la malattia, un tempo coperta dal pudore (Vigarello, 1996), diventa una messa in scena da veicolare attraverso i mezzi di comunicazione, meglio ancora facendo mostra del proprio corpo malato, in lotta con i malanni che lo colpiscono.

La corporeità individuale e in primo piano, oggetto di una morbosa attenzione e di un'elevata esposizione. Si sviluppa una forma di "individualismo estremo" nel quale l'altro e considerato come uno spettatore a cui esporre solo il *best of* della propria vita e costruire una propria identità personale desiderata e desiderabile (Bordoni, 2021). Una socialità fittizia, in cui un interesse reale per l'altro non sembra concretizzarsi, sostituito da un più egoistico narcisismo in grado di reificare le emozioni e il corpo, trasformando quest'ultimo in un oggetto da abbellire e promuovere per ottenere un riconoscimento quantificabile in base alle visualizzazioni. Ogni individuo, attraverso l'immagine che propone del proprio corpo, diventa l'oggetto pubblicitario di sé stesso, prestandosi a un sistema in cui ogni cosa è valutata secondo il suo valore di esposizione. Il corpo diviene un oggetto, dalle infinite sfaccettature, che deve poter essere ottimizzato per la migliore esposizione possibile. Si genera così una costrizione alla bellezza e al fitness per cui i modelli odierni non trasmettono alcun valore interiore dando un risalto maggiore a un'assolutizzazione del visibile e dell'esteriore (Han, 2014). Del corpo si sfrutta il visibile, quella superficie luccicante che può essere esposta, con le dovute modifiche e i dovuti aggiustamenti, sui social, messo in mostra in favore della bramosia di immagini piacevoli, sempre più ricercata "dagli altri", da coloro i quali stanno a guardare e che danno il valore dell'apparire. Ma l'obbligo di rispondere alle logiche dell'esposizione e alla natura ondivaga di questo sistema, in cui le immagini sono costantemente esposte a un turbinio di variazioni, in cui ogni cosa svanisce nel giro di poco tempo per poter essere rimpiazzata da un'altra, porta inevitabilmente al rischio di alienazione: l'individuo non è più il corpo che possiede, ma il corpo che appare.

2. La sindrome dei corpi multipli

Un corpo che viene investito da un costante processo di aggiustamento non può essere "abitato" dall'individuo, poiché risulta totalmente instabile, privo di qualsiasi ancoraggio esistenziale. L'obbligo di una costante ricerca di un corpo nuovo, da offrire all'esposizione, di un corpo a cui attribuire un significato corrispondente a quello che s'immagina essere una rappresentazione in grado di riscontrare il massimo gradimento, priva l'individuo del "proprio corpo". Attraverso progressivi e sempre più decisivi accomodamenti e aggiustamenti, non è più possibile "essere" un corpo: la problematicità non risiede, di per sé, nel dover aggiustare costantemente l'immagine, così da mantenere alto il proprio valore di esposizione, ma bensì nel fatto che occorre poi mantenere un contatto tra l'estetica del corpo, la sua dimensione organica, ciò che viene mostrato e le altre tre dimensioni – che ricordiamo essere quella sociale/simbolica, quella psichica e quella sensoriale (cfr. Digennaro, 2021). Se, come ci ricorda Foucault (2006), il corpo è il "punto zero" da cui si origina il mondo, l'elemento attorno al quale le cose si dispongono e il centro nevralgico da cui parte la costruzione dell'intera esistenza individuale, il costante adattamento, aggiustamento, modellamento del corpo porta inevitabilmente a un rovesciamento di tutto il mondo, a un cambio dei punti di riferimento, a un diverso sistema di codifica della realtà, i cui effetti sono difficili da anticipare.

Il taglia-e-incolla, l'applicazione di "filtri bellezza" etero-definiti, basati su di un sapere tecnico, più o meno assimilabili alla versione originale, usati senza troppo preoccuparsi della compatibilità di questi modelli presi a prestito, non hanno solo un effetto estetico, apparente: si sperimenta, nella realtà, una rivoluzione della coscienza, si subisce una metamorfosi costante. Non si tratta più di una condizione corporea ma, da un punto di vista ontologico, finisce per rappresentare la condizione stessa dell'essere al mondo. Ne è testimonianza il sempre maggior numero di individui, specie tra gli adolescenti e i preadolescenti, che soffrono di forme più o meno evidenti di *body image disorder* (Veale et al., 2016) determinando un solco sempre più profondo tra la rappresentazione del corpo e la sua espressività, tra l'apparenza della costruzione tecnologica e chirurgica che può essere artatamente costruita, progettata a tavolino, con l'aiuto dei giusti algoritmi o con le più avanzate tecniche di manipolazione del corpo, e l'espressività del corpo, la sua natura intima, la sua identità, che poi è l'identità dell'indivi-

duo, che rischia di perdersi definitivamente dietro la coltre dei cosiddetti ritocchini.

I corpi progettati e costruiti si innestano gli uni sugli altri in un groviglio inestricabile. L'individuo, specie nel periodo di formazione tutto tipico della fase adolescenziale, si perde in una miriade di corpi possibili, oscillando dall'uno all'altro, senza mai riuscire a trovarne uno che gli si addica del tutto (Digennaro, 2021). Si avvia così una ricerca senza fine di quel corpo immaginabile e ricreabile nell'apparenza ma che di fatto non porta sostanza esistenziale. Quanto accade al corpo dei giovani – e più in generale al corpo di molti degli individui che vivono nella società moderna – può essere definita come la *sindrome dei corpi multipli*: molti corpi, affastellati gli uni sugli altri, usati per un lasso di tempo brevissimo, che poi vengono immediatamente messi da parte, sostituiti da altri più adatti e attraenti. Il corpo moltiplicato rischia di far perdere il contatto con la realtà: non più un dato di natura, un elemento della dimensione esistenziale, ma un artifizio frutto della tecnica, una manipolazione portata avanti con maggiore o minore intenzionalità dall'individuo, in cui si viene a perdere coscienza. Coscienza del proprio corpo e quindi coscienza del proprio mondo: entrambi persi in uno stato di alterazione. Perchè un corpo che reagisce immediatamente alle sollecitazioni, se continuamente indotto al cambiamento, può facilmente finire in uno stato di *burn-out,* che, nei casi più estremi, può portare a delle vere e proprie anomie, di perdite di identità corporea.

Un corpo senza identità sottende e anticipa un individuo senza identità. Se il corpo non ha una sua forma caratterizzante, una *raison d'etre*, l'individuo tende verso uno stato di anomia, di mancanza di punti di riferimento. In una fase della vita in cui la costruzione dell'identità e un punto di svolta nevralgico verso la vita adulta, l'insorgenza di uno stato di anomia e un pericolo di portata esistenziale. L'individuo deve poter essere completamente immerso, infatti, nel cosmo del corpo, nella comunità di corpi a cui appartiene, alle tradizioni che li contraddistinguono, traendone il fondamento stesso del suo essere.

3. Verso un nuovo dualismo

Se da un lato il corpo proiettato nel virtuale vive uno stato di esaltazione e di magnificazione, emblema di una socialità fatta per immagini, in cui l'esal-

tazione di frammenti di corporeità sono alla base della difficile conquista del consenso sociale, dall'altro, nella dimensione fisica, il corpo e sempre più soggetto all'inazione, stretto dentro una mobilita ridotta, limitato entro confini molto circoscritti di socialità, impiegato in forma limitata come strumento di socializzazione e mezzo di produzione. Dissimulato sotto molte identità provvisorie e reversibili, moltiplicato in una miriade di corpi, il corpo reale si dissolve. Il rischio che si corre è quello di trasformare l'esistenza in un'immensa accumulazione di corpi, con conseguenze sul benessere psicologico solo in parte immaginabili. Più vengono sviluppati nuovi corpi, più vengono affastellati gli uni sugli altri, più si determina un processo di allontanamento dalla vera essenza, la natura primigenia del proprio corpo. Ne deriva un'esistenza instabile che lascia sull'individuo un senso di incompiutezza: la modificazione, l'ipotetico aggiustamento del corpo, rischia di essere un processo che si perpetua e alimenta senza soluzione di continuità, in un vortice esistenziale senza fine.

Soprattutto nelle nuove generazioni, così potentemente immerse in una vita in cui reale e virtuale sono commisti (cfr. Floridi, 2014), si viene a creare una nuova forma di dualismo: quella tra il corpo fisico e il corpo costruito, tra il corpo posseduto e il corpo che si vorrebbe poter possedere, tra il corpo come dato di natura e il corpo che si rappresenta. Questa forma di dualismo fa dell'individuo una realtà contraddittoria, situata in uno stato di contrasto che insiste proprio sul corpo: esaltato nella sua rappresentazione, viene poi osteggiato, quasi disprezzato per la sua tangibilità e per ciò che rappresenta nella sua concretezza. Questa forma di dualismo moderno non slega il corpo dallo spirito, ma agisce in una forma più subdola, penetrando nell'intimo, giungendo a una lacerazione tra l'io e il corpo. Da un lato il corpo reale delegittimato della sua funzione, sempre meno utilizzato; dall'altro il corpo virtuale, progettato dall'individuo, esaltato e magnificato nella società della trasparenza e della performance. Nel mezzo, l'individuo strattonato entro questo dualismo che ha iniziato in modo inesorabile a modificare, in profondità, l'ontologia del corpo.

La società preme affinché sul corpo si faccia un investimento crescente, imponendolo come un tema prediletto del discorso sociale, come uno spazio di conquista e di fissazione dell'individualità e come merce di scambio. Allo stesso tempo, offre le possibilità per poterlo migliorare, per liberarlo dalle imperfezioni, per ricondurlo entro un modello di benessere individualizzato, in uno stato di compiacimento per la propria immagine, che

può essere raggiunto utilizzando la cosmesi, le cure mediche, la tecnologia, la chirurgia, la moda, ecc. Ma il corpo reale è inesorabilmente soggetto alla caducità della sua natura e quindi a una progressiva perdita di vitalità, che mal si concilia con l'idea di perfezione. Ben presto il corpo fisico, per quanto curato, per quanto esaltato, per quanto modellato, perde di valore al confronto con il corpo virtuale: quest'ultimo simboleggia la libertà, l'assenza di vincoli, la totale padronanza del sé e dal confronto non può che uscirne vincitore. La fascinazione della possibilità di, una sia pur illusoria, autocostruzione personalizzata, priva di impedimenti e di limiti è, dunque, troppo forte. Ma subentra, poi, la condanna di un'esistenza virtuale in cui è necessario potersi rinnovare continuamente per non cadere in una sorta di obsolescenza sociale.

Ripiegato sui feticci che ogni giorno compone e ricompone, l'individuo non si occupa più di conservare e curare il proprio rapporto con il corpo, dal quale finisce per dissociarsi, a non considerarlo più il pilastro della propria identità. La precarietà della carne, le fragilità, le imperfezioni che la contraddistinguono, fanno da contraltare all'immagine perfettamente costruita dei frammenti di corpi esposti. I confini identitari segnati dalla carne risultano come delle prigioni dalle quali dover fuggire, per poter liberare tutto il proprio potenziale di vita. E su questo dualismo, interviene potentemente la società, che esalta la corporeità nella sua forma estetica, nella sua apparenza, ma non nella sua funzione, nel suo utilizzo. Si rende necessario un corpo attraente, in forma, tonico e in salute, che però può non essere utilizzato, quasi fosse un contenitore che non deve rivelare il proprio contenuto. Tutto del quotidiano può avvenire senza un coinvolgimento diretto e completo del corpo e molte forme di disagio giovanile sono la diretta conseguenza della sua alienazione, della perdita di un'attribuzione di significato, dell'impossibilità di potergli attribuire un'identità.

Si viene a determinare una scissione tra un corpo "rappresentativo" e il corpo "espressivo". Il primo è il corpo da imbellettare, da modificare, da filtrare attraverso la tecnologia per renderlo appetibile sulle vetrine dei social. Il secondo è invece il mezzo attraverso cui si esprime la personalità individuale. Il primo va assumendo una soverchiante presenza, schiacciando il secondo, facendolo quasi dissipare in uno stato di abbandono e di disinteresse. Perché se il corpo diventa un oggetto di proprietà da mantenere, migliorare ed esibire, la lotta contro le imperfezioni si trasforma in un'ossessione. La logica che emerge non è più quella della ricerca di un equilibrio

con il proprio corpo, di uno stare bene, del piacere a sé stessi, ma l'imperativo è prima di tutto apparire nel modo in cui auspico che gli altri mi vedano e mi apprezzino. Il corpo funziona in questo modo, secondo Baudrillard (1976), come un *valore-segno* come un portatore di segni su cui incidere i tratti del proprio benessere e della propria desiderabilità sociale. Considerato come il luogo della riconquista del sé, come il centro di controllo della perduta capacità di poter proiettare il proprio destino personale verso un futuro desiderato e desiderabile, il corpo diventa lo spazio privilegiato per la ricerca del benessere e di una sorta di rivalsa sociale.

Un corpo che viene investito da un costante processo di aggiustamento non può essere "abitato" dall'individuo, poiché risulta totalmente instabile, privo di qualsiasi ancoraggio esistenziale. L'obbligo di una costante ricerca di un corpo nuovo da offrire all'esposizione, a cui attribuire un significato corrispondente a quello che s'immagina essere una rappresentazione che possa riscontrare il massimo gradimento da parte *degli altri*, priva l'individuo del proprio corpo, in quanto, attraverso progressivi e sempre più decisivi accomodamenti e aggiustamenti, non è più possibile *essere* il proprio corpo. Non si tratta di un lavoro di *maquillage* privo di conseguenze. Non è mai solo ed esclusivamente una questione puramente estetica, d'immagine: anche se si intende veicolare solo il visibile, anche se si ha la pretesa di modificare solo l'immagine del corpo, l'interiorità non ne rimane esclusa. Anzi, finisce per essere profondamente segnata da un eccesso di rappresentazioni prive di qualsiasi fondamento. E il rischio che si corre nella sovraesposizione e nella moltiplicazione delle rappresentazioni di corpo è quello di una nullificazione di una propria identità corporea e di una profonda scissione tra il "corpo-quale-si-è" e il "corpo-quale-si-vuole-apparire".

4. Considerazioni conclusive: un nuovo discorso sul corpo

Gli effetti della nuova forma di dualismo sono già dispiegati tra gli individui: occorre agire immediatamente per contrastare gli esiti negativi e per risolvere lo iato che si è generato sul corpo. Si tratta di un intervento che, giocoforza, deve assumere i connotati di un cambio di prospettiva culturale e sociale, partendo da un modo diverso di intendere il corpo, sia come mezzo attraverso cui si esprime l'esistenza dell'individuo, sia come oggetto

di studio, di approfondimento e di analisi critica da parte delle scienze e dei saperi che se ne occupano.

Il corpo deve poter essere, innanzitutto, inteso in maniera multidimensionale: esistono molti corpi – reale, virtuale, personale, collettivo, storico, ecc. – verso cui convergono una varietà complessa di attribuzioni – personali, sociali, culturali, economiche, ecc. – e con cui è possibile influenzare le esperienze di vita personali e collettive. Si tratta di un corpo dotato di una natura complessa, che trae fondamento esistenziale da questa sua complessità e che non può essere ridotto a un *fantoccio* manipolabile, adattabile, intercambiabile, senza che ne subisca delle conseguenze. Alterare il corpo è un processo che non lascia l'individuo intimamente intatto, questo è un fatto ineludibile che non può e non deve essere messo in discussione, ma deve poter essere reso in maniera chiara, soprattutto in favore dei più giovani.

Occorre, poi, raggiungere una consapevolezza diffusa sul livello e sugli effetti di tali alterazioni, potendo far nuovamente emergere la fecondità del corpo, non nella sua artata moltiplicazione e manipolazione ma nella sua portata esistenziale. La sovra-rappresentazione del sé, la moltiplicazione dei corpi, nel tentativo di raggiungere un'esistenza più propizia al proprio benessere, finisce per porre l'esistenza al di là del reale, al di là di una corporeità piena e appagante, al di là di un radicamento esistenziale forte. Nell'individuo la gioia di esistere deriva dal suo sentirsi in un rapporto fecondo con il proprio corpo e su questa fecondità va costruita la narrazione sul corpo, il cui tema dominante non deve più essere il dominio dell'uomo su di esso. Né deve essere quello di una forma di cura edonistica e individualista. Bensì, è necessario poter riaffermare un contatto tra la triade sé stessi-corpo-mondo. Bisogna agire per migliorare ma entro dei limiti: l'aspettativa dello stare meglio, ad esempio, rinforzata dalla logica del progresso senza soluzione di continuità, prolunga l'immagine di una salute indefinitamente perfettibile. Da qui si instaura l'idea di un corpo suscettibile di trasformazioni senza fine, che porta al dualismo e all'alienazione.

Di pari passo, al di là delle influenze esercitate dall'immaginario collettivo che oggi inonda il corpo, occorre presidiare le strategie pubbliche affinché possa essere costruita una diversa immagine di corpo. In primis, canalizzando l'attenzione sui problemi che la deriva di onnipotenza creatrice sta determinando. È, poi, necessario pensarlo non solo da un punto di vista medico o prestativo, ma come un punto nevralgico della dimensione esi-

stenziale di ognuno, il punto d'incrocio tra la storia personale e le spinte che provengono dal di fuori, dalla società. Da qui la necessità di aprire nuovi legami di pensiero e di vita, con l'assunzione di responsabilità comunitaria sulla cura del corpo come di un elemento esistenziale per la vita dell'individuo. Soprattutto tra i giovani, si rende necessario ri-centrare le strategie pubbliche sull'importanza della tutela del proprio corpo come di uno spazio intimo esistenziale, rendendoli, in prima battuta, edotti su quali possano essere le conseguenze derivanti da un'eccessiva e smisurata manipolazione del corpo.

Si tratta di ragionamenti astratti, certamente, ma che devono essere presi in considerazione affinché possano essere inverati attraverso interventi concreti. A scuola, ad esempio, dove spesso ci si dimentica del corpo, relegandolo a un semplice suppellettile didattico e contribuendo a favorire la spersonalizzazione degli alunni. Già un intervento mirato a far entrare il corpo nella didattica potrebbe avere effetti inimmaginabili, portando a un cambio di paradigma indispensabile: la relativa mancanza di una narrazione educativa sul corpo, l'incapacità di fornire strumenti che possano offrire agli individui una percezione della complessità del proprio corpo e che possano permettere loro di imparare a comprendere i segnali, i messaggi e i codici che da esso vengono trasmessi, è un evidente ritardo culturale che non possiamo più permetterci.

E trascendendo il discorso educativo, il corpo risulta essere l'unica "realtà sociale" che è in grado di smascherare, in maniera inequivocabile, le storture delle moderne società e l'insensatezza di molte delle scelte che riguardano i giovani. Nonostante sia sempre più considerato nella sua sola dimensione organica, disposto come un oggetto da adattare ai propri capricci, spogliato di senso e slegato dalla dimensione esistenziale dell'individuo, ricacciato al di fuori di ogni matrice di senso, corredato solo da significati estetici e trattato attraverso la medicina e la tecnica per aggiustarlo, ritoccarlo o, utopisticamente, renderlo immortale, il corpo continua a mantenere un intenso legame con l'Io a cui appartiene. Da qui è necessario partire, o forse ritornare, per iniziare a modificare le matrici culturali e valoriali che caratterizzano le nostre società.

Riferimenti bibliografici

Baudrillard J. (1976). *La società dei consumi.* Bologna: Il Mulino.
Bordoni C. (2021). *L'intimità pubblica. Alla ricerca della comunità perduta.* Milano: La Nave di Teseo.
Bourdieu P. (2011). *Méditations pascaliennes.* Parigi: Édition de Seuil.
Csordas T. J. (1994). *Embodiment and experience: the existential ground of culture and self.* Cambridge: Cambridge University Press.
Csordas T. J. (2004). Incorporazione e fenomenologia culturale. *Antropologia,* 3, 19-42.
Digennaro, S. (2021). *Non sanno neanche fare la capovolta. Il corpo dei giovani e i loro disagi.* Trento: Erickson.
Detrez C. (2002). *La construction sociale du corps.* Parigi: Édition du Seuil.
Floridi L. (2014). *The Fourth revolution: how the infosphere is reshaping human reality.* Oxford: Oxford University Press.
Foucault M. (2006). *Utopie. Eteropie.* Napoli: Cronopio.
Han B.C. (2014). *La società della trasparenza.* Milano: Nottetempo.
Le Breton D. (2018). *La sociologie du corps.* Parigi: Presses Universitaires de France - Humensis.
Veale D., Gledhill L., Christodolou P., Hodsoll J. (2016). Body dysmorphic disorder in different settings: a systematic review and estimated weighted prevalence. *Body Image,* 18, 168-186.
Vigarello G. (1996). *Il sano e il malato. Storia della cura del corpo dal Medioevo a oggi.* Venezia: Marsilio.

La lezione di Freire: quale contributo per la didattica rivolta agli allievi con bisogni educativi speciali?

Marianna Traversetti
Ricercatrice – Università degli Studi dell'Aquila
marianna.traversetti@univaq.it

1. L'influenza del pensiero di Freire in epoca odierna e i compiti dell'educazione e della scuola

Il contesto pregevole del Convegno Nazionale SIPED "Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire" ha promosso una fertile riflessione epistemologica intorno al pensiero freiriano, che ha dato le mosse al tratteggiarsi di una cornice valoriale e culturale di grandissimo spessore metodologico ed interpretativo. Questa cornice, infatti, ha consentito di argomentare a più voci sulla pratica educativa di stampo freiriano, fondamentalmente contraddistinta da una forte valenza emancipatrice e dialogica, determinata ad influenzare il senso dell'approccio all'istruzione e alla formazione nel corso della storia e nell'ambito dell'incessante mutarsi della realtà sociale (Catarci, 2016), anche alla luce dei recentissimi cambiamenti dovuti all'emergenza sanitaria, che ha prepotentemente influenzato gli scenari non solo politico-economico-sociali, ma anche educativi (Istat, 2020).

Ma è proprio l'esperienza educativa di Paulo Freire, che ha alla sua base un'impostazione politico-sociale riferentesi ad un'epoca non solo temporalmente, ma anche strutturalmente e culturalmente diversa da quella odierna-caratterizzata da contesti sociali variegatissimi e assai differenti dagli ambienti di vita attuali-a rendere possibile accedere al significato profondo dell'agire educativo di oggi. Un significato che mette a nudo tutta la straordinarietà intellettuale e morale propria del concetto di educazione, quale occasione di liberazione dalle forme contemporanee di oppressione delle coscienze (Reggio, 2017), mediante modalità di riflessione e azione che, da un lato, prevedono un coinvolgimento dialogico e problematizzante di tutti gli attori del processo educativo stesso-in primis, nella scuola, gli insegnanti

e gli allievi-e, dall'altro, guidano la comprensione delle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, di orientamento politico, sessuale ecc.) [e] divengono un punto di vista dei processi educativi, offrendo l'opportunità a ciascuno di svilupparsi a partire da ciò che è" (Fiorucci, 2019, p. 27).

La scuola dei tempi nostri, dunque, è chiamata a cogliere tale straordinarietà ed a "reinventare Freire" (Reggio, 2017), come egli stesso raccomandò di fare: "Non ripetetemi, reinventatemi!", attraverso una lettura e ri-lettura delle prassi educative e metodologico-didattiche, al fine di rendere queste stesse in grado di sviluppare quel pensiero critico che, configurandosi come "attività metacognitiva [che] coinvolge la percezione, la critica, il giudizio e il processo decisionale" (Pithers, 2000, p. 241), consente agli allievi di orchestrare (Pellerey, 2013) e di auto-regolare le proprie strategie di apprendimento e le proprie capacità di partecipare alla vita scolastica e sociale; ossia, in buona sostanza, quell' "abilità di riflettere e argomentare le proprie osservazioni, di valutare le informazioni in maniera critica, di discernere i fatti oggettivi dalle convinzioni soggettive, di comunicare in maniera efficace le proprie conoscenze, i propri principi e interpretazioni" (Pacifico, Spezzano, Timpanaro, 2012, p. 2).

A partire da tali considerazioni, emerge chiaramente la duplice esigenza, da parte degli insegnanti, di esercitare "il diritto morale ad un insegnamento che incarna lo spirito del pensiero critico e [da parte degli allievi] il diritto morale di imparare a pensare in modo critico" (Norris, 1985, p. 1).

La lezione di Freire, in questa prospettiva, sostiene il compito principale dell'educazione in senso ampio, che è quello di formare una coscienza critica, da cui deriva il compito principale degli insegnanti in senso stretto, che è quello di proporre strategie didattiche in grado di promuovere la massima inclusione di tutti e di ciascuno (Unesco, 2000, 2005, 2009, 2017), realizzando un processo di insegnamento/apprendimento tale da coltivare

> l'uomo dialogico, che è critico, sa che se il potere di fare, di creare, di trasformare, è un potere degli uomini, questo potere può essere distrutto. Questa possibilità, però, invece di uccidere nell'uomo dialogico la sua fede negli uomini, gli appare come una sfida a cui deve rispondere. È convinto che questo potere di fare e trasformare, anche se negato in situazioni concrete, tende a rinascere. Può riconoscere. Può costituirsi (Freire, 1999, p. 71).

Dalla delineazione gnoseologica dell'uomo dialogico condotta da Freire sorge, ricorsivamente, il richiamo ad un altro conseguente compito prioritario della scuola, che è quello di far affiorare il talento individuale (Margiotta, 2018), che non è da considerarsi come un dono, ma piuttosto come una combinazione disposizionale del potenziale cognitivo ed emotivo degli allievi in formazione, rendendo cioè possibile a questi ultimi di esprimersi, sviluppando le proprie attitudini, riconoscendole e condividendole, come in un circolo virtuoso, arricchente e reciproco (Traversetti, 2018).

È questa l'ottica valoriale e metodologica che ben si coniuga con il messaggio di Freire, finalizzato alla diffusione ed implementazione di un'educazione intesa, primariamente, quale pratica della libertà. Essa richiede necessariamente che tra l'educatore/insegnante e l'apprendente si instauri un dialogo che abbia alla base un interrogativo da parte dell' educatore/insegnante: su che cosa dialogare con l'educando/allievo?

Infatti, se

> per l'educatore/educando che è dialogico [e] che problematizza la realtà, il contenuto programmatico dell'educazione non è un'elargizione o un'imposizione (un insieme di nozioni da depositare nell'educando), ma la restituzione organizzata, sistematica, arricchita agli individui di ciò che essi più desiderano sapere (Freire, 1999, p. 71),

si viene a profilare un'educazione che orienta un processo di insegnamento/apprendimento capace di concepire il dialogo culturale, prodotto dell'interazione tra l'insegnante e l'allievo, quale mediazione per realizzare una trasmissione ed interpretazione autentiche del sapere. Un dialogo, ossia, che non passa *dall'*insegnante *all'*allievo, ma che nasce e si trasforma *tra* l'insegnante e l'allievo, grazie all'impiego di strumenti educativi e didattici che permettono all' uno e all'altro di originare punti di vista su sé stessi, sugli altri e sul mondo. Punti di vista su temi rilevanti, su contenuti di apprendimento e di studio, su significati epistemologici, fenomenologi e culturali che costituiscono, di fatto, l'*habitus* del programma di istruzione.

La pedagogia di Freire sollecita allora gli educatori/insegnanti, a prendere in considerazione gli uomini-nel caso della scuola, gli allievi-come *esseri in situazione* verso i quali rivolgere il proprio programma di insegnamento "organizzato a partire dalla situazione presente, esistenziale, concreta" (ivi, p. 73); un programma, vale a dire, che rifletta l'insieme delle caratteristiche individuali e che tenga conto delle potenzialità cognitive, emotive e rela-

zionali di ciascun allievo, nonché dei bisogni educativi speciali (OECD, 2005) e delle plurime esigenze di apprendimento e di partecipazione (WHO, 2001, 2017) dell'intera classe.

Ed è in una siffatta dimensione pedagogico-didattica di ispirazione freiriana che affiora la rilevanza di quella triade inscindibile, costituita dalla "persona", dall' "ambiente" e dalla "partecipazione", entro la quale quest'ultima rappresenta l'*outcome* più importante dei processi educativi e formativi (Chiappetta Cajoa, 2019). La partecipazione risulta essere, infatti, il costrutto culturale fondante, in termini di uguaglianza e di dignità umana, di diritto della persona-allievo, a trovare nel suo contesto di vita familiare, scolastico e sociale tutte le opportunità possibili, ed a perseguire liberamente i propri traguardi di vita.

La riflessione intorno al concetto di educazione di Freire aiuta, dunque, anche a ribadire con forza che, più in particolare, nel momento in cui non si garantisce a tutti ed a ciascuno, con le proprie peculiarità, di partecipare pienamente alla vita scolastica, non si tutela neppure la salvaguardia, più in generale, dei diritti economici e legislativi della realtà sociale.

Di qui, proviene un altro compito primario degli insegnanti, che non è quello di imporre nozioni e modalità di comportamento, ma piuttosto, di porre le condizioni per far sì che gli allievi possano dialogare tra di loro, e con gli insegnanti stessi, circa le loro aspirazioni, i loro obiettivi; in una parola, circa il loro Progetto di vita (L. 328/2000).

2. Il contesto di apprendimento degli allievi con bisogni educativi speciali e il costrutto di "funzionamento umano"

Per realizzare il contesto di apprendimento e di partecipazione fin qui tratteggiato è necessario che gli insegnanti operino un'azione ed un'analisi critica non solo delle peculiarità e potenzialità di ciascun allievo, ma anche delle caratteristiche dell'ambiente in cui egli vive ed opera. Il dibattito suscitato dalla riflessione sulla pedagogia freiriana e sugli approcci alla persona-allievo già delineati rende infatti evidente l'importanza e la significatività del costrutto di *funzionamento umano*[1] (WHO, 2001, 2017),

1 È descritto dalla *World Health Organization* (2001) con l'ICF.

che "comprende tutte le funzioni corporee, l'attività e la partecipazione, i fattori ambientali e personali e che […] viene identificato come il risultato dell'interazione positiva tra le caratteristiche individuali ed i fattori contestuali, ambientali e personali" (WHO, 2001, p. 168), con la conseguente capacità di funzionare, di apprendere e di partecipare.

Le matrici teoriche di questo costrutto sono note (Dewey, 1961; Bruner, 1996; Bronfenbrenner, 1978) ed aiutano a comprendere il significato profondo dell'uguaglianza delle opportunità e della possibilità di sviluppare le potenzialità individuali per la libera scelta dei "funzionamenti" per il proprio benessere (Sen, 2014).

Nell'ambito di questa impostazione culturale, la capacità di funzionare e, pertanto, di apprendere e partecipare, necessita di "fare cose" indispensabili per vivere una vita adeguata e di non incorrere nel rischio di fallimento di tali capacità, in vista di un'ottima qualità di vita (Nussbaum, Sen, 1993). Un concetto, quest'ultimo, che è entrato nel contesto educativo piuttosto recentemente e che è il prodotto dei mutamenti verificatisi, su scala mondiale, nella concezione dell'educazione-e, dunque, dell'insegnamento e dell'apprendimento-che richiede, in particolar modo in riferimento agli allievi con bisogni educativi speciali, che tale qualità sia tutelata e garantita.

La stretta relazione semantico-metodologica esistente tra il costrutto di *funzionamento umano* proposto dalla "Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF" (WHO, 200, 2017) e i principi freiriani e della didattica inclusiva (Ianes, 2005; Chiappetta Cajola, 2015), implicano due imperativi: per i sistemi scolastico e sociale, che i bisogni educativi speciali degli allievi non debbano essere ridotti ad un personale problema intrinseco di questi ultimi, ma considerati in termini di capacità; per gli insegnanti, che è proprio la scuola ad avere la responsabilità del contesto, fornendo risposte concrete ed efficaci, di natura progettuale, organizzativa e didattica (Chiappetta Cajola, 2015), per stimolare l'apprendimento e la partecipazione, e rendere reale il valore fondamentale dell'educazione per tutti (Unesco, 2000).

È in un tale quadro argomentativo che il contenuto del programma di insegnamento diviene l'oggetto mediatore tra l'allievo ed il contesto in cui egli stesso apprende e partecipa, divenendo così in grado di consentire a quest'ultimo di promuovere una personale ricerca che, a sua volta, "dà inizio al dialogo dell'educazione come pratica della libertà (Ivi, p. 73); una sorta,

cioè, di processo, in qualche misura, inclusivo e tale da generare l'insieme dei saperi dell'*universo tematico* del popolo, di freiriana memoria.

Proprio l'attenzione all'universo tematico può costituire un possibile campo di riflessione su cui gli insegnanti possono impegnarsi, allo scopo di sviluppare le potenzialità e di permettere il determinarsi del funzionamento dell'allievo, nell'ambito di una comprensione critica della totalità della realtà contestuale (biologica, affettiva, relazionale, comunicativa, sociale), offrendo le chiavi per costruire e ricostruire, sulla base dei variegati fattori ambientali che sussistono d'intorno l'interazione tra l'allievo e l'ambiente di apprendimento (Goussot, 2013). Come sottolineava Freire, infatti, è necessario avere prima "la visione totale del contesto, per poi separarne e isolarne gli elementi e, attraverso le analisi di questi parziali" (Ivi, p. 74), l'insegnante può, in tal modo, avere un quadro più chiaro e completo della realtà scolastica vissuta dall'allievo.

È proprio qui che il pensiero di Freire e le caratteristiche della scuola si incontrano felicemente con la prospettiva culturale dell'ICF, secondo cui la partecipazione attiva degli allievi con bisogni ducativi speciali alla vita scolastica, che evidentemente non può essere desunta dalla diagnosi medica, è un aspetto fondamentale e ineludibile dell'inclusione. Del resto, è noto che la presenza nell'ambiente di uno o più ostacoli all'apprendimento possa limitare anche la partecipazione, rendendo quindi le esperienze educative inaccessibili. Se a scuola sono presenti fattori ambientali ostacolanti (pregiudizi, barriere architettoniche, mancanza di servizi e strutture, atteggiamenti negativi delle persone, ecc.) che si riflettono in forme di inaccessibilità, emarginazione ed esclusione, l'ICF auspica l'introduzione, l'implementazione e l'impiego efficace di fattori ambientali facilitanti che possano garantire la migliore performance e promuovere il pieno apprendimento e la piena partecipazione di tutti e di ciascuno.

Una società più equa, infatti, che si richiama ai principi freiriani di un'educazione inclusiva, deve assicurare la messa in campo del maggior numero di facilitatori, tali da migliorare il "funzionamento" degli allievi, proprio perché il processo di sviluppo di ognuno, in età evolutiva, avviene in un ecosistema in cui tutti sono legati da complesse interazioni.

3. Per una pedagogia e una didattica problematizzanti

Si è di fronte all'esigenza, sempre più palpabile e impellente, di una metodologia della ricerca pedagogica e della didassi e della didattica che diventa problematizzante, e che chiede pertanto, ai ricercatori, di proporre agli insegnanti strumenti educativi significativi per la lettura del contesto della scuola e, agli insegnanti, di proporre agli allievi dimensioni culturali, operative e metodologiche tali da fornire loro la possibilità di conoscere e riconoscere l'interazione delle parti della realtà (fisica, sociale, scolastica) che vivono, per poter "funzionare".

Secondo questo approccio epistemologico, chiaramente di orientamento freiriano, l'analisi critica di una significativa dimensione esistenziale condotta, in particolar modo, da parte degli insegnanti, consente agli allievi di assumere atteggiamenti critici di fronte agli ostacoli posti dalla vita quotidiana.

Si tratta, in buona sostanza, di guidare questi ultimi ad accogliere la straordinarietà data dall'opportunità di percepire che la loro comprensione e la ragione della realtà "non si trovano fuori di essa, come del resto essa non si trova divisa da loro (come se fosse un mondo a parte, misterioso e strano che li schiaccia)" (Freire, 1999, p. 74).

Ciò a dire che l'espressione massima di sé stessi cresce nell'ambito di un'educazione, tesa alla resilienza, in grado di congiungere alla realtà che si vive e alle sue risorse (Vaccarelli, 2016), e si determina nel rapporto con gli altri e con i fattori dell'ambiente, siano essi costituiti da persone (con i loro atteggiamenti), da strutture fisiche (luoghi ed oggetti presenti a scuola e nelle classi), da politiche, servizi e sistemi (con il loro grado di efficienza ed efficacia), in considerazione delle loro caratteristiche peculiari, facilitanti od ostacolanti (Booth, Ainscow, 2014) l'attività e la partecipazione del singolo.

Alla base della pedagogia freiriana, del resto, c'è l'imperativo, nell'ambito di una dimensione educativa capace di costituirsi quale volano per l'inclusione e quale garanzia di crescita sociale, in termini culturali e in termini politici, che ciascun allievo sia posto nelle condizioni di diritto a disporre di ambienti di apprendimento ideali per lo sviluppo felice e libero (Nussbaum, 2011) della sua autostima, della sua autoefficacia e della sua autodeterminazione (Bandura, 2000).

Riferimenti bibliografici

Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.

Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci faber.

Bronfenbrenner U. (1978). Il ruolo sociale del bambino nella prospettiva ecologica. *Zeitschrift für Soziologie*, 7 (1), 4-20.

Bruner J. S. (1996). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale.* Milano: FrancoAngeli.

Chiappetta Cajola L. (2019). *Il PEI con l'ICF. Ruolo e influenza dei fattori ambientali.* Roma: Anicia.

Chiappetta Cajola L. (a cura di) (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.

Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Torino: Einaudi.

Fiorucci M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(2), 15-34.

Freire P. (1999). Ripartire dai temi generatori. Appunti per una metodologia educativa dialogica. Testi tratti da Paulo Freire "La Pedagogia degli oppressi", inserto di *Giovani e periferie*, AQF, pp. 70-79.

Goussot A. (2013). *Autismo e competenze dei genitori: metodi e percorsi di empowerment*. Maggioli Editore.

Ianes D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Trento: Erickson.

ISTAT - Istituto Nazionale di Statistica (2020). *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese.*

Legge 8 novembre 2000, n. 328-*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.

Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono.* Miano: FrancoAngeli.

Nussbaum M. C. (2011). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.

Nussbaum M.C., Sen A.K. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.

OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *Communications Outlook 2005.* PariS: OECD Publishing.

Pellerey M. (2013*). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda Parte. Le competenze strategiche considerate come «abiti»: principi generali per un loro sviluppo. Orientamenti pedagogici*, 60 (2), 479-97.

Pithers R.T. (2000). Critical thinking in education: a review. *Education Research*, 42, 237-49.

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

Pacifico M., Spezzano C., Timpanaro G. (2012). Il Progetto Metodo di studio e capacità. In *Annali della pubblica amministrazione*, (vol. 3-4, pp.11-17). Firenze: Le Monnier.

Sen A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Edizioni Mondadori.

Traversetti M. (2018). Il potenziale degli allievi con DSA e lo studio a casa. Alcuni dati di ricerca. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *16*(2), 281-296.

UNESCO (2000). *The Right Education. Towards Education for All Through Hout life. Word Education report*. Paris: UNESCO.

UNESCO-Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for All*. Paris: UNESCO.

UNESCO-Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (2009). *Better Education for All: When We're Included Too*. Paris: UNESCO.

UNESCO- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.* Paris: UNESCO.

Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa.* Milano: FrancoAngeli.

WHO-World Health Organization (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute-ICF.* Trento: Erickson.

WHO-World Health Organization (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017.* https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=public_custom_page&id=25.

I Bisogni Educativi Speciali (BES). Una rinnovata intenzionalità conoscitiva attraverso l'insegnamento di Freire

Maria Vittoria Isidori
Professoressa associata-Università degli Studi dell'Aquila
mariavittoria.isidori@univaq.it

1. Freire e le odierne sfide educative: per un'educazione inclusiva e sostenibile

Le brevi e certo non esaustive riflessioni che seguiranno attorno all'irrinunciabile contributo di Paolo Freire alla comprensione di alcune tra le principali criticità in ambito educativo, anche in riferimento ai nostri giorni (prevenire e agire sulla povertà e sull'emergenza educativa, garantire un'educazione sostenibile, un'istruzione equa ecc.), prendono avvio da alcuni dei principali insegnamenti del nostro Autore per il quale è nel dinamico incontro/scontro con le condizioni reali in cui gli esseri umani si trovano a vivere che si radica la genesi dell'educazione (Freire, 2002). È durante tale incontro che: "[…] l'uomo accoglie la sfida drammatica del momento presente e riconosce la disumanizzazione, non solo come ipotesi ontologica, ma anche come realtà storica" (Freire, 2002, p. 47).

Ma quali sono i principali "artifici disumanizzanti" rispetto ai quali l'educazione deve agire? Di maggiore urgenza educativa: l'onnipotenza della "cosalità", l'eccesso di razionalità, di pseudo-razionalità in un tempo così altamente tecnologicizzato (Freire, 2004). In una prassi educativa in cui la quantità si impone a scapito della qualità, la specializzazione a scapito della conoscenza, la produzione meramente materiale e consumistica a scapito dei valori autentici (Freire, 1973).

È questo l'*humus* in cui la vocazione umana viene negata nell'ingiustizia che si esprime ad esempio – senza voler scomodare i drammatici temi dello sfruttamento, dell'oppressione, della violenza degli oppressori – nella disuguaglianza delle opportunità formative e nella non garanzia del successo formativo per tutti.

A questi dinamismi espliciti – denunciati dall'Autore in uno specifico contesto storico, quello Brasiliano dei decenni passati, ma comunque generalizzabili ad altri luoghi e ad altri tempi – si somma, il potere invisibile dell'addomesticamento alienante della mente (Freire, 2004). In questa prospettiva l'educazione, che in quanto tale non può essere a-storica, entra in dialogo costruttivo con la realtà, con la cultura e sollecita nel discente lo sviluppo di un impegno attivo ad essere protagonista del cambiamento del mondo (Freire, 2002).

Eccoci dinanzi ad un altro *implicitur* dell'insegnamento del nostro Autore, l'errore del vivere la realtà come 'fatalità', del guardare ai fatti come a qualcosa che è successo perché doveva succedere, alla storia come determinismo e non come possibilità. In una sorta di incontrastabile impotenza appresa. La stessa odierna globalizzazione potrebbe essere recepita e vissuta – denuncia Freire – come una pre-destinazione al disimpegnato al "lavarsene le mani". Dunque come definire il processo educativo? L'educazione comincia dalla consapevolezza che cambiare lo *status quo* è difficile, ma manifestare collera, ribellione, denunciare è possibile. Una ribellione per così dire passionale, una rivoluzione che per essere autentica deve essere 'amorosa' deve partire dall'interesse, dall'amore per il mondo (Freire, 2002, 2004).

Dunque l'educazione è "pratica della libertà", esperienza di liberazione. Esperienza difficile, impegnativa, cui spetta un compito alto, nobile, importantissimo: l'individuazione, il rispetto e il soddisfacimento dei bisogni di tutte le persone, nessuno escluso; la garanzia di condizioni di equità.

È attraverso questa pregiata lente di ingrandimento che, come si diceva all'inizio, è possibile leggere noti, e a volte forse abusati, concetti e temi del dibattito contemporaneo sull'educazione e sull'istruzione: il concetto di sviluppo sostenibile e il concetto di ambienti di apprendimento inclusivi. Il primo dominio esprime due necessità: la necessità di un progresso umano, che si concretizza nel soddisfacimento dei bisogni primari di tutti i popoli (equità intra-generazionale), attraverso la lotta alla povertà e l'eliminazione delle privazioni; la necessità che questo progresso rientri nei limiti ecologici, nel rispetto dell'ambiente in cui l'uomo è inserito, anche a garanzia della sopravvivenza delle generazioni future (l'equità inter-generazionale) (Osorio, 2005). Il concetto di sviluppo sostenibile indica infatti la garanzia di condizioni di benessere umano (sicurezza, salute, istruzione) equamente distribuite per classi e per genere, cosicché tale benessere possa

crescere, mai peggiorare. Il raggiungimento di tale sviluppo comporta perciò l'individuazione di un insieme di mete o obiettivi desiderabili per una società, comporta un progresso, un cambiamento che conduca ad una situazione preferibile a quella presente. Questo si traduce in una maggiore attenzione verso la qualità della vita delle persone, verso la distribuzione equa della ricchezza nelle diverse aree del mondo.

Si una soddisfazione dei bisogni umani basilari (cibo, acqua, riparo/abitazioni) ma anche delle necessità sociali e culturali di più alto livello come sicurezza, libertà, occupazione e svago (ONU, 2015). In tale direzione è possibile fornire una definizione operativa del concetto di sostenibilità:

> […] Social sustainability occurs when the formal and informal processes, systems, structures and relationships actively support the capacity of current and future generations to create healthy and liveable communities. Socially sustainable communities are equitable, diverse, connected and democratic and provide a good quality of life (McKenzie, 2004, p.12).

Una sostenibilità individuabile con degli indicatori che ne permettono in qualche modo la misurazione: l'equità d'accesso ai servizi chiave (sanità, educazione, trasporti, casa e svaghi); un sistema di relazioni culturali che valorizza e protegge gli aspetti positivi delle diverse culture; la diffusa partecipazione politica dei cittadini alla vita pubblica; meccanismi che permettono ad una comunità di identificare collettivamente capacità, bisogni.

Ma eccoci al secondo dominio concettuale – cui vogliamo guardare attraverso l'arricchimento interpretativo del contributo di Freire – inerente le numerose e diverse condizioni di criticità (sociale, sanitaria, economica, politica) che a tutt'oggi investono i territori nazionali, europei e extra europei (non ultima la pandemia Covid-19) e in riferimento alle quali è indispensabile agire un'educazione realmente inclusiva (Isidori, Traversetti, 2019) realizzata *in primis* attraverso la relazione educativa (Vaccarelli, 2016). Criticità che impongono alla scuola e alle agenzie educative extra scolastiche la costruzione di comunità partecipate . In che modo e con quale sguardo, quale approccio? A partire dai Bisogni Educativi delle persone che sono sempre Speciali e che in determinati periodi della vita possono assumere una connotazione critica. A partire da difficoltà evolutive di funzionamento permanenti o transitorie in ambito educativo o di apprendimento, dovuta all'interazione tra vari fattori ambientali e di salute

(condizioni di disabilità, disturbi evolutivi specifici, condizioni di svantaggio sociale, culturale e linguistico) (OMS, 2007, 2017).

In tale direzione, emblematico l'approccio socio-relazionale allo studio della disabilità che ha portato negli ultimi vent'anni a rivedere il concetto stesso di disabilità, inteso come conseguenza o risultato di una complessa relazione tra condizione di salute di un individuo, fattori personali e fattori ambientali (le circostanze quindi in cui la persona vive). Prendersi cura, ad esempio, degli alunni con disabilità significa perseguire il loro successo formativo e il loro benessere (D.lgs. 96/2019; D.lgs. 66/2017; OMS, 2007, 2017; Chiappetta Cajola, 2019).

In riferimento ai BES, e non solo ad essi, varie le proposte oggi, le raccomandazioni internazionali, le misure nazionali – soprattutto a seguito della pandemia Covid-19 – tese a progettare ambienti di apprendimento inclusivi che richiedono un profondo ripensamento degli spazi educativi in cui i bambini, i ragazzi e gli adolescenti crescono. Nella stessa direzione, in riferimento alla realtà italiana, si muovono le indicazioni, i decreti ecc. atti ad assicurare e definire standard curriculari comuni (tra gli altri i "Livelli essenziali delle prestazioni, LEP"; i "Patti educativi di comunità"). Tutte azioni tese a colmare il divario – tra aree geografiche, tra gli studenti – nei risultati scolastici, nei profitti di apprendimento (fenomeni di abbandono, di dispersione scolastica e formativa ecc.).

2. La progettazione educativa e il docente inclusivo "attraversatore di confini"

> […] Non c'è insegnamento senza apprendimento, i due termini si spiegano a vicenda e i loro soggetti, pur con tutte le differenze che li connotano, non si riducono alla condizione di essere oggetto, l'uno dell'altro. Chi insegna, nell'atto di insegnare apprende, e chi apprende nell'atto di farlo, insegna (Freire, 2004, p. 20).

È ampiamente noto come per Freire l'errore per eccellenza, in ambito educativo, quello che travisa totalmente il significato stesso di educazione, sia la contrapposizione educatore-educando.

Un'interpretazione che, nel rendere apicali le posizioni, rischia di non renderle interlocutorie, assegnando all'una il protagonismo assoluto e l'as-

soluta responsabilità delle decisioni e delle azioni e all'altra l'unica possibilità di essere passivo spazio di ricezione.

Già solo l'incipitoria al presente paragrafo ci sollecita: ad ampliare la nostra intenzionalità conoscitiva attorno al ripensamento dei curricoli e delle metodologie didattiche per favorire nei nostri discenti l'acquisizione delle competenze necessarie a spostare il centro del mondo (Fiorucci, 2011, 2020) e necessarie per vivere nel mondo; ci invita ad una revisione del curricolo esplicito, ad una 'esplorazione' del curricolo 'nascosto'; ci spinge ad interrogarci ancora sul ruolo della scuola nella società; sul progetto di un'educazione permanente finalizzata all''essere di più' (Catarci, 2016).

È questo il nuovo *setting educativo* problematizzante che supera la pratica depositaria e anestetizzante e si pone come antidoto efficace contro ogni forma di passività e come continua provocazione responsabilizzante verso il superamento della discriminazione. Dunque i contenuti dell'educazione non più considerati come statica proprietà dei detentori del sapere. Essi non devono essere trasferiti dall'educatore all'educando ma devono essere interpretati, insegnati attraverso una curiosità epistemologica, critica. Questo è il paradigma e il chiaro criterio interpretativo per stabilire le caratteristiche dell'educatore autentico, l'educatore dialogico (Freire, 2002).

Educatore, insegnante che attraverso il superamento della 'cultura del silenzio' deve chiedersi per chi e nell'interesse di chi sta lavorando. Si tratta di continuo interrogarsi attraverso un atteggiamento emotivo e cognitivo orientato all'esplorazione, alla ricerca.

> […] Insegnare, apprendere e ricercare hanno a che fare con due momenti del ciclo gnoseologico: quello in cui si insegna e si apprende la conoscenza già esistente, e quello in cui si lavora all'elaborazione della conoscenza che non esiste (Freire, 2004, p. 25).

L'insegnante stesso costruisce la competenza professionale attraverso un continuo problematicizzare il sapere. Postura mentale che esige rigore sistematico, capacità di mettersi in gioco; e che si perfeziona nel dialogo aperto con gli altri, con il mondo, con le conoscenze, a patto che l'insegnante sappia insegnare-imparare-ricercare. L'uomo di per se stesso, dice l'Autore (2004), è parola, è dialogo: soltanto un'educazione fondata su un'antropologia dialogale può corrispondere perciò alle più intime istanze di ciascuno.

E questo è l'aspetto che, in riferimento in particolare ai BES, più ci interessa del modello educativo propostoci da quello che Giroux (2001) ha definito un moderno e a noi contemporaneo "attraversatore di confini". Quali sono i presupposti fondamentali del dialogo, ai quali l'educatore deve costantemente riferirsi? Si tratta di dimensioni quali: la "critica al verbalismo" (la parola vuota e senza impegno a trasformare); la critica al "superficiale attivismo" (l'azione per l'azione, il sottovalutare il ruolo del pensiero, della riflessione, dello studio); l'analfabetismo – l'essere senza parola – una piaga culturale, la cui componente più grave è il mutismo globale.

Quanto sinora evidenziato dell'insegnamento di Freire conduce a promuovere nelle persone, nell'ambito dei vari setting educativi e d'apprendimento, l'atteggiamento critico, la riscoperta delle potenzialità individuali (ecco l'inclusione, le pari opportunità) e culturali (ecco l'equità) (Isidori, 2017).

È indispensabile però che le parole siano accompagnate da uno sforzo del pensare costruttivo, in quanto tale 'corretto', che impone di ridurre la distanza tra ciò che diciamo e ciò che facciamo.

Gli elementi dunque più importanti per dar vita e rinforzare la relazione educativa sono l'"autenticità" e la "coerenza" dell'educatore; la testimonianza di autenticità e di congruenza nelle parole e nei fatti.

Ciò si traduce, dal punto di vista didattico, in un costante movimento dinamico, dialettico, tra il fare e la riflessività metacognitiva sull'agito, oltre che sulla semplice azione (Isidori, 2019).

È possibile, comunque, individuare delle dimensioni educative imprescindibili per il successo del progetto di collaborazione educativa docente/discente: l'amore, l'umiltà, l'autorevolezza, la speranza, la creatività solo per citarne alcune tra quelle indicate ormai da decenni da Freire. Nel lavoro dell'educatore, del docente quanto sinora detto si traduce ad esempio nell'amare la propria professione, una 'quasi devozione' come la definisce l'Autore (Freire, 2004). D'altra parte l'educare-insegnare, non possono essere concepiti come esperienza nella quale i sentimenti e le emozioni, i desideri, i sogni vengono repressi (Gadotti *et al.,* 2003). Un esercizio, quello educativo, compiuto con umiltà e con la certezza che nessuno è superiore a nessuno. Un insegnante poco umile, anche se è competente nella sua disciplina, dimostra di essere incompetente dal punto di vista umano. D'altra parte l'insegnante non può permettersi l'ingenuità di pensarsi uguale all'educando, di disconoscere la specificità del proprio com-

pito. Proprio per l'autorità che riveste, l'insegnante è chiamato ad esporsi, a prendere delle decisioni, a non rimanere lontano, neutrale, indifferente per paura di ledere l'autonomia del soggetto educativo. Deve essere in una parola autorevole. Un'autorità che libera, promuove, orienta (Freire, 2002). Ciò esprime anche la dimensione educativa della fiducia, dell'attesa che si applica nei riguardi del singolo educando, per farne esprimere le potenzialità latenti. Atteggiamento che non coincide con 'l'incrociare le braccia e aspettare', con il 'chiudere gli occhi e andare avanti'. L'attesa stessa è un'*attesa attiva* (Freire, 1979). Gli educatori hanno poi il compito di ricreare il bello nell'ambiente complessivo in cui l'esperienza educativa si attua. Infine, valorizzando l'importanza e la 'bellezza' delle esperienze informali nelle strade, nelle piazze, nel lavoro, nelle aule delle scuole, nei cortili dove si gioca, Freire (*ibidem*) sottolinea la valenza e la portata educativa di tali contesti.

Riferimenti bibliografici

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

Chiappetta Cajola L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.

Decreto-Legge 17 marzo 2020, n. 18. *Adozione del Documento la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021*.

Decreto Legislativo, 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.*

Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.

Decreto Legislativo 17 marzo 2020, n. 18. Adozione del Documento la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021.

Fiorucci M. (2011). *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*. Roma: Armando,

Fiorucci M. (2020). *Educazione, Formazione e Pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.

Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della "pedagogia degli oppressi".* Milano: A. Mondadori.

Freire P. (1974). *Teoria e pratica della liberazione.* Roma: AVE.
Freire P. (1979). *Pedagogia in cammino*. Milano: A. Mondadori.
Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
Gadotti M., Nanni C., Colombo F. (2003). *Paulo Freire. Pratica di un'utopia*. Piacenza: Berti - Terre di mezzo.
Giroux H. A. (2001). Culture, power and transformation in the work of Paulo Freire. In F. Schultz (Ed.), *Work of Paulo Freire* (pp. 77-86). New York: McGraw Hill Dushkin.
MCKenzie S.(2004). *Social Sustainability:Toward Some Definitions*. Magil. South Australia: University of South Australia Printed.
Milan G. (2008). L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla Pedagogia di Paulo Freire. *Studium Educationis*, 1, 43-65.
Isidori M. V. (2017). *Bisogni Educativi Speciali BES. Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa*. Milano: Franco Angeli.
Isidori M.V. (2019). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: Franco Angeli.
Isidori M.V., Traversetti M. (2019). La formazione degli insegnanti come azione di sistema per lo sviluppo sostenibile. Il Corso di Formazione per il Sostegno: l'esperienza dei tirocinanti. In M.V. Isidori (Ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 58-81). Milano: Franco Angeli.
Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.*
Organizzazione Mondiale della Sanità (2017). International Classification of Functioning, Disability and Health-ICF, http://www.who.int/classifications/-2017icfupdates.pdf?ua=1.
Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti. ICF-CY.* Trento: Erickson.
Osorio L.A.R., Lobato M.O., Del Castillo X.A. (2005). Debates on Sustainable Development: Towards a Holistic View of Reality. *Environment, Development and Sustainability*, 7 (4), 501-518.
Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Povertà educativa come sfida culturale, politica e pedagogica: radici povere, servizi educativi invisibili e utopia sociale

Maura Tripi
Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Catania
maura.tripi@phd.unict.it

1. Introduzione

Nel suo volume "Pedagogia della speranza" (2008), Paulo Freire scrisse di ciò che un giorno il fumettista brasiliano Claudius Ceccon gli raccontò in merito ad un accaduto del proprio figlio, il quale tornò da scuola contrariato, perché la sua insegnante aveva strappato un disegno fatto da lui. Quando il padre andò ad incontrare la maestra, con l'intenzione di chiarire le motivazioni dell'accaduto, trovò entusiasmo e lodi nei confronti del bambino e delle sue capacità. Durante la conversazione, l'insegnante mostrò una collezione di disegni, quasi tutti uguali, di un gatto nero, copiato da un unico modello. Un solo gatto moltiplicato, che presentava solo qua e là qualche tratto diverso. Al commento del padre, secondo cui sarebbe stato meglio se i bambini avessero visto un gatto vivo, camminare, correre e saltare per la classe, e poi magari rappresentarlo graficamente a loro piacimento, l'insegnante reagì urlando:

> No! No! Forse ciò andrebbe bene per suo figlio. E non ne sarei sicura. Ma non per gli altri. Ricordo – continuò – di quando ero bambina, mi spaventavano le situazioni in cui mi veniva richiesto di scegliere, di decidere, di creare. Proprio per questo qualche giorno fa ho preso un disegno di Flavio [semplificando con questo verbo l'azione di stracciare]: lui aveva disegnato un gatto che non può esistere. Un gatto con tanti colori. Non potevo accettare quel disegno. Sarebbe stato dannoso non solo per lui, ma soprattutto per gli altri (Freire, 2008, p. 164).

Freire racconta di

> "un'insegnante che tremava di paura solo a sentire parlare di libertà, di creatività, di avventura e di rischio", secondo uno schema per cui non dovremmo mai uscire dai binari che indicano il nostro passag-

> gio, ma invece "camminare sui binari già tracciati per noi. Ecco il nostro destino. La nostra sorte. Mai e poi mai aprire strade camminando! Mai ricreare il mondo! Trasformarlo!" (ivi, pp. 164-165).

E, negandolo, è proprio quello che, invece, ci invita a fare, nel nostro ruolo di educatori e di ricercatori.

Uscire dai binari, suggerisce Freire, per cambiare il mondo, passa attraverso l'intenzione di cambiare il linguaggio. E il primo passo per cambiare il linguaggio è quello di prendere consapevolezza di meccanismi di potere che attivano parole e concetti.

2. Una visione articolata della povertà educativa

Quando si parla di "povertà educativa", non si può prescindere dal considerare tale concetto, così come qualsiasi altro prodotto culturale, non neutro, né dato, bensì in costante movimento e trasformazione. Nel momento in cui noi lo enunciamo, possiamo addirittura dire che lo stiamo cogliendo in un momento temporale ben preciso, in cui è diverso dai momenti precedenti, perché inserito in dinamiche processuali di elaborazione in termini non soltanto temporali, ma anche geograficamente collocati. In particolare, poi, il concetto di povertà educativa è elaborato all'interno di una visione articolata, molto complessa ed eterogenea al suo interno, inserita in un vivo dibattito internazionale di visioni interdisciplinari che colgono la povertà nella sua multidimensionalità. Da ciò ne proviene la necessità di guardare alle diverse sfaccettature della povertà educativa, sintetizzandole attraverso un termine-ombrello che è "sfida", nella doppia accezione, positiva e negativa, che accoglie i rischi, i limiti, ma anche le opportunità e i benefici che possiamo trarre osservando in modo critico sia il concetto, sia i contesti e i processi caratterizzati da povertà educativa.

La sempre presente tentazione di considerare un territorio già individuato come "povero" alla luce di una "cultura della povertà", così come la intendeva Oscar Lewis (1970), in cui gli abitanti sono portatori di una "cultura", quindi con dei tratti specifici e stigmatizzanti, viene pericolosamente alimentata dalla nascita di una nuova espressione, quale ad esempio "povertà educativa", che rischia di produrre una nuova etichetta culturale, quella degli "educativamente poveri", che si va ad apporre in contesti locali già

precedentemente etichettati secondo categorie legate alla devianza, alla povertà, al sottosviluppo. Tale processo viene, peraltro, stimolato nel momento in cui la costruzione di uno specifico discorso diventa funzionale allo stanziamento di fondi dedicati.

Ferdinando Fava, nel suo lavoro sull'antropologia dell'esclusione riferito al quartiere Zen di Palermo, analizza come in alcuni resoconti narrativi, giornalistici, mediatici

> i dati statistici e le letture raccolte presso "i testimoni privilegiati" sono considerati come dei fatti in se stessi auto-esplicativi a conferma degli schemi prestabiliti. La vita dei residenti resta così fissata nei termini dell'analfabetismo, del sottosviluppo, del sottoimpiego, del sovraffollamento che diventano anche rappresentazioni operative quando sono tradotte in indicatori statistici "obiettivi" del livello d'istruzione, del tasso di disoccupazione, della qualità della vita. Queste categorie esauriscono la descrizione dei residenti, spogliandoli di ogni iniziativa personale e di azioni autonome che non siano quelle dei comportamenti devianti (2008, p. 64)

o, nel caso della povertà educativa relativa ai servizi per la prima infanzia, che non siano quelle delle mancanze, dei limiti e delle assenze. Da anni il discorso sulla povertà educativa ha l'obiettivo di denunciare tali mancanze e di contrastare tale fenomeno. Alla focalizzazione sui problemi, e alla conseguente narrativa dei luoghi e delle persone, la ricerca che porto avanti dal 2018 costruisce un approccio complementare, in cui, radicandosi l'"inedito possibile", i rischi che si attuano a partire da questi discorsi possano, invece, creare una reazione costruttiva e, quindi, divenire una sfida in senso positivo: un processo di emancipazione delle realtà educative rivolte alla prima infanzia nei territori più poveri, più disagiati, al fine di innescare cambiamenti che possano essere di beneficio non soltanto di quei territori stessi, ma di tutti i servizi educativi per la prima infanzia.

3. Per un'inclusione delle possibilità

Il fantasma di un possibile discorso coloniale ed esotizzante ci permette, dunque, di uscire dai binari, così come ci suggerisce Freire attraverso il racconto del gatto nero, e di rintracciare nuove situazioni in cui gli svantaggiati

non siano destinati ad essere sempre così, ma il discorso lasci più spazio ad un'apertura e un'inclusione delle possibilità.

Quali strategie di ricerca, di progettazione e di azione nel territorio possono essere attuate al fine di raccogliere questa sfida? Ne ho individuate almeno tre:

– diffondere una visione culturale che riconosca il valore politico dei servizi per la prima infanzia – in particolare, nei termini di uguaglianza, accessibilità e opportunità alla crescita e all'*empowerment* di una comunità -, esplorando il passato, attraverso la storia e la memoria di tali luoghi, il presente, con particolare riferimento al Sistema integrato 0-6 promosso dal D.Lgs 65/2017, e il futuro, guardando ai contesti più svantaggiati non come destinati ad essere sempre così, ma lasciando più spazio per l'utopia, per il sogno, per la scelta e per la speranza (Freire, 2008);
– promuovere il riconoscimento culturale della professionalità di educatrici e insegnanti che lavorano in tali servizi, e stimolare una riflessività, una capacità critica e una memoria operante che attivino processi di conoscenza di sé, di progettualità costruttiva e di attiva partecipazione (Tomarchio, 2014);
– rielaborare le strategie e le scelte politiche a sostegno di una visione dell'infanzia in cui si riconoscano, a livello collettivo, le capacità e le potenzialità, i desideri e le aspirazioni dei più piccoli, accanto all'impegno per la difesa dei loro diritti.

Per rielaborare la storia di una città e dei quartieri alla luce della storia dei nidi comunali, per dare riconoscimento alla professionalità di chi opera nei diversi microcontesti dei nidi, e per promuovere una visione politica in ascolto, soprattutto nei contesti a cui viene attribuita la caratteristica di "educativamente poveri", la ricerca accademica inserita in questa cornice non può essere scevra di una presa di posizione politica e di una presa di impegno nei confronti del contesto e della comunità locale. Nella prospettiva di una raccolta di storie e memorie di educatrici ed educatori dei nidi comunali, non si intende la ricerca come "mera archiviazione, oppure un'operazione di "concorso di storia locale" (Benelli, 2019, p. 70); né semplicemente un'esemplificazione di storie di resistenza, perché parlare di resistenza testimonia soltanto la capacità di adattamento ad un sistema di costrizioni che in realtà imprigiona gli abitanti di un territorio o di un quar-

tiere (Fava, 2008). Per di più, Amartya Sen pone l'attenzione sul fatto che "le condizioni soggettive del piacere e del desiderio – e quindi di condizioni desiderabili – si adeguano alle situazioni di persistente disuguaglianza. Quindi, coloro che, essendo cronicamente in condizione di privazione, non hanno il coraggio di desiderare molto più di quanto già posseggono e gioiscono per quanto possono dei loro piccoli sollievi, poiché le loro privazioni appaiono meno acute usando il distorto parametro dei piaceri e dei desideri" (Sen, 2001, p. 18). Bisogna partire dal "sapere fatto di esperienza" (Freire, 2008), per costruire funzionamenti fecondi, cioè opportunità che generano altre opportunità (Nussbaum, 2012).

Come persone che si dedicano alla ricerca, non possiamo che confrontarci con forme di Altro. Come afferma Krumer-Nevo,

> la maggiore motivazione che ci spinge a fare ricerca qualitativa è la speranza e l'intenzione non solo di conoscere l'altro, ma di dare voce a persone che in precedenza sono state ignorate o che sono state oggetto di concezioni distorte. Inoltre, la motivazione a conoscere l'altro va a beneficio anche dei partecipanti diretti alla ricerca, perché in particolare nella ricerca qualitativa, più che in altre, essi hanno l'opportunità di sperimentare, fare esperienza di riconoscimento e di empatia. Rispetto a questo, conoscere l'altro possiede un potenziale per l'emancipazione. D'altra parte, il desiderio di conoscere l'altro può anche essere una potenziale sorgente di dominio, nel momento in cui diventa un modo di sottomettere l'altro in una rete di interpretazioni e rappresentazioni. In questo caso, l'altro viene intrappolato nella sua unicità ed è trasformato in un'icona di permanente alterità (2012, p. 299).

Per attuare un reale cambiamento della visione professionale e culturale rispetto a coloro che vengono definiti "poveri", dobbiamo chiederci con urgenza da che parte stiamo, come Freire ci ha insegnato, perché corriamo, come educatori e come ricercatori, ogni giorno il rischio di ritrovarci, come l'insegnante che temeva la libertà, dalla parte degli oppressori.

Riferimenti bibliografici

Benelli C. (2019). Memorie autobiografiche come patrimonio di comunità. In G. Bandini, S. Oliviero (Eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze* (pp. 65-76). Firenze: Firenze University Press.

Fava F. (2008). *Lo Zen di Palermo. Antropologia dell'esclusione.* Milano: FrancoAngeli.

Freire P. (2008). *Pedagogia della speranza*. Torino: Gruppo Abele.

Giustini C., Tolomelli, A. (2012). *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi* Milano: FrancoAngeli.

Lewis O. (1970). *La cultura della povertà*. Bologna: Il Mulino.

Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.

Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

Tomarchio M. (2015). Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale SIPED* (pp. 25-36). Pisa: ETS.

Krumer-Nevo M. (2021). *Speranza radicale. Lavoro sociale e povertà*. Trento: Erickson.

Krumer-Nevo M., Mirit S. (2012). Writing against Othering. *Qualitative Inquiry*, 18, (4), 299-309.

Tripi M. (2021). Educational poverty and ECEC system. A case study. In AA.VV., "*Citizenship, Work and the Global Age", Proceedings of the Second International Conference of the Journal Scuola Democratica. Reinventing education*, 2-5 giugno 2021. (Vol I, pp. 453-463). Roma: Associazione Per Scuola Democratica.

Rileggere la complessità del lavoro sociale alla luce della pedagogia freiriana

Antonella Cuppari
Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Milano-Bicocca
a.cuppari@campus.unimib.it

1. Il lavoro sociale oggi: una sfida complessa

«The essence of any tyranny resides in the fierce refusal of complexity.»
(Burckhardt, citato in Ardoino, Lourau, 1994)

Il presente contributo è una riflessione che ha per oggetto l'azione educativa che si situa nella sfera del lavoro sociale e che, in Italia, vede come attori principali gli enti di Terzo Settore. Tale oggetto viene analizzato nell'ambito paradigma della complessità (Morin, 2020) e alla luce di alcuni passaggi chiave della pedagogia freiriana.

Nel parlare di "sociale" mi riferisco a quell'area intermedia che si colloca tra la sfera politico-normativa e la sfera privata che costituisce il campo privilegiato di apprendimento della convivenza e della socializzazione (Reggio, 2017). All'interno di questo campo operano gli enti di Terzo Settore.

La Riforma del Terzo Settore (Legge 6 giugno 2016 Delega al Governo per la riforma del Terzo settore, dell'impresa sociale e per la disciplina del servizio civile universale) ha ridisciplinato il non-profit, riconoscendo alle cooperative sociali un ruolo che va oltre la mera produzione di servizi che lo Stato e il mercato non hanno interesse o capacità di produrre. In particolare, tale riforma valorizza la peculiare governance di tali soggetti basata sulla cooperazione, sulla reciprocità e su principi democratici. Se guardiamo alla storia della cooperazione sociale in Italia, ad essa può essere attribuito il merito di:

> avere inventato servizi sociali tanto nuovi che la normativa del tempo non era ancora in grado di definire. Il successo e l'efficacia di questi

> servizi è stata tale da mantenere il senso fino ad oggi, quando ormai sono diventati oggetto di accreditamento regionale, valutazione degli standard minimi di qualità e certificazione ISO. L'eccellenza di questo successo ha portato molte cooperative ad impegnare notevoli risorse nell'adeguarsi alle richieste delle norme di riferimento, facendo loro perdere, però, la forza originaria capace di individuare bisogni alternativi e a questi rispondere, generando servizi così nuovi che, necessariamente, non potrebbero essere ancora normati e regolamentati (Berzacola, Galante, 2014, p. 21).

La perdita della capacità di saper leggere le trasformazioni sociali e i nuovi bisogni emergenti da parte delle cooperative sociali, si affianca ad altri due ordini di problemi.

Il primo riguarda la crescente burocratizzazione delle pratiche educative sociali e l'enfasi riposta sulla responsabilità strumentale. Questo, se da un lato ha generato approcci che cercano di convalidare la saggezza della pratica (Fook, 1999; Parton, O'Byrne, 2000), dall'altro lato, rischia di sottovalutare il potere di una produzione di sapere pratico che presenta accanto ad opportunità di emancipazione anche pericoli di oppressione (D'Cruz, Gillingham, Melendez, 2007).

Il secondo problema riguarda invece la progressiva riduzione della sfera sociale che ha caratterizzato gli ultimi decenni. Se da una parte, infatti, la dimensione politica si è ampliata fino a normare aspetti della vita privata e relazionale delle persone si limitano a sempre più presente è la tendenza a rispondere individualmente a problemi comuni (Reggio, 2017).

Tali fenomeni rischiano di creare una visione limitante del lavoro sociale, con una funzione ridotta a semplice erogazione di servizi che, appunto, risolvere, fornire e sostituire (Tramma, 2015). Al contrario, educare nel sociale implica la ricerca di "un difficile e mobile equilibrio tra socializzazione e individualizzazione, conformazione e liberazione, esigenze individuali ed esigenze sociali" (ivi, p. 121).

Il "sociale", infatti, è un ecosistema di forze complementari, concorrenti e antagoniste, che si autoregola, entra in crisi e si evolve come tutti i sistemi viventi (Morin, 2016). Da questa prospettiva, la standardizzazione delle pratiche e la riduzione del lavoro sociale a mera attuazione di norme preesistenti, rischia di irrigidire il gioco tra le parti e di confermare le relazioni di potere presenti nella società (Foucault, 1975).

A fronte di queste considerazioni diventa necessario recuperare una di-

mensione complessa del lavoro sociale che sappia andare oltre i circoli di sicurezza che imprigionano le pratiche educative (Freire, 1970), affinché esso possa diventare leva di cambiamento sociale. Ciò richiede la capacità di "sognare oltre il già sognato, per andare oltre la mera ripetizione dell'identico" (Colazzo, 2017, p. 21), figlia di una *hybris* umana incapace di riconoscere la complessità.

Gli enti di Terzo Settore sono chiamati a contribuire alla rigenerazione dei legami comunitari, assumendosi la propria responsabilità, nell'accezione definita da Zamagni (2019) di *respondus,* cioè di prendersi cura della complessità del mondo.

2. La "coscientizzazione" come via per celebrare la complessità

"Non ripetetemi, reinventatemi": tale citazione, tratta dal testo di Piergiorgio Reggio "Reinventare Freire: lavorare nel sociale con i temi generatori" (2017), è un invito a generare comprensioni inedite del messaggio freiriano che aprano a nuove prospettive di significato (Mezirow, 1991).

Nella letteratura scientifica, le teorie critiche hanno indagato la connessione tra il cambiamento nelle prospettive di significato individuali e le trasformazioni sociali (Brookfield, 2012). Se il pensiero critico è vitale per sfidare le diverse forme di oppressione, in particolare quelle che si inseriscono nelle pratiche educative, esso tuttavia non è sufficiente a produrre forme profonde di apprendimento (Alhadeff-Jones, 2010; Formenti, West, 2018). Lo stesso Brookfield (2012) riconosce che il pensiero critico razionale è solo un passaggio verso il cambiamento sociale.

Il concetto freiriano di "coscienza critica" (1970) può tuttavia aiutare a comprendere meglio come la trasformazione delle prospettive di significato possa accompagnarsi al cambiamento sociale. Per coscienza critica Freire intende un rapporto intenzionale e problematizzante dell'uomo col mondo, nella sua dimensione eco-logica e dia-logica. Tale dialogo, sempre secondo Freire, può esistere solo a partire da un amore, che egli interpreta come disponibilità ad impegnarsi in una relazione e a creare legami per favorire una trasformazione sociale (*ibid.*). Questa concezione di coscienza critica riconosce e problematizza il potere ma al tempo stesso fa leva sulle relazioni, aprendosi all'incertezza e alla complessità del processo dialogico.

Il processo di coscientizzazione può essere attivato attraverso la pratica

riflessiva. La riflessività, infatti, può costituire una via che introduce incertezza nelle pratiche professionali (Taylor, White, 2000), là dove spinge a mettere in discussione alcune premesse implicite che le guidano. Tuttavia, qualsiasi approccio alle pratiche del lavoro sociale che introduce incertezza è probabile che sia in forte contrasto con la certezza di forme organizzative di tipo burocratico (D'Cruz, Gillingham, Melendez, 2007).

A fronte di tali polarità, quali dispositivi pedagogici possono aiutare a tenere insieme i tratti negativi della complessità, come l'incertezza e l'insufficienza della logica, con quelli positivi, come il tessuto comune che lega l'uno e il molteplice, l'universale e il singolare, l'ordine e il disordine (Morin, 2020)?

Secondo Freire (1970) il superamento di questa polarizzazione è "il parto che dà alla luce un uomo nuovo; non più oppressore, non più oppresso: l'uomo che libera sé stesso" (Ivi, p. 34).

Una via di liberazione può essere, in questo senso, la pratica della "riflessività sistemica" (Jude, 2018; Rigamonti, Formenti, 2020), intesa come processo stratificato che riguarda non solo il singolo professionista ma anche l'équipe, l'epistemologia dominante e il potere delle buone storie. Tale forma di riflessività è "uno strumento di crescita professionale permanente, nell'ottica del *lifelong e lifewide learning*, perché è indipendente dall'oggetto e dall'azione specifica ed è trasferibile a tutti i contesti dell'esistenza" (Rigamonti, Formenti, 2020, p. 117). Essa è il cuore di una pratica formativa, individuale e collettiva, epistemica, critica e incorporata (Formenti, 2017), volta a "costruire contesti operativi dove allenare il pensiero, l'osservazione, la curiosità, la capacità critica e la relazionalità" (Rigamonti, Formenti, 2020, p. 127). Tale dispositivo formativo permette di spostare il focus dalle competenze individuali dei professionisti della relazione di cura alle potenzialità trasformative di un processo di apprendimento che si connota come atto collettivo.

La riflessività sistemica è coerente con un processo di coscientizzazione che, procedendo prevalentemente con modalità analogiche e metaforiche, favorisce "l'adozione di posture cognitive, relazionali ed emotive divergenti rispetto alle abitudini personali" (Reggio, p. 103). In questo modo è possibile passare da un'educazione depositaria ad un'educazione dialogica e problematizzante di una coscienza che accetta di *essere* non solo nel mondo ma anche *con il mondo* (Freire, 1970).

3. Considerazioni conclusive

L'educazione costruisce mondi, personali e sociali, e non è fatta per confermare e sostenere quelli esistenti (Reggio, 2017). Educare nel sociale, tuttavia, porta con sé una contraddizione mai del tutto risolvibile perché, laddove interviene per liberare, di fatto esercita un potere che rischia di scivolare in una passione colonizzatrice dell'altro che perpetra forme di oppressione.

Recuperare il significato complesso di "coscienza critica", non riducibile unicamente al pensiero critico razionale, costituisce per l'educatore sociale un'impresa rischiosa che si basa sull'accettazione di una relazione disequilibrata, oltre le proprie abitudini del pensiero.

La riflessività, agita dentro pratiche formative fondate su un'epistemologia sistemica, permette il recupero di forme di narrazione generativa capaci di sfidare i discorsi dominanti impliciti nel lavoro sociale e consente di divenire consapevoli della relazione circolare tra strutture e discorsi istituzionali, giuridici, sociali e storici (Rigamonti, Formenti, 2020).

In questo modo, l'apprendimento, inteso come atto collettivo, diventa così prassi "educante" (Massa, 1979) e liberatrice, verso un futuro "possibile emergente" (Pellegrino, 2019, p.177), in cui di dare sostegno a un'azione trasformativa che potrà davvero sognare "l'oltre il già sognato" di cui è pregno il mondo.

Riferimenti bibliografici

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

Ardoino J., Lourau, R. (1994). *Les pe dagogies institutionnelles*. Paris: PUF.

Berzacola L., Galante D. (2014). Leggere le criticità del fare cooperazione. In G. Girelli, *Cooperare è un'impresa – promuovere cultura cooperativa per creare sviluppo e innovazione* (pp. 13-24). Milano: Franco Angeli.

Brookfield S.D. (2012). Critical theory and transformative learning. In E.W. Taylor, P. Cranton et alii (Eds.), *The handbook of transformative learning. Theory, research, and practice* (pp. 131-146). San Francisco: Jossey-Bass.

Colazzo S. (2017). Attualità vs. inattualità di Freire. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1, 19-26.

D'Cruz H., Gillingham H., Melendez S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for social work: a critical review of the literature. *British Journal of Social Work*, 37, 73-90.

Fook J. (1999). Critical reflectivity in education and practice. In B. Pease, J. Fook, (Eds.), *Transforming social work practice: postmodern critical perspectives* (pp. 195-208). St Leonards, Australia: Allen and Unwin.

Formenti L., West L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education – A dialogue*. Londra: Palgrave Macmillan.

Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.

Foucault M. (1975). Surveiller et punir: Naissance de la prison. Editions Gallimard. (trad. it. *Sorvegliare e punire: la nascita della prigione*, Einaudi, 1976).

Freire P. (1970). *Pedagogia del oprimido*. Siglo XXI Editores (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, EGAe, Torino, 2002).

Jude J. (2018). The practice of systemic reflexivity. *Journal of Social Work Practice*, 32(1), 45-57.

Massa R. (1979). *Teoria pedagogica e prassi educativa*. Bologna: Cappelli.

Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass (trad. it. *Apprendimento trasformativo. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003).

Morin E. (2020). *La sfida della complessità*. Editoriale Le Lettere.

Morin E. (2016). *Pour une crisiologie*. Editions de L'Herne (trad. it., *Per una teoria della crisi*, Armando, Roma, 2017).

Parton N., O'Byrne P. (2000). *Constructive social work: towards a new practice*. Basingstoke: MacMillan.

Pellegrino V. (2019). *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*. Verona: Ombre Corte.

Reggio P. (2017). *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*. Milano: Franco Angeli.

Rigamonti A., Formenti L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2*, 113-132.

Taylor C. and White S. (2000) *Practising Reflexivity in Health and Welfare: Making Knowledge*, Buckingham, UK: Open University Press (trad. it. *Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*, Erickson, Trento, 2005).

Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci .

Zamagni S. (2019). *Responsabili: come civilizzare il mercato*. Milano: Il Mulino.

Lingua Facile e tentativi di emancipazione per le persone con *impairment* intellettivo. Una sperimentazione nella ricerca in prospettiva inclusiva

Ines Guerini
Assegnista di ricerca-Università degli Studi Roma Tre
ines.guerini@uniroma3.it

Nessuno educa nessuno,
nessuno si educa da solo,
gli uomini si educano insieme,
con la mediazione del mondo
(P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*)

1. Introduzione

Garantire a ciascuno il diritto di ricevere informazioni attraverso modalità più comprensibili è sancito dalla Convenzione ONU del 2006 sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD), attualmente ratificata in 184 Stati al Mondo (in Italia, nel 2009, con la legge n.18). Tuttavia, diversi sono gli ambiti in cui è ancora necessario intervenire per consentire l'effettiva partecipazione delle persone con disabilità alla vita comunitaria. Si pensi a quanto sia ancora indispensabile adoperarsi in riferimento alla formazione permanente o all'abitare autonomo delle persone con impairment (Bocci, Guerini, 2017; Guerini, 2018, 2020). Ci si avvale di questa locuzione in quanto si fa riferimento alla prospettiva dei *Disability Studies*, secondo cui la disabilità è costruita socio-culturalmente (attraverso, quindi, le credenze culturali, oltre che attraverso le barriere architettoniche). L'impairment, invece, costituisce la situazione di svantaggio fisico, sensoriale o intellettivo in cui ciascuno può venire a trovarsi nel corso della propria vita. Quella tra *impairment* e *disability* è, dunque, una distinzione che si ritiene in linea con la prospettiva dei diritti propria della Convenzione ONU[1], grazie alla quale in questi anni sono stati compiuti importanti passi avanti ma a partire dalla

1 La quale, seguendo l'approccio biopsicosociale, utilizza l'espressione "persone con disabilità".

quale è ancora importante lavorare affinché le persone con impairment godano dei necessari diritti per vivere un'esistenza dignitosa.

Si tratta, quindi, di far sì che, per mezzo dei diritti sanciti dalla Convenzione, chi presenta uno svantaggio (in questo caso intellettivo) non sia più "disabilitato/a" (Monceri, 2017; Guerini, 2018) dalla società. In tal senso, riteniamo che la Lingua Facile costituisca quella mediazione del mondo (Freire, 1970) di cui le persone con impairment intellettivo abbisognano per prendere attivamente parte alla comunità in cui abitano e migliorare, di conseguenza, la propria qualità di vita (Shalock, Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015).

Nell'ottica di assicurare alle persone con impairment intellettivo l'accessibilità delle informazioni, l'organizzazione *Inclusion Europe*[2] insieme ad altre organizzazioni e associazioni (per l'Italia, ad esempio, ha collaborato l'*Anffas*) ha pubblicato le linee guida per scrivere in Lingua Facile (LF).

Gli enti si augurano, quindi, che in futuro il numero di persone in grado di scrivere in Lingua Facile aumenti e che, di conseguenza, cresca il suo impiego.

2. Lingua Facile e accessibilità delle informazioni

Con la locuzione "Lingua Facile" (easy-to-read in inglese, *Leichte Sprache* in tedesco, *lectura fácil* in spagnolo) s'intende una modalità di strutturare l'informazione in modo differente da quello comunemente adoperato dalla lingua corrente (italiano, inglese, ecc.) rendendo più facile la comprensione dei contenuti. Come si è avuto modo di esplicitare in un precedente contributo (Guerini, 2019), attraverso alcuni accorgimenti stilistici e contenutistici (Tab. 1) la LF consente una lettura agevole per le persone con impairment intellettivo ma anche con impairment sensoriale. Inoltre, semplifica la comprensione del testo anche a chi ha un basso livello di istruzione, alle persone con disturbi dell'attenzione o della lettura e a chi non utilizza solitamente l'italiano come lingua veicolare.

2 Organizzazione no profit al cui interno vi sono persone con impairment intellettivo e i loro familiari e a cui sono associate altre 36 organizzazioni di differenti nazioni.

Accorgimenti stilistici	Accorgimenti contenutistici
non utilizzare fondi geometrici o foto come sfondo del testo	spiegare l'argomento in modo chiaro
non scrivere a colori	utilizzare un linguaggio adatto ai destinatari del testo
allineare il testo a sinistra	utilizzare illustrazioni adatte ai destinatari del testo
non utilizzare il rientro per la prima riga	utilizzare frasi brevi (ricorrendo al punto piuttosto che alla virgola o alla congiunzione coordinativa)
andare a capo quando si inizia una nuova frase	utilizzare, se possibile, verbi in forma attiva piuttosto che passiva
utilizzare il carattere Arial 14 o Tahoma 14	utilizzare frasi di senso positivo piuttosto che quelle di senso negativo
utilizzare lo stesso carattere all'interno dello stesso testo	utilizzare il modo indicativo e quello imperativo piuttosto che il condizionale e il congiuntivo
non utilizzare il corsivo	utilizzare il tempo presente piuttosto che il tempo passato (ricorrere al passato prossimo e non al passato remoto, qualora servisse esprimersi al passato)
utilizzare il grassetto per evidenziare i concetti più importanti	fare poco ricorso ai termini sinonimici
non utilizzare le note a piè di pagina	fare poco ricorso ai termini stranieri (a eccezione di quelli ormai ampiamente usati in italiano, come ad esempio, *lockdown*)
utilizzare la sottolineatura con moderazione	fare poco ricorso alle metafore
non utilizzare caratteri con effetti speciali (come, ad esempio, il contorno o l'ombreggiatura)	fare poco ricorso agli acronimi
non utilizzare i caratteri speciali (come, ad esempio: &, <, §, #, \)	fare poco ricorso alle percentuali e a numeri grandi (preferire i vocaboli *alcuni* e *molti*)
non utilizzare numeri romani	
utilizzare gli elenchi puntati piuttosto che la separazione con le virgole	
scrivere preferibilmente le date per esteso (ad esempio, lunedì 10 febbraio 2015 piuttosto che 10.02.2015 o, ancora, 10/02/2015)	
numerare le pagine scrivendo tutto per intero (ad esempio: pagina 4 di 16)	
non scrivere tutto in maiuscolo	
lasciare lo spazio tra i paragrafi	
utilizzare margini grandi piuttosto che stretti	

Tab. 1: Accorgimenti per redigere testi in Lingua Facile
(tabella adattata sulla base delle Linee Guida di *Inclusion Europe*)

L'impaginazione impiega una grafica e un formato che rende fruibile la lettura del testo, eliminando l'utilizzo di un fondo geometrico o di una foto come sfondo. Allo stesso modo, è preferibile scrivere in nero, poiché alcuni

colori non sono facilmente leggibili su particolari sfondi (ad esempio il giallo sulla carta bianca). L'accorgimento del non giustificare il testo è connesso alla complessità della lettura derivante dall'aumento dello spazio tra le parole (caratteristica del giustificato). Similmente, la lettura risulta complessa se si utilizza la sottolineatura delle parole (è preferibile usare il grassetto per evidenziare alcuni concetti). Scrivere in minuscolo, inoltre, facilita la comprensione poiché le lettere di piccole dimensioni sono più leggibili. Infine, dal punto di vista contenutistico, è opportuno chiarire i termini nuovi o complessi e ripetere i vocaboli piuttosto che utilizzare sinonimi.

La comprensione può essere facilitata anche dall'utilizzo di immagini il cui uso, però, segue tre accorgimenti: a) essere adatte al destinatario del testo (es: bambino/a); b) essere le medesime nell'intero testo per spiegare lo stesso concetto/vocabolo; c) non contenere troppi particolari per evitare distrazioni. L'immagine nella Fig. 1 è un esempio d'illustrazione che potrebbe essere indirizzata a un pubblico di giovani adulti con impairment intellettivo per indicare il significato di 'istituzione scolastica'.

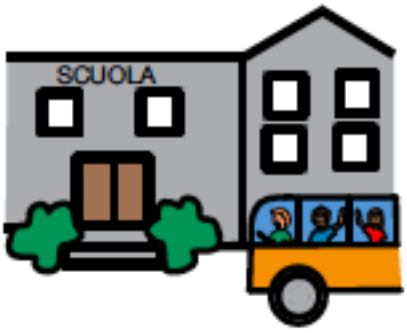


Fig. 1: Esempio di illustrazione chiara
(fonte: Inclusion Europe, 2016, p. 20)

Emerge così l'importanza della LF nel rendere le informazioni accessibili a una parte della popolazione che potrebbe restarne esclusa. In tal senso, pur essendo pensata per chi ha un impairment intellettivo, consente di semplificare la lettura e la comprensione anche a chi manifesta altre vulnerabilità (impairment sensoriale, svantaggio socio-culturale). Il richiamo a Freire è quindi duplice: alla sua teoria della *coscientizzazione* e all'*educazione permanente*, come pratica di cittadinanza attiva.

In questa cornice s'inserisce la sperimentazione della Lingua Facile promossa dall'associazione Anffas che ha inteso rendere le persone con impairment intellettivo sempre più consapevoli circa i propri diritti.

3. Sperimentazioni della Lingua Facile

L'Italia ha iniziato a sperimentare la Lingua Facile nel 2011 grazie all'Anffas e al progetto "Pathways 2" con il coinvolgimento di un gruppo di persone con e senza impairment intellettivo. Da questa esperienza, oltre alla creazione di un gruppo di formatori della LF, sono derivate altre esperienze.

Dal 2014 al 2016, ad esempio, la LF è stata impiegata da Anffas per insegnare a un gruppo di persone con impairment intellettivo a riconoscere i propri diritti e a sviluppare processi di auto-rappresentanza e di emancipazione. Difatti, nel progetto denominato "Io cittadino!" (Speziale, 2016) le persone con impairment intellettivo hanno avuto occasione di ragionare insieme a persone senza impairment sulle possibili soluzioni per migliorare la propria qualità di vita e quella degli altri. Al termine del progetto sono stati realizzati un video[3] (divenuto lo spot del progetto) e una pubblicazione[4] che racchiude i risultati del progetto. I progetti "Pathways 2" e "Io cittadino!" sono illustrati in LF nelle apposite sezioni della pagina internet dell'associazione. L'Anffas, infatti, ha deciso di continuare a impiegare la LF per rendere le informazioni accessibili alle persone con impairment intellettivo.

In tale direzione si muove il progetto "Leggiamo-leghiamo" della sezione Veneto dell'Anffas che, tra il 2018 e il 2019, ha coinvolto persone con impairment intellettivo in corsi di Informatica tenuti in Lingua Facile.

Nel prossimo paragrafo si dà conto anche di una sperimentazione condotta con l'utilizzo della Lingua Facile.

3 Cfr. https://www.youtube.com/watch?v=x4Jz3BpMa58&t=1s).
4 Cfr. http://www.anffas.net/dld/files/io_cittadino_web(1)(1).pdf.

3.1 *Sperimentazione della Lingua Facile nella ricerca*

La sperimentazione è avvenuta all'interno di una ricerca (2015-2018) sulla situazione abitativa delle persone con impairment intellettivo. Nello specifico, si è costruito il questionario "ABD Autovalutazione del Benessere e dei Desideri" (Bocci, Guerini, 2017; Guerini, 2019, 2020) per rilevare le opinioni e i desideri di un gruppo di 76 abitanti (M=35, F=41; età media=40) in case-famiglia e gruppi-appartamento delle città di: Roma, Padova, Bologna e Pordenone relativamente alla propria condizione abitativa e alla propria vita. L' "ABD" è stato redatto in due versioni, una delle quali in Lingua Facile.

La partecipazione attiva delle persone con impairment intellettivo è avvenuta durante la fase di *try-out* del questionario che ha riguardato 16 abitanti di 3 diverse case-famiglia di Roma. Il *try-out,* realizzato utilizzando la versione del questionario in LF, è stato molto significativo, in quanto ha permesso di seguire i suggerimenti dei partecipanti per rendere la compilazione più leggibile e ha offerto l'occasione di riflettere su alcune questioni emerse dal confronto.

Nella versione finale il questionario è stato somministrato ai partecipanti alla ricerca che hanno scelto se compilare quella redatta in LF o quella che non la utilizzava.

4. Considerazioni conclusive

La decisione di sperimentare la LF all'interno di una ricerca non è connessa solo alla possibilità di individuarne potenzialità e limiti, ma anche a quella di garantire ai partecipanti uno spazio dove esprimere opinioni, suggerimenti ecc. Uno spazio che le persone con impairment intellettivo hanno raramente, poiché sono generalmente rappresentate da altri. Si è quindi voluto coinvolgerli nella costruzione dell'"ABD", in quanto esperti/e (Gardou, 2006) della loro condizione e in grado di comunicare le proprie esigenze[5].

Si ritiene, dunque, la Lingua Facile un vettore di inclusione, in quanto

5 Dare la possibilità ai partecipanti della ricerca di scegliere la versione più confacente era indirizzata proprio a questo.

si presta ad essere letta da un pubblico molto più ampio rispetto alla lingua corrente. È, richiamando ancora Freire, un valido mediatore in grado di assicurare una *educazione autentica*. In effetti, come afferma Catarci (2016): "il significato autentico dell'educazione […] va rintracciato nella necessità di prendere in carico i bisogni dei soggetti più vulnerabili, per scoprire poi, che solo attraverso tale fondamentale passaggio si può in seguito rispondere meglio ai bisogni di tutti i destinatari delle pratiche educative" (ivi, p. 10).

In altri termini, se s'iniziasse a impiegare più frequentemente la Lingua Facile nella realizzazione, ad esempio, di opuscoli informativi o di pagine internet, s'innescherebbero dei processi inclusivi, poiché l'informazione veicolata non verrebbe successivamente adattata alle esigenze dei più vulnerabili ma sarebbe aprioristicamente scritta per essere letta da tutti e da ciascuno.

Riferimenti bibliografici

Bocci F., Guerini I. (2017). Casa è dove voglio stare. *L'integrazione scolastica e sociale,* 16(3), 281-288.

Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire.* Milano: FrancoAngeli.

Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori (tr. it. *Pedagogia do Oprimido,* Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1970).

Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap.* Trento: Erickson.

Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità.* Milano: FrancoAngeli.

Guerini I. (2018). Soggetti disagiati o soggettività disabilitate? In V. Biasi, M. Fiorucci (Eds.), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 113-124). Roma: RomaTrE-Press.

Guerini I. (2019). Scrivere in Lingua Facile. In C. Angelini, F. Bocci (Eds.), *L'arte di scrivere* (pp. 85-105). Milano: FrancoAngeli.

Guerini I (2020). *Quale inclusione?* Milano: FrancoAngeli.

Inclusion Europe (2016). *Informazioni per tutti.* https://www.inclusion-europe.eu-/wp-content/uploads/2017/06/IT_Information_for_all.pdf (29 febbraio 2020).

Monceri F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.

ONU (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. https://www.la-

voro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf (25 marzo 2016).
Schalock R. L., Verdugo Alonso M. (2002). *Handbook on quality of life for human service practioners*. Washington: American Association on Mental Retardation (trad. it. *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento,* Vannini, Brescia 2006).
Speziale R. (Ed.). (2016). *Il progetto "IO CITTADINO!"*. Roma: Anffas Onlus.

L'impegno civile e politico di Alberto Manzi per una pedagogia della libertà e della responsabilità

Francesca Di Michele
Dottoranda di ricerca – Università degli studi RomaTre
francesca.dimichele@uniroma3.it

1. L'educazione alla cittadinanza attiva per la formazione globale della persona

La Legge n. 92/2019 e gli obiettivi del millennio dell'Agenda 2030 indirizzano alla salvaguardia e alla promozione di una società democratica partecipata volta al bene individuale e comune. L'art. 3 della Costituzione Italiana sancisce la responsabilità di "rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana". Gli adulti ricevono, così, il mandato di difendere e promuovere lo sviluppo della persona, della democrazia, dei processi di inclusione.

Ne consegue la centralità di un'educazione civica orientata alla formazione alla complessità dell'esistere per un processo di maturazione etica, sociale e politica (Cambi, 2021).

Ogni educatore è agente del cambiamento sociale attraverso la formazione integrale delle giovani generazioni secondo una chiara intenzionalità autoriflessiva che traduca in prassi la tensione pedagogica alla ricerca e a favorire un'assunzione di responsabilità personale secondo libertà, autodeterminazione e fiducia per il bene proprio e per quello altrui (Musaio, 2009).

La relazione educativa assume la veste di un rapporto emancipativo maieutico di costruzione cooperativa della conoscenza a beneficio dell'evoluzione del singolo come persona e della comunità in cui egli stesso agisce come cittadino, in una prospettiva pedagogica di alleanza e corresponsabilità.

Uno spazio educativo di incontro tra docenti-discenti e discenti-docenti in un processo in cui "ci si educa insieme con la mediazione del mondo" nel rispetto dell'integrità della natura della persona per formare l'uomo, il cittadino e la comunità in una prospettiva storica di possibilità e non di determinismo (Freire, 2014, p. 47).

Il pedagogista brasiliano afferma che non c'è insegnamento senza apprendimento, in un processo dinamico di creazione del sapere rispondente a quella vocazione all'educabilità tipica della natura umana. Un processo che permette l'umanizzazione del sé e la trasformazione dello spazio fisico del pianeta in spazio culturale che favorisce l'evoluzione del corpo fisico in corpo cosciente (Freire, 2014).

Natura e cultura si intrecciano rendendo gli esseri umani degli esseri etici con un'attitudine all'autotrasformazione e all'impegno etico-politico di intervento sul mondo in uno sforzo quotidiano orientato alla verità (Bertagna, 2020).

L'educazione alla cittadinanza si arricchisce grazie al contributo di P. Freire che offre una prospettiva di responsabilizzazione a cui, sin dall'infanzia, i singoli vanno educati per crescere come cittadini criticamente consapevoli del contesto ecologico, sociale e culturale di riferimento e capaci di partecipare ad una prassi vivente per sé e per la collettività, orientati da una curiosità epistemologica portatrice di conoscenza (Freire, 2014).

2. Alberto Manzi e la conquista della parola per l'emancipazione sociale

In questa cornice di riferimento, l'opera di A. Manzi si inserisce come esempio di impegno civile e politico per l'emancipazione sociale attraverso la concezione di educazione come pratica di libertà responsabile volta all'affermazione dell'essere persona. La sua testimonianza è invito ad un agire educativo etico ed epico, capace di formare la persona come consapevole e attivo protagonista di una comunità equa e democratica.

Noto soprattutto come maestro degli italiani, conduttore televisivo e radiofonico, scrittore di opere per ragazzi, questo educatore ha portato avanti anche una rivoluzionaria opera nella lotta contro l'analfabetismo in Amerina Latina all'insegna della conquista della parola (Manzi, 2017b).

La sua esistenza si colloca nell'Italia del dopoguerra, impegnata nell'edificazione di un nuovo senso di appartenenza collettiva che fosse aderente ai principi di democrazia e partecipazione, di giustizia e di affermazione della prospettiva umanistica contenuti nella neonata Carta costituzionale.

Un rinnovamento politico e pedagogico che oggi, anche se in termini differenti, torna ad interrogare la pedagogia alla luce dei bisogni educativi sorti dalla pandemia da Covid-19.

In merito all'esperienza in America Latina si sa molto poco; Manzi è stato arrestato e torturato, dichiarato persona non gradita, ma nonostante questo è ritornato in quelle terre per oltre vent'anni. L'unica fonte interpellabile sono i suoi romanzi della cosiddetta Trilogia sudamericana, *La luna nelle baracche* (1974), *El loco* (1979) e *E venne il sabato* (2014) tra le cui righe è possibile intravedere la sua visione etica, pedagogica e politica. Un impegno a contrastare il potere dello sfruttamento e dell'ingiustizia educando il singolo ad un'azione ribelle dal valore emancipativo per un progetto di popolo fondato sulla libertà e sull'acquisizione di una coscienza di classe.

Si tratta di romanzi ambientati in mondi lontani che parlano all'intimo di ognuno. L'altrove si fa spazio interiore in cui i protagonisti vivono un viaggio verso la consapevolezza della necessità di attivarsi per trovare soluzioni creative e vivificanti (Manzi, 2014). La produzione letteraria di Manzi affronta i problemi del mondo, racconta esempi di virtù e di coraggio incarnati in personaggi portatori di alti ideali e principi etici.

Nei suoi viaggi tocca con mano una realtà complessa che non tarda ad associare a quella presente nei contesti sociali più poveri dell'Italia. La dura vita degli *indios*, analfabeti e sfruttati, e le condizioni sociali del mondo rurale latino-americano sono estremamente simili a quelle dei contadini italiani (Canevaro, 2017) e non esita a fare proprio l'impegno di un'azione di alfabetizzazione, sostegno ed emancipazione sociale[1].

La conquista della parola è l'obiettivo del suo impegno per permettere di conoscere, ri-conosce e dare un nome alle cose. Parola come prassi trasformativa, come incontro tra l'individuo e il fuori, generatore di un pensiero critico e riflessivo (Manzi, 2017b) di presa di coscienza individuale e collettiva della propria condizione di oppressi (Chiosso, 2012).

Si allinea con l'educazione problematizzante, di cui parla Freire, che punta ad una maturazione portatrice di speranza e rivoluzione secondo un movimento permanente alla ricerca di quella vocazione umana all' "essere di più" (Freire, 2017, pp. 44-51).

1 In Italia si assiste ad un diffuso impegno educativo volto all'alfabetizzazione delle classi popolari e contadine, grazie all'azione di educatori che G. Chiosso in *Novecento Pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee* (2012) definisce militanti come Aldo Capitini (1899-1968), Don Zeno Saltini (1900-1981), Don Lorenzo Milani (1923-1967), Danilo Dolci (1924-1997).

Si contrasta in questa direzione, l'altro volto dell'educazione, quella bancaria che riduce il processo ad atto di deposito di contenuti. Un addomesticamento dell'uomo che rende passivi i discenti privandoli della possibilità di vivere esperienze creative di svelamento del mondo (Freire, 2018).

L'azione di Manzi è prassi umanistica di nobilitazione dell'essere umano, attraverso il progresso intellettuale e morale, l'autogoverno e il risveglio di una volontà cosciente (Calandra *et al.*, 2016). Il processo di insegnamento/apprendimento recupera in questa concezione tutta la sua complessità e molteplicità, nutrito dalla curiosità che spinge all'indagine e alla domanda (Freire, 2014).

Un'attenzione relazionale che guarda alla formazione integrale della persona, che pone al centro la dignità e il rispetto dell'essere umano e che esprime gli ideali della democrazia, della partecipazione e della liberazione nella loro essenza più profonda.

La prassi educativa che la sua testimonianza rappresenta, ancora oggi, è un modello di impegno alla riflessività pedagogica e al dialogo come atto di coraggio e impegno.

Un processo di concretizzazione del concetto di respons–abilità, inteso come progetto educativo inclusivo che rinforza il senso di appartenenza alla comunità territoriale (Calandra *et al.*, 2016), la presa di consapevolezza e l'assunzione responsabile dei rispettivi ruoli sociali da parte di tutti gli attori sociali, superando l'esclusione e l'emarginazione.

3. La visione pedagogica di Alberto Manzi e Paulo Freire ai tempi del Covid-19

La visione educativa di Manzi del processo di acquisizione di consapevolezza e coscientizzazione attraverso la conquista della parola rappresenta un contributo importante per ricercare nuove risposte adatte a soddisfare i bisogni educativi sorti dalla pandemia (Bertagna, 2020; Farné, Balduzzi, 2021; Chistolini, 2021; Gigli, 2021).

Il suo esempio, alla luce della pedagogia liberatrice di Freire, permette una riflessione pedagogica sulla valenza educativa del ruolo che gli adulti educatori hanno in un tempo che ha fatto emergere fragilità individuali e collettive. La scuola e la comunità scientifica hanno l'opportunità di delineare, a partire da questo tempo di crisi, rinnovate forme di impegno

educativo che esprimano quella vocazione umanizzatrice "ad essere di più".

Centrale è il concetto di prassi, esplicitato da Freire e messo in campo da Manzi come costante connubio tra azione e riflessione, intenzionalità riflessiva che orienta e decodifica l'azione compiuta nel mondo. Intendere l'educazione come pratica di libertà responsabile volta all'affermazione dell'essere persona è il primo passo di un processo di autoriconoscimento e autocoscienza per un'azione trasformatrice e di liberazione delle comunità.

Entrambi riconoscono come diritto per tutti la conquista e l'esercizio della parola secondo un principio di democrazia culturale. Riconoscono ai decisori delle politiche educative la responsabilità di un impegno civile che renda effettivo il progetto di rivoluzione della pedagogia degli oppressi in pedagogia dell'uomo nuovo, finalmente in grado di "essere per sé".

Di fronte alla violenza subita dagli *indios* e allo sfruttamento dei contadini Manzi ritrova una spinta alla difesa della periferia e degli oppressi, un impegno volto a liberarli da quella paura interiorizzata di cui parla anche Freire, che li tiene legati all'ombra degli oppressori, impedendo loro di affermare la propria identitaria dignità, il loro status di persone.

Non è certo se i due educatori si siano conosciuti in America Latina, ma le loro visioni pedagogiche si riflettono l'una nell'altra in maniera esemplare.

L'educazione problematizzante è un atto di coscienza che punta al superamento della contraddizione educatore/educandi e crea un rapporto dialogico che genera un ri-conoscimento reciproco. Si supera la contrapposizione di ruoli e nella relazione ci si educa in comunione, attraverso la mediazione del mondo, generando nuova conoscenza (Freire, 2018).

Questo riconoscimento permette un movimento di ricerca dell'essere come presa di coscienza sulle cose e su sé stessi. Un percorso di edificazione di una comunità realmente educante e autoriflessiva che propone agli individui dimensioni significative della realtà per favorire negli educandi l'esperienza profonda di assumere sé stessi come soggetti capaci di pensare, comunicare, trasformare. Una pratica democratica, volta alla solidarietà sociale e politica.

La testimonianza di Manzi conserva la sua incisività e riporta l'attenzione sull'etica della prassi educativa che rinnova la rivoluzione umanizzatrice delle coscienze in cui ogni "altro sono io" (Manzi, 2014b, p. 45) per edificare una cittadinanza autenticamente democratica, equa e giusta per tutti.

Riferimenti bibliografici

Bertagna G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa.* Roma: Studium.

Calandra L. M., González Aja T., Vaccarelli A. (2016). *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Cambi F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani.* Roma: Studium.

Canevaro A., Volpi D., Farné R. (2017). *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*. Bologna: EDB.

Chiosso G. (2012). *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*. Brescia: La Scuola.

Chistolini S. (2021). *Il calendario sul Coronavirus 2021.* Lecce: Youcanprint.

Farné R., Balduzzi L. (Eds). (2021). *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia.* Parma: Junior-Bambini.

Farné R. (2011). *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University.

Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione.* Bologna: Centro editoriale dehoniano.

Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi.* Torino: Gruppo Abele.

Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa.* Torino: Gruppo Abele.

Gigli A. (2021). *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*. Parma: Junior-Bambini.

Manzi A. (1974). *La luna nelle baracche*. Firenze: Salani.

Manzi A. (1979). *El loco*. Firenze: Salani.

Manzi A. (2014a). *E venne il sabato*. Milano: Baldini & Castoldi.

Manzi G. (2014b). *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi una vita tante vite.* Torino: Add.

Manzi A. (2017a). *Essere uomo*. Bari: Gagliano.

Manzi A. (2017b). *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farnè*. Bologna: EDB.

Musaio M. (2009). *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento.* Milano: Vita e Pensiero.

Da luogo di incontro a comunità educante: il ruolo della scuola oltre la pandemia

Laura Landi
Dottoranda di ricerca – UNIMORE, Fondazione Reggio Children
laura.landi@unimore.it

1. Introduzione

Le scuole dell'infanzia e primarie sono luoghi di interazioni sociali spesso legate, oggi, ad una idea della scuola basata sull'utilità e lo scambio di equivalenti, tra chi fornisce e chi usufruisce di un servizio (Sacco, Zamagni, 2006). Non deve essere necessariamente così. La scuola come servizio si può ripensare. Una possibile alternativa è la scuola-forum, luogo di interazioni non solo strumentali, ma anche comunicativo-affettive. "public forums situated in civil society in which children and adults participate together in projects of social, cultural, political and economic significance" (Dahlberg *et al.*, 2007, p. 73). Nella scuola-forum gli incontri possono diventare occasioni per creare legami e costruire un progetto educativo condiviso e partecipato (Edwards et al., 1998).

Diversi economisti e sociologi (Uhlaner, 1989; Sacco, Zamagni, 2006) hanno individuato appannaggi intangibili degli individui, emergenti dalle relazioni sociali improntate a comunicazione e affettività: i beni relazionali (BR). Le caratteristiche di questi beni sono: identità (i soggetti della relazione non possono essere anonimi), simultaneità (di produzione e consumo), reciprocità (di intenti ed interazione) e motivazione (la relazione fine a sé stessa). Relazioni che producano BR, reiterate nel tempo e collegate ad un contesto, danno luogo ad una reciprocità diffusa, definita da Hollis base della cooperazione sociale (1998). L'accumulo porta alla creazione di capitale sociale (CS) (Hannifan, 1916) inteso come "connections among individuals – social networks and the norms of reciprocity and trustworthiness that arise from them" (Putnam, 2000, p. 19).

La scuola come istituzione potrebbe sobbarcarsi parte del carico della costruzione di relazioni (CS *embeddedness*), aiutando le famiglie a creare tra

loro e con il personale legami forti ancorché compartimentalizzati, se funge da garante e offre occasioni di incontro (Small, 2009). Molto dipende dai quadri organizzativi e valoriali che intenzionalmente o no possono creare spazi di condivisione attorno all'esperienza educativa (Edwards *et al.,* 1998). Ricerche internazionali mostrano come le istituzioni che coinvolgono i genitori nei processi decisionali, nella mattinata scolastica e in momenti formativi insieme ai figli presentano livelli più alti di successo scolastico e coesione sociale (Flecha, 2014). Questa ricerca, svolta nel quadro di un progetto di dottorato nel a.s. 2020-21, si propone di indagare le dimensioni di partecipazione, BR e CS che possono esistere attorno ad un istituto comprensivo di una città italiana di medie dimensioni. I BR e la coesione sociale (Flecha, 2014) sono stati analizzati attraverso il costrutto del senso di comunità (SC), inteso come sentirsi legati, in modo interdipendente ad altri, che sentiamo simili, in una struttura stabile che ci comprende tutti, con la disponibilità a fare cose gli uni per gli altri (Mannarini, 2016). Appartenenza, influenza, integrazione e soddisfacimento dei bisogni, connessione emotiva condivisa sono i nuclei formanti SC, dove i primi due riflettono l'idea di coesione sociale (Flecha, 2014), mentre gli ultimi due i BR (Uhlaner, 1989).

2. Obiettivi e metodologia della ricerca

La ricerca indaga i collegamenti tra partecipazione, SC e CS, eventuali legami di causalità e possibili caratteristiche organizzative che le favoriscano e portino alla creazione di relazioni tra non omofili. L'ipotesi è che nelle situazioni in cui, per scelta consapevole dell'istituzione, o per casuali situazioni organizzative, si creino le condizioni per ripetute interazioni tra adulti non competitive e strumentali, ma legate alla comune appartenenza ad una comunità scolastica, ci sia un aumento del SC e del CS a disposizione di famiglie e gruppo.

Nel dicembre 2020 sono stati svolti 2 focus group (FG), uno con dottorandi di Reggio Childhood Studies e uno con 8 testimoni privilegiate: dirigenti, insegnanti, pedagogiste di Reggio Emilia. Questi/, insieme alle osservazioni semi-strutturate svolte durante le attività del progetto Fa.C.E di Fondazione Reggio Children, rappresentano un nucleo di indagine qualitativa. I costrutti sono stati ulteriormente investigati con un questionario

costruito con il personale scolastico di un istituto comprensivo di Reggio Emilia attraverso un percorso di ricerca-formazione (Asquini, 2018) e somministrato online a famiglie (QF). Si compone di 55 item: anagrafica (10 item); scala likert SC (20 item; Mannarini, 2016); scala likert CS (17 item-isolamento nel lockdown, affinità e contatti con altre famiglie, promozione scolastica del SC, impegno personale per beni comuni); scala likert partecipazione (5 item-proposte, attività partecipate, livello di coinvolgimento, incontri coi docenti, partecipazione associazione genitori); stima dei legami tra famiglie attivabili per tempo libero, emergenza e confronto sui figli (3 item).

Hanno risposto 149 famiglie (su 412), tutte con figli che hanno frequentato la scuola dell'infanzia (71% in scuole Reggio Emilia Approach). Un numero paragonabile non ha terminato la compilazione, forse scoraggiato dal numero elevato di item e/o dalla loro complessità. Sono soprattutto madri (73%), italiane (86%), nate a Reggio Emilia (55%), con laurea o titolo superiore (53,7%). Di fatto un campione molto diverso da quello della popolazione scolastica generale, che fa pensare a una autoselezione dei genitori più partecipi e con maggiori strumenti culturali.

3. Risultati

Durante FG con le testimoni privilegiate si è indagato quale sia il significato di partecipazione e come essa si strutturi nell'esperienza scolastica. Emerge la centralità della partecipazione, intesa come prendere parte, ascolto reale, per entrare in una relazione comunicativo-affettiva, molto in sintonia con la scuola-forum e le caratteristiche dei BR.

> È un'idea di coinvolgimento diffuso e di partecipazione proprio nel senso di dare la possibilità a tutti i membri di una rete che gira intorno una scuola di partecipare realmente ai contesti, di conoscerli e di poter dare un contributo insomma. Quindi non solo ricevere delle informazioni o ricevere delle comunicazioni […] costruire contesti che lo permettano (EDU1).

> Se c'è davvero l'ascolto dell'altro e c'è anche una capacità di mettersi in discussione la partecipazione diventa davvero questa lettura circolare di cui parlava DS (TSFP)

Questa partecipazione non si misura in termini di specifiche attività svolte o di tempo speso. La dirigente riferisce come le sue insegnanti della scuola dell'infanzia siano entusiaste di quella che loro considerano partecipazione delle famiglie, nonostante gli incontri di sezione vadano semi-deserti. Mi dicono:

> Si sa che loro non capiscono la necessità di fare l'incontro di sezione, però, al di là di quello, quando arrivano al mattino e anche quando li vengono a prendere, sono così felici, sempre un sorriso, sempre contenti. […] ci portano la torta, vorrebbero portarci il regalino, ci portano una storia (DS).

Se non possiamo utilizzare categorie tradizionali, diventa importante trovare elementi condivisi per operazionalizzare questa idea di partecipazione. Le testimoni condividono l'idea che dirimente sia il motivo: si qualifica come partecipazione quella che mette al centro l'educazione, un interesse che dal proprio figlio si allarghi alla comunità di bambini.

> Secondo me la partecipazione funziona quando le persone si interessano alla scuola come bene comune, poi ci sarà chi partecipa di più, […] ma anche chi partecipa entrando alla mattina perché accompagna il suo bambino e ti dice due parole (UOC).

> Il minimo comune denominatore di tutte le relazioni dentro al contesto scolastico, […] è proprio l'educare. Sono relazioni educative. […] perché riguardano la maturazione dei soggetti in gioco, anche gli adulti […] Quindi vedo al centro questa comunità che dialoga con questa chiarezza, cioè quella che tiene dentro anche la parzialità che diceva UOC (FISM).

Partecipazione come "dinamica collettiva" che tenga dentro "tutti i soggetti del progetto di educazione: i bambini, le famiglie, le insegnanti" (UOC), con relazioni, soprattutto di cura, che si rinforzino a vicenda. Sono le relazioni tra bambini ad informare il rapporto tra gli adulti.

> Il fatto di proporre un certo modo di lavorare per gruppi, insieme, ricordare ai genitori che non è solo il singolo che apprende, ma apprende all'interno di un contesto sociale per cui ciò che prendo io ha valore anche perché lo costruisco insieme agli altri e il punto di

> vista degli altri ha valore all'interno della classe. Questo lo costruisco nella didattica quotidiana, nel rimandare a casa un certo tipo di attività, nel chiedere ai bambini di incontrarsi (PRI).

Le testimoni condividono anche l'idea che relazione e partecipazione vanno costruite e vissute nel quotidiano. Si attivano "nella misura in cui riusciamo davvero, attraverso l'ascolto, ma attraverso anche le nostre proposte, ad intercettare degli interessi reali e concreti degli adulti, adulti insegnanti, educatori o genitori" (EDU2). È una partecipazione informata costruita a partire da "momenti conoscitivi e di relazione appunto partecipata, in cui si arriva insieme alla co-costruzione di un'idea: un'idea di bambino, un'idea di infanzia, un'idea di processi, di apprendimento e di benessere". Un quotidiano "attribuire significati, quel continuo ascolto, gli atteggiamenti proattivi dei docenti" (DS), che porti non ad "una raccolta, una somma di differenti punti di vista" (EDU2) per generare insieme azioni concrete.

Segnale di qualità della partecipazione e delle relazioni che da questa si creano all'interno di una scuola è "sicuramente il benessere del bambino e della famiglia, il non malumore" (INF), e la possibilità di mobilitare risorse in caso di bisogno, di sentirsi meno isolati, di creare rete. Questo collegamento tra piacevolezza nel condividere una esperienza educativa, partecipazione, CS e SC si osserva anche durante il progetto Fa.C.E, dove famiglie senza legami hanno dimostrato segni di crescita di fiducia reciproca e reciprocità diffusa (Hollis, 1998).

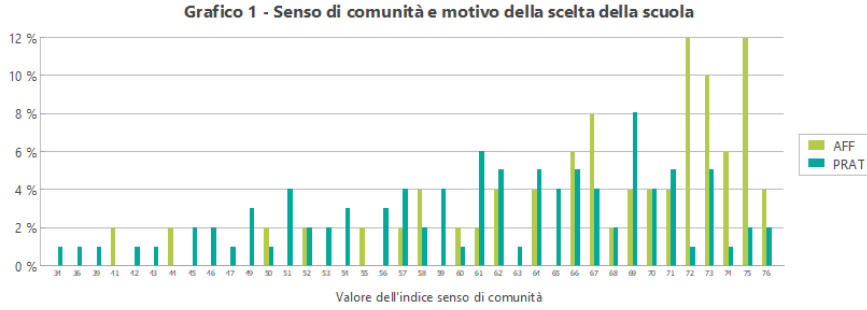
Dal FG con dottorandi emerge il protagonismo dei luoghi: "scuole che offrissero uno spazio di relazione altro rispetto al consegnare i bambini, sono scuole che hanno creato delle reti che andavano ben al di là del ruolo" (D), dove lo spazio non è solo fisico, ma è anche un insieme di "dispositivi organizzativi, occasioni, momenti creati ad hoc anche per condividere".

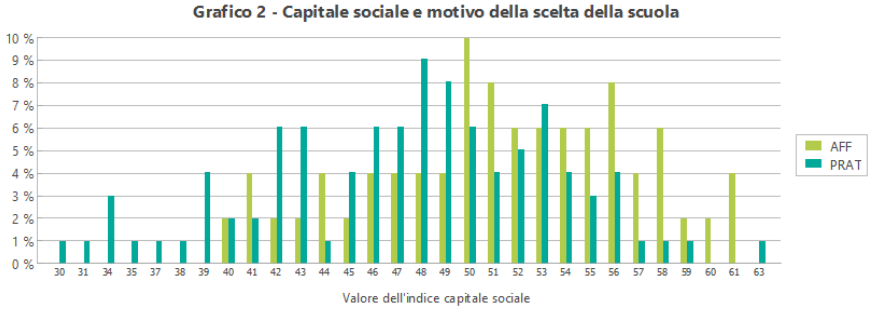
Il QF conferma questa connessione a scuola tra partecipazione, SC e CS, con una correlazione statisticamente significativa tra tutte le scale (tab 1).

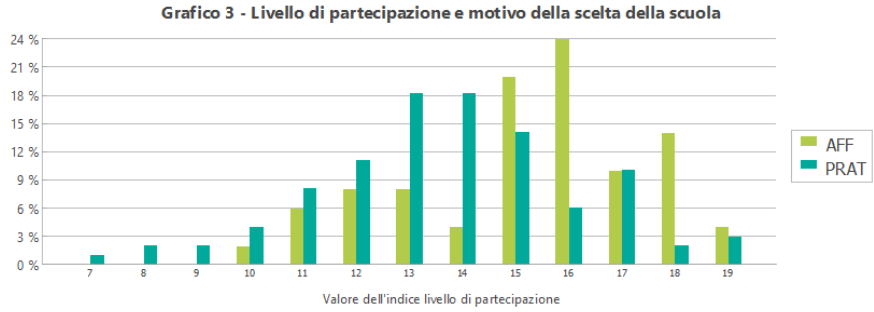
	Motivazione alla partecipazione	Senso di Comunità	Livello di partecipazione	Capitale Sociale
Senso di Comunità	0,587 (p=0,0000) N=149		0,639 (p=0,0000) N=149	0,672 (p=0,0000) N=149
Partecipazione	0,469 (p=0,0000) N=149	0,639 (p=0,0000) N=149		0,571 (p=0,0000) N=149
Capitale Sociale	0,440 (p=0,0000) N=149	0,672 (p=0,0000) N=149	0,571 (p=0,0000) N=149	

Tab. 1 Le scale

Non si riscontra nessuna correlazione tra scale e caratteristiche demografiche, mentre chi ha scelto la scuola sulla base di elementi affettivi (scuola aperta, passaparola positivo, presenza di bambini conosciuti - AFF) ha livelli di partecipazione, SC e CS più alti rispetto a chi dichiara di scegliere per comodità (vicinanza a casa, nonni e doposcuola - PRAT) (grafici 1-3).







L'80% dichiara di partecipare ai momenti di incontro scolastici per motivi individuali (essere coinvolto nel percorso scolastico del figlio/a). Il 66% ha creato rapporti con altre famiglie soprattutto nei vari momenti di attesa e non in occasioni ufficiali di incontro, significativi per 30%. Sarebbero scuola dell'infanzia, classe e vecchie amicizie i bacini da cui provengono le relazioni importanti per tempo libero, emergenze o confronto sui problemi dei figli. Negli altri contesti 2/5 o più dei rispondenti dichiarano 0 legami (vedi grafici 4-7 a titolo esemplificativo). Il 3% circa delle famiglie dichiara 0 legami in ogni ambito.

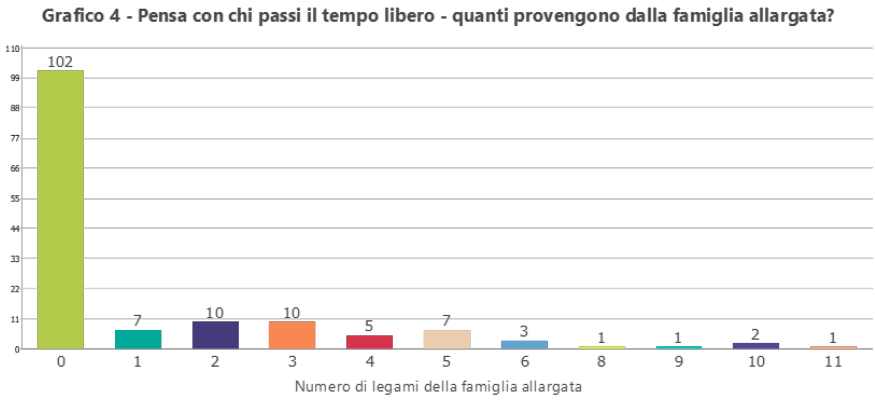


Grafico 5 - Pensa con chi passi il tempo libero - quanti provengono dalla classe?

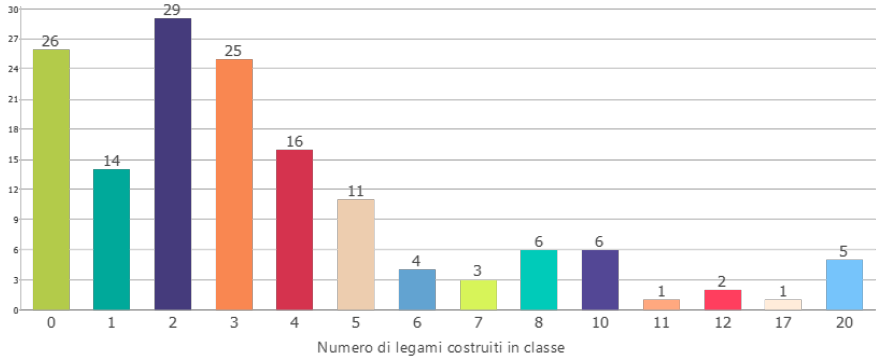


Grafico 6 - Pensa con chi passi il tempo libero - quanti provengono dalla scuola dell'infanzia?

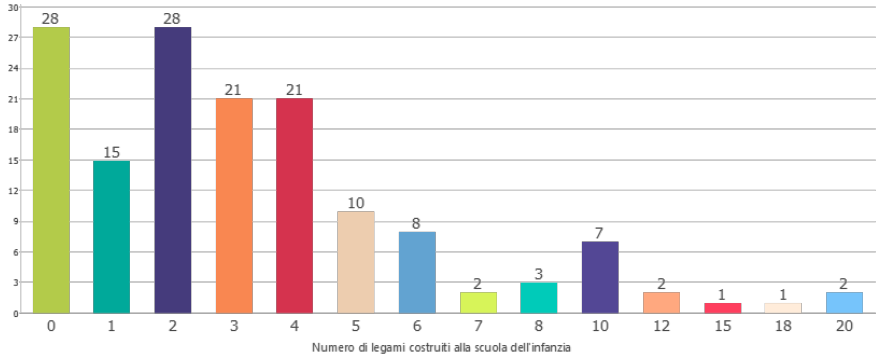
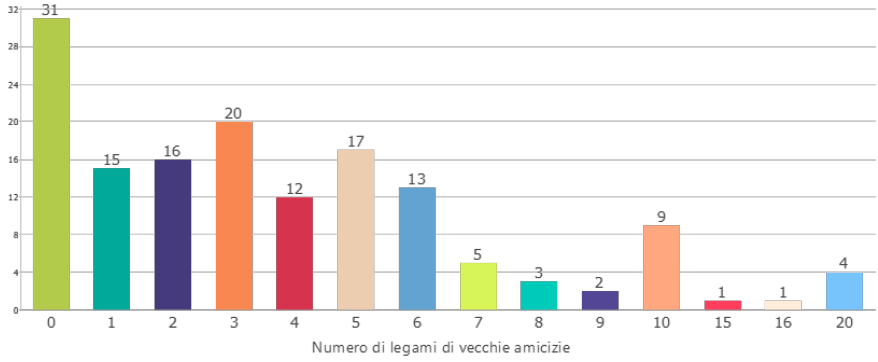


Grafico 7 - Pensa con chi passi il tempo libero - quanti provengono da vecchie amicizie?



4. Considerazioni conclusive

La ricerca è ad una fase iniziale. La correlazione tra le scale conferma le connessioni tra partecipazione, intesa come dimensione che si concretizza ad intensità diverse e richiede una più chiara definizione, BR, SC e CS. Non sono chiari i nessi di causalità. Dato il legame emerso tra criteri di scelta della scuola e dimensioni studiate, si potrebbe pensare che la partecipazione dei genitori non dipenda dall'istituzione, ma da una predisposizione originaria.

Esisterebbe un potenziale di crescita dei BR, visto che i genitori partecipano per motivi individuali e creano rapporti in momenti non costruiti a questo scopo. Per questo servirebbero investimenti consapevoli dell'istituzione in termini di tempi, spazi, intenzionalità (Small, 2009; Sacco, Zamagni, 2006; Dahlberg et al., 2007). La scuola è bacino privilegiato di legami per le famiglie, ma esistono ancora famiglie isolate, anche tra quelle dei rispondenti che sono coinvolte nell'esperienza scolastica. Inoltre, i legami si creano nonostante non ci sia una intenzionalità della scuola in questo senso, come emerge dal percorso di Ricerca-formazione. Queste alcune delle ragioni che spingerebbero ad un intervento consapevole.

Dai FG e dalla letteratura emerge che la creazioni di BR dipende da una progettazione dei momenti di incontro, a partire dalle assemblee, come momenti di costruzione condivisa di significati; dal presentare l'apprendimento come processo sociale, ad esempio attraverso una documentazione di classe e non legata al singolo (Dahlberg *et al.,* 2007); dal coinvolgimento dei genitori in progetti anche a livello decisionale (Flecha, 2014); dall'organizzazione di momenti comuni di convivialità e attivazione su processi collaborativi (Small, 2009); da una progettazione degli spazi di attesa per renderli accoglienti. Sono queste soltanto alcune delle possibili piste di sperimentazione.

Riferimenti bibliografici

Asquini G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive.* Milano: FrancoAngeli.

Edwards C., Gandini L., Forman G. (Eds.). (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2nd ed.). Greenwich: Ablex Publishing Corporation.

Edwards C. et al. (Eds.). (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2nd ed.). Greenwich: Ablex Publishing Corporation.

Flecha R. (2014). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.

Hanifan L. J. (1916). The rural school community center. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67(1), 130-138.

Hollis M. (1998). *Trust within reason*. Cambridge University Press.

Mannarini T. (2016). *Senso di comunità: come e perché i legami contano*. Milano: McGrawHill Education.

Putnam R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and schuster.

Sacco P., Zamagni S. (Eds.) (2006). *Teoria economica e relazioni interpersonali*. Bologna: Il Mulino.

Small M. L. (2009). *Unanticipated Gains: Origins of Network Inequality in Everyday Life*. New York: Oxford University Press.

Uhlaner C. J. (1989). Relational goods and participation: Incorporating sociability into a theory of rational action. *Public choice*, 62(3), 253-285.

Disabilità, autodeterminazione, inclusione: l'eredità pedagogica di P. Freire e le potenzialità del *Capability Approach*

Lia Daniela Sasanelli
Tutor organizzatore – Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
lia.sasanelli@uniba.it

1. Introduzione

Una delle scommesse più impegnative e significative attuali sembra essere quella di rintracciare, nell' Educazione, la via per un giusto equilibrio tra lo spazio universale e quello individuale; ritrovare cioè una formazione volta all'umano, in grado di dialogare con le sue potenzialità fino a farlo divenire *persona*. Questo discorso risulta ancor più pregno di significato se applicato alla sfera della disabilità che, in questo contributo, viene fortemente congiunta al concetto di *autodeterminazione* e riletta alla luce degli apporti significativi forniti dalla teoria pedagogica freiriana e dal modello del *Capability Approach* (CA) (Sen, 1993; Nussbaum, 1997, 2002, 2009, 2012; Alessandrini, 2014; Margiotta, 2014, 2015). L'intento è quello di proseguire il lavoro di ricerca di assonanze, pedagogiche ed etiche, fra le diverse modalità interpretative provenienti dai due approcci (Pasqualotto, 2014; Muschitello, 2016; Colaci, 2017), per promuovere percorsi di ricerca e di analisi di strategie formative valide e applicabili al campo d'azione della disabilità. Obiettivo finale è quello di ripensare, in una rinnovata prospettiva, la rete dei sostegni a favore delle persone in situazione di disabilità, affinché sia per loro perseguibile la maggiore autonomia possibile, attraverso l'esercizio costante della capacità di *autodeterminarsi*, cioè di esprimere preferenze e di compiere scelte, migliorando il proprio benessere e apportando contributi significativi per se stessi e per la società.

2. Snodi significativi della pedagogia freiriana in relazione alla disabilità

La ricca riflessione freiriana offre all'odierna cultura pedagogica un contributo ancora attuale, valido e sfidante. Al centro troviamo la persona, orientata da criteri etici quali: il rispetto l'equità, la giustizia, la libertà, la speranza. Già dalla dedica, posta in apertura del libro "Pedagogia degli oppressi" (2002): "Agli straccioni del mondo e a coloro che in essi si riconoscono e così riconoscendosi con loro soffrono ma soprattutto con loro lottano" (Freire, 2002, p. 20), l'Autore "grida" a tutti il suo pensiero più profondo: anche le persone più povere, gli emarginati, gli analfabeti, i disabili, se aiutati a realizzare il loro essere *hic et nunc,* possono imboccare quel processo di liberazione, sia mentale che materiale, che aspira a cambiare il mondo. Nella pedagogia di Freire vi è forte coerenza tra teoria e pratica: secondo il Nostro, parlare dell'essere umano implica necessariamente parlare dei suoi "rapporti con il mondo", in cui entrano in gioco alcuni binomi che hanno ricadute estremamente significative nella sfera della disabilità. In primis, la diade *soggettività-trasformazione* evidenzia come l'individuo non è solo soggetto di contatti ma di rapporti: egli fa parte del mondo perché è *nel* mondo e, interagendo con esso, si integra. Questo processo gli consente di mettere in atto una serie di abilità fra cui:

– progettare, scegliere e decidere;
– agire per portare a termine i propri progetti;
– monitorare i progetti e calibrare le proprie azioni per perseguire i propri obiettivi in misura efficace ed efficiente.

Nel contempo, ciò gli permette di scoprire e comprendere i propri interessi, esprimere i bisogni e perseguire i propri obiettivi divenendo *agente causale* primario della propria vita (Cottini, 2016). Strettamente legato al binomio soggettività-trasformazione, vi è quello di *umanizzazione/disumanizzazione* in quanto, secondo Freire, gli uomini sono esseri in divenire, incompleti, inconclusi, caratterizzati dalla storicità che anelano all'umanizzazione. Nella realizzazione delle varie azioni, anche le persone con disabilità devono essere gli agenti centrali delle proprie decisioni e la qualità della loro vita va valutata sulla base del grado di soddisfazione personale. È qui che entra in gioco il costrutto dell'autodeterminazione intesa come "abilità personale per individuare ed ottenere obiettivi, fondata su una conoscenza e una valorizzazione di se stessi" (Hoffman, Field, 1995, p.136).

Essa convoglia nell'esercizio del diritto di scegliere come gestire la propria vita e di sviluppare le proprie potenzialità per metterle al servizio del processo di *umanizzazione*. In ogni persona, infatti, vi è una naturale spinta all'agire autodeterminato, riconducibile, sostanzialmente, nella possibilità e capacità di scelta, che è indipendente dalle abilità e dalle competenze che si possiede; questo impulso rappresenta il motore dell'azione umana (Cottini, 2016) e si configura come condizione basilare per lavorare sul miglioramento della Qualità di Vita (QdV). La diade umanizzazione-disumanizzazione aiuta a comprendere come l'Educazione e la Formazione costituiscono il mezzo della *coscientizzazione* (Freire, 1968, 1976).

Concretamente questo comporta saper:

– problematizzare i bisogni per risolverli;
– elaborare un progetto e costruire l'alternativa alla situazione disumanizzante per renderla umanizzante;
– partecipare individualmente e collettivamente alla propria formazione;
– aprire quel cammino nuovo verso l'emancipazione (Telleri, 2000).

Infine, ulteriore nodo essenziale che scaturisce dalla riflessione pedagogica di Freire, è il concetto di "Educazione come prassi liberatrice", strettamente connesso a quella di "giustizia" inteso come diritto di tutti ad emancipalizzarsi ed ottenere opportunità di realizzare una vita degna secondo i valori ritenuti più significativi. Prerogativa affinché avvenga questo è posizionare al centro l'esperienza, i problemi, ma soprattutto i desideri e le aspettative del soggetto che vive quella peculiare occasione educativa e formativa.

3. *Capability Approach* ed esercizio dell'autodeterminazione

Negli anni Ottanta si fa strada il costrutto della QdV e, in ambito economico, temi come disabilità, povertà, nutrizione, mettono in evidenza squilibri e disuguaglianze che suscitano indignazione. Le idee di competizione cominciano ad essere contrastate dalle idee di condivisione e, in questo contesto così vivace, si erge il pensiero di M. Sen – Premio Nobel dell'Economia – secondo cui "solo se si attribuisce alle persone maggiore libertà nell'azione, e quindi *capability* […] queste possono sentirsi attive ed attivate

nel miglioramento della propria condizione esistenziale prima e di quella umana poi" (Sen, 2009). Nasce, così, il Capability Approach (CA), un paradigma teoretico che ha come promessa quella di sostituire il linguaggio dei bisogni con quello delle capacità, massimizzando l'*agency*[1] ossia la capacità del soggetto di perseguire obiettivi ritenuti significativi, mettendo in atto la libertà di scelta (*freedoom*). Nello specifico, il modello del CA mira a potenziare il *capability set* (spazio delle capacità), ossia l'insieme di tutti i traguardi potenzialmente raggiungibili, sulla base delle risorse che una persona ha a disposizione. In altre parole gli individui, all'interno di un determinato contesto di vita, hanno accesso alle risorse, che possono convertire in un insieme di *capability*, ossia di possibilità ed opportunità di crescita.

Attraverso l'*agency* il soggetto sceglie quale capability perseguire, affinché diventi *functioning* ossia "ciò che realmente una persona riesce a fare o ad essere" (Sen, 1985, p. 12).

Lo spazio dei funzionamenti (*functioning*), ossia i traguardi effettivamente raggiunti, pone l'accento sulle capacità di una persona di raggiungere gli obiettivi ai quali ha attribuito valore, al fine del conseguimento del proprio benessere e dell'innalzamento della QdV. Alla luce di ciò, più il *capability set* sarà ampio, maggiori potranno essere le possibilità e la "libertà di scelta" che una persona avrà e, conseguentemente, più elevate risulteranno le opportunità di costruire una vita soddisfacente e piacevole raggiungendo, così, la condizione di *well-being,* inteso come *"star bene"* (Fig. 1).

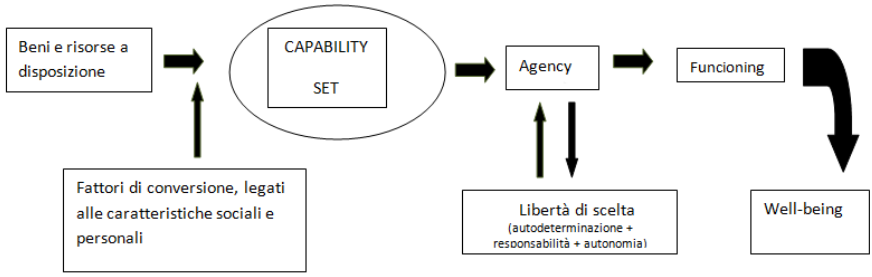


Fig. 1: Modello funzionale del Capability Approach

1 L'*agency* pone l'accento proprio sulla libertà coinvolta nel processo di scelta ed include un effettivo potere di controllo diretto sull'azione, esprimibile sotto forma di ciò che un soggetto può fare come singolo, ma anche ciò che può realizzare come membro di un gruppo, di una famiglia, di una comunità (Sen, 2009).

L'elemento innovativo, insito nel CA, è il focus bidirezionale orientato sull' individuo e sul contesto, due elementi strettamente interagenti. Di qui l'urgenza di creare un sistema di interconnessione con le istituzioni e le organizzazioni affinché, attraverso una distribuzione delle risorse equa ed imparziale, si possano valorizzare i funzionamenti di tutti.

3.1 *La disabilità nell'approccio delle* Capability

I teorici del CA sostengono che tale approccio aiuti a ridefinire il costrutto di disabilità, superando definitivamente la tradizionale dicotomia fra modello individuale (o medico) e modello sociale e a recepire la diversità quale manifestazione della diversità umana (Terzi, 2010). Secondo gli studiosi (Sen, 1992, Burchardt, 2004; Mitra, 2006; Morris, 2009; Terzi, 2005; Welch, 2007) essa è da intendersi come una privazione o limitazione nella capacità o nel funzionamento: quando vi è una limitazione della capacità, siamo di fronte ad una "disabilità potenziale"; quando la limitazione riguarda il funzionamento, è possibile parlare di una "disabilità effettiva".

Ne deriva che la persona con disabilità possiede un *capability set* limitato rispetto ai propri obiettivi e alle proprie ambizioni e sistemi di valori (Biggeri, Bellanca, 2011) e, di conseguenza, il superamento della disabilità non coincide tanto con l'adeguamento ad una normalità, quanto piuttosto con l'ampliamento della sua capacità di autodeterminazione (Cottini, 2016). Difatti l'esercizio costante dell'autodeterminazione incentiva la ricerca delle capability più rilevanti ed influisce sulla scelta delle politiche che potrebbero migliorare il capability set, al fine della ricerca del *well-bing*.

Più recentemente la connessione tra CA e disabilità ha trovato un fecondo approfondimento nella riflessione della filosofa M. Nussbaum (1997, 2002, 2007, 2012) che, per superare la dilagante forma di misconoscimento degli interessi e dei bisogni specifici delle persone in situazione di disabilità, individua tre diversi tipi di *capabilities*[2] e, suc-

2 La tripartizione proposta da Nussbaum è la seguente. Anzititutto vi sono le "capabilities fondamentali" (o di base) che si connettono alle doti innate degli individui e rappresentano la base necessaria per lo sviluppo di capacità più avanzate. A partire da queste e attraverso l'educazione, un individuo può acquisire e sviluppare le capabilities di livello più elevato (interne e combinate). Successivamente troviamo le "capabilities in-

cessivamente, delinea una lista di *capability* uguali per tutti gli esseri umani[3].

Si sottolinea che, un aspetto innovativo del CA, che consente di differenziarlo fortemente da altri modelli, è che i beni sono utili solo nella misura in cui permettono di mettere in atto funzionamenti e raggiungere *capability* ritenute significative: si valuta il benessere delle persone in relazione alle capacità messe in atto piuttosto che sulle risorse possedute (Pogge, 2004; Rawls, 2001). Si lega fortemente, a questo discorso, il costrutto di *accomodamento ragionevole*, introdotto nella *Convenzione delle Nazioni Unite per i diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006) e inteso come "l' insieme delle modifiche e degli adattamenti necessari e appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo, adottati ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali" (ivi, p. 4). In questa cornice di senso, l' Educazione occupa un ruolo di straordinaria importanza in quanto è chiamata a sviluppare capacità e competenze che fanno parte della persona e a porre gli individui nella possibilità di far funzionare queste capacità nei contesti di vita concreta, al fine di realizzare il proprio Progetto di Vita (Tona, 2018).

4. Convergenze e considerazioni conclusive

Numerosi sono gli elementi che legano il pensiero di Freire al CA (Fig. 3), entrambi divenuti decisivi per la maturazione di una coscienza critica che conduce al riconoscimento dei diritti e dei doveri di tutti, nessuno escluso. Nella tabella che segue (Tab. 3) si è tentato di evidenziare le assonanze che vi intercorrono.

terne": rappresentano le condizioni sufficienti, per l'individuo, per l'esercizio dei *functionings* e possono essere intese come una rappresentazione del potere interno, cioè la possibilità di fare dell'individuo. Infine, le "capabilities combinate" sono capabilities interne combinate con condizioni esterne favorevoli.

3 Esse sono: Vita, Salute fisica, Integrità fisica, Sensi, Immaginazione e pensiero, Emozioni, Ragion pratica, Unione, Altre capacità, Gioco, Esercitare un controllo sul proprio ambiente politico e materiale.

P. FREIRE	SEN	NUSSBAUM
Educazione come prassi liberatrice.	Giustizia come libertà sostanziale.	Esercizio della *capability* quale diritto essenziale.
Ri- creazione della coscienza: rifiuto di accettare il vecchio modo di essere, pensare e agire, per approdare ad una trasformazione del sé finalizzata al bene proprio e dell'intera comunità.	Raggiungimento del *well- bing*; conseguimento del ben-essere non come condizione statica e materialistica, ma come processo dinamico e in divenire.	Eguaglianza di capacità dei soggetti: offrire a tutti opportunità reali di scelta in modo da convertire la capacità in capacitazioni.
Partecipazione alla dimensione comunitaria della vita.	Esercizio delle *capability* e *functioning*.	Esercizio delle *capability fondamentali*, interne e combinate.
Soggettività-Trasformazione: uomo inteso come principale agente della propria storia e di quella altrui.	Massimizzazione dell'*agency* e raggiungimento dei *functioning* in vista di una società più equa.	Esercizio della libertà di scelta: capacità e propensione della persona di determinare per quanto possibile la realizzazione del proprio PdV.

Tab. 3: Assonanze teoria freiriana e Capability Approach

Emerge che, in entrambe le prospettive, Educazione e Formazione sono chiamate a realizzare agentivamente il fine ultimo, ossia lo sviluppo umano e dell'umanità. La pedagogia di Freire offre spunti di riflessione riguardo alla sua applicabilità nel contesto storico contemporaneo, frammentato dalla complessità e dalle sfide che toccano tutte le dimensioni dell'umano, fra cui la disabilità. Si concorda con Tona (2018) che afferma:

> se la giustizia significa porre ciascuno nella possibilità reale di fare e di essere ciò che vuole esprimendo la propria libertà sostanziale, allora l'educazione che come afferma Freire, non è mai neutrale, ha la responsabilità sociale di garantire spazi in cui coltivare *capacità* e *funzionamenti*, affinchè questa libertà sostanziale sia dia e si realizzi in opportunità reali di buoni funzionamenti (ivi, p. 237).

È proprio all'interno di questa cornice, che entra in gioco il passaggio decisivo che consente il superamento della logica dei diritti, per proiettarsi verso la *logica delle capacità*, avviata da Sen e su cui si è soffermata più dettagliatamente Nussbaum. Infine, "libertà ed educazione, rinnovate all'in-

terno del *Capability Approach,* ritornano ad essere gli assi portanti per una nuova prospettiva pedagogica" (Colaci, 2017, p. 60) in cui massimizzare la dimensione dell'autodeterminazione. Per concludere, le assonanze tra la teoria pedagogica freiriana e il CA ci pongono dinanzi ad una grossa sfida, che bisogna necessariamente affrontare e che coincide nel promuovere forme di emancipazione ed ampliamento delle condizioni necessarie per far sviluppare, a tutti, le proprie potenzialità (Terzi, 2006, 2010; Pasqualotto, 2014) al fine di realizzare una società che sia sempre più equa ed inclusiva.

Riferimenti bibliografici

Alberici A. (1999). *Imparare sempre nella società conoscitiva: Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Torino: Paravia.

Alessandrini G. (Ed.). (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.

Biggeri M., Bellanca N. (Eds.). (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle "capability" alle persone con disabilità.* Napoli: Liguori.

Colaci A.M. (2017). Educazione alla libertà, educazione per la libertà, educazione all'agentività. Freire e il Capability Approach, *Formazione & Insegnamento*, XV, 2, 49-63.

Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.

Freire P. (1968). *Pedagogia do primido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (trad. it. *La Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 2002).

Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.

Hoffman A., Field S. (1995). Promoting self- determination throught effective curriculum development. *Intervention in school and clinic*, 30 (3) 134-141.

Margiotta U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In G. Alessandrini, *La pedagogia di Martha Nussbaum* (pp.39-63). Milano: Franco Angeli.

Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.

Mitra S. (2006). The capability approach and disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 16 (4), 236-247.

Muschitello A. (2016). Le human capabilities per lo sviluppo umano e sociale: la prospettiva della pedagogia. *POLIS. Rivista- Ricerche e studi su società e politica,* (2), 145-168.

Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
Nussbaum M.C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie.* Bologna: Il Mulino.
Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
Pasqualotto L. (2014). Disabilità e inclusione secondo il Capability Approach. *L'integrazione scolastica e sociale,* 13, 3, 278-284.
Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano: Mondadori Università.
Pogge T. (2004). Can the capability approach be justified? *Philosophical Topics*, 30, 167-228.
Rawls J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Sen A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam, the Netherlands: Elsevier Science.
Sen A. (1993). Capability and Well Being. In M.C. Nussbaum, A. Sen (Ed.), *The Quality of Life* (pp. 30-53). Oxford: Oxford University Press.
Sen A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.
Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
Sen A. (2009). *La democrazia degli altri*. Milano: Mondadori.
Telleri F. (Ed). (2000). *Il metodo Paulo Freire*. Bologna: CLUEB.
Terzi L. (2005). A Capability perspective on impairment, disability and special needs: towards social justice in education. *Theory and research in education*, 3(2), 197-223.
Terzi L. (2010). *Justice and equality in education: a capability perspective on disability and special educational needs*. London, UK: Continuum.
Tona E. (2018). Responsabilità sociale dell'educazione: Paulo Freire e Capability Approch in dialogo. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 2, 237-245.
United Nations. (2006). *Convention on the Rights of persons with Disabilities*. Retrieved September 30, 2021, from https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html
Welch S. P. (2007). Applications of a capability approach to disability and the international classification of functioning, disability and health (ICF) in social work practice. *Journal of social work in disability & rehabilitation*, 6, 1-2, 217-232.

Differenza di genere ed educazione alla cittadinanza democratica
Sfide educative e itinerari pedagogici dopo la pandemia da Covid-19

Antonella Lo Sardo
Dottoranda di Ricerca – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
antonella.losardo@unicatt.it

1. Crisi pandemica e Gender Gap: tra dibattito politico e pensiero pedagogico

Nel discorso di apertura della sessione plenaria del Parlamento Europeo in occasione della Giornata internazionale della donna, lo scorso 8 marzo 2021, il Presidente David Sassoli ha messo in rilievo come la crisi economica e sociale generata dalla pandemia di COVID-19 non soltanto ha consolidato le ingiustizie e le disuguaglianze, ma rischia di cancellare decenni di conquiste delle battaglie delle donne europee sul diritto al lavoro, alla condivisone del lavoro di cura, alla autonomia nelle relazioni, al rispetto e al diritto delle proprie scelte nelle relazioni affettive. Si tratta di un vero e proprio campanello di allarme che riflette i dati dei primi bilanci stilati dalle istituzioni politiche e dalle organizzazioni internazionali (Oertelt-Prigione, 2020; European Union, 2021; Shreeves, 2021) a seguito del dilagare e del protrarsi dell'emergenza sanitaria che acuisce alcune delle preoccupazioni che animavano già il dibattito politico all'interno dell'UE nel periodo precedente (EIGE, 2020).

E proprio a partire da una breve disamina degli ultimi pronunciamenti delle istituzioni europee il presente contributo intende muoversi per rintracciare alcune sollecitazioni che il dibattito politico pone alla riflessione pedagogica e rileggerle avvalendosi di nuove chiavi interpretative. In questa direzione pare possano essere individuate alcune feconde direzioni di senso nel pensiero della filosofa della differenza sessuale di Luce Irigaray. Nel suo ampio e poliedrico spettro di interessi rientra, infatti, l'attenzione all'impatto che la differenza di genere ha avuto, ha e può avere sull'educazione alla cittadinanza democratica ai fini di un ripensamento dei fondamenti della cittadinanza europea e globale.

Su questo sentiero il contributo di Irigaray sembra ripercorrere le istanze di fondo dell'impegno educativo di P. Freire volte all'emancipazione da ogni forma di oppressione attraverso un graduale processo di coscientizzazione.

2. UE: analisi e strategie per promuovere la parità di genere dopo la pandemia

Rivolgendo un primo sguardo all'attuale dibattito politico, possiamo individuare come negli ultimi due anni sia a livello internazionale che a livello nazionale ci sia stata un'attenzione crescente all'incidenza della crisi pandemica sulla questione del divario di genere e dei diritti delle donne. Se a livello internazionale sia il Parlamento europeo che l'ONU hanno più volte ribadito, soprattutto in questo ultimo anno, l'intenzione di mettere al centro dell'agenda dei lavori il tema della parità di genere, come è chiaramente testimoniato dalla presentazione delle direttive europee per il quinquennio 2020-2025 (Commissione Europea, 2020) nel marzo 2020 e dalla campagna dell'ONU *Generation Equality: Realizing women's rights for an equal future*; a livello nazionale è di pochi giorni fa l'annuncio dell'approvazione all'unanimità della Camera dei deputati di una legge sulla parità salariale tra i generi che sembra confermare l'impegno espresso dal premier Draghi in occasione del *Women Political Leaders Summit 2021* di un investimento di oltre 7 miliardi di euro, da effettuare entro il 2026, nella promozione della parità di genere.

Si tratta di impegni istituzionali di rilievo che meriterebbero di essere analizzati nel dettaglio ma che, in questo contesto, è necessario lasciare sullo sfondo. Ci limitiamo a richiamare le parole della parlamentare europea Maria Noichil, relatrice del documento sulle strategie 2020-2025, che mettono in guardia sui rischi di un ulteriore procrastinazione delle misure programmate: "Se non cambia nulla nell'UE, ci vorranno più di 65 anni per raggiungere l'uguaglianza di genere. La strategia per la parità di genere e le azioni proposte rappresentano una via più rapida verso la parità tra uomini e donne. […] Lo Stato di diritto in Europa può esistere solo con la parità di genere – senza di essa, la democrazia è in ritardo" (Parlamento Europeo, 2021a, p. 2).

Proprio sulla scorta di queste raccomandazioni che non possono non coinvolgere anche i mondi dell'educazione, vale la pena dare un rapido

sguardo ad almeno tre documenti che ci offrono un quadro abbastanza chiaro delle ricadute sanitarie, sociali ed economiche della crisi pandemica sulla popolazione femminile e del peso esse abbiano avuto sulla questione dei diritti delle donne e del divario di genere. Le conclusioni di questi studi sembrano schiudere un vasto scenario di interrogativi che interpellano l'ambito degli studi pedagogici e pongono delle sfide per le quali sembra necessario prospettare un rinnovamento delle chiavi interpretative della questione del genere e della differenza sessuale.

Il primo documento della Commissione Europea H 2020 dal titolo *The impact of sex and gender in the Covid-19 pandemic* (Oertelt-Prigione, 2020) presenta uno studio sulla rilevanza del genere nell'analisi dei casi di SARS-COVID-19 e fornisce alcune raccomandazioni per le future azioni di ricerca e innovazione nel quadro degli interventi di Horizon Europe, puntando su due Cluster: *Health* e *Culture, Creativity and Inclusive Society*.

Il secondo studio dell'EIGE, dal titolo *Gender equality and the socio-economic impact of the Covid-19 pandemic* (European Union, 2021), mette a fuoco le sfide, a breve e lungo termine che l'Unione Europea dovrà affrontare come conseguenze della crisi pandemica, relative alla parità di genere nel mondo del lavoro. Le conclusioni di entrambi i documenti mettono in luce come assumere una prospettiva di genere nel quadro di una riflessione di ampio respiro sulla pandemia non sia di secondario interesse, così come evidenziato da R. Shreeves, analista politica, nel suo *Briefing* per l'European Parliamentary Research Service dal titolo *Covid-19: the need for a gendered response* (Shreeves, 2021). Nel documento l'autrice fa riferimento al fatto che sia sul piano internazionale che all'interno dell'Unione Europea è stata avanzata l'esigenza di risposte *gender-sensitive* nei confronti dell'emergenza e dei suoi effetti a lungo termine. Ed è per tale ragione che lo scorso gennaio il parlamento europeo ha ribadito l'assunzione da parte di tutti gli Stati membri di quell'approccio che, nella Dichiarazione di Pechino del 1995, venne definito *gender mainstreaming* (Parlamento Europeo, 2021b).

Tenendo fede a questo orientamento delle politiche europee, nel 2019 il rapporto di revisione periodica degli obiettivi di Pechino stilato dell'EIGE, 25 anni dopo la Conferenza Onu (EIGE, 2020) individuava la permanenza di alcune aree di criticità, 12 per la precisione, tra cui figurava l'educazione e la formazione delle donne. In particolare, tra gli ambiti che richiedevano e richiedono un maggiore intervento di politiche educative adeguate, il Consiglio d'Europa, in un documento del novembre 2019

(Council of the European Union, 2019), circoscrive l'area " The Girl Child" della quale vale la pena sottolineare alcuni Indicatori: 1. Sex and Relationship Education; 2. Body self-image. A questi due punti sono stati aggiunti dei "nuovi indicatori" che riguardano la promozione di azioni di "share" tra ragazzi e ragazze, donne e uomini in settori come l'uso delle tecnologie digitali di base, l'uso di internet per un incremento della partecipazione civica e politica, ecc.

Questa breve e frammentata analisi di alcuni dei documenti dell'Unione Europea – la cui disamina andrebbe curata con maggiore dovizia di dettagli – ci ha permesso di enucleare quelle aree di criticità che sollecitano una riflessione teorica che possa non solo schiudere una nuova ermeneutica sulla questione della differenza di genere, ma possa suggerire al pensiero pedagogico alcuni itinerari da perseguire in vista del raggiungimento di alcuni degli obiettivi della *Dichiarazione di Pechino*.

3. Pedagogia della differenza sessuale ed educazione alla cittadinanza democratica: la riflessione di L. Irigaray

Già da un rapido sguardo sui documenti dell'Unione Europea che abbiamo preso in considerazione è possibile scorgere con evidenza le emergenze educative che necessitano di una riflessione che miri ai fondamenti della relazione e dell'azione educativa. Ed è in questa cornice che ci pare possa offrire un contributo di rilievo il pensiero di Luce Irigaray in cui è possibile identificare un fecondo tracciato di analisi degli impliciti culturali della questione del genere e delle loro implicazioni sociali, politiche, economiche, religiose ed educative. Si tratta di un itinerario che ci pare tocchi molto da vicino gli indicatori di ambito che abbiamo precedentemente sottolineato nei documenti dell'UE e che possiamo cominciare a inquadrare a partire da due opere della filosofa francese: una del 1989 dal titolo *Il tempo della differenza. Diritti e doveri per i due sessi. Per una rivoluzione pacifica;* l'altra del 1994 dal titolo *La democrazia comincia a due*. Si tratta di opere in cui il pensiero della differenza sessuale accosta il tema della cittadinanza democratica e mette in rilievo le implicazioni politiche di una trasformazione culturale che necessita di un impegno educativo e formativo che, adottando un approccio autenticamente *gendersensitive*, può divenire *gender responsive* e, dunque, *gender transformative* così come evidenziato dal *Gender-responsive*

education sector planning (GRESP) formulato dall'UNESCO e dall'UNGEI insieme ad altri partner nel 2019 (United Nations Girls' Education Initiative, 2019).

La riflessione proposta da Irigaray suggerisce un processo di costruzione di una cittadinanza democratica di cui l'UE possa essere promotrice anche a livello internazionale e che passa inevitabilmente da un processo di coscientizzazione che intende formare quella che, con le parole di Freire, potremmo definire una coscienza "transitiva critica", attraverso il dialogo tra il maschile e il femminile. "Si tratta – scrive Irigaray – di svegliare la coscienza a un'altra tappa del suo divenire per permettere di arrivare a un nuovo modo di esistere e di pensare" (Irigaray, 1994, p. 11).

In *La democrazia comincia a due,* scritto, a un anno di distanza dall'approvazione del Trattato di Maastricht viene presentato un "codice di cittadinanza" su cui la filosofa francese ha lavorato insieme a R. Imbeni, allora parlamentare europeo, incaricato nell'ambito della Commissione per le libertà pubbliche e gli affari interni, della relazione sulla cittadinanza dell'Unione. A fondamento del testo scritto a quattro mani da una donna e un uomo, vi è la consapevolezza che "ogni uomo e ogni donna sono portatori di universalità, soprattutto se la relazione fra loro raggiunge la dimensione civile". Una dimensione, quella "civile" appunto, che non può rinunciare alla differenza delle sensibilità, politica e culturale, della donna e dell'uomo e che, solo in quanto tale, può essere "luogo di salvaguardia e tutela dell'identità umana come tale e della convivenza comunitaria (Irigaray, 1994, p. 62). Il codice di cittadinanza, infatti, è pensato, come sottolinea Irigaray, "per noi e per il fra-noi" e ci permette di identificare nell'identità civile, un punto nodale di ricongiungimento delle diverse identità che viviamo quotidianamente in modo frammentato (naturale, economica, sociale, politica, culturale, ecc.) – realtà che la crisi pandemica ha evidenziato con maggior nettezza, soprattutto nell'universo femminile. L'identità civile si definirebbe quindi "all'articolazione dell'identità naturale individuale e dell'identità relazionale, comunitaria, passaggio che ciascuno e ciascuna dovrebbe compiere per se stesso(a) e consentire all'altro(a)" (*ibid.*, p. 63). Come nota Irigaray, l'articolazione fra naturalità e convivenza civile non concerne soltanto le relazioni fra uomini e donne, ma incide sulle relazioni tra le generazioni e le relazioni fra le etnie. E se fino a poco tempo fa l'identità naturale era salvaguardata e inquadrata dalla famiglia, la crisi attuale della famiglia che ha reso sempre più permeabili i suoi confini, tanto

da indurre gli studiosi a parlare di una società post-familiare (Rapporto CISF 2020), ha messo in discussione sia la tutela che l'"inquadramento" e li ha demandati ad altri contesti in una condizione che Irigaray definisce di "selvatichezza potenzialmente conflittuale". Uno di questi contesti è sicuramente la scuola, agenzia educativa fondamentale insieme alla famiglia, in cui, tuttavia, almeno nel contesto italiano, un'educazione alla "cura" – intesa heideggerianamente come dimensione esistenziale – della propria identità naturale – anche nei termini di un'educazione alla sessualità che prenda in considerazione l'universale concreto della differenza sessuale e che aiuti a leggerlo nella sua differenza dall'orientamento sessuale di ciascuno – è ancora piuttosto carente a tutti i livelli dell'istruzione.

Prendere in considerazione tale identità, l'identità naturale appunto, attraverso dei percorsi educativi adeguati, "concede a lui o a lei di passare dalla sfera dell'intimità naturale a quella della vita civile senza alienare la propria singolarità in una forma o un'altra della famiglia come succedeva prima, nemmeno in un'identità neutrale, il che significa una perdita parziale di identità" (Irigaray, 1994, p. 65).

Ed è proprio in tale prospettiva che la riflessione di Irigaray sembra possa ricongiungersi con alcune istanze di fondo della pedagogia di P. Freire che riguardano l'apertura di nuove direzioni di senso entro cui interpretare l'azione emancipativa e liberatrice dell'educazione che "richiede di rimaneggiare i rapporti fra sensibilità e intelletto, quelli fra relazioni affettive e carnali e relazioni civili" (Irigaray, 1994, p. 12) e di intendere l'educazione alla vita civile come un'educazione all'essere piuttosto che ad avere: "essere se stessi, essere con gli altri e le altre, essere nella e con la natura, essere in un momento della Storia, ecc." (ivi, p. 15). Per l'educazione a questa nuova cittadinanza, dunque, è indispensabile lo sviluppo del valore della comunicazione, non solo come trasmissione di informazioni, ma in quanto "comunicazione-fra" in cui i caratteri sessuati del linguaggio, del discorso, assumono un valore fondamentale per la salvaguardia della relazione fra due singolarità, quella dell'uomo e quella della donna. E la relazione, secondo Irigaray, è primordiale nell'esistenza dell'essere umano. Per tale ragione la formazione alla cittadinanza dovrebbe curarsi più della relazione che della proprietà e solo muovendosi in questa direzione può contribuire in senso più ampio a un processo di liberazione umana.

Riferimenti bibliografici

Centro Internazionale Studi Famiglia (2020). *La famiglia nella società postfamiliare. Nuovo rapporto CISF 2020*. Milano: San Paolo.

Commissione Europea (2020). *Un'Unione dell'uguaglianza: la strategia per la parità di genere 2020-2025.*

Council of the European Union (2019). *Gender-Equal Economies in the EU: The Way Forward*.

Demetrio D., Giusti M., Iori V., Mapelli B., Piussi A. M., Ulivieri S. (2001). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.

European Institute for Gender Equality (2020). *Beijing +25: the fifth review of the implementation of the Beijing Platform for Action in the Eu Member States.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Union (2021). *Gender equality and the socio-economic impact of the Covid-19 pandemic.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

García Oramas M.J. (2002). A Gendered Education towards the Fulfillment of Democracy. *Paragraph: A Journal of Modern Critical Theory*, 25 (3).

Irigaray L. (1989). *Il tempo della differenza. Diritti e doveri civili peri due sessi per una rivoluzione pacifica*. Roma: Editori Riuniti.

Irigaray L. (1994). *La democrazia comincia a due*. Torino: Bollati Boringhieri.

Oertelt-Prigione S. (2020). *The impact of sex and gender in the Covid-19 pandemic.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Parlamento Europeo (2021a). *Strategia per la parità di genere 2020-2025: reazione e contributo del PE*. Comunicati Stampa.

Parlamento Europeo (2021b). *Strategia dell'UE per la parita di genere Risoluzione del Parlamento europeo del 21 gennaio 2021 sulla strategia dell'UE per la parita di genere.*

Sheeves R. (2021). *Covid-19: the need for a gendered response,* European Union.

United Nations Girls' Education Initiative (2019). *Gender-Responsive Education Sector Planning. A pathway to gender equality in education,* https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2019-09-ungei-gpe-policy-note-gender-responsive-education-planning_0_0.pdf, (dicembre 2021).

Pedagogia, politica e partecipazione. Un caso di studio nel Sud Italia

Anna Paola Paiano
Assegnista di ricerca – Università del Salento
annapaola.paiano@salento.it

1. Pedagogia e politica. Le speranze dell'improbabile

Le parole chiave del presente lavoro sono partecipazione, libertà, condivisione, unitamente a dialogo, pluralismo e coscientizzazione, categorie del pedagogico in una società che è divenuta "fluida", "cosmopolita", "riflessiva", "globalizzata", "postmoderna", laddove tali categorie divengono protagoniste di un modello politico e sociale di "essere mondo". La politica e la pedagogia sono chiamate a un confronto costante con le nuove implicazioni di essere pubblico e privato che la naturalizzazione dei media (vecchi e nuovi) ha messo a sistema. Pedagogia e politica si commisurano nelle quotidiane trasformazioni del sapere (Lyotard, 1981), con il "villaggio globale" (McLuhan, 1989), con "le intelligenze collettive" (Lévy, 2002), con le questioni inter-trans-generazionali (Riva, 2018) e interculturali (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017). Afferma Sirignano (2007): "non c'è politica senza pedagogia e, viceversa, non c'è pedagogia senza politica": entrambe sono discipline inquiete e incerte, spinte a rapportarsi con una crescente indeterminatezza e fragilità dell'uomo e della donna dovuta alla mutevolezza e alla complessità degli eventi.

> La correlazione tra l'educazione e la politica costituisce una sorta di garanzia per entrambe. Da un lato, in quanto la politica, pur nella sua autonomia, non poteva prescindere dagli ideali formativi che un'attenta e spregiudicata riflessione sull'uomo e sul suo essere nel mondo giungeva a concepire. Dall'altro lato, l'educazione, pur nella sua specificità, non poteva perdersi in discorsi troppo astratti o moralistici, in quanto la sua quasi costitutiva attenzione per l'esperienza politica la costringeva a fare i conti con la prassi e dunque con la realtà per così dire quotidiana (Bertolini, 2003, p. 3).

Sirignano, nel suo scritto del 2007, osserva come si sia oggi di fronte a un *homo faber* e *ludens*, *tecnologicus* e *videns* che necessita, perché sia rilanciata una sua formazione "in prima linea" e "pervasa dalla politica", di strumenti che, a partire dall'etica della responsabilità e della comunicazione, consentano di formare uomini e donne impegnati, liberi e dotati di spirito critico, quindi attivi partecipanti alla vita politica, sociale e culturale del loro tempo.

Questa educazione assume la funzione di *driver* per lo sviluppo collettivo possibile, a partire dal principio e dai valori del riconoscimento, dell'inclusione e dell'emancipazione per tutti, e dai soggetti fragili. E, in tal senso, Freire (1971) resta un riferimento quanto mai attuale per pensare una teoria-prassi pedagogica che attivi l'agentività politica soprattutto degli ancora tanti "dannati della Terra" (Fanon, 2000).

Frabboni (2000) rivela il doppio legame tra pedagogia e politica, descrivendo la *complicatio oppositorum*, ovvero "il doppio impegno materialistico e utopico" che ne domina la relazione (Pinto Minerva, 2010), laddove la politica è insita nell'esistenza stessa della donna e dell'uomo in quanto azione che li orienta e li conduce verso possibili vie per la "costituzione di" e "la formazione a" modi e stili di comunicazione, di interrelazione, di costruzione di vincoli per promuovere e riconoscere i potenziali sè e "prevenire e neutralizzare i potenziali umani di disumanizzazione" (Pinto Minerva, 2010).

Una gestione che trova linfa nel riferimento ai diritti umani che Cambi (2004) definisce "ad un tempo un principio, un compito e una sfida" da affrontare, in primo luogo, attraverso azioni educative finalizzate alla loro conoscenza e interiorizzazione insieme alla promozione di *forme mentis* basate sul riconoscimento. Presupposti, questi, per un nuovo orientamento del politico. Per questa via, la pedagogia non si limiterà alla sola – e pur sempre importantissima – formazione dei cittadini in generale ma, soprattutto, potrà promuoverne la "politicità" insieme alla formazione di nuove classi dirigenti. Risulta però evidente la necessità di un'interazione tra politica e pedagogia che sia il più possibile paritaria, libera da reciproche dipendenze, per giungere a un rapporto dialogico che permetta la formazione di soggetti muniti di un pensiero critico e che contribuiscano al bene comune e alla cura dell'intera società. E se davvero questa è un'utopia, facciamo nostro il pensiero di Morin (1999) investendo "speranze nell'improbabile", perché spesso esso inaspettatamente si fa largo spodestando ciò che sembra destinato a realizzarsi.

Alcuni passaggi paiono però essenziali per realizzare l'"improbabile", ovvero: la politica deve tornare a far coincidere l'interesse del (e per il) singolo e l'interesse della (e per la) comunità e ciò può avvenire se essa saprà assicurare una visione e una relativa progettualità di ampio e lungo respiro, coniugando "le due prospettive fondamentali per l'esistenza dell'uomo, individuo e comunità che sia, che sono la libertà e la giustizia" (Bertolini, 2003, p. 14). La pedagogia, a sua volta, deve far vivere la "valenza profetica", di cui è pregna, per sottendere a tutte le possibilità esistenziali e realizzative non sperimentate, anche in termini di "speranza" per le donne e gli uomini di domani di superare e migliorare l'esistente (Cambi, 2000a, p. 133). Divenire, quindi, politicamente sensati. (Bertolini, 2003, pp.151-163).

2. Pedagogia democratica, dialogo, riconoscimento, coscientizzazione: gli impliciti pedagogici della politica

Nello specifico perimetro della relazione tra pedagogia e politica, finalità della prima è l'educazione e la formazione di soggetti critici e liberi, capaci di interpretare il ruolo di cittadini consapevoli, capaci e attivi. Finalità, queste, che necessitano di istituzioni educative attrezzate per poter ospitare specifici spazi-tempi in cui praticare queste elevate competenze, ovvero contesti specificatamente pensati come – a titolo di esempio – laboratori di cittadinanza attiva, ecologica e planetaria.

Le democrazie per essere effettivamente tali devono presupporre e, allo stesso tempo, contribuire alla formazione della "democrazia cognitiva" (Morin, 1999, p. 12), al fine di alimentare la crescita di un'opinione pubblica che sviluppi capacità di analisi critica dei processi in atto, in modo da prendersi cura del bene comune in una società sempre più complessa e articolata.

La dimensione etica e quella epistemologica si intrecciano e si sostengono reciprocamente. La partecipazione dei cittadini ai processi deliberativi, ossia la presa di parola, il dialogo e soprattutto l'apertura – intesa come disposizione a considerare l'altro e la pluralità non come minaccia alla propria identità ma come possibilità di confronto e di crescita – costituiscono l'essenza stessa della democrazia. È, questa, oggetto di una progettazione pedagogica tesa a formare uomini e donne che si riappropriano dello spazio politico e del fare politica. È necessario attivare processi di democratizzazione che fanno della divulgazione dei diritti umani e della pace l'indispen-

sabile premessa per una loro effettiva realizzazione e la tensione verso il bene di tutti.

Da ciò consegue l'imperativo a pensare e mantenere in vita tutti quei percorsi educativi che possano contrastare la carenza elementi etici e pedagogici della politica, in un momento storico in cui, tra l'altro, è decaduta la funzione pedagogica delle tradizionali organizzazioni partitiche.

Ed è per questo che occorre recuperare le categorie del dialogo, del riconoscimento e della coscientizzazione al fine di superare la retorica che si rivolge e si appella a un cittadino "alienato" (Bertin, 1972) perché coinvolto in una democrazia falsamente partecipata e che in realtà priva di occasioni formative della politicità dell'uomo e della donna.

Abbiamo bisogno di recuperare un educatore che è freirianamente schierato, capace di attivare il pensiero e dare senso emancipativo alle azioni del singolo e dei gruppi con cui viene in contatto; che sappia a tal fine ricorrere a interventi che muovano da specifiche analisi di contesto in cui definire dialogiche pratiche educative orientate alla sistematica pratica di una curiosità epistemologica e diretta responsabilità nella costruzione di occasioni sociali per migliorare le condizioni personali e collettive di vita (Mayo, 2008). Rifiutando, infatti, ogni allineamento irriflessivo a logiche dottrinali e sperequative, l'educatore freiriano fa propria una specifica teoria del riconoscimento che, accogliendo la differenza come valore del e per il dialogo, argomenta l'impegno di ciascuno per la promozione del diritto a perseguire la realizzazione dei propri potenziali in seno a una dialettica sociale e politica sempre "viva" e "vivace" (Vittoria, 2008). Anche oggi resta valido il principio che la rivalutazione di un pensiero critico applicato all'impegno politico sia il *pharmacon* per contenere gli esiti più controversi della tarda modernità, manifesti particolarmente nell'incremento delle disuguaglianze sociali ed economiche, delle povertà materiali, simboliche ed educative, che mettono in pericolo il benessere soggettivo e collettivo.

Tali temi ricorrono nell'azione di ricerca-intervento qui brevemente esposta, il cui obiettivo principale è la promozione di una narrazione del territorio salentino, con capofila il comune di Aradeo, come spazio inclusivo e politicamente attivo nella riprogettazione degli ambienti di partecipazione a partire dalle biografie dei soggetti coinvolti in iniziative formali e non formali. Il progetto di ricerca ha un intento esplorativo e segue una logica qualitativa basata sull'uso delle metodologie narrative (Cambi, 1996; Demetrio, 1998; Bertolini, 1999; Annacontini, Illera, 2019).

3. Possibili scenari per una cittadinanza attiva, ecologica e planetaria. Il caso di studio del comune di Aradeo

La cattedra di Pedagogia generale e sociale del Prof. Annacontini del Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento, per l'anno accademico 2020-21 ha portato avanti un progetto di ricerca quali-quantitativa volto alla realizzazione di un intervento mirato alla costruzione di "comunità d'apprendimento" (Hord, 2008; Ellerani, 2013) composte da soggetti già attivi socialmente sul territorio, ma che, attraverso l'utilizzo di Digital Storytelling, una metodologia narrativa (Demetrio, 2012), si riconoscono cittadini ancor più efficaci in quanto protagonisti di una costante azione di promozione della partecipazione sociale.

Il percorso di ricerca sul benessere e sulla partecipazione prende avvio da alcuni problemi pedagogicamente rilevanti e che la cattedra si impegna a studiare ed analizzare, promuovendo azioni fondate sull'idea che la pedagogia e la politica inseguano obiettivi sociali complementari e volti alla tutela del benessere del soggetto (e della comunità tutta) in azione e in formazione.

Attraverso l'erogazione di un questionario strutturato (Lucisano; Salerno, 2002), si è inteso preliminarmente indagare sulle considerazioni e sulle percezioni rispetto al tema del benessere dell'intera comunità del comune di Aradeo[1] e sulla partecipazione e sui limiti che ne impediscono lo sviluppo nel paese, con particolare riferimento all'emergenza sanitaria.

La ricerca è stata suddivisa in due momenti, il primo ha previsto le indagini finora descritte e il secondo ha coinvolto un piccolo gruppo di cittadinanza attiva[2], la Consulta Giovanile, che durante un *focus group* (Merton, 1987) ha approfondito i temi del cambiamento, della partecipazione, della riprogettazione esistenziale e sociale.

Il *focus group* ha permesso un'indagine più approfondita sulla motivazione che ha spinto ciascuno dei membri del gruppo alla partecipazione politica attiva, la riprogettazione che personalmente e collettivamente i soggetti coinvolti hanno intrapreso, intraprendono e immaginano di realizzare una volta usciti dalla pandemia.

1 I rispondenti hanno un'età compresa tra i 16 e i 60 anni, nazionalità italiana e per comune di residenza il territorio di Aradeo, provincia leccese.

2 La Consulta giovanile del Comune di Aradeo nasce l'8 settembre 2020 e conta un numero di membri pari a 30 persone di età compresa tra i 19 ed i 30 anni.

Questo secondo momento ha permesso di costruire un'ipotesi di intervento all'interno della comunità campione. L'ipotesi progettuale prevede l'impianto di un laboratorio di scrittura transmediale autobiografica, *Digital Storytelling* (Annacontini; Illera, 2019), della durata di 20 ore, con l'obiettivo di attivare azioni di riflessione sull'esperienza in prima persona di giovani impegnati attivamente nella gestione politica del territorio, per sviluppare maggiori competenze comunicative e di gestione delle relazioni, per co-costruire memoria collettiva da condividere con altre comunità.

Nell'era digitale in cui oggi ci si orienta la narrazione passa attraverso dispositivi che chiedono di inventare nuovi modi di ideare e fruire le storie. In questa cornice si colloca il caso di studio, basato su un'idea progettuale che mira alla diffusione della metodologia del Digital Storytelling in ambienti formanti quali quelli dell'associazionismo giovanile. È stato indispensabile analizzare il contesto entro cui si è immaginato di intervenire, comprendere i bisogni della cittadinanza che vive quel territorio in termini di benessere personale e collettivo, comprendere inoltre come la cittadinanza vive la partecipazione attiva e quanto sia stretto il legame tra politica ed educazione, posto che entrambe perseguano obiettivi di tutela dei diritti fondamentali dell'uomo.

La narrazione veicola la costruzione di senso di soggetti e interi gruppi (Fontana, 2002), rimane uno dei modi attraverso cui pensiamo e con cui ciascuno definisce la propria identità. La narrazione si connota come racconto in dimensione autobiografica, come dispositivo con cui produrre valore di consumo, un modo di condividere conoscenza e significati. Attraverso la condivisione di significati si contribuisce alla formazione di comunità di riferimento in cui i narratori si muovono e danno espressione alle storie proprie e altrui (Giovagnoli, 2009).

Riferimenti bibliografici

Baldacci M. (2018). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: FrancoAngeli.

Bertolini P. (1999). *Il presente pedagogico*. Torino: Thélème.

Bertolini P. (2003). *Pedagogia e politica*. Milano: Raffaello Cortina.

Cambi F. (2014). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.

Chionna A. (2001). *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*. Brescia: La Scuola.
Demetrio D. (2002). Pedagogia e politica: tempo privato e tempo pubblico. *Pedagogia e politica*, 1000-1006.
Dewey J. (2012). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
Fanon F., Cignetti C., Sartre J. P. (2000). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi.
Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera, A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Ets.
Frabboni F. (2000). *La scuola al bivio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Freire P. (1971). *La Pedagogía degli oppressi*. Milano: Mondadori.
Hord S.M. (2008). *Professional learning communities*. Austin, TX: SEDL.
Illera J. L. R., Annacontini, G. (2019). *Metodologías narrativas en educación*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
Lévy P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
Lyotard, . F. (1981). La Condizione Post-Moderna. Milano: Feltrinelli.
Mayo P. (2008). L'eredità politica e pedagogica di Paulo Freire oggi, in Europa e nel Bacino del Mediterraneo. *Paulo Freire: Educazione etica politica: Per una pedagogia del Mediterraneo, Castelvolturno,* 1-8.
McLuhan M. (1967). *Gli strumenti del comunicar*e. Milano: Il Saggiatore.
Merton R. K. (1987). The focussed interview and focus groups: Continuities and discontinuities. *The Public opinion quarterly*, 51(4), 550-566.
Minerva F. P. (2010). Franco Frabboni tra responsabilità pedagogica e impegno politico. *Studi Sulla Formazione,* 13(2).
Morin E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
Nussbaum M. C. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
Riva M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi,* 16(1), 33-50.
Rubini A. (2010). *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*. Milano: Guerini.
Sirignano F.M. (2007). *Per una pedagogia della politica*. Roma: Editori Riuniti.
Sirignano F.M. (2012). *Pedagogia della decrescita*. Milano: FrancoAngeli.
Vittoria P. (2008). *Narrando Paulo Freire: per una pedagogia del dialogo: pensieri, dialoghi, esperienze*. Sassari: Carlo Delfino.

La parola che genera: educazione linguistica e emancipazione sociale dei singoli e delle comunità

Nicoletta Di Genova
Dottoranda di ricerca – La Sapienza Università di Roma
nicoletta.digenova@uniroma1.it

1. La parola che emancipa: condizione sociale e competenze linguistiche

La cornice a cui si fa riferimento per inquadrare il tema del legame tra l'alfabetizzazione e i processi di emancipazione sociale prende le mosse dalla lezione di Freire (1971, 1977) e la legge dentro un approccio teorico più ampio soprattutto in riferimento alla prospettiva dell'educazione linguistica.

Secondo Freire, il processo di alfabetizzazione e di formazione della coscienza critica nei destinatari di un'azione educativa passa attraverso tre fasi principali (Surian, 2007). La prima fase è dedicata alla ricerca delle parole più cariche di potenziale evocativo rispetto a quanto accade nella realtà sociale che le utilizza. Tali parole vengono definite dall'autore come "generatrici" e vengono individuate secondo alcuni criteri riguardanti la lunghezza sillabica, il valore fonetico e, in particolar modo, la rilevanza che viene loro attribuita nella vita quotidiana del gruppo sociale di riferimento (Freire, 1977). La selezione di questo vocabolario avviene attraverso momenti di confronto e di condivisione propri del lavoro educativo. Nella fase successiva, detta di "tematizzazione", inizia il processo di codifica e ricodificazione delle questioni emerse nella fase precedente, mediante il quale si lavora sull'apprendimento della letto-scrittura. È in questo momento che si individuano i "temi generatori", ovvero quei temi strettamente connessi a dimensioni significative della situazione vissuta da chi apprende che ne indicano e definiscono le situazioni limite e che conducono, tramite una profonda analisi critica della realtà, ad una maggiore consapevolezza. In questa prospettiva, le capacità di letto-scrittura vengono apprese per mezzo di una più profonda comprensione di quei codici che la società costruisce e comunica attraverso le parole. Nella terza fase, quella definita di "problema-

tizzazione", ci si confronta, mediante la capacità di leggere e scrivere, con le situazioni politiche, culturali, sociali ed economiche problematiche. Grazie al dialogo e alla costruzione di una coscienza comune si passa dall'astratto al concreto. Freire comprende infatti che l'alfabetizzazione degli oppressi può essere proficua solo attraverso pratiche educative, intese come pratiche di libertà, che abbiano finalità specifiche di emancipazione. Tale risultato diviene raggiungibile tramite quei processi di coscientizzazione della realtà socio-culturale condizionante la vita individuale e di consapevolezza della capacità trasformativa degli individui sulla realtà stessa (Freire, 1977). Tutto questo si traduce nella risoluzione dell'oppressione attraverso l'educazione (Catarci, 2016).

Il rapporto tra condizione sociale e possibilità di acquisizione delle competenze linguistiche ha caratterizzato una buona parte del dibattito pedagogico in tema di equità dell'istruzione. Il discorso può aprirsi ad un respiro internazionale a partire dai lavori del sociolinguista Basil Bernstein (1973) sulla relazione tra classe sociale di appartenenza e acquisizione dei codici linguistici e trova ulteriore approfondimento con le ricerche dello studioso americano William Labov che critica la teoria di Bernstein e ne evidenzia i limiti, arricchendo ulteriormente il panorama teorico a riguardo (Berruto, 1996). Il dibattito sull'educazione linguistica ha accompagnato l'evoluzione della scuola e dell'educazione in Italia, sia all'interno delle politiche educative relative all'alfabetizzazione delle masse, sia all'interno di quelle teorie e prassi che pensano alla "parola come soglia" che sancisce le differenze sociali. In questo senso si pensi al contributo di quella pedagogia critica di Gramsci, di Capitini, di Don Milani, di Don Sardelli (si tratta certamente di una lista non esaustiva) che rappresenta una forte spinta a tenere insieme educazione e emancipazione della persona attraverso l'autodeterminazione e la partecipazione consapevole e attiva alla vita sociale (Fiorucci, Sardelli, 2020; Secci, 2012; Scuola di Barbiana, 1996).

Il percorso del ragionamento conduce alle cosiddette "Dieci Tesi" (GISCEL, 1975)[1] che "ponevano l'attenzione su una scuola che fosse democratica e garantisse a tutti l'acquisizione delle potenzialità espressive per capire il mondo in cui si vive, interagire positivamente con gli altri, e partecipare alla vita democratica del Paese" (Benvenuto, 2021, pp. 265-266).

1 Si veda: https://giscel.it/.

Le *Dieci tesi* sintetizzano la necessità di un'educazione linguistica che apra le porte a una cittadinanza consapevole e critica e che consenta a tutti di esprimere il proprio potenziale educativo.

Nei decenni a seguire il 1975, questa rivoluzione proposta dalle "Dieci Tesi" ha condotto a fasi di rinnovamento importanti soprattutto grazie al lavoro di Tullio De Mauro in merito al crescente disallineamento tra apprendimento scolastico e reale alfabetizzazione della popolazione (Sposetti, 2011; Benvenuto, 2021). Utilizzando paradigmi introdotti da De Mauro è forse possibile affermare, osservando la realtà italiana, che se sul fronte dell'analfabetismo strumentale le riforme in direzione dell'equità hanno ottenuto risultati su larga scala riducendolo pressoché completamente, su quello dell'analfabetismo funzionale (rispetto alle abilità di scrittura e lettura, ma anche di calcolo) c'è ancora da fare rispetto a larghe fasce della popolazione.

2. Educare alla lettura per sviluppare la resilienza

L'educazione linguistica e il tema dell'analfabetismo funzionale sono in stretta connessione con l'educazione alla lettura. È degli anni 2000 la prima indagine OCSE-PISA (OECD, 1999) che riconosceva l'importanza fondamentale della *reading literacy* non solo nei percorsi scolastici, ma per la vita stessa. L'obiettivo di tale indagine è quello di verificare se e in che misura gli studenti quindicenni posseggano una competenza di lettura sufficientemente solida per affrontare le richieste non solo degli studi, presenti e futuri, ma anche della vita che li aspetta al di fuori della scuola. Per ogni ciclo triennale di PISA viene approfondito un ambito specifico e nel 2018 lo studio ha avuto come dominio principale proprio la competenza nella lettura. Da questo report emerge che, in Italia, il 77% degli studenti ha raggiunto almeno il livello 2 di competenza in lettura (OECD, 2019b). Se questo dato appare conforme alla media OCSE, anch'essa del 77%, va considerato il restante 23%, ovvero quasi uno studente su quattro, che non riesce a identificare l'idea principale in un testo di lunghezza moderata, non sa trovare informazioni basate su criteri espliciti, anche se a volte complessi, e non riesce a riflettere sullo scopo e sulla forma dei testi se non esplicitamente guidato.

Dallo stesso report si evince come lo status socio-economico sia un forte

predittore delle prestazioni in matematica e scienze in tutti i paesi partecipanti alle rilevazioni PISA.

A fronte di questo dato è utile osservare come circa il 12% degli studenti svantaggiati in Italia consegue un punteggio che si colloca nel quartile superiore del rendimento in lettura. In media nei paesi OCSE, l'11% degli studenti svantaggiati ha ottenuto risultati ai livelli più elevati in lettura nei loro Paesi. Questi dati indicano che lo svantaggio non è un destino, può non determinare una predestinazione ed è possibile ipotizzare che l'educazione linguistica e l'educazione alla lettura possano configurarsi come terreno fertile su cui far leva nel lavoro pedagogico per sviluppare le capacità resilienti. Lo sviluppo di tali capacità si rivela utile non solo ai fini del rendimento scolastico, delle performance e degli esiti, ma anche del potenziamento di quelle capacità emotivo-relazionali che pure compongono il costrutto della resilienza e sulle quali è opportuno porre attenzione, in special modo quando ci si trova a lavorare con soggetti in condizione di vulnerabilità (Benvenuto *et al.,* 2020).

Nel 2018 l'indagine PISA (OECD, 2019a), introduce un nuovo dominio, quello della *global competence*. Gli studenti globalmente competenti sono in grado di ragionare con le informazioni provenienti da fonti diverse, ad esempio libri di testo, gruppo dei pari, adulti influenti, media tradizionali e digitali. Possono identificare autonomamente le loro esigenze informative e selezionare le fonti in modo mirato sulla base della loro pertinenza e affidabilità. Usano un approccio logico, sistematico e sequenziale per esaminare le informazioni in un testo o in qualsiasi altra forma di media, esaminando connessioni e discrepanze.

3. Considerazioni conclusive

La riflessione che scaturisce da quanto finora esposto vede l'educazione alla parola come mezzo e fine del processo educativo inteso come pratica di libertà (Freire, 1971) e, in senso lato, come processo di educazione alla resilienza (Vaccarelli, 2016). Gli studenti considerati globalmente competenti, attraverso un'adeguata lettura e interpretazione dei messaggi espressi dalla realtà che abitano, sanno affrontare in modo appropriato l'ambiguità, i cambiamenti e le sfide che prospettive ed esperienze diverse possono presentare. Questi aspetti intervengono positivamente nel garantire un sano rapporto

tra soggetto e mondo e concorrono allo sviluppo di quelle capacità resilienti necessarie a esprimere appieno il proprio potenziale e a sostenere i processi emancipativi. Seguendo questo ragionamento, fare ricerca sulla parola, mappare le parole, coglierle pienamente, collocandole nel loro specifico sistema simbolico di riferimento, consente quel processo di alfabetizzazione che sia al contempo trasformativo e riflessivo e che conduca all'emancipazione del singolo e del gruppo sociale attraverso il processo di coscientizzazione (Freire, 1971, 1977). L'idea della coscientizzazione come forma di contrasto alle disuguaglianze e come forza promotrice dell'emancipazione sociale, spinge la riflessione su quell'idea di educazione trasformatrice cara ai pedagogisti critici e del dissenso, dischiudendo gli orizzonti di ragionamento al concetto di "cura" intesa come senso di responsabilità verso se stessi, verso la comunità e verso il mondo. La cura diviene valore irrinunciabile per la costruzione di un cammino educativo che tenga ben saldi, nel processo trasformativo, i principi di uguaglianza, libertà e autenticità (Secci, 2012).

Riferimenti bibliografici

Benvenuto G. (2021). Dialogare, dibattere e argomentare. L'educazione linguistica per una cittadinanza responsabile. *Scuola democratica*, 12(speciale), 265-275.

Benvenuto G., Di Genova N., Vaccarelli A. (2020). Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa. *Q-TIMES. Journal of Education Technology and Social Studies*, *4*, 114-126.

Bernstein B. (1973). Classe sociale, linguaggio e socializzazione. In P.P. Giglioli (Ed.), *Linguaggio e società* (pp. 215-235). Bologna: il Mulino.

Berruto G. (1996). Disuguaglianza e svantaggio linguistico. Il punto di vista della sociolinguistica. In A. Colombo, W. Romani (Eds.), *È la lingua che ci fa uguali". Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Quaderni del Giscel (pp. 25-40). Firenze: La Nuova Italia.

Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci M., Sardelli R. (2020). *Dalla parte degli ultimi: una scuola popolare tra le baracche di Roma*. Roma: Donzelli.

Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori.

Freire P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà* (1967). Milano: Mondadori.

OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD*. Paris: OECD Publishing.
OECD (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD*. Paris: OECD Publishing.
OECD (2019b). PISA 2018 Results, Volume I: What Students Know and Can Do. Publishing.
ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite per i diritti delle persone con disabilità*.
Scuola di Barbiana (1996). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
Secci C. (2012). *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capitini, Freire*. Napoli: Liguori.
Sposetti P. (2011). Educazione linguistica ed equità nel sistema di istruzione. In G. Benvenuto (Ed.), *La scuola diseguale* (pp. 427-447). Roma: Anicia.
Surian A. (2007). L'attualità di Paulo Freire. Intervista a Moacir Gadotti (Istituto Paulo Freire) in occasione del Forum Mondiale dell'Educazione dell'Alto Tiete, Settembre 2007. *Lifelong Lifewide Learning*, 3(9), 17-21.
Vaccarelli A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Le politiche inclusive: un'emancipativa lente di studio pedagogica del costrutto d'inclusione

Milena Pomponi
Dottore di ricerca – Università degli Studi Roma Tre
milena.pomponi@uniroma3.it

1. Introduzione

Il contributo offre riflessioni in merito al costrutto d'inclusione analizzato attraverso le *politiche inclusive* (Dovigo, 2014), una delle tre dimensioni del Modello Sociale del Nuovo Index for Inclusion (*ibidem*), mediate dalla teoria della *teacher agency* (Calvert, 2016a, 2016b) in un'ottica di sviluppo dell'apprendimento professionale (*Ibidem*).

Il costrutto di inclusione mostra ancora spazi semantici di indeterminatezza nella sua definizione (Gardou, 2015; Medeghini, 2018) tanto da generare molteplici riflessioni e ampi confronti per il coesistere di differenti prospettive interpretative di studio e di ricerca – *Disability Studies*, *Capability Approach*, Modello ICF – le quali vanno oltre il tema della disabilità, della logica dello "speciale" e dell'identificazione delle difficoltà, che invece contribuiscono a determinare zone di separazione ed esclusione (Dovigo, 2017).

In ambito pedagogico si apre pertanto il sipario su un nuovo scenario che vede l'affermarsi, in maniera sempre più ricorrente, dell'importanza rivolta ai contesti all'interno dei quali le persone vivono, con un coinvolgimento di tutta la comunità mediante l'elaborazione di riflessioni e azioni mirate alla riduzione degli ostacoli (Booth, Ainscow, 2011) che sono determinati dalla stessa società di cui quella comunità è parte integrante.

L'inclusione, secondo il Modello Sociale, per il quale Booth e Ainscow forniscono una delle letture più interessanti, è "un'impresa collettiva" e pertanto non si riduce a una mera accoglienza/inserimento di specifiche "categorie" di persone/allievi (Medeghini *et al.,* 2013; Medeghini, 2018; Bocci, 2019) all'interno dei contesti ma deve essere intesa come un'azione finalizzata a mettere in atto processi trasformativi dei contesti a partire "dal basso" (*Ibidem*).

La dimensione delle politiche inclusive del Modello Sociale rappresenta il quadro teorico di riferimento all'interno del quale si sviluppa il progetto di Ricerca-Formazione, RF (Asquini, 2018) "Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola".

Nell'ambito del percorso di ricerca di scuola dottorale, infatti, a partire da novembre 2017 fino ad ottobre 2021, è stato sviluppato un percorso di Ricerca-Formazione, RF attuato con disegno convergente a fasi parallele (Trinchero, Robasto, 2019) attraverso l'utilizzo di tecniche sia quantitative che qualitative, secondo l'approccio del *mixed method* (Lucisano, Salerni, 2002; Domenici, 2009; Trinchero, Robasto, 2019).

Il campione identificato ai fini della realizzazione del percorso di RF è non probabilistico a scelta ragionata (Corbetta, 1999) costituito da tre istituzioni scolastiche con una popolazione di 408 docenti e 28 Dirigenti Scolastici. Le scuole sono state indentificate tenendo in considerazione alcune caratteristiche in relazione all'oggetto di studio, infatti sono stati presi in esame alcuni criteri comuni in riferimento a quanto affermato in merito al quadro teorico di riferimento, quali ad esempio:

– l'interesse per i temi dell'inclusione scolastica;
– le esperienze pregresse in progetti finalizzati alla promozione dell'inclusione;
– il grado di investimento nella formazione;
– la disponibilità da parte dei dirigenti scolastici e degli insegnanti a partecipare al progetto di ricerca.

La Ricerca-Formazione, sviluppata nel percorso di ricerca dottorale, rappresenta un approccio metodologico funzionale ai processi di autovalutazione in quanto pone la massima attenzione:

– allo sviluppo dell'apprendimento professionale dei docenti e dei dirigenti scolastici;
– all'unicità e alla specificità dei contesti scolastici;
– alla co-costituzione di un gruppo di lavoro-ricerca inter/intra-istituzionale (nel presente progetto di ricerca rappresentato da due gruppi di lavoro *Index*).

I tre aspetti sono importanti per la trasformazione dell'agire educativo mediante la promozione di un *mindset* (Dweck, 2013) strutturato nella

prospettiva di studio della ricerca scientifica attraverso la cura nella raccolta, nell'analisi e nella documentazione dei risultati e dei processi e di un pensiero e un agire riflessivo negli attori del contesto scolastico mediante un continuo atteggiamento di confronto e condivisione.

La scelta orientata verso la prospettiva di studio delle politiche inclusive mediate dalla *teacher agency* coerentemente con quella orientata verso il percorso di RF è ispirata a diversi intenti, vale a dire realizzare un percorso di ricerca che possa risultare funzionale alle esigenze delle istituzioni scolastiche coinvolte, affinché abbia una ricaduta fattiva e concreta nel loro vissuto quotidiano progettuale-organizzativo-gestionale e a sua volta in quello educativo-didattico-metodologico; tenere in considerazione i bisogni formativi degli attori delle scuole coinvolte nella ricerca, affinché ognuno si percepisca accolto e ascoltato nelle proprie istanze e possa essere coinvolto in maniera attiva; valorizzare punti di forza e criticità delle condizioni organizzative della specifica scuola affinché, possa evolversi come una comunità di pratica; creare spazi e dedicare tempi volti alla promozione del pensiero critico e riflessivo all'interno dei quali i docenti si percepiscano compartecipi, co-decisori e co-agenti nel progetto di ricerca e il ricercatore sia concepito come facilitatore.

2. Le politiche inclusive e la pedagogia di Paulo Freire: elementi trasversali

Attraverso il percorso di RF sopra menzionato si è evidenziato che le politiche inclusive rappresentano un'emancipativa "lente di studio", per analizzare, secondo la prospettiva pedagogica, il costrutto d'inclusione in rapporto al sistema scolastico, in stretta relazione all'ambito organizzativo-progettuale delle istituzioni scolastiche, in termini di implicazioni relative ai processi inclusivi, alle dinamiche contestuali, all'*agentività* degli attori del contesto scolastico nell'ottica dello sviluppo dell'apprendimento professionale.

Le *politiche inclusive* rispecchiano *il modo* in cui la scuola è organizzata e *come* si può progettare il cambiamento (Dovigo, 2014, p. 39), all'interno del quale tutti gli attori del contesto educativo sono chiamati ad assumere un ruolo attivo in termini di compartecipazione e corresponsabilità nelle decisioni e nell'operatività.

All'interno dell'Index, le *politiche inclusive* rimandano agli indicatori

della Dimensione B. *Creare politiche inclusive* del *Nuovo Index for Inclusion* (2014), che riguarda in generale l'attività organizzativa-progettuale, in termini di pianificazione di attività pregne di valori inclusivi e di coinvolgimento attivo di tutti gli attori della comunità scolastica, e persegue come fine ultimo la promozione della compartecipazione, della leadership educativa distribuita (Hargreaves, Fink, 2006; Serpieri, 2007; Harris, 2009; Domenici, Moretti, 2011) e inclusiva.

Dagli studi effettuati si ritiene che tale dimensione sia cruciale per l'attuazione di processi capaci di dare vita alla trasformazione dei contesti in ottica inclusiva (Bocci, 2016, 2018, 2019).

Argomentare relativamente a tale dimensione infatti significa parlare di persone, del loro agire e dei contesti nei quali interagiscono (Dovigo, 2017) nonché di tutte quelle azioni, proprie degli attori del contesto scolastico (dirigente scolastico e docenti, in particolare coloro i quali assolvono funzioni di sistema), riconducibili ai processi organizzativo-progettuali che sottostanno e sostanziano i processi educativo-didattici e che connotano la qualità dei processi d'insegnamento-apprendimento deputati al perseguimento del successo formativo degli studenti. A tale dimensione, in relazione a quest'ultima considerazione, appartiene l'insieme delle attività che incoraggiano la promozione di tutte quelle azioni che consentono la co-costruzione di un contesto capacitante, in grado di valorizzare le diversità e di favorire la partecipazione di ciascuno e di tutti/e allo sviluppo complessivo della scuola (Booth, Ainscow, 2014, p. 83).

Le politiche inclusive, all'interno del quadro teorico di ricerca del progetto sopra citato, assumono ancor più significato mediante il supporto della teoria della *teacher agency* che indica "la capacità d'agire degli insegnanti in maniera intenzionale e costruttiva per orientare e dirigere la propria crescita professionale e contribuire alla crescita dei colleghi" (Calvert, 2016 p. 4).

Questa teoria riconosce gli insegnanti come agenti della loro crescita professionale e l'apprendimento come un'esperienza guidata in gran parte dal discente (quest'ultimo inteso come lo stesso insegnante) vissuta all'interno di una specifica situazione e di un determinato contesto scolastico.

Quanto affermato richiama l'attenzione alla pedagogia critica[1] (Catarci,

1 La pedagogia critica rappresenta "un eterogeneo filone di studi" che "tra la fine degli

2016) di P. Freire. Nello specifico, con tale affermazione, si fa riferimento alla valenza politica dei processi educativi mediante lo sviluppo e il consolidamento del pensiero critico e riflessivo, al dar voce agli attori sociali mediante la promozione alla partecipazione democratica degli attori della comunità educante, alla formazione iniziale e continua degli insegnanti, inteso come intellettuale trasformativo e professionista riflessivo (ibidem), mediante la riflessione critica sulla pratica quotidiana valorizzando situazioni formali, informali e non formali al fine di creare conoscenza nella prospettiva di una "visione longitudinale dello sviluppo professionale" (Magnoler, 2018, p. 124) nell'ottica del *life long learning* (Alberici, 2002).

3. Considerazioni conclusive

Alla luce di quanto affermato il percorso progettuale di ricerca dottorale ha "aperto" a nuovi interrogativi relativamente all'analisi e all'interpretazione al costrutto d'inclusione in relazione ad ambiti organizzativi strategici e significativi dell'organizzazione scolastica.

Esso richiede ancora ampi spazi e tempi di approfondimenti nell'ottica del confronto e della condivisione, a livello nazionale ed internazionale, sia in relazione all'ambito scientifico sia in relazione all'ambito istituzionale.

In questa prospettiva risulta fondamentale aprire/aprirsi a nuovi orientamenti culturali e politici all'interno dei quali poter sviluppare e consolidare un pensiero riflessivo e critico che consenta di analizzare la complessità che sostanzia tale costrutto.

anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta del Novecento, principalmente nel contesto nordamericano, […] approfondisce temi e aspetti ideologici sottesi alle pratiche educative, mettendo in luce il ruolo dell'educazione nella riproduzione delle dinamiche e delle forme di ingiustizia presenti nella società" (Catarci, 2016, p. 94).

Riferimenti bibliografici

Alberici A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Pearson Italia Spa.

Asquini G. (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.

Bocci F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi* (pp.15-82). Lecce: Pensa MultiMedia.

Bocci F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA.VV., *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-171). Trento: Erickson.

Bocci F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (Ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 120-129). Milano: FrancoAngeli.

Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3 Ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Dovigo F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* Roma: Carocci.

Calvert L. (2016a). The Power of Teacher Agency: Why Whe Must Transform Professional learning So That It Really Support educator Learning. *Journal of Staff Development*, 37(2), 51-56.

Calvert L. (2016b). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford: OH, Learning Forward & NCTAF.

Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire*. Milano: Franco Angeli.

Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

Domenici G. (2009). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Monolite.

Domenici G., Moretti G. (2011) (a cura di). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.

Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci.

Dweck C.S. (2013). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo.* Milano: Franco Angeli.

Gardou C. (2015). *Nessuna vita è minuscola*. Per *una società inclusiva*. Milano: Mondadori.

Hargreaves A., Fink, D. (2012). *Sustainable leadership*, (Vol 6). San Francisco: Jossey-Bass.

Harris A. (2009). Distributed leadership: What we know. *Distributed leadership*. Dordrecht: Springer, 11-21.

Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e Formazione*. Roma: Carocci.

Magnoler P. (2018). Lo sviluppo professionale degli insegnanti in Italia. Un nuovo cammino fra slanci e discontinuità. In M. Sibilio, P. Aiello (Eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 123-132). Napoli: EdiSES.

Medeghini R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In AA.VV., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-227). Trento: Erickson.

Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G., Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

Serpieri R. (2007). Leadership distribuita. In G. Cerini, M. Spinosi (Eds.), *Voci della scuola*, *6*.

Trinchero R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.

Sezione 2

Interventi
Gabriella Facicchio
Andrea Dessardo
Silvia Nanni
Elisabetta Villano
Dalila Forni
Tommaso Farina
Giulia Gozzelino
Matteo Adamoli
Annalisa Quinto
Emilio Conte
Cristiana De Santis, Eleonora Mattarelli

La parola come strumento di trasformazione socio-politica: Freire e la tradizione nonviolenta

Gabriella Falcicchio
Ricercatrice – Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
gabriella.falcicchio@uniba.it

1. Pedagogie dell'impegno: cosa è cambiato nel mondo

La pedagogia di Freire può essere inclusa nelle "pedagogie dell'impegno" che hanno costellato il Novecento. Rivolta alla liberazione degli umani oppressi, degli "straccioni della terra" e con loro degli oppressori, guarda alla rigenerazione del tessuto sociale, disegnando un metodo storicamente riconoscibile in quel passaggio d'epoca che sono stati gli anni '60 e '70.

Da quello snodo, che rappresenta la cesura interna al secolo breve, ad oggi, gli scenari planetari sono radicalmente mutati, aprendosi – non solo dopo il 1989, ma con la guerra globale diffusa iniziata con gli anni '90 – a un XXI secolo grondante di sangue, diseguaglianze, violenza. In questo passaggio tuttora in corso, non si può fare a meno di pensare al 2001 come discrimine oltre il quale i discorsi sull'oppressione e la liberazione sono mutati in maniera violenta, cambiando in modo radicale il volto delle lotte. Freire scrive due dei suoi libri più noti nel 1967 (*Educação* e *conscientização*) e nel 1968 (*Pedagogia de Oprimido*), in due contesti esposti alla dittatura (Brasile quando fugge, Cile dopo qualche anno), dittature in qualche modo "in ritardo" rispetto all'Europa. E la sua visione pedagogica, sociale e politica si innesta sull'intreccio tra regimi totalitari, vittoria del capitalismo e lotte per l'emancipazione. La connessione di questi tre elementi vede Freire profondamente ancorato al Sud America, per quanto, in quei decenni, abbia dato un contributo notevolissimo in molti altri contesti. La colonizzazione portoghese e spagnola, il genocidio dei nativi, la violentissima esclusione sociale delle classi inferiori, lo sfruttamento agrario, la rigida configurazione tradizionale delle classi sociali (così ben descritte nei romanzi di Isabella Allende per il Cile), l'oppressione cattolica e poi la dittatura… tutti questi elementi confluiscono in quel particolare modo di concepire l'educazione

e la liberazione che Freire elabora e ci consegna. Il contesto sudamericano è rimasto, nonostante i cambiamenti intervenuti, un immenso continente "a tinte forti", in cui le contraddizioni e la violenza assumono tratti di visibilità ancora ben riconoscibili, insieme ai problemi della povertà, dell'enorme divario sociale, della violenza, della corruzione, dello sfruttamento ambientale, dell'analfabetismo e in cui la lotta per l'emancipazione vede movimenti tanto attivi quanto perseguitati.

Un esempio in tal senso riguarda l'uccisione dei difensori dei diritti umani. Nel 2020, secondo il Rapporto Front Line Defenders, nel 2020 sono stati registrati 331 omicidi, di cui il 69% si colloca in America Latina. Si tratta di attivisti in particolare impegnati contro il *land grabbing*, lo sfruttamento di risorse naturali, la speculazione e per i diritti dei nativi. In particolare, 264 morti toccano il continente americano di cui 263 in America Latina. In vetta, a livello globale, si trova la Colombia (con 177 morti), seguita da Filippine, Honduras, Messico, Brasile, Guatemala e poi Afghanistan. Gli omicidi di cui si hanno notizia rappresentano una sottostima dei numeri reali, vengono compiuti con la connivenza delle autorità e delle forze dell'ordine e colpiscono per un terzo delle vittime nativi e native, una proporzione enorme se si pensa che rispetto alla popolazione mondiale le popolazioni native coprono solo il 6%.

Questo quadro aiuta a comprendere come il discorso sull'oppressione di Freire si radica in un contesto ben preciso, con tratti molto marcati in termini di violenza e che ancora oggi rappresenta uno dei contesti più visibilmente problematici in termini di equità, giustizia sociale e diritti umani. Non a caso si tratta anche del contesto in cui il metodo di Freire continua a essere riconosciuto ampiamente e ad avere successo.

Non possiamo evitare di chiederci cosa sia cambiato altrove, soprattutto in quello che, con le dovute cautele e le inevitabili rozzezze terminologiche, chiamiamo Occidente, dove le forme di oppressione sono diventate molto più fluide e meno riconoscibili, nonostante i dati sulle diseguaglianze siano impressionanti (Alvaredo et al., 2019), dove i tassi di alfabetizzazione sono altissimi ma si affacciano nuovi analfabetismi e nuove figure (come quelle dei NEET), dove è palese da decenni che la scuola ha cessato di garantire la mobilità verticale.

A questi cenni aggiungerei una nota sulla frattura nei movimenti per i diritti globali intervenuta nel 2001, l'anno del discrimine violento operato a Genova con la lunga fase di lotta che appartiene al Novecento (in cui an-

noverare Freire) e che si chiude nel sangue, lasciando le realtà attive nelle lotte globali in uno stato di choc e di paralisi. I movimenti non sono morti, ma hanno subito un attacco frontale brutale – a cui non è ancora corrisposto un riconoscimento onesto di responsabilità dall'alto – rispetto al quale la storia è cambiata, i movimenti dal basso si sono fluidificati, orientandosi all'orizzontalizzazione e alla emozionalizzazione (Livi, 2019). Nel panorama contemporaneo, tratti peculiari anche in rapporto alle lenti interpretative freiriane, presenta un movimento giovane che, pur con le polemiche di messianismo e millenarismo che gli sono state rivolte, riesce a coniugare (insieme all'elemento emozionale e orizzontale) una certa strutturazione e solidità interna, il Friday For Future. È l'unica realtà che è riuscita, dopo il 2021, a ottenere una interlocuzione con le istituzioni e l'avvio di trasformazioni concrete. Due aspetti avrebbero probabilmente colpito Freire: l'iniziativa partita dalle ragazze e dai ragazzi e il non andare a scuola come forma di protesta. Apparente paradosso di grande intelligenza e capacità provocatoria, che segna peraltro l'enorme distanza dall'epoca in cui scolarizzazione, emancipazione e lotte per la liberazione camminavano insieme.

Al di là di questi cenni, le coordinate storico-antropologiche in cui possiamo leggere Freire sono profondamente mutate e diventa necessario raccogliere il metodo problematizzante freiriano per problematizzare la sua esperienza e destrutturarla nel presente. Il capitalismo finora ha vinto e non appaiono all'orizzonte alternative convincenti, anzi il passaggio al capitalismo della sorveglianza (Zuboff, 2019) è avvenuto con la collaborazione finanche entusiastica dell'immenso popolo del web, pressoché inconsapevole del mercato connesso all'estrazione dei dati, andando a ingrossare in modo esponenziale le finanze dei colossi multinazionali su cui si fonda oggi l'oppressione più diffusa e condivisa, ma anche meno percepita.

Altrettanto radicali sono i cambiamenti sulla scena degli analfabetismi. L'analfabetismo con cui ha a che fare Freire è quello totale, completo, che necessita dell'accesso primario alla lettura e alla scrittura e con il suo metodo concreto delle parole generatrici l'apprendimento non è solo intellettuale ma diventa coscientizzazione, movimento verso quel "di più" in cui consiste l'umanizzazione. Il mutismo, la condizione di "essere senza parola" di chi non accede neppure ai rudimenti dell'istruzione viene spaccata dalla parola che illumina la vita quotidiana, da lì parte e lì torna rigenerando la realtà.

Oggi abbiamo dati allarmanti sull'analfabetismo funzionale, piaga particolarmente purulenta in Italia soprattutto nella fascia d'età superiore ai

34 anni, ma che possiamo leggere almeno in parte attraverso categorie educative note. Maggiore incertezza su come interpretare e con quali strumenti rispondere a quello che chiamerei "analfabetismo della distrazione", mutuando dal volume *Distracted* di Maggie Jakson (2018) il riferimento – questa volta soprattutto ai giovanissimi e con una tendenza vertiginosa verso età molto più basse – alla difficoltà sempre maggiore di concentrarsi su un focus specifico per una certa quantità di tempo, a causa dell'uso pervasivo e precoce dei dispositivi. Come evidenziano Adam Gazzaley e Larry Rosen (2018), le tecnologie "interrompenti" lanciano richieste eccessive al nostro cervello con il paradossale risultato di impoverirne il funzionamento. La distrazione/interruzione dovuta ai dispositivi non produce solo analfabetismo intervenendo sui processi mentali di memorizzazione e apprendimento, ma ha un retrogusto politico: la distrazione è il prodotto di un habitus alla raggiungibilità perenne, alla connessione continua e alla interferenza permanente nel flusso della giornata, si lega cioè strettamente al modello 24/7 (Crary, 2015), alla logica del ciclo continuo del capitalismo telematico. La stessa distrazione produce a sua volta incapacità di sostare nella riflessione, di dedicare tempo a quella occupazione lenta e profonda che è lo *studere* e al grande assente dell'educazione contemporanea, il senso critico. E quella emorragia lessicale che si sta riscontrando nelle nuove generazioni, in inversione di tendenza rispetto alle generazioni procedenti. È con questi scenari che una riflessione sulla liberazione dall'analfabetismo oggi va ricostruita.

In questo contesto, rimangono validissime le istanze educative emancipatorie di Freire, ma vanno rilette e rimodulate davanti ai molteplici chiaroscuri di cui la tarda modernità è caratterizzata.

2. Dare un nome al mondo per esistere umanamente

Il macrotema della parola è il nucleo centrale del lavoro di Freire, condizione necessaria ma non sufficiente alla trasformazione culturale, sociale, politica. Da sola la parola non basta, poiché acquista senso dentro l'azione di chi la scopre, la lascia emergere dal tessuto della propria esperienza fino ad allora "muta", la lascia agire dentro e intorno a sé proferendola e la accompagna ad azioni collettive. Il mondo cambia quando parole e azioni concrete si impastano insieme, quando elemento soggettivo ed elemento

oggettivo cessano di essere scissi, quando la parola stessa muove dalla realtà tangibile e concreta e si ricongiunge ad essa, divenendo azione grazie alla pregnanza del suo senso, rendendo più tersa la via della liberazione e scandendo i passi di un cammino corale di rinnovamento. Questo aspetto anti-intellettualistico di Freire viene in evidenza dalle primissime parole di Pedagogia degli oppressi (1971):

> Ne deriva che questo saggio, pur con tutte le sue deficienze di ricerca puramente approssimativa, è dedicato a coloro che sono capaci di posizioni radicali. […] la radicalizzazione è critica, e per questo liberatrice. […] chi è radicale non sarà mai un soggettivista. Per il radicale l'aspetto soggettivo prende corpo nell'unione dialettica oggettiva della propria idea, cioè con i contenuti concreti della realtà su cui esercita l'atto di conoscenza. In questo modo soggettività e oggettività si incontrano in quella unità dialettica da cui risulta un conoscere che è solidale con l'agire, e viceversa (pp. 41-42).

In questo senso, la parola deve diventare, per non insterilirsi, "parola autentica" e "non esiste parola autentica che non sia prassi. Quindi, pronunciare la parola autentica, significa trasformare il mondo" (Freire, 1971, p. 105) e ancora

> L'esistenza, proprio perché umana, non può essere muta, silenziosa, ma nemmeno può nutrirsi di parole false; solo di parole vere, con cui gli uomini trasformano il mondo. Esistere umanamente è dare un nome al mondo, e modificarlo. Il mondo denominato, a sua volta, ritorna in forma di problema ai soggetti che gli danno un nome, ed esige da loro una nuova denominazione (Freire, 1971, p. 106).

Lidia Menapace, partigiana, femminista, senatrice, donna "inclassificabile" come inclassificabile viene definito Freire da Linda Bimbi (1975), soleva ribadire che "avere un nome significa avere un potere". E il processo di attribuzione del nome, il battesimo lessicale, è non di rado esso stesso un processo di lotta, non di spontanea emersione e riconoscimento di esperienze, vissuti, orientamenti che fino ad allora erano nel mutismo. In una società e cultura in cui non c'è legittimazione per quei vissuti, mancano le parole e si fa fatica a inventarle. L'assenza di parole non è un dato naturale,

ma socio-politico, culturale ed educativo e attiene il valore riconosciuto o negato, il permesso accordato o negato alla possibilità di vivere quelle esperienze come legittime in una data società.

Voglio fare un esempio: chi ha figli viene chiamata "madre" o "padre", chi non ha figli non ha un nome. Non-madre e non-padre? Oppure donna/uomo "senza figli" (Demetrio, Rigotti, 2012). Una identità per sottrazione, che sappiamo negli strascichi delle culture vernacolari veniva etichettata innanzitutto in relazione a non essere in una condizione matrimoniale: la nubile, la "zitella", la "signorina grande" era di conseguenza senza figli (e spesso si occupava dei figli altrui), era circondata da un carico di pregiudizi che ne facevano un'esclusa. Oggi, questa condizione umana statisticamente sempre più rilevante, chiede una riflessione condivisa e generativa di parole che invece di negare, dichiarino un'opzione tra le altre, permettendone la legittimazione e il valore alla pari con le altre opzioni di vita. Lasciarla al mutismo, come in tanti altri casi, significa perseverare in una cecità politica che preferisce non prendere in carico l'intero paesaggio umano ed evita di evolversi. L'estrema difficoltà che si incontra in Italia nell'applicare banali norme grammaticali (già esistenti e quindi per nulla rivoluzionarie) per concretizzare la parità linguistica di genere è uno degli esempi più eclatanti e attuali di resistenza al riconoscimento dell'universo femminile non solo nel lessico, ma nel discorso pubblico, che si tratti di modulistica o di titoli declinati anche al femminile. Esso evidenzia in modo molto peculiare il carattere politico dell'uso della parola, sia quando si pensi al processo di invenzione di parole nuove che danno alla luce realtà in gestazione e ne legittimano l'esistenza e il valore, sia nel processo inverso, nel tentativo cioè di ricacciare nel mutismo soggetti che premono per uscire dall'invisibilità sociale. La partita delle parole, ci insegna Freire (e questo snodo non subirà obsolescenza alcuna) è sempre una partita politica e non è mai priva di travaglio, impegno, fatica, conflitto.

In questo processo, le parole possono essere declinate, moltiplicate, inventate e anche aperte. Quest'ultima possibilità è oggetto di una recente sperimentazione legata alla fluidificazione dei generi. Esistono universi estremamente variopinti esclusi dal binarismo maschio/femmina, uomo/donna che oggi reclamano riconoscimento anche lessicale e, nella obiettiva difficoltà di trovare accomodamenti dentro lingue come quelle neolatine, che si costruiscono sul maschile e femminile (a differenza dell'inglese che è meno divisivo o altre lingue che propongono 3 generi), si è

aperto da tempo il dibattito intorno allo schwa, la vocale centrale media espressa dal segno grafico / /, presente in molti dialetti meridionali e sempre più usata nella scrittura (meno nel parlato) per superare tanto il maschile universale che la dicotomia binaristica.

3. Parole nonviolente per dire la lotta, la trasformazione, l'orizzonte

Nella tradizione nonviolenta ci sono moltissime parole ed espressioni che coniugano l'emersione dal silenzio, la dimensione democratica del processo di co-costruzione dei significati e la lotta degli oppressi. Non si può che cominciare da Gandhi, che nei primi anni del '900 comincia a incrociare due domande: quella sul nome che poteva assumere il metodo di lotta in azione in Sudafrica e quella – che noi oggi associamo ai processi di decolonizzazione – sulle parole che esprimano la condizione degli oppressi e il loro specifico modo di liberarsi dall'oppressione coloniale. La parola che cercava avrebbe cioè dovuto dire l'azione nonviolenta.

Prima di diventare l'icona che viene in mente a chiunque lo immagini, il vecchietto molto magro, calvo, coperto di un semplicissimo telo bianco e poggiato a un lungo bastone, Gandhi si affaccia sulla scena della storia come avvocato brillante e giornalista. È giovane, scuro di capelli, vestito di un completo con giacca e pantaloni e incontra per la prima volta le discriminazioni che i non-bianchi subiscono in Sudafrica. Comincia a muovere i primi passi nella storia umana quello che diventerà un metodo nuovo di lotta, l'azione nonviolenta, e Gandhi si trova subito nella difficoltà di dare un nome a quanto la comunità sta partorendo. Nella tradizione buddista, jainista ed induista esisteva da millenni la parola *ahimsa*, intesa come atteggiamento, disposizione nonviolenta che si radica nella vita interiore, nella persuasione, sentiero dell'anima che nutre le azioni e fine di ogni metanoia. Questa parola, che sarà un perno costante della vita di Gandhi, non poteva però esprimere il processo comunitario in corso. L'inglese offriva *passive resistance* e *civil disobedience*, ma potevano gli oppressi utilizzare la lingua dell'oppressore per descrivere la lotta di liberazione dall'oppressore stesso? Non si trattava soltanto della mancata corrispondenza tra quei due concetti e l'azione nonviolenta sperimentata in Sudafrica. Alla base della ricerca c'era una domanda che attraverserà tutta la riflessione postcoloniale e che Freire ha ben presente nei decenni in cui

opera: è necessario che le lingue degli oppressi escano dal mutismo e si liberino anche dell'oppressione linguistica.

Nel tentativo di trovare la parola adeguata, il 28 dicembre 1907 sull'*Indian Opinion* Gandhi pubblica un bando destinato a bambini e ragazzi, affinché inventino una parola che colga l'essenza della lotta che si stava svolgendo. Fulvio Cesare Manara (2008) evidenzia con chiarezza che Gandhi stesso non aveva ancora elaborato una dottrina, una teoria al proposito. Si tratta cioè di dare un nome indiano (in indi, urdu o gujarati) a un metodo di lotta ancora nascente, ma di cui è chiaro lo spirito, ma che resterà per tutta la sua esistenza un lungo e permanente "esperimento con la verità".

Il cuore di questo metodo sta nella scelta precisa di non generare sofferenza nell'avversario, ma nell'optare coscientemente per la propria sofferenza (accettando il carcere, ad esempio) pur di condurre una lotta giusta. Pochi giorni dopo, Gandhi già condivide le proposte pervenute e si sofferma sulla parola *sadagraha*, suggerita da suo nipote Maganlal: sadagraha sta per "fermezza in/ adesione a una buona causa". Partendo da *sadagraha*, Gandhi perfezionò quella che poi diventerà la parola storica dell'azione nonviolenta, il *satyagraha*, tradotta abitualmente "la forza della verità". Nell'azione nonviolenta c'è la forza della verità, ma il suo carattere capitinianamente "instancabile" si mostra in una traduzione più fedele: "permanere nella verità". Permanere. Un concetto molto "orientale" di azione (e anche di forza), apparentemente statico, che rigetta l'attivismo prometeico più vicino alla tradizione occidentale e che richiama alla tenacia quale virtù del *satyagrahi*.

Il processo che attiva Gandhi è, diremmo oggi, partecipativo, democratico, aperto al contributo di tutti, è quindi politico nel senso più autentico e non a caso ha a che fare con l'elaborazione condivisa di un lessico nuovo, capace di dare al mondo il nome di una novità radicale mai sperimentata prima dall'umanità, l'azione nonviolenta organizzata e consapevole.

Destinataria di questa azione non è la realtà, intesa in senso impersonale, come "cosa". Destinatari sono i tu, tutti i tu, il tu-Tutti. La tramutazione della realtà, il suo traghettamento verso la liberazione, avviene non con l'azione su una cosa, ma attraverso la relazione con i tu.

E con questo passaggio si giunge al neologismo capitiniano che, pur essendo messo su carta da una sola persona, in realtà rispecchia processi di elaborazione sempre condivisi e aperti: omnicrazia.

Anomala perché unisce il latino omnis con il greco *kratos*, questa parola è il corrispettivo politico della compresenza e rispecchia il carattere tanto

inventivo quanto condiviso del pensiero nonviolento. Il potere di tutti, che è potere dal basso, rappresenta per Capitini l'orizzonte di quella nuova socialità a cui dedica la vita, richiamando a un superamento delle strettoie della democrazia e proponendo una permanente messa in discussione collettiva del passato-presente.

Riconoscimento ufficiale da parte dell'Accademia della Crusca ottiene nel 2015 la parola "nonviolenza", scritta senza spazio e senza trattino, con un preciso significato riconducibile alla filosofia di Aldo Capitini e per questo distinta dall'accoppiamento "non violenza". Questa rappresenta l'opposizione alla violenza e dalla definizione di violenza deriva, per cui Giuliano Pontara parla di nonviolenza pragmatica. La prima (nonviolenza) include l'opposizione alla violenza, ma si caratterizza anche come costruzione attiva di una alternativa radicale alla realtà presente, mette in discussione la struttura portante della realtà com'essa è elaborando un metodo di trasformazione (anzi, tramutazione) che ha proprie caratteristiche (il *satyagraha*, appunto).

Il lessico capitiniano è disseminato di locuzioni originali, un vero e proprio vocabolario per chi si addentra nel suo pensiero, ma non è l'unico: in questa sede non possiamo non citare un'altra locuzione che è diventata idiomatica, *lentius*, *profundius*, *suavius* di Alexander Langer. Tre parole associate in opposizione al motto olimpico *citius*, *altius*, *fortius*, non solo esortazione atletica ma sintesi dell'intera civiltà occidentale, più che mai tesa alla competizione, all'accelerazione e alla supremazia del più forte. Langer propone e agisce come attivista, giornalista, uomo politico (forse l'unico rappresentante di una politica davvero degna di questo nome dopo la grande stagione della Costituente) per generare un modello di civiltà e stili di vita nonviolenti nelle modalità più aperte alle istanze contemporanee, come la "conversione ecologica" e la "convivenza interetnica", anch'esse espressioni langeriane entrate nell'uso.

Non possiamo che chiudere tornando a Freire. Egli usa la sua lingua in modo creativo, inventando anch'egli veri e propri neologismi o conferendo significati totalmente nuovi a espressioni esistenti ma che da quel momento assumono un cromatismo freiriano riconoscibile: ad esempio, *ação editanda* è un'espressione nuova in portoghese, che indica "l'azione le cui possibilità prima non erano percepite, e che permette l''epifania' dell'inedito" (Freire, 1971, p. 31); *que fazer*, che si distingue da *fazer*; *futuridade*, essere in situazione nel futuro, tradotto in italiano "futurità"; la stessa *conscientização*, che

non indica la presa di coscienza, ma l'approfondimento critico, lo sviluppo della presa di coscienza.

Ogni seria riflessione linguistica incontra il potere di trasformazione socio-politica che si innesta nella parola e non c'è riflessione e azione trasformativa che non si ponga l'interrogativo di una parola più aperta, più accogliente e più rispettosa. Il contributo di Freire in questa direzione, pur nei numerosi cambiamenti storici che hanno investito il pianeta, continuerà a essere prezioso per illuminare l'umanità intera.

Riferimenti bibliografici

Altomare V. (2009). *La parola liberatrice. La pedagogia di Paulo Freire*. Villa Verucchio (RN): Pazzini.

Alvaredo F., Chancel L., Piketty T., Saez E., Zucman G. (2019). *Rapporto sulle diseguaglianze nel mondo. 2018*. Milano: La Nave di Teseo.

Bimbi L. (1971). Prefazione all'edizione italiana. Dal Nordest a Barbiana: proposta per una "cultura alternativa". In P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Capitini A. (1969). *Il potere di tutti*. Firenze: La Nuova Italia.

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

Crary J. (2015). *24/7. Il capitalismo all'assalto del sonno*. Torino: Einaudi.

De Mauro, T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Bari-Roma: Laterza.

Demetrio D., Rigotti F. (2012). *Senza figli. Una condizione umana*. Milano: Raffaello Cortina.

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

Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDP.

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

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

Gandhi (1973). *Teoria e pratica della non-violenza*. Torino: Einaudi.

Gazzaley A., Rosen L. (2018). *Distracted Mind. Cervelli antichi in un mondo ipertecnologizzato*. Milano: Franco Angeli.

Gheno, V. (2019). *Potere alle parole. Perché usarle meglio*. Torino: Einaudi.

Jackson M. (2018). *Distracted. Reclaming our focus in a world of a lost attention*. New York: Prometheus Books.

Livi, M. (2019). *La globalizzazione dei movimenti. No Global, dal Popolo di Seattle al Friday For Future passando da Genova 2001*. https://fondazionefeltrinel-

li.it/la-globalizzazione-dei-movimenti-no-global-dal-popolo-di-seattle-al-friday-for-future-passando-per-genova-2001/ -https://www.frontlinedefenders. -org/sites/default/ -files/fld_global_an -alysis_2020.pdf

Manara F.C. (2007). Johannesburg, 11 settembre 1906: il problema delle origini del satyagraha", in L'11 settembre di Gandhi. La luce sconfigge la tenebra, a cura di R. Altieri. *Quaderni Satyagraha*, 12, 29-46.

Manara F.C. (2008). Un concorso per inventare la parola giusta per definire il movimento. La "nascita" del Satyagraha, IV, gennaio 1908". *Azione Nonviolenta*, 1/2, 14-16.

Parodi M. (2018). *Non ho parole. Analfabetismo funzionale e analfabetismo pedagogico*. Roma: Armando.

Passetti E. (1996). *Conversazioni con Paulo Freire. Il viandante dell'ovvio*. Milano: Elèuthera.

Rossi L. (1998). *Paulo Freire profeta di liberazione.* Torre dei Nolfi: Qualevita.

Zuboff S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza*. Roma: Luiss University Press.

Antistatalismo e libertà della scuola nel pensiero di don Luigi Sturzo

Andrea Dessardo
Ricercatore – Università Europea di Roma
andrea.dessardo@unier.it

Nessuno può contestare l'intensità delle convinzioni democratiche di don Luigi Sturzo né il suo impegno, condotto fin dai primi anni del suo ministero sacerdotale, per l'emancipazione delle classi popolari, prima siciliane e poi di tutta Italia, attraverso lo studio e il lavoro. Eppure la proposta politica di don Luigi Sturzo, di cui nel 2021 ricorrono i centocinquant'anni dalla nascita (De Rosa, 1977), pur convergendo sui medesimi fini, non potrebbe essere più diversa da quella di Paulo Freire, alla cui memoria è dedicato questo convegno. Decisa e duratura negli anni fu infatti la sua polemica contro lo statalismo e l'accentramento dei poteri, incluso quello sulla scuola, per la cui piena libertà si batté nell'arco di tutta la sua vita anche quando, negli ultimi anni, questa sua posizione non sembrò più essere sostenuta, ma probabilmente nemmeno compresa fino in fondo, persino dalla Democrazia cristiana, il partito che si proclamava erede del partito fondato nel 1919 dal sacerdote siciliano.

1. Scuola e totalitarismo

Nel saggio *Lo Stato totalitario*, pubblicato nel 1938 in esilio, don Sturzo illustrò – non fu l'unica volta, per altro – la storia del concetto di Stato (De Rosa, 1979), riconoscendo in Machiavelli il suo primo teorico, che aveva portato all'identificazione del potere personale del principe con, appunto, quello sublimato nella *fictio iuris* dello Stato. Il ragionamento di don Sturzo ripercorreva anche le lezioni di Jean Bodin e del giusnaturalismo, per arrivare fino a Hegel, per il quale "lo stato non è che la manifestazione dello Spirito, la sua più perfetta manifestazione: lo stato è in se stesso etica-diritto-potere" (Sturzo, 1956, pp. 19-36); Fichte poi spostò il fuoco dallo

Stato alla nazione, mentre Marx alla classe sociale. Tutti e tre comunque, Hegel, Fichte e Marx "sintetizzano lo sforzo europeo del secolo XIX per dare un significato, un contenuto, una finalità assoluta e quasi divina allo stato, alla nazione, alla classe" (*ibidem*).

È chiaro che a lui, sacerdote, tale "divinizzazione" dava scandalo, apparendogli quasi blasfema:

> Sotto tutte le latitudini i caratteri dello stato-nazione furono il centralismo ognor crescente, il militarismo basato sulla coscrizione e gli eserciti permanenti, la scuola di stato come mezzo per creare un conformismo nazionale (una unità morale nazionale) (*ibidem*).

Lo Stato nazionale, dunque, tende inevitabilmente ad accentrare in sé il potere nell'amministrazione e nella burocrazia a scapito delle autonomie locali e di poteri autonomi, come la Chiesa o anche semplicemente la famiglia, che a esso sono precedenti e da esso originariamente indipendenti.

Difendere la libertà di questi corpi sociali significa perciò porre un argine alla sempre possibile deriva totalitaria, la quale, in nome di un ipotetico bene collettivo che, si presume, solo lo Stato sarebbe in grado d'interpretare e garantire, è capace di mettere a tacere le voci che non si allineano: "Lo stato totalitario per la sua stessa natura […] è indotto a superare i limiti osservati fino a lui. Tutti devono avere fede nello stato nuovo ed imparare ad amarlo. Nessuna voce contraria, nessuna voce dissidente" (*ibidem*).

Nella scuola la violenza del potere riconosce un'arma tra le più valide, per la sua pervasività, nello spazio, dalle metropoli ai più sperduti paesi di montagna, e nel tempo, dall'infanzia alla maturità di ciascuno e nell'avvicendarsi delle generazioni; proprio per questo, sosteneva Sturzo, bisogna limitare il controllo dello Stato sull'educazione: "Dalla scuola primaria all'università non basta praticare un conformismo sentimentale, ci vuole la sottomissione intellettuale e morale completa, l'entusiasmo confidente, l'ardore mistico di una religione" (ivi) osservava ripensando all'ascesa al potere dei tre totalitarismi del Novecento. Sono riflessioni del 1938, che anticipavano di più di trent'anni gli studi di G. Mosse (1975) sulla nazionalizzazione delle masse, e che mostrano grande lucidità nel comprendere come sia relativamente facile, quasi indolore, passare dalla democrazia all'autoritarismo. Si badi infatti che, sebbene tale principio dispieghi i suoi effetti più nefasti nel caso di uno Stato autoritario, esso è però presente sottotraccia anche nelle democrazie liberali.

2. La scuola in America

Sbarcato a Napoli il 5 settembre 1946, rientrato in Italia dopo ben ventidue anni d'esilio trascorsi tra Londra e gli Stati Uniti – aveva infatti lasciato il Paese il 25 ottobre 1924 –, don Luigi Sturzo provò a riprendere la parola nel dibattito pubblico italiano con un primo intervento uscito il 5 marzo 1947 su "Belfagor", la rivista fondata l'anno prima dal direttore della Scuola normale superiore di Pisa Luigi Russo. *Il problema dell'educazione negli Stati Uniti e l'educazione umana* uscì dunque in concomitanza con i lavori dell'Assemblea costituente, anche se a essi, tuttavia, non faceva il minimo cenno. Ma, del resto, la rivista aveva chiarito il suo intento di astenersi dalle polemiche politiche.

Già la collocazione editoriale di questo saggio può comunicarci qualcosa sul don Sturzo tornato nel suo Paese dopo tanto tempo, in un'Italia profondamente mutata, almeno per certi aspetti, da vent'anni di fascismo che, diversamente dalla nota definizione di Benedetto Croce, non può dirsi semplicemente una parentesi nella nostra storia nazionale. Il riferimento a Croce non è casuale, in quanto "Belfagor" s'ispirava esplicitamente alla migliore tradizione neoidealista dell'Italia prefascista e allo storicismo del filosofo napoletano, ministro della Pubblica istruzione nel 1920-21 (Tognon, 1990), all'epoca molto apprezzato dai deputati del Partito popolare.

La collocazione editoriale di questo articolo di Sturzo è dunque di per sé rivelatrice poiché, nonostante le puntuali critiche che il segretario del PPI aveva a suo tempo mosso alla riforma Gentile (Pazzaglia, 1985) e al sistema filosofico del suo ideatore, nell'Italia del dopoguerra egli sembrava invece cercare conforto proprio in quella prospettiva culturale di cui, sebbene non ne condividesse le basi teoriche, riconosceva la serietà e il rigore. In tale atteggiamento forse si possono intravedere le prime divergenze con la nuova generazione che nel frattempo aveva ricostituito il partito dei cattolici. R. Moro (1979) ha bene illustrato come tra la generazione dei vecchi popolari e quella dei giovani divenuti adulti negli anni della dittatura, si era infatti scavato un solco, che rendeva difficile tra loro la comunicazione: "Era nata […] durante il fascismo, una componente del tutto nuova e originale del movimento cattolico italiano, indipendente dal popolarismo e con una propria autonoma matrice" (ivi, p. 9). Ciò spiega come tante posizioni di Sturzo che potremmo definire liberali, vennero ignorate o non capite dalla nuova classe dirigente democristiana.

Tra queste, certamente, la battaglia per la piena libertà della scuola, punto qualificante del programma popolare dal 1919 in poi, ma presto assai attenuato in quello della DC. L'ultimo a sostenerlo fu infatti Guido Gonella (Campanini, 2021; Fanello Marcucci, 2008), ministro della PI dal 1946 al 1951, che al primo congresso nazionale del partito, celebrato a Roma dal 24 al 27 aprile 1946, quando era ancora soltanto direttore de "Il Popolo", a chiare lettere aveva ribadito il primato educativo della famiglia e della Chiesa, riconoscendo allo Stato una funzione puramente "ausiliaria". Gonella aveva invocato infatti – come ricordò Concetto Marchesi in commissione il 18 ottobre 1946, al primo affacciarsi della materia scolastica nei lavori dell'Assemblea costituente (Pazzaglia, 1996) – la più ampia libertà di scelta e la presenza in tutte le scuole dell'insegnamento della religione cattolica; e per farlo, si riferì espressamente a Gentile che, pure non credente, aveva ritenuto necessario che la scuola coltivasse un'anima e delle idealità, che la neutralità religiosa e l'aconfessionalità non erano in grado di garantire. Argomenti non dissimili a quelli sostenuti da don Sturzo su "Belfagor".

Sulla rivista di Russo l'anziano sacerdote illustrò le caratteristiche della scuola americana, conosciuta nei sei anni trascorsi tra il 1940 e il 1946 negli Stati Uniti, tra New York e la Florida.

Nel complesso, del modello americano aveva una buona opinione a anzi valutava positivamente, come prova della libertà del popolo statunitense, l'assenza a livello federale di un ministero dell'Istruzione, creato soltanto nel 1979 da Jimmy Carter. Questo è il cuore del suo pensiero: l'istruzione non è una funzione primaria dello Stato, al contrario è una facoltà intimamente legata alla natura umana, un diritto naturale sia a essere istruiti, che a trasmettere il frutto del proprio studio; liberamente, senza la necessità di una qualche sanzione da parte dell'autorità statale.

I sei anni in America, però, avevano risvegliato in don Sturzo anche le mai sopite riserve contro la scuola positivista. In questo articolo, oltre a celebrare l'invidiabile libertà della scuola americana, non mancava di denunciarne le debolezze filosofiche e la scarsa attenzione alle materie umanistiche, che contribuivano a fare degli americani un popolo in media ignorante e nettamente diviso, perlomeno più che in Europa, tra *élite* istruita e masse popolari dalla formazione approssimativa. Causa di tale strutturale fragilità era, secondo don Sturzo, proprio la prevalenza di un'impostazione culturale positivista che, negando la metafisica e la legge naturale, spogliava di valore

qualsiasi giudizio, rendendolo inevitabilmente mutevole al cambiare dei tempi e del contesto storico-politico. "Un'educazione basata sul dubbio – scriveva Sturzo (1947a) –, anzi sulla negazione della verità, non è un'educazione: è il fallimento dell'educazione".

Suo fondato timore era che tale impostazione riemergesse anche in Italia, nelle nuove vesti del materialismo storico marxista, che a essa era andato sovrapponendosi: "Nel campo positivista si sta arrivando a tali estremi educativi che non solo si cerca di attenuare ogni giudizio di valore (come inconsistente e arbitrario), ma persino di evitare ogni nozione a carattere ideale come virtù, giustizia, equità, moralità, libertà, finalismo e perfino volontà, pensiero, spirito e così via" (*ibidem*). Piuttosto netta risultava perciò la critica che il fondatore del PPI muoveva alle nuove tendenze: "Costoro accusano di apriorismo la tradizione intellettiva e spirituale sia del classicismo antico, sia del Cristianesimo, sia del razionalismo e dell'umanitarismo, e dicono di basarsi sull'esperienza psico-sensitiva. Ma sono essi a cadere in un apriorismo negativo, per il quale si assume come certo che non esista una base reale alla concezione etico-spirituale della nostra civiltà" (*ibidem*). Pericoloso era in particolare il progressivo imporsi di tali teorie nella scuola pubblica, e a maggior ragione si rendeva perciò necessario garantire la libertà di scelta educativa. Don Sturzo, della scuola americana, criticava in particolare la mancanza di cultura storica, che il sacerdote, con intuizione non scontata nel 1947, non limitava alla mera storia politica e militare, ma ampliava a "tutta l'attività umana: la religione e l'arte, la letteratura e la poesia, l'industria, il commercio e la scienza", poiché "la storia ci dà il senso della relatività e della continuità, dell'interdipendenza dei popoli e delle loro creatività: ci dice come l'uomo ha superato e vinto gli ostacoli della natura e del vivere insieme; ci fa realizzare quale sia il valore della libertà e della moralità; quale sia stata nei secoli la lotta perenne per il bene, che è lotta per le grandi conquiste della civiltà" (*ibidem*). Tali considerazioni sulla storia aumentano il loro peso tenendo presente che tra i lettori dell'articolo c'era ovviamente l'anziano Benedetto Croce.

3. L'Assemblea costituente e la libertà d'insegnamento

Il quale Croce, secondo quanto egli stesso ebbe modo di confidare a Luigi Russo (Cutinelli-Rendina, 2008), fu il vero ispiratore del cosiddetto "emen-

damento Corbino", approvato dall'Assemblea costituente da un'anomala maggioranza (244 a favore e 204 contrari) formatasi per la convergenza dei voti comunisti su una proposta del deputato liberale Epicarmo Corbino, fratello di quell'Orso Mario che era stato ministro della Pubblica Istruzione nel 1921-22, cioè immediatamente dopo Croce.

Com'è noto, quell'emendamento fece aggiungere all'art. 27 della Carta costituzionale (poi divenuto il 33) la specificazione "senza oneri per lo Stato" alla lapidaria affermazione di principio: "Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione". Tale episodio suscitò un nuovo intervento pubblico di Sturzo. Ma le sue pungenti obiezioni caddero nel vuoto, non trovando, a quanto risulta, sufficienti sponde, come si è anticipato, nemmeno nella Democrazia cristiana. Tornato in Italia dopo una lunga assenza, don Luigi Sturzo fu, negli ultimi anni, che trascorse in gran parte ritirato nel convento delle Canossiane a Roma, più mitizzato che effettivamente ascoltato dal partito che diceva di volerne continuare l'eredità.

Approvato l'emendamento Corbino, don Sturzo decise di far sentire la sua voce scrivendo una lettera al quotidiano cattolico milanese "L'Italia", che la pubblicò l'8 maggio 1947.

Ironizzando, il sacerdote scrisse che era innanzi tutto "da raccomandare ai revisori di lingua italiana una dizione del comma che [avesse] insieme logica grammaticale e stile", contestando la forma stessa dell'emendamento che, a suo parere, non faceva che proclamare un'ovvietà: "Quale onere dello Stato può essere imposto da privati? Nessuno; solo una legge potrà imporre un onere allo Stato" (Sturzo, 1947b). La precisazione era perciò "superflua oltre che politicamente equivoca", affermava tirando espressamente in ballo Benedetto Croce.

Per sua stessa natura l'iniziativa privata non poteva essere considerata un onere per le casse pubbliche. Era "come dire: si possono aprire ospedali e cliniche private e ciò non porterà aggravio al Tesoro; si possono fondare Musei, corsi di danza, teatri d'opera, scuole di manicure, di boxe, di scacchi o di calzoleria e ciò non costituirà onere per lo Stato. Si possono aprire trattorie e osterie e ciò non porterà onere allo Stato" (*ibidem*).

Don Sturzo argomentò provocatoriamente, con il gusto del paradosso, ma il nocciolo del suo ragionamento, che – così ci pare – l'Italia postbellica del 1947 non era in condizione d'accettare, era che, in fin dei conti, non esiste alcuna specifica missione educativa dello Stato. Lo Stato perciò non deve porsi in concorrenza con l'iniziativa privata in campo scolastico, come

non lo fa nelle altre attività citate da don Sturzo, dalla gerenza di un'osteria all'apertura di una palestra. L'eccezione che la Costituzione riservava alle scuole sembrava a don Sturzo soltanto un pregiudizio anticlericale (in qualche misura certamente lo era).

Purtroppo però don Sturzo non capiva – o forse fingeva di non capire – che nel Paese uscito da vent'anni di statalismo fascista non esisteva più alcuno spazio politico per far valere tale principio.

Appellandosi agli esempi americano, inglese e olandese, direttamente conosciuti negli anni dell'esilio, e che nell'articolo su "L'Italia" venivano indicati come modelli da seguire al contrario di quello francese "completamente illiberale", don Sturzo invocava: "Durante la Costituente si doveva riprendere la vecchia bandiera della libertà scolastica, senza monopoli di qualsiasi genere. Tanto cattolici che liberali dovevano trovarsi d'accordo su questo punto, prendendo gli utili esempi di altri paesi scolasticamente più progrediti". Il suo pensiero, ovviamente, andava alle battaglie del Partito popolare, combattute per la libertà d'insegnamento e finite, come si sa, con il riconoscimento, da parte di Gentile, dell'esame di Stato.

L'articolo si chiudeva con alcune considerazioni rassegnate:

> Purtroppo l'ambiente settario e statolatro che si è sviluppato dopo la caduta del fascismo ha fatto chiudere gli occhi a molti. Gli articoli sulla scuola inseriti nella Costituzione hanno lasciato lo stato di fatto del monopolio statale, il sistema delle concessioni di pareggiamento, l'inserzione dell'esame di Stato, a diritto e a rovescio (manca l'esame di Stato per gli asili infantili) e finalmente, per codicillo, la dichiarazione polemica e incongrua che la scuola privata non creerà alcun onere per lo Stato.
> "Libertà vo' cercando ch'è sì cara!...". (ivi)

4. Scuola e totalitarismo

Altri due articoli don Sturzo scrisse in quegli anni sulla scuola, uno uscito nel luglio 1947 su "Sophia" e ripreso in "Idea", l'altro, scritto tre anni più tardi, all'inizio del 1950, fu pubblicato da "L'Illustrazione italiana".

Tre, spiegò nel primo (Sturzo, 1984) di questi due articoli, erano le cause principali del monopolio *de facto* dell'istruzione, che oramai, se ne rendeva mestamente conto, era pressoché impossibile smantellare: una politica, figlia

dello scontro tra Stato e Chiesa nel processo di unificazione del Paese; una tecnica, dovuta alla volontà di formare una classe magistrale più preparata dal punto di vista pedagogico e didattico; e una finanziaria, che don Sturzo sostanzialmente riconduceva alla legge Daneo-Credaro e alla convinzione diffusa, ma per lui fallace, che solo lo Stato fosse in grado di gestire convenientemente l'amministrazione scolastica.

Più interessanti ci sembrano le considerazioni sulle università, sovraffollate da una popolazione studentesca poco motivata o poco capace, che non si presentava agli esami o vi veniva bocciata anche due volte. Per la soluzione, ancora una volta, si doveva guardare agli Stati Uniti, dove i singoli atenei, liberi da impedimenti burocratici, selezionano in autonomia i propri studenti ("una scolaresca intelligente e ben preparata, limitata alle proprie condizioni ambientali e didattiche, mettendo fuori coloro che non sono atti alla cultura superiore"), creando piccoli gruppi coi quali i docenti riescono a entrare in confidenza più facilmente, agevolando non solo la didattica, ma anche e soprattutto il progresso della ricerca scientifica.

I cattolici non dovevano rinunciare alla difesa delle loro scuole, ma non, come troppe volte era stato fatto, solo per mirare al pareggiamento con le statali, bensì in modo da concorrere ad armi pari sul piano della qualità: "La libertà che s'invoca non deve concepirsi, come un tempo, quale somma di concessioni statali a vantaggio delle iniziative private, ma deve tendere al più largo respiro possibile per tutte le scuole, comprese le statali" (ivi). Istituzioni laiche e religiose avrebbero dovuto perciò coesistere in un quadro di lealtà, gareggiando per innalzare la qualità della scuola italiana nel suo complesso, non per uniformarla né per erigere recinti.

Nell'altro articolo, *Scuola e diplomi* del 1950, don Sturzo espresse forse con più chiarezza la sua concezione del sistema scolastico, che di fatto ricalcava quello americano: "Ogni scuola, quale che sia l'ente che la mantenga, deve poter dare i suoi diplomi non in nome della repubblica, ma in nome della propria autorità: sia la scoletta elementare di Pachino o di Tradate, sia l'università di Padova o di Bologna", poiché "occorre capovolgere la situazione: sia lo studio, non il diploma ad aprire le porte dell'impiego". Invocava dunque l'abolizione del valore legale del titolo: "Se una tale scuola ha una fama riconosciuta, una tradizione rispettabile, una personalità nota nella provincia o nella nazione, anche nell'ambito internazionale, il suo diploma sarà ricercato, se, invece, è una delle tante, il suo diploma sarà uno dei tanti" (Sturzo, 1957).

5. Attualizzazione del pensiero di don Luigi Sturzo

La battaglia di Luigi Sturzo è stata una battaglia contro il monopolio statale dell'istruzione. E chiare appaiono le ragioni di questa sua battaglia: il monopolio statale dell'istruzione rappresenta un continuo attentato alla libertà; contrasta con le più elementari norme della giustizia sociale; distrugge l'efficienza della scuola.

Il monopolio statale dell'istruzione mette in pericolo la libertà, giacché è solo con la presenza della scuola libera che alle famiglie viene garantita la possibilità di una reale alternativa sia sul piano dell'indirizzo culturale, politico e religioso, che sul piano della qualità del contenuto dell'insegnamento.

Così disse nel 1999 D. Antiseri (2001, p. 286), quando l'eredità politica di don Sturzo fu riscoperta, dopo la dissoluzione della DC, dal centrodestra, che ne valorizzò soprattutto, per ovvi motivi, gli aspetti più schiettamente liberali, quelli più a lungo sottaciuti da una Democrazia cristiana che, di nuovo negli anni Ottanta, aveva ripreso a guardare di preferenza a sinistra. In anni in cui i governi di Silvio Berlusconi avevano riproposto il tema della libertà scolastica, fu facile ricorrere agli insegnamenti del sacerdote di Caltagirone. Antiseri, che negli anni Novanta sostenne attivamente le ragioni della scuola libera (Sturzo, 1995), accostò don Sturzo a, tra gli altri, Raffaello Lambruschini, Alessandro Manzoni, Vincenzo Gioberti e Luigi Einaudi (Antiseri, 2010), indicandolo cioè come uno dei riferimenti imprescindibili della cultura cattolico-liberale italiana.

In precedenza, del pensiero di don Luigi Sturzo in materia d'educazione si erano occupati il saggio di F.V. Lombardi (1981), che si era soffermato soprattutto sulle basi filosofiche della sociologia sturziana e sulla funzione della scuola per l'emancipazione delle classi popolari, e quello a cura di E. Guccione (1985) di quattro anni più tardi, che individuava nella difesa della libertà scolastica il contributo più originale del fondatore del PPI. Va poi ricordata l'ampia monografia di U. Chiaramonte (2009), profondo conoscitore della biografia e del pensiero di don Sturzo. Nel *Lessico sturziano* di A. Parisi e M. Cappellano (2013), Chiaramonte ha detto anche che "non è una forzatura annoverare Sturzo tra gli educatori o considerarlo uno dei grandi maestri del pensiero socio-politico e religioso del XX secolo a cui guardare come esempio, non tanto perché insegnante in seminario, quanto e soprattutto perché ha svolto senza soluzione di continuità un ruolo di magistero per l'Italia e il mondo".

Il presente contributo, che vuole offrire, nelle celebrazioni tributate dalla Siped alla memoria di Paulo Freire, uno sguardo un po' diverso sulle funzioni dell'educazione in democrazia, anticipa la prossima uscita di una nuova monografia sul pensiero di don Luigi Sturzo in materia di scuola e istruzione (Dessardo, 2021) cui si rimanda per ulteriori approfondimenti.

Riferimenti bibliografici

Antiseri D. (2001). Luigi Sturzo difensore della scuola libera. In G. De Rosa (Ed.), *Universalità e cultura nel pensiero di Luigi Sturzo. Atti del convegno internazionale di studio. Roma, Istituto Luigi Sturzo, 28-29-30 ottobre 1999* (pp. 277-290). Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.

Antiseri D. (2010). *Il liberalismo cattolico italiano dal Risorgimento ai giorni nostri*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.

Campanini G. (2021). *Guido Gonella. La passione per la verità*. Roma: Studium.

Chiaramonte U. (2009). *Necessaria in democrazia. Emergenza educativa e questione scolastica negli scritti di Luigi Sturzo*. Caltanissetta: Sciascia.

Cutinelli-Rendina, E. (2008). *Luigi Russo – Benedetto Croce. Carteggio 1912-1948.* Pisa: Scuola normale superiore.

De Rosa G. (1977). *Luigi Sturzo*. Torino: Utet.

De Rosa G. (1979). *Pensiero politico e sociologia in Luigi Sturzo*. Roma: Istituto "Luigi Sturzo".

Dessardo A. (2021). *Educazione e scuola nel pensiero di don Sturzo e nel programma del Partito popolare italiano*. Studium: Roma.

Fanello Marcucci G. (2008). *Guido Gonella. Dal «discorso sulle libertà» agli «appunti sulle istituzioni»*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.

Guccione E. (1985). *Scuola e libertà di insegnamento nel pensiero politico e sociale di Luigi Sturzo*. Palermo: Libero seminario sturziano.

Lombardi F.V. (1981). Educazione e pedagogia nell'attività politica e nel pensiero sociologico di Luigi Sturzo. *Orientamenti pedagogici*, XXVIII, 6, 1006-1026.

Moro R. (1979). *La formazione della classe dirigente cattolica (1929-1937)*. Bologna: Il Mulino.

Mosse G. (1975). *La nazionalizzazione delle masse. Simbolismo politico e movimenti di massa in Germania (1812-1933)*. Bologna: Il Mulino.

Parisi A., Cappellano M. (Eds.) (2013). *Lessico sturziano*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.

Pazzaglia L. (1985). Consensi e riserve nei giudizi dei cattolici sulla riforma Gentile (1922-1924). In G. Chiosso (Ed.), *Opposizioni alla riforma Gentile* (pp. 245-324). Torino: Centro studi sul giornalismo piemontese "C. Trabucco".

Pazzaglia L. (1996). Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea costituente. In Id., *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea* (pp. 325-359). Milano: ISU.
Sturzo L. (1947a). Il problema dell'educazione negli Stati Uniti e l'educazione umana. *Belfagor*, II, 2.
Sturzo L. (1947b). Una cattiva azione. A Epicarmo Corbino. *L'Italia*, 8 maggio 1947.
Sturzo L. (1956). Lo Stato totalitario. In Id., *Politica e morale* (pp. 19-36). Bologna: Zanichelli.
Sturzo L. (1957). Scuola e diplomi. In Id., *Politica di questi anni (1950-51)* (pp. 45-50). Bologna: Zanichelli.
Sturzo L. (1984). *La libertà della scuola*. In Id., *Scritti storico-politici (1926-1949)* (pp. 213-223). Roma: Cinque Lune.
Sturzo L. (1995). *Difesa della scuola libera*. Roma: Città Nuova.
Tognon G. (1990). *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma.* Brescia: La Scuola.

Frammenti di mondo senza una cornice di senso. Ritrovare la speranza attraverso la pedagogia di Paulo Freire

Silvia Nanni
Ricercatrice – Università dell'Aquila
silvia.nanni@univaq.it

1. Introduzione

Nell'affrontare il complesso nesso fra pedagogia e politica bisogna sottolineare come quest'ultima sia una dimensione immanente della pedagogia; si tratta di una politica etica che orienta la prassi stessa della pedagogia.

L'opzione pedagogica è, quindi, intesa come sfida politica che raccoglie la spinta democratica di cui l'educazione è la chiave di volta.

La pedagogia democratica, per sua stessa natura, non può essere neutrale ma necessita di schierarsi dalla parte dei meno fortunati, per stimolare, promuovere e attivare quei meccanismi e quei circuiti di riscatto e di emancipazione senza i quali il mondo parrebbe perennemente a rischio, non solo perché con l'ingiustizia dell'emarginazione e dell'esclusione si alimentano e si incentivano tutti i tipi di "integralismo", ma soprattutto in ragione del fatto che una buona parte del mondo viene tagliata fuori dai processi di sviluppo della conoscenza e della diffusione del benessere.

"Prendere posizione" in pedagogia vuol dire svolgere quel ruolo politico che si rende operativo attraverso l'educazione, proponendo testimonianze ed esperienze, avanzando proposte efficaci in rapporto anche ai problemi della formazione degli ambienti lontani dalla cultura ufficiale, avviando ed incrementando il dialogo con le tante "diversità", per nessun motivo circoscrivibili e/o categorizzabili (Salmeri, 2009, pp. 73-74). La vocazione educatrice si afferma nell'aspirazione alla libertà mai individualistica bensì costantemente in dialogo con gli altri in quel percorso "umanizzante" atto a raggiungere la consapevolezza della realtà socio-culturale in cui si è calati e della capacità di trasformazione della stessa attraverso l'azione personale secondo una linea valoriale condivisa.

Se partiamo dall'assunto che la pedagogia, che si impegna nella libera-

zione dell'uomo, abbia le sue radici proprio in quegli uomini che cominciano criticamente "a pensarsi", che Freire nel suo testo La Pedagogia degli oppressi direbbe "inconclusi", allora questa è la strada per qualunque processo formativo e liberatorio dell'uomo che si avvia dalla coscienza che si ha della propria "mancanza".

Il percorso di coscientizzazione va inteso come un approccio che cerca di dare all'uomo l'opportunità di riscoprirsi attraverso la riflessione sul processo della sua esistenza nell'apertura all'alterità, come momento di riflessione collettiva, "come atto di conoscenza" (Freire, 2011, p. 61).

La pratica educativa, vista nei metodi freireiani e definita dallo stesso pedagogista radicale-progressista brasiliano, induce a considerare che uno dei compiti dell'educatore è la riflessione sulla prassi stessa per comprenderla nella sua totalità. Non si tratta, perciò, di imperniare la prassi sull'educando o sull'educatore, sull'oppresso o sull'oppressore, sul contenuto o sui metodi, ma di comprenderla nelle relazioni e nell'uso coerente dei suoi vari componenti. In questo modo il compito dell'educazione, ieri come oggi, consiste nel cercare, mediante la meta-riflessione, di intendere come succedono i conflitti sociali, di portare il soggetto a prendere coscienza del suo essere in quanto soggetto politico, e del suo fare parte di un tutto, il popolo, capace di partecipare attivamente al processo di costruzione e trasformazione di una società in cammino. Una praxis educativa basata sulla verità e sull'etica conduce il soggetto nella direzione della liberazione – una libertà che rispetta e valorizza la dignità della persona perché mantiene viva la speranza (Freire, 2014).

La speranza, allora, è necessità ontologica, ed in quanto tale, ha bisogno di ancorarsi alla pratica.

L'esistenza umana, senza la necessaria lotta per il miglioramento, senza sogno, senza speranza, non ha senso. Pensare che la speranza, da sola, trasformi il mondo è pura ingenuità. ma prescindere dalla speranza nella lotta per migliorare il mondo, come se la lotta possa ridursi a meri atti scientifici e calcolati, è sterile illusione. Senza la speranza non possiamo nemmeno incominciare la lotta, senza la lotta, la speranza non trova appoggio, diventa disperazione: assenza di speranza e il compito dell'educatore è quello di svelare le molte possibilità in cui può esprimersi.

Il movimento contro l'analfabetismo e per l'educazione popolare, che ha contribuito in maniera peculiare a dare nuova ampiezza al dibattito sul tema della democratizzazione dell'educazione in Brasile e non solo, ha da

sempre sottinteso un impegno degli educatori come attivatori di potenzialità. Freire immaginò di invertire la direzione delle regole dell'educazione tradizionale, affinché le persone del popolo diventassero i soggetti del processo di cambiamento della loro vita e della società, diffidando dalle formule pronte ma credendo negli uomini e nella loro capacità di scambio di conoscenza.

Il sistema educativo proposto da Freire non solo ha rappresentato un rinnovamento, se non una rivoluzione, nella metodologia dell'educazione dei giovani e degli adulti, ma ha sostenuto con convinzione la funzione "intelletualizzatrice" del popolo legata ad una precisa pratica politico-ideologica.

Il lascito freireiano, il modo in cui ha connesso la teoria e la pratica, la riflessione su come correlare sapere e potere, il tema della dominazione, il tema dell'educazione e della autorità nella relazione pedagogica, l'educazione come opzione liberatrice, l'educazione e la politica, l'alfabetizzazione come coscientizzazione, la "non neutralità" nel processo educativo, la sua attenzione agli "oppressi", la speranza, questo è il profilo della sua pedagogia politica che ha permesso di immaginare e costruire un processo formativo problematizzante e dialogico che va sottratto ad ogni tentazione di oblio e che rappresenta uno stimolo e un monito per tutti coloro che si occupano di educazione e per tutti quegli educatori che hanno a cuore lo sviluppo democratico della società e l'emancipazione del soggetto.

Se l'educatore della Pedagogia degli oppressi aveva l'obiettivo di accompagnare il popolo sottomesso dall'autorità verso la liberazione, quello della Pedagogia dell'autonomia ha innanzitutto il compito di demistificare una sottomissione che è presente, ma non è esplicita. L'oppressione spesso si esprime come fattore nascosto e subdolo: l'ideologia della globalizzazione. Pertanto Freire in quest'ultimo lavoro si concentra vieppiù verso una necessaria funzione etica e disvelatrice dell'educazione (Nanni, 2019).

2. Questioni aperte: libertà, diritti, equità

> Tutti gli esseri umani nascono liberi e eguali in dignità e diritti. Sono dotati di ragione e di conoscenza e devono agire in spirito di fraternità vicendevole. Ogni persona, in quanto membro della società, ha diritto alla sicurezza sociale; ha facoltà di ottenere soddisfazione dei

> diritti economici, sociali e culturali indispensabili alla sua dignità e al libero sviluppo della sua personalità, grazie allo sforzo nazionale e alla cooperazione internazionale, tenuto conto dell'organizzazione e delle risorse dei singoli paesi.
> (*Dichiarazione universale dei diritti umani*, Parigi 10 dicembre 1948, artt. 1 e 22).

Si ripropongono alcune questioni fondamentali, che continuano a permeare il tessuto sociale, come il diritto all'inclusione ed alla tolleranza di tutti gli esseri umani, la giustizia sociale e la cooperazione tra nazioni, miranti a rendere espliciti obiettivi comuni e condivisi e che venga prestata assistenza a quelle società che versano in situazioni di particolare svantaggio attraverso lo sviluppo di istituzioni democratiche.

Nell'ambito degli studi internazionali sullo sviluppo, l'alternativa principale al modello incentrato sulla crescita è il paradigma dello sviluppo umano secondo il quale ciò che è davvero importante sono le opportunità o "capacità" che ogni persona possiede in ambiti chiave che vanno dalla salute, alla libertà politica, alla partecipazione, all'istruzione/educazione. Insomma un'idea di sviluppo correlata a quella di educazione democratica, perché avere voce nelle scelte che governano la propria vita è un ingrediente basilare di un'esperienza umanamente degna e perché la cosiddetta "eguaglianza molecolare" (Ainis, 2015) fra gruppi e blocchi sociali rappresenta una prospettiva economica/sociale/politica maggiormente inclusiva e sostenibile.

Il concetto di uguaglianza rinvia a quelli di equità e giustizia sociale che ineriscono dimensioni politiche, economiche, formative, etc. L'uguaglianza è una categoria della politica e la politica s'accompagna, sempre e in ogni luogo, a una carica valutativa, a una scelta fra interessi e valori. Una bussola interpretativa e fattiva ce la propone Michele Ainis quando invita a riflettere sul concetto di "piccola uguaglianza", o meglio "uguaglianza molecolare" fra categorie particolari, a vantaggio dei gruppi più deboli (Ainis, 2015, p. 76).

Ma dove si situa l'asticella del principio di uguaglianza nella stazione di arrivo o in quella di partenza? Domanda tutt'altro che retorica perché presuppone di base due società agli antipodi, nell'organizzazione, nella scala dei valori, nel ruolo dello Stato, negli investimenti economici e formativi.

La prima si prefigge di rimuovere ogni indebito vantaggio che falsi la competizione sociale, combatte quindi le cosiddette "disuguaglianze involontarie" (Ainis, 2015), ma quanto esercizio di potere pubblico reclame-

rebbe tale sforzo? E quanta libertà di scelta resterebbe al cittadino singolo? Di qui colmare le differenze tra una persona e l'altra per consentire a tutti di primeggiare nel traguardo è un'opera titanica che confonde l'uguaglianza in egualitarismo nell'attribuzione del medesimo bene a ciascun uomo. Si tratta di un sostegno per raggiungere tutti il medesimo traguardo.

La cerniera fra uguaglianza e libertà sta nella valorizzazione delle diversità degli individui ma per ottenerla bisogna sgomberare il campo dagli "ostacoli" (Art. 3 Costituzione italiana). È questo il tipo di uguaglianza possibile, quella dei "blocchi di partenza". La libertà di diventare diseguali, partendo da eguali, ma mai oltre quella linea di confine che rende ogni disuguaglianza inaccettabile, troppo sproporzionata. Si pensi a tutti gli outsider per ragioni economiche, sociali e per scelta di vita (Nanni, 2020).

3. L'educazione: una forza politica in cui credere

La pedagogia critica si connota proprio per un cruciale impegno teorico-pratico volto all'analisi politica, sociale ed economica del sistema educativo e delle possibilità di trasformazione di esso in termini di giustizia sociale, diritti riconosciuti alle minoranze, attenzione alle tematiche della differenza e della marginalità e, sostanzialmente, per un'idea di emancipazione del soggetto umano, visto come termine primario di ogni progettualità pedagogica. Henry Giroux nel testo On critical pedagogy osserva che la pedagogia critica assume come obiettivo primario quello di studiare luoghi e pratiche nei quali la capacità del soggetto di agire socialmente è negata; un tale orientamento esige un impegno rigoroso verso la trasformazione sociale a supporto di pratiche educative di cambiamento e un rifiuto radicale dell'ipotesi secondo cui le impostazioni "dominanti", anche educative, possano consentire sempre una vera equità sociale (Catarci, 2014).

> È indispensabile un'educazione coraggiosa che affronti la discussione con l'uomo comune circa il suo diritto alla partecipazione. Un'educazione che conduca l'uomo ad un atteggiamento nuovo di fronte ai problemi del suo tempo e del suo spazio, ad avere dimestichezza con entrambi; alla ricerca invece che alla pericolosa e noiosa ripetizione di tesi e di affermazioni slegate dalla sua vita reale (Freire, 1997, p. 113).

Così Paulo Freire interpreta la sua educazione, una pratica forte che dovrebbe trasformarsi in un impegno politico, civile ed educativo volto a rovesciare il potere e le situazioni di dominio entrando in una relazione diretta con gli uomini, per riscattare gli ultimi e gli oppressi attraverso la loro presa di coscienza e la loro attiva partecipazione alla vita sociale, attraverso l'educazione alla speranza. Gli uomini liberi formano una coscienza critica che «prende possesso, in senso politico, delle strutture di potere che si riverberano contro di lui, cominciando a umanizzare la realtà».

Il soggetto è chiamato a svolgere la sua responsabilità di cittadino attivo e partecipe e questo è prerequisito fondamentale per definire la nostra società una società civile.

Una società sana è quella nella quale "l'emergere di forme variegate di partecipazione e formazione politica si pone in continuità con l'impianto istituzionale e politico nel quale la formazione politica ha un ruolo centrale e autorevole".

Secondo Piero Bertolini (2003) l'educazione e la politica perseguono il medesimo obiettivo ovvero quello di incrementare ed agire per il bene comune, per questi motivi come si può pensare una politica che non alimenta e valorizza i processi formativi ed educativi? E, al contrario, come è possibile non pensare ad un'educazione che formi coscienze critiche attive e partecipi alla vita comunitaria?

È un legame inscindibile che deve essere rimarcato con forza nella nostra realtà. La conoscenza, il sapere, il pensiero ci permettono di andare oltre la realtà oggettiva, ci permettono di capire la vera essenza delle cose e delle esperienze di vita degli altri. Alimentare l'utilizzo di tali strumenti porterebbe l'uomo ad andare contro i meccanismi di semplificazione della realtà e delle situazioni, che portano a soluzioni superficiali e non durature dei problemi. Bertolini ribadisce la valenza politica dell'educazione poiché possiede una forza di rottura, una permanente carica rivoluzionaria.

Uno dei motivi per cui la pedagogia patisce marginalità culturale e scarsa "visibilità" è proprio rappresentato dallo scollamento tra l'alta teorizzazione e le pratiche di intervento formative. Il fatto è che spesso le teorie pedagogiche sono concepite al di fuori dell'esperienza, nascono astratte rispetto alla realtà. Se la pedagogia non vuole essere avulsa da questa realtà, ma al contrario essere criticamente impegnata a incidere su di essa, deve saper guardare oltre il contesto dato e mettere in campo la sua carica utopica, di speranza e demistificatrice.

Riferimenti bibliografici

Ainis M. (2015). *La piccola uguaglianza*. Torino: Einaudi.
Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
Castiglioni M. (2017). Perché Paulo Freire, nell'educazione di oggi? *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, n. 1.
Catarci M. (2014). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società.* Milano: Franco Angeli.
Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire: educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: Franco Angeli.
Freire P. (1997). *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori
Freire P. (2011), *La Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi.* Torino: Gruppo Abele.
Nanni S. (2019). Gli intellettuali come "persuasori permanenti". L'impegno pedagogico di Aldo Capitini e Paulo Freire. *Nuova Secondaria Ricerche*, maggio, pp. 36-43.
Nanni S. (2020). Credo del progresso non nello sviluppo. Alcune riflessioni sul rapporto tra pedagogia, economia e comunità a partire da Pier Paolo Pasolini. *Metis. Mondi educativi, temi, indagini, suggestioni*, 2, 231-244. http://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/408/319.
Salmeri S. (Ed.) (2009). *Pedagogia e politica. Per le buone pratiche educative e per la formazione del cittadino in democrazia*. Enna: Città Aperta.

Comprendere per cambiare. La pedagogia dell'emancipazione di Klaus Mollenhauer

Elisabetta Villano
Dottoranda di ricerca – Università degli Studi di Salerno
evillano@unisa.it

Alla fine degli anni Sessanta, nella RFT, Klaus Mollenhauer elabora un pensiero pedagogico che, guardando agli uomini come "esseri in situazione" (Freire, 1970/2011), assegna all'educazione il compito trasformativo della realtà mediante la valorizzazione pedagogica del pensiero critico inteso come strumento di emancipazione, ovvero di liberazione del soggetto dalle condizioni sociali che impediscono la maturazione della capacità di autodeterminazione razionale. Lo sviluppo di questo pensiero, fondativo della pedagogia dell'emancipazione, è affidata alla raccolta saggistica *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (Mollenhauer, 1968), oggi un classico della pedagogia tedesca contemporanea, che raccoglie alcuni saggi apparsi dal 1962, unitamente a contributi inediti.

Come Mollenhauer stesso premette alla sesta edizione del 1973, le riflessioni pedagogiche di allora nascono da "costellazioni teoriche e pratiche", concernenti l'educazione, strettamente connesse a quel tempo storico, e dunque, da un lato, ai mutamenti culturali sussumibili nei movimenti studenteschi, e, dall'altro, ai tentativi di riforma del sistema scolastico e universitario della *Bundesrepublik* nell'ottica di una *democratizzazione* della scuola e dell'*uguaglianza* delle opportunità educative (Gennari, 1995). Contestualmente, in ambito pedagogico, si discutono i fondamenti epistemologici dell'*Erziehungswissenschaft* sulla scia della ricezione degli studi statunitensi, i quali intercettano quella linea che Roth definisce la "svolta realistica" delle scienze empiriche dell'educazione (Roth, 1967) e che prevarrà negli anni Settanta, quando si assisterà alla crisi della teoria critica dell'educazione e all'inizio del pluralismo teorico (Lenzen, 1994; Wulf, 1994).

1. L'approccio critico pedagogico: alcune questioni di fondo

Allievo di E. Weniger, H. Nohl e H. Plessner, Mollenhauer si forma in seno alla *Geisteswissenschaftliche Pädagogik,* per poi delineare, a partire dalla teoria critica della Scuola di Francoforte, una propria pedagogia critico-emancipativa, tangente ma non uguale alle proposte dei contemporanei W. Klafki e H. Blankertz, ritenuti con lui i fondatori di una scienza critica dell'educazione a partire dal 1965, nonché gli ultimi interpreti della pedagogia umanistica.

È nel volume collettivo *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger* (Dahmer, Klafki, 1968), che Klafki, Blankertz e Mollenhauer espongono le ragioni della svolta critica in seno alla tradizione pedagogico-filosofica in cui, sì, si riconoscono, ma della quale non negano limiti ed errori, tra cui la corresponsabilità negli eventi del dodicennio nero. In particolare, per i tre studiosi, il metodo ermeneutico non può incidere sulla realtà in quanto comprende i fatti a posteriori, allorché sono già accaduti. Da qui la proposta di integrare l'interpretazione con il momento critico, il cui oggetto primario non può essere la realtà osservata, in sé finita, bensì l'intenzionalità educativa che si fa pro-getto per il futuro (Lenzen, 1994).

La pedagogia dell'emancipazione di Klaus Mollenhauer si fonda così sulla razionalità critica come principio epistemologico e teleologico fondamentale. In *Pädagogik und Rationalität* (Mollenhauer, 1968, pp. 55-74) egli ritrova l'orientamento critico già nel concetto di *Bildung*, ma ne constata anche l'annullamento nel soggettivismo idealistico proprio della provincia pedagogica, apparentemente apolitica, che ha trasformato la pedagogia in una "dottrina della giustificazione" (p. 56). Dalla prospettiva mollenhaueriana, invece, la razionalità critica è *essenziale* alla pedagogia come all'educazione. Essa deve sostanziarsi nella capacità di cogliere la realtà sociale per ciò che essa è attraverso il confronto con ciò che essa non è. In altre parole, la razionalità critica deve porsi come negativa, integrando il processo conoscitivo-interpretativo proprio dell'ermeneutica con una contro-prospettiva, la cui funzione è disvelare sia relazioni sia possibilità latenti, e quindi potenzialità.

Se la logica controfattuale mostra quel che manca nel reale dal confronto con il possibile, la pedagogia non deve però progettare o indicare alternative, né l'educazione deve essere orientante, pena il rischio di cadere nell'ideologia. Piuttosto, la razionalità critica appare un'opportunità, che va colta per

liberare il soggetto in crescita dalle condizioni che lo costringono all'adattamento, limitando l'attività della razionalità e l'assunzione di comportamenti conseguenti.

Per favorire il darsi dell'emancipazione, la pedagogia deve raccordare la ricerca empirico-analitica con il metodo ermeneutico. Scaturigine di tale raccordo è la visione della pedagogia come scienza pratica, che fa sua *La logica delle scienze sociali* di Habermas (1967/1970) e il cui oggetto è l'esperienza comunicativa in una comunità educante comunicante, e dunque simboli e comportamenti, di cui vanno comprese le relazioni di senso. La raccolta dei dati così intesi è da aversi con i metodi della ricerca empirica qualitativa; viceversa, la comprensione delle significazioni colte nel tessuto relazionale-semantico della comunicazione spetta all'ermeneutica. I due procedimenti non si susseguono con linearità, bensì operano con circolarità e mutuo appoggio, così da superare i limiti dei due metodi (il rischio di un riduzionismo scientifico tecnologico, le chiusure ideologiche) ed evitare i pregiudizi teoretici e pratici che rendono la pedagogia un sistema chiuso e assertivo rispetto all'ordine dominante.

Nel saggio inedito *Funktionalität und Disfunktionalität der Erziehung,* Mollenhauer (1968, pp. 22-35) si interroga poi sulla possibilità della pedagogia di farsi da funzionale a disfunzionale, in modo da favorire quel cambiamento sociale auspicato, tra gli altri, da Rousseau, Schleiermacher e Condorcet, tre autori nei confronti dei quali Mollenhauer si riconosce apertamente debitore. Rileggendo qui il funzionalismo di Parsons e *The Sociological Imagination* di Mills (1959), Mollenhauer punta il dito contro la tradizione pedagogica ed educativa incentrata soltanto su valori condivisi e da preservare, che fungono da collante sociale, mentre i conflitti vengono estromessi perché destabilizzanti dell'equilibrio, associati al disordine e al caos. Questo contro-mondo, in cui l'educazione è trasmissione e conservazione della *Lebenswelt* degli adulti, non rispecchia però la realtà, in cui convivono valori e disvalori, armonie e disarmonie. La pedagogia, allora, deve accogliere gli elementi disfunzionali e processuali che agiscono come forza contraria alla stabilità sistemica, al fine di produrre modelli pedagogici comprensivi di contraddizioni e conflitti visti come regola, in cui sarebbero la stabilità e l'ordine, e non il contrasto e il mutamento, ad apparire un'eccezione patologica della vita.

2. Lineamenti di un modello pratico di formazione politica

A partire da queste premesse, Mollenhauer (1968, pp. 151-168) delinea per le giovani generazioni un modello di formazione politica intesa come *politische Aufklärung,* ossia come rischiaramento analitico dei rapporti e dei meccanismi politico-sociali, che si sostanzia in due aspetti, la coscienza politica e la partecipazione politica, congiunti da un legame logico.

La formazione politica, che per Mollenhauer è declinazione pratica della pedagogia dell'emancipazione nonché precondizione ineludibile per la costruzione di una società democratica autentica, deve preliminarmente compiere quell'atto inaggirabile che è il prendere posizione, tuttavia essa non sceglierà un'ideologia o uno schieramento, piuttosto si disporrà dalla parte della ragione come strumento di comprensione e conoscenza.

Incentrata sull'analisi socio-politica, essa, inoltre, dismette il compito di informare sulla politica e sulla morale, né tematizza più la responsabilità, il bene comune o la cooperazione. Questi concetti vengono sostituti da tre categorie descrittive, per il pedagogista tedesco "didattiche", che sono il *dominio,* l'*interesse* e il *conflitto.* Tematizzare le relazioni di potere, i rapporti tra interessi e scelte politiche, le contraddizioni sistemiche (ad es. tra il diritto all'istruzione e la struttura del sistema scolastico), vuol dire dare luogo a interrogativi circa la legittimità di alcuni poteri, i propri interessi e bisogni, l'origine delle disuguaglianze e l'adeguatezza delle norme.

Procedendo, in concreto, per analisi e comparazioni, la discussione di queste tre categorie può aprire spiragli di modificabilità *dello* stato vigente *nello* stato vigente, ingenerando la volontà di cambiamento e dunque la motivazione ad assumere un impegno politico migliorativo. L'obiettivo non è la rivoluzione: dominio, interesse e conflitto non servono all'opposizione ideologica né a mobilitare i giovani per determinati scopi, piuttosto fungono da lente critica e da principio di organizzazione didattica.

Mollenhauer poi avverte: il passaggio dalla comprensione alla motivazione non è scontato. I giovani provano per lo più sfiducia rispetto a una propria incidenza sui fatti, non da ultimo perché le loro esperienze di partecipazione diretta nella scuola appaiono "normalizzate", inglobate nella più ampia dirigenza scolastica. Da qui la necessità di creare spazi di confronto democratico per favorire la discussione libera su temi attuali e stimolanti, la promozione dell'effettiva compartecipazione e cogestione scolastica da parte degli studenti, nonché l'apertura a modalità extrascola-

stiche di sensibilizzazione politica e di solidarietà come le manifestazioni e le attività delle associazioni.

3. Una nota finale

Nella pedagogia dell'emancipazione Mollenhauer riprende gli studi sulla *Sozialpädagogik* del primo periodo del suo pensiero pedagogico (Mollenhauer, 1959, 1964). Essa però non può essere inserita nella pedagogia sociale, giacché l'emancipazione – per Mollenhauer – serve alla maturità, che è il fine ultimo dell'educazione in generale, dunque marca una direzionalità di fondo comune a ogni orientamento teorico.

Per questo motivo, la ricerca pedagogica di Mollenhauer, pur cambiando prospettive e linguaggi, non smette mai di cercare le vie per l'emancipazione, approdando, nell'ultima fase del suo pensiero (1988-1998), alla proposta di *alfabetizzazione estetica* come luogo di esercizio della razionalità critica negativa, dove acquisendo l'abilità di decodifica delle oggettivazioni estetiche della cultura, si può apprendere a perimetrare, comprendere e *criticare* aspetti della società di ieri e di oggi per *edificare* il domani (Rödel, 2005; Weiss, 2018).

Riferimenti bibliografici

Aßmann A. (2015). *Klaus Mollenhauer. Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik. Eine Biografie*. Padeborn: Ferdinand Schöningh.

Brüggen F. (2003). Stichwort: Hermeneutik – Bildung – Wissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *6* (4), 480-504.

Brumlik M. (1998). Klaus Mollenhauer – Die Sozialpädagogik in der Einheit seines Werks. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *1* (3), 431-440.

Dahmer I., Klafki W. (Eds.). (1968). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche*. Weinheim: Beltz.

Dietrich C., Müller H.R. (Eds.). (1999). *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken.* Weinheim-München: Juventa.

Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Herder & Herder (trad. it. *La pedagogia degli oppressi,* Gruppo Abele, Torino, 2011).

Garz D. (1993). Paradigms lost. Erosion of paradigms and sense of crisis in the contemporary science of education. The case of the Federal Republic of Germany. *Rivista Española de Pedagogia*, 195, 291-310.

Gennari M. (1995). *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa.* Brescia: La Scuola.

Groß S. (2010). *Zwischen Politik und Kultur. Pädagogische Studien zur Sache der Emanzipation bei Klaus Mollenhauer.* Würzburg: Königshausen und Neumann.

Habermas J. (1967). Zur Logik der Sozialwissenschaften. *Philosophische Rundschau,* Beiheft 5 (trad. it. *La logica delle scienze sociali,* Il Mulino, Bologna, 1970).

Lenzen D. (Ed). (1994). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mills C.W. (1959). *The Sociological Imagination.* New York: Oxford University Press.

Mollenhauer K. (1959). *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns.* Weinheim-Basel: Beltz.

Mollenhauer K. (1964). *Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe.* Weinheim-Basel: Beltz.

Mollenhauer K. (1968). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen.* München: Juventa.

Rödel B. (2005). *Rekonstruktion der Pädagogik Klaus Mollenhauers: Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik in der Postmoderne*. Hamburg: Dr. Kova Verlag.

Roth H. (1967). *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung*. Hannover: Schroedel.

Vuoso G. (2003). Il cambiamento dal punto di vista della pedagogia "tedesca". *Bellerofonte*, 1, 5-90.

Weiss G. (2018). Klaus Mollenhauer. In P. Smeyers (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (vol. 1, pp. 269-282). Cham: Springer International Publishing.

Winkler M. (2002). *Klaus Mollenhauer. Ein Pädagogisches Porträt*, Weinheim-Basel: Beltz.

Wulf C. (1994). Paradigmi della scienza dell'educazione. La nascita della scienza dell'educazione in Germania. *Studi di Sociologia*, *32* (3), 247-264.

Wulf, C. (2014). *Scienze dell'educazione. Ermeneutica Ricerca Empirica Teoria Critica*. Roma: Anicia.

Le 'narrazioni dell'oppresso' e le potenzialità del racconto interattivo

Dalila Forni
Assegnista di ricerca – Università di Firenze
dalila.forni@unifi.it

1. Letteratura, immaginario e storie di oppressione

Nel corso dei secoli, la letteratura, tanto per l'infanzia quanto per l'adolescenza e l'età adulta, ha raccontato, e ancora oggi continua a raccontare, storie di oppressione, di emarginazione, di ingiustizie sociali e identità minoritarie. Il diverso, l'incompreso, è spesso al centro delle storie che hanno affascinato lettori e lettrici in diversi tempi e culture. La letteratura si pone in questo senso come un prezioso strumento formativo in quanto contribuisce in modo attivo alla costruzione di un immaginario socialmente condiviso e alla promozione di modelli, immagini, valori, ideali (Barsotti, Cantatore, 2019; Trisciuzzi, 2020). Inoltre, quando i libri letti o le storie viste o ascoltate sono di qualità, il lettore o la lettrice, pagina dopo pagina, lavora inconsciamente ad un contatto empatico sempre più forte con i personaggi narrati, sollecitando vicinanza emotiva o, in alcuni casi, vera e propria identificazione con le storie di vita raccontate (Djikic, 2013; Eco, 2001/2009). La letteratura, per citare Keith Oatley (1999), crea 'incontri di menti', e per questo le storie si costituiscono come un importante luogo di incontro, dialogo e confronto con l'alterità (Bakhtin, 1984). In particolare, la critica Rudine Sims Bishop (2001) evidenzia due importanti funzioni della letteratura: di specchio e di finestra. In primo luogo, la letteratura può essere uno specchio della realtà, una restituzione verosimile delle esperienze vissute in prima persona da chi legge. In questo caso, la lettura non apre mondi nuovi, sconosciuti, ma ci aiuta a riflettere su noi stessi, sulle nostre esperienze, incoraggiando un'introspezione riflessiva attraverso il confronto con i personaggi narrati. In secondo luogo, la letteratura può divenire una finestra sul mondo, uno spaccato di una realtà ignota, lontana, mai sperimentata in modo diretto. La narrazione è in questo caso un affac-

cio su un panorama mai visto, che possiamo scoprire, conoscere, sperimentare empaticamente grazie alle parole di chi narra. Proprio grazie a queste funzioni possiamo, in quanto lettori e lettrici, vivere in modo indiretto forme di emarginazione note o sconosciute, vivere le vite degli ultimi, sperimentare le avventure di un'alterità a noi lontana o riflettere su problematiche a noi vicine.

Tuttavia, anche se il lettore possiede l'iniziativa interpretativa (Eco, 2009), elemento essenziale al fine dello sviluppo della trama, a cui dà vita tramite l'atto della lettura, esso si ritrova comunque a osservare inosservato, a spiare le vicende narrate mentre si susseguono nella sua immaginazione, ma secondo trame e strutture decise da chi scrive. Si crea pertanto una relazione a senso unico dove il lettore o spettatore non influenza la storia, ma la segue senza potere decisionale sullo sviluppo dei fatti narrati. Parlando quindi di storie di emarginazione, chi legge non sperimenta in prima persona questo fenomeno, ma soltanto attraverso il filtro del personaggio, con cui può certamente identificarsi, ma che non può guidare nella vicenda. Quindi, chi legge non può evitare discriminazioni, ingiustizie, sofferenze: può limitarsi ad osservarle a distanza, ad immaginarle secondo la sua personale fantasia, mentre segue la guida di chi narra. Pur sviluppando un contatto emotivo o mettendo in atto un processo di identificazione, chi legge non potrà vestire totalmente i panni dei personaggi e agire per loro, scegliendo per esempio come sviluppare la storia, quali decisioni prendere, come modificare il destino del personaggio.

2. Le narrazioni interattive per una 'letteratura dell'oppresso'

Se queste tendenze ben si applicano al romanzo o a quella letteratura dal formato più tradizionale, alcune forme di narrazione, caratterizzate dall' interattività, permettono di prendere attivamente le parti dei personaggi, in alcuni casi degli oppressi, degli inascoltati, così da vivere, costruire e modificare in modo partecipativo la loro storia al posto che osservarla da una finestra (Freire, 2000). In questo caso, il lettore non è più un osservatore passivo, ma conquista un ruolo nuovo attraverso un cambio di prospettiva. Chi legge diviene co-autore della narrazione, si fa creatore grazie all'influenza delle proprie decisioni, diventa per certi versi il personaggio in quanto per lui prende decisioni, con lui si muove nelle possibili pieghe della

trama. Non si osservano quindi da fuori situazioni di oppressione, ma si vivono, in opere immersive che permettono un maggiore coinvolgimento pur restando nella sfera protetta della fiction, dell'immaginario, pur non mettendo mai in effettivo pericolo, in una effettiva situazione di oppressione, chi legge. Proprio per la componente attiva, creativa e decisionale che le caratterizza, le narrazioni interattive potrebbero essere potenziali strumenti educativi per parlare di svariati argomenti, tra cui l'oppressione. Attraverso la creazione collaborativa di storie tra autore e lettore è infatti possibile riflettere su dinamiche sociali e relazionali, sulle cause ed effetto, anche, se necessario, rileggendo e rigiocando la stessa storia in una metodologia simile a quella del teatro dell'oppresso (Boal, 1985), pur sviluppata attraverso un medium differente che non si basa sulla performance teatrale, ma condivide l'elemento dello *storytelling* come strumento di ridiscussione della realtà.

Si ricordano qui in particolare quattro forme di narrazione interattive, che presentano diversi gradi e diverse forme di interattività, anche all'interno del singolo medium: i romanzi interattivi o *interactive novel*; i libri gioco; i romanzi visivi o *visual novel*; le narrazioni videoludiche (Stang, 2019; Antoniazzi, 2007). Per cominciare, i romanzi interattivi costituiscono una *fiction* interattiva sul web, dove il lettore ha la possibilità di scegliere come muoversi all'interno della storia cliccando su dei link che rimandano ad approfondimenti o nuovi episodi e risvolti della narrazione. In questo caso è possibile esplorare il romanzo o la storia in modo aperto e libero, come per esempio nel caso della piattaforma a tema Harry Potter *Pottermore*, dove la narrazione veicolata dai romanzi può essere approfondita attraverso un percorso di gioco, lettura e interazione online. In secondo luogo, i libri gioco, particolarmente in voga negli anni '80 con collane come Librogame di Edizioni EL, sono opere cartacee che non vengono lette dall'inizio alla fine come in un qualsiasi romanzo, ma chiedono ai lettori di partecipare attivamente alla creazione della storia attraverso alcune decisioni tra varie alternative possibili fornite dall'autore/narratore. Le decisioni vengono prese attraverso strategie quali pagine o paragrafi numerati da raggiungere per continuare la lettura a seconda della scelta presa, oppure il tiro dei dadi per scoprire in modo casuale come si svilupperà la storia. I libri gioco predispongono quindi vari finali, dove il lettore/personaggio potrà trovare tanto il successo quanto l'insuccesso. Questi libri sono caratterizzati da una scrittura in seconda persona e il lettore è generalmente considerato

come un vero e proprio personaggio dell'universo narrativo offerto dal libro game. Chi legge costruisce quindi attivamente la trama, ricavando dal medesimo libro diverse storie a seconda della sensibilità dei lettori, potenzialmente nuove ad ogni lettura, e coerenti con la struttura generale predisposta dall'autore. A queste opere è in alcuni casi accompagnato un regolamento o delle schede personaggio per dare forma al mondo narrativo attraverso strategie simili a quelle utilizzate nel gioco di ruolo, fatte di punti abilità e caratteristiche specifiche per ogni personaggio.

I romanzi visivi, in inglese *visual novel*, sono invece simili ad un videogioco, pur presentando la struttura di un romanzo. Il giocatore non guida un personaggio come farebbe in un racconto videoludico, l'animazione è limitata e la parte interattiva ridotta ai minimi termini, ma chi gioca può effettuare decisioni che modificheranno la trama. I romanzi visivi sono comuni nel mercato giapponese e presentano per questo motivo uno stile vicino a quello degli *anime*, pur essendo potenzialmente un mezzo in grado di racchiudere diversi generi e tematiche. Infine, per quanto riguarda le narrazioni videoludiche, esse consistono in videogiochi dalla forte base narrativa, in alcuni casi come veri e propri film interattivi. Chi gioca interpreta un personaggio e lo muove all'interno dello spazio videoludico; in alcuni di questi prodotti è poi possibile partecipare attivamente alla costruzione della trama attraverso delle scelte con impatti di diverso grado sullo sviluppo della storia. Nel caso delle narrazioni videoludiche, il giocatore non ha dunque una mera funzione interpretativa, ma *è* il personaggio, avatar e 'prolungamento' di chi legge/gioca la narrazione.

Inoltre, i videogiochi narrativi, così come i *visual novel*, riprendono frequentemente gli elementi del canone letterario o della fiaba, ma si diversificano dalla letteratura proprio per l'elemento interattivo e decisionale che fa sì che la storia sviluppata non sia una semplice rappresentazione, ma una simulazione (Antoniazzi, 2007; Frasca, 2001). Proprio la simulazione, comune a varie forme narrative sopra citate, può essere utilizzata per analizzare e mettere in discussione gli assunti ideologici di chi legge o gioca, così da sfidare i modelli canonici e avere una presa di coscienza sociale marcata (Turkle, 1995). Così come la simulazione del teatro dell'oppresso di Boal, anche il gioco narrativo può invitare a riflettere sull'oppressione, senza un palco ma attraverso altri strumenti crossmediali (Frasca, 1999).

Per esempio, il videogioco *Life is strange* (2015) è un'avventura grafica che narra la storia di Max, una diciottenne la cui vita sarà guidata dalle

scelte del giocatore o giocatrice. Max può manipolare l'asse temporale e attraverso questo potere chi gioca può vivere e rivivere storie di amicizia, amore, crescita, bullismo, emarginazione, in un viaggio al femminile che decostruisce gli stereotipi e offre storie di vita autentiche (Ulivieri, Pace, 2012). Si assiste per esempio ad eventi traumatici riferiti a personaggi secondari nella narrazione, che la protagonista, secondo le scelte di chi gioca, potrà aiutare o ignorare, con varie conseguenze narrative. Il gioco mostra quindi l'importanza del supporto, del confronto, dello scambio come pratica di lotta all'oppressione. In modo simile, seppur in un genere videoludico differente, l'opera *Detroit: Become Human* (2018) porta avanti una narrazione decisionale ambientata nell'anno 2038, in uno scenario fantascientifico dove gli androidi sono sempre più vicini all'umano e sviluppano quindi emozioni, ambizioni, desideri. Gli androidi chiedono diritti e libertà, così da essere considerati come esseri umani: chi gioca accompagna tre personaggi androidi in tre filoni narrativi in parte intrecciati. Ogni piccola scelta del giocatore porta a uno sviluppo diverso della trama, arrivando a decine e decine di finali possibili in una ramificazione narrativa davvero ampia e complessa. Le scelte di fronte a cui si trovano le giocatrici sono spesso di tipo etico, come scegliere se aiutare altri personaggi in difficoltà o portare avanti proteste pacifiche o violente; scelte da cui vengono generate riflessioni morali su svariate tematiche.

3. Nota conclusiva

Per concludere, le narrazioni interattive, nelle sue varie forme, possono essere un interessante strumento per discutere attivamente su questioni di vita reale, giocando e rileggendo le opere più volte così da sperimentare diversi punti di vista, diverse conseguenze, così come avviene nel teatro dell'oppresso. Frasca parla a questo proposito della "Videogames of the Oppressed community", una comunità dove viene esercitata la pratica del videogioco dell'oppresso: vengono creati piccoli gruppi omogenei, per esempio di ragazzi, accompagnati da moderatori, per poi sperimentare pratiche simili a quelle teatrali nella versione videoludica, utilizzando per esempio giochi ben noti come *Pac-man* o *The Sims*, che possono portare a percorsi riflessivi su dinamiche reali e su un possibile cambiamento futuro (Frasca, 1999; Forni, 2020).

Le narrazioni interattive operano su un piano cross-mediale che si basa su dei saldi riferimenti al canone letterario, ma a differenza della letteratura tradizionale sviluppano diversi gradi di interattività e di modificazione della trama. Queste opere permettono non solo di ascoltare la voce dei personaggi, ma di *essere* in prima persona la voce di chi è ai margini, così da scegliere come affrontare la propria condizione, diventando parte attiva e influente nell'universo narrativo di riferimento. Si tratta di storie dall''oppressione partecipativa', dove i giocatori possono diventare la minoranza e agire concretamente sul problema, anche provando più volte, secondo decisioni e strategie personalizzate, ad innescare un cambiamento. Queste narrazioni rivedono perciò il ruolo del lettore per sperimentare in modo diretto storie di vita 'altre' su cui riflettere e offrono uno strumento di consapevolezza sociale e di educazione indiretta.

Riferimenti bibliografici

Antoniazzi A. (2007). *Labirinti elettronici.* Milano: Apogeo.

Barsotti S., Cantatore L. (Eds.) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.

Bakhtin M. (1984). *Problems of Dostoyevsky's poetics*. MN: University of Minneapolis Press.

Bishop R.S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives*, 6.3.

Boal A. (1985). *Theatre of the Oppressed*. New York: TCG.

Djikic M. et al. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *The Scientific Study of Literature*, 3.

Eco U. (2001). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano: Bompiani.

Eco U. (2009). On the ontology of fictional characters: A semiotic approach. *Sign Systems Studies*, 37, 1-2.

Forni D. (2020). Sulla queerness di The Sims: sovvertire i generi e gli orientamenti nel contesto italiano. In R. Fassone, M. Benoît Carbone (Eds.), *Il videogioco in Italia. Storie, rappresentazioni, contesti*. Milano: Mimesis.

Frasca G. (2001). Videogames of the Oppressed. M.A. Thesis: School of Literature, Communication and Culture, Georgia Institute of Technology, Atlanta.

Frasca G. (1999). Narratology meets Ludology: Similitude and Differences Between (Video)games and Narrative. *Parnasso,* 3.

Freire P. (2000), *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Oatley K. (1999). Meetings of minds: Dialogue, sympathy, and identification, in reading fiction. *Poetics,* 26., 5-6.

Stang S. (2019). This Action Will Have Consequences: Interactivity and Player Agency. *Game Studies,* 19, 1.
Trisciuzzi M. T. (Ed.) (2020). *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*. Pisa: ETS.
Turkle S. (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon and Schuster.
Ulivieri S., Pace R. (Eds.) (2012). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: FrancoAngeli.

"Uno vale uno": il rapporto tra educazione e politica nell'era del web

Tommaso Farina
Dottorando di ricerca – Università degli Studi di Macerata
e-mail: t.farina@unimc.it

1. La politica ai tempi del web: *ars* o artefatto?

Nel tentativo di analizzare l'evoluzione del rapporto tra educazione e politica nell'epoca della trasformazione digitale, si ritiene opportuno partire dalle "origini", ovvero dall'interpretazione che dell'agire politico diede Platone ne *La Repubblica*. Nella Grecia classica, infatti, l'attitudine politica era considerata uno degli obiettivi più nobili dell'educazione, ragione per cui Platone, nella sua opera, descriveva – attraverso il dialogo di Socrate con i suoi allievi – il politico come colui che, educato fin da giovanissimo al rapporto con il potere, sarebbe divenuto abile nell'esercizio di umanizzazione delle strutture di governo e capace di garantire l'integrità morale dell'uomo attraverso l'impegno sociale (cfr. Rigobello, 1991, p. 15). Il governo della *polis* coincideva, altresì, con il perseguimento del bene comune e "fondamento dell'*agire politico* sarebbe [stato] l'esercizio del potere in favore del *demos*" (Stramaglia, 2009, p. 49). In altri termini, "l'attitudine politica [assumeva] una valenza direttivo-decisionale e si configurava come un insieme di conoscenze e competenze utili a riconoscere il momento giusto per l'utilizzo delle altre tecniche [ad essa] sottomesse" (Zuolo, 2007, p. 180).

Utilizzando un'altra metafora platonica, la politica può essere considerata l'arte della tessitura attraverso la quale chi assume ruoli di governo esercita la conoscenza del "giusto mezzo", la capacità di comporre le differenze individuali e quella di legare gli opposti senza cambiare i singoli, evitando le radicalizzazioni (cfr. ivi, p. 181). Abilità, queste, che rappresentano i pilastri valoriali, etici e morali, sui quali costruire una società giusta, grazie a una *paideia* che contribuisca a consolidare nelle giovani generazioni le idee di rappresentatività e democrazia. Da qui, "tutta l'importanza, in pedagogia come in politica (e nelle ideologie a servizio dell'uomo), dell'educazione

alla democrazia come situazione ineliminabile del potere della responsabilità, del volere della libertà e del dovere dell'autonomia" (Corsi, 2003, p. 38). Ma se, come sottolinea ancora Federico Zuolo, la politica è la "scienza delle relazioni tra gli individui di una determinata comunità dal punto di vista [dell'influenza] del loro agire istituzionale e delle loro azioni [personali]" (*ibidem*), non si può non riflettere sul modo in cui l'odierna classe politica interpreta (ed incarna) il significato dei termini *relazione* e *azione*.

2. Tecno-scienze, comunicazione e consenso

Dal punto di vista sociopolitico, oggi, in buona parte delle democrazie europee si registra la sostanziale disaffezione dei cittadini "sia dalla dinamica istituzionale sia dall'adesione alle organizzazioni partitiche" (Callari Galli, 2005, p. 68). In particolare, negli ultimi vent'anni, sembra essersi verificato un "progressivo indebolimento delle influenze e del potere organizzativo dei grandi partiti di massa" (*ibidem*), parallelamente all'accrescimento del potere dei nuovi media, interpretati non tanto come veicoli di informazione e strumento di intrattenimento ma, sempre più spesso, come fonti di educazione, istruzione e testimonianza oggettiva della realtà globale. Su questo versante, già Zygmunt Bauman (2005) ci avvertiva – contestualmente allo sviluppo delle tecnologie digitali e alla nascita delle società informatizzate – di uno spostamento, tanto dell'asse *istruzione-informazione-cultura* quanto del rapporto *stato-cittadinanza*, dal mondo fisico alla dimensione liquida e governata dall'incertezza in cui i nuovi media e la rete organizzano ogni cosa, incluso il consenso politico.

Sulle cause dell'attuale connubio tra informatizzazione delle società e "mutazione" della comunicazione politica, la prospettiva rappresentata da Umberto Galimberti (1999) risulta essere particolarmente chiarificatrice. Nell'opera *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, l'autore analizza da un punto di vista filosofico, psicologico e storico-culturale l'enorme impatto che le conoscenze tecnico-scientifiche hanno avuto, nel corso dei secoli, sulla vita dell'uomo. Sottolineando la pericolosità delle implicazioni etiche e politiche dell'attuale sviluppo tecnologico sull'*habitus* umano, Galimberti riflette su come, erroneamente, ancora oggi la tecnica sia considerata al servizio dell'uomo e giudicata "buona" o "cattiva" a seconda dell'uso che se ne fa. Un'ipotesi che, secondo l'autore, non è più valida dal momento in cui,

espandendosi in tutti gli ambiti del sapere, essa riduce l'uomo a semplice funzionario dei suoi apparati e delle sue strutture burocratiche:

> Per il fatto che abitiamo un mondo in ogni sua parte tecnicamente organizzato, la tecnica non è più oggetto di una nostra scelta, ma è il nostro ambiente, dove fini e mezzi, scopi e ideazioni, condotte azioni e passioni, persino sogni e desideri, sono tecnicamente articolati e hanno bisogno della tecnica per esprimersi. Per questo abitiamo la tecnica irrimediabilmente e senza scelta (p. 34).

Che la condizione di subalternità rispetto alle nuove tecnologie sia legata alla vita ordinaria e a gesti comuni lo metteva in evidenza anche il costituzionalista Stefano Rodotà (2011), osservando la capillarità con cui le azioni di ognuno di noi vengono costantemente "tracciate": dal *badge*, che registra l'entrata e l'uscita dal luogo di lavoro, alla carta di credito, che indica dove eravamo in un certo momento e quale acquisto abbiamo fatto, rivelando non solo la nostra localizzazione ma anche i nostri gusti e le nostre disponibilità finanziarie, fino all'utilizzo quotidiano e costante delle applicazioni *social*, che rivelano la rete delle nostre preferenze e gli aspetti più privati delle nostre biografie:

> Non parliamo più soltanto di una società della conoscenza, ma di una società della comunicazione, caratterizzata appunto da ininterrotti flussi informativi nei quali siamo tutti continuamente immersi. Siamo insieme destinatari e produttori di comunicazioni. E sono proprio le informazioni direttamente prodotte da ciascuno di noi a renderci più controllabili e più vulnerabili (p. 26).

All'interno del quadro sopra descritto, le tecno-scienze possono costituire un pericolo per la democrazia, ad esempio quando esautorano la politica, che di base è estranea al sapere tecnico-scientifico, dal suo ruolo di governo, e viceversa. Di un tale sovvertimento di ruoli, peraltro, siamo stati tutti testimoni nell'ultimo anno e mezzo. Basti pensare a quante volte, durante i drammatici eventi legati alla pandemia, il sapere scientifico ha introdotto nel dibattito pubblico temi e problemi che, normalmente, non sarebbero stati di competenza del politico. Al contrario, scienziati e divulgatori hanno assurto spesso a una funzione politica, rivolgendosi alle masse attraverso le radio, i talk-show e i profili social, cavalcando l'onda della "democratizza-

zione e diffusione della celebrification [per cui] gli ambienti online, per le loro caratteristiche strutturali di assorbimento e generalizzazione della cultura della celebrità, [consentono di] ibridare la notorietà del soggetto politico con le performance del self" (Boccia Artieri, 2019, p. 126).

3. Per un'educazione alla democrazia (digitale)

In questa nostra epoca, in cui la diffusione e la pervasività dei nuovi media coinvolge anche le classi sociali più deboli, povere e meno alfabetizzate, è urgente interrogarsi non solo sulle potenzialità delle tecnologie digitali e della rete ma anche sui pericoli che si celano dietro a un utilizzo scorretto delle stesse. In tal senso, la lezione di Paulo Freire (1968) è esemplare e non deve essere dimenticata, quanto, piuttosto, riletta alla luce delle caratteristiche della società contemporanea, ricordando che democrazia e uguaglianza non sono innate nell'uomo ma "frutto dell'educazione, ed è necessario partire dagli oppressi e dai più deboli, assistendoli prima di tutto nella comprensione dei loro diritti e nell'indispensabilità di lottare per conquistarli" (Freire, 2017, p. 15).

Se si riflette sul fatto che il pedagogista brasiliano, alla fine degli anni '60 del Novecento, concepiva il processo educativo alla stregua di un atto di continuo deposito di contenuti, riconducendolo a quella che lui stesso definì una concezione "bancaria" dell'educazione, la cui principale preoccupazione era "evitare l'inquietudine, frenare l'impazienza, mistificare la realtà, evitare lo svelamento del mondo […] al fine di adattare l'uomo" (Freire, 2017, p. 57), si può tracciare un parallelismo con quanto accade oggi con l'utilizzo dei nuovi media, aggiungendo, però, un ulteriore livello di complessità. Le informazioni a cui abbiamo accesso ogni giorno, infatti, sono potenzialmente infinite, così come quelle che riceviamo e che dobbiamo necessariamente filtrare, selezionare, metabolizzare. Una sfida enorme, specialmente per coloro i quali non sono precocemente educati alla lettura critica dei contenuti e dei messaggi media-mediati. Dunque, ancora una volta, il rischio è che, laddove vi sia povertà educativa, i giovani, investiti da un'onda di "frammenti di mondo", trasformino quegli stessi frammenti in contenuti della coscienza (cfr. ivi, p. 56).

La possibilità di ri-scoprire il valore emancipativo di un'educazione realmente democratica risiede nell'opportunità di "smontare" un pericoloso

stereotipo sulla libertà e sull'uguaglianza ai tempi della *digital transformation*, ovvero che sul *web* siamo tutti uguali, perché, purtroppo, così non è. Al contrario, consentendo inedite forme di trasparenza e partecipazione sociale, i nuovi media non producono "[…] tanto uguaglianza quanto omologazione. Questo termine, colto in congiunzione con altri […] quali 'massificazione' o 'spersonalizzazione', indica il lato oscuro dell'uguaglianza: un processo di perdita delle differenze per cui tutto – costumi e culture, macchine e persone – diventa universalmente gestibile e fungibile" (Barberis, 2018, p. 543).

Pertanto, si ritiene di fondamentale importanza cominciare quanto prima a educare i giovani all'esercizio della politica come arte del confronto e della partecipazione. Da questo punto di vista, il D.M. 35/2020 (MIUR, 2020), che reintroduce lo studio dell'educazione civica nei curricoli scolastici di ogni ordine e grado, rappresenta un'ottima opportunità per rendere la scuola "[…] sempre più una palestra di democrazia, nel senso di un vero e proprio apprendistato, in cui ciascuno e tutti sperimentino il significato vero dell'idea stessa di cittadinanza" (Bertolini, 2003, p. 122), affinché saper stare nei conflitti, chiedere ed essere coerenti con le proprie richieste, assumersi le proprie responsabilità, imparare a negoziare e tollerare le frustrazioni non come ferite narcisistiche (Cfr. Querzè, 2006, pp. 19-20) diventino le "competenze politiche" delle prossime generazioni.

Riferimenti bibliografici

Callari Galli M. (2006). Il rischio dell'incontro. Partecipazione, aree metropolitane, differenze. In Comune di Modena (Ed.), *Vivere la città di oggi, progettare la città di domani* (pp. 67-78). Modena: Artestampa.

Barberis M. (2018). Uguaglianza, differenza e omologazione. *Ragion pratica*, 2, 531-545.

Bauman Z. (2005). *Vite di scarto*. Bari: Laterza.

Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.

Boccia Artieri G. (2019). Forme di popolarizzazione della politica nell'era dei social media. In G. Allegretti, L. Fasano, M. Sorice (Eds.), *Politica oltre la politica. Civismo vs Autoritarismo* (pp.114-140). Milano: Feltrinelli.

Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.

Freire P. (1968). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDB.

Galimberti U. (1999). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.

MIUR (2020). *Decreto Ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020*. Retreived August 28, 2021 from https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020

Querzè A. (2006). Prendere parte alla città, prendere parte alla scuola. In Comune di Modena (Ed.), *Vivere la città di oggi, progettare la città di domani* (pp. 15-21). Modena: Artestampa.

Rigobello A. (1990). L'identità morale della politica tra calcolo e profezia. In A. Lobato (Ed.), *Coscienza morale e responsabilità politica* (pp. 138-157). Bologna: ESD.

Rodotà S. (2011). *Foucault e le nuove forme del potere*. Roma: Gruppo Editoriale L'Espresso.

Stramaglia M. (2009). *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.

Zuolo F. (2007). La "techne" del politico tra conoscenza e saper fare. *Filosofia politica*, 2, 179-197.

Libertà e educazione nella lotta alle discriminazioni. Un dialogo tra il pensiero critico di Paulo Freire e la trasgressione di bell hooks

Giulia Gozzelino
Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Torino
g.gozzelino@unito.it

1. Principio di non discriminazione e questioni educative contemporanee

Il principio di non discriminazione, enunciato sia nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo che nella Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, dispone che i diritti universalmente riconosciuti si applichino a tutte le donne e gli uomini, a tutti i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze senza distinzione di sorta e a prescindere da ogni considerazione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o altra, dalla loro origine nazionale, etnica o sociale, dalla loro situazione finanziaria, dalla loro incapacità o diversa abilità, dalla loro nascita o da ogni altra circostanza (Assemblea generale delle Nazioni Unite, 1948; 1989). Il pensiero pedagogico critico ci guida nel domandare quale attuazione di questi principi possa essere oggi riscontrata e in quali contesti sia invece negata pari dignità alle persone coinvolte nei processi formativi e educativi.

Le pratiche educative hanno una natura culturale molteplice e – nel mondo – possiamo ritrovare una pluralità di credenze e di visioni antropologiche e axiologiche rispetto all'essere "bambini", "bambine", "genitori" e "persone", rispetto alla crescita individuale, relazionale e sociale, rispetto al gioco, all'insegnamento e alla formazione. L'antropologia dell'infanzia e dell'educazione ci dimostra la co-esistenza di prospettive alternative sulla natura e crescita dei bambini e degli adolescenti, sui modelli educativi e ci accompagna nella decostruzione dell'etnocentrismo delle nostre strutture pedagogiche, delle nostre scuole, delle nostre relazioni educative. Non esiste uno standard unico: la diversità umana, dei suoi modelli di cura, di gioco, di socializzazione, è un patrimonio comune che non deve essere schiacciato dalle visioni dominanti e in posizioni di potere e nemmeno organizzata in

una linea evolutiva di presunto sviluppo (Mead, Wolfenstein, 1963; Gobbo, 2004; Moss, 2019; Pescarmona, 2019). Quale spazio e quale attenzione sono riservati a questa pluralità negli ambienti educativi? In quali condizioni questa pluralità diventa fonte di discriminazione?

Educare in prospettiva critica, decoloniale e interculturale e rimuovere ostacoli e discriminazioni economiche, di nascita, di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica, di origine nazionale, etnica o sociale, di abilità presuppone:

– riconoscere ogni soggetto come creatore di molteplici culture, portatore di una identità complessa e come persona unica, originale, irripetibile e diversa;
– attivarsi per una giustizia sociale e educativa (Torres, Tarozzi, 2020) promuovendo una cultura della liberazione (Freire, 1968), della trasgressione (hooks, 2020b) e dell'inclusione;
– creare spazi democratici di parola per partecipare alla co-costruzione di una comunità più giusta e aperta al dialogo e difendere minori, minoranze e soggetti portatori di fragilità.

2. L'incontro critico tra il pensiero di Paulo Freire e le parole di bell hooks: linguaggi di libertà e resistenza

Gloria Watkins, alias bell hooks, legge, critica e approfondisce la pedagogia degli Oppressi di Paulo Freire interrogando, con un pensiero situato e militante, le pratiche educative rispetto alle discriminazioni di classe, di genere e di razza. Un'enfasi particolare è posta nell'introdurre le parole che accompagnano le dinamiche di razzializzazione e di genere nel discorso di liberazione, già a partire dal nome con il quale l'autrice afro-americana, dalle origini di classe molto umili e legate alla segregazione e alla ruralità del Sud, sceglie di firmare le sue opere: "bell" come la madre e "hooks" come la nonna materna, un atto di ri-nominazione femminista che sfida il sistema patriarcale ma che soprattutto omaggia l'impegno delle donne nere della propria famiglia, impegnate nella resistenza a partire dalla cura del proprio focolare domestico e nella quotidiana reciprocità (hooks, 2020a, p. 33).

L'incontro tra Paulo Freire e bell hooks centra l'attenzione pedagogica sull'educazione come pratica di libertà e sulla possibilità di insegnare a studentesse, studenti, adulti e minori a trasgredire e superare le barriere socio-

economiche, politiche, culturali, razziste e sessiste utilizzando parole generatrici di lotta e di resistenza. L'educazione assume un compito politico, di emancipazione, di decolonizzazione, di antirazzismo e di superamento delle oppressioni. Con Paulo Freire e bell hooks, l'educazione si muove - con etica e saggezza pratica, con coerenza, riflessività e apertura - verso la curiosità critica, verso il confronto democratico, verso la difesa dei diritti umani e civili e, contemporaneamente, contrasta con fermezza discriminazioni e ingiustizie, dentro e fuori dalle istituzioni.

Il linguaggio – scrive bell hooks – è un luogo di lotta: la pedagogia liberatrice ci porta a perseverare "nella resistenza politica a fianco degli oppressi, pronti a offrire il nostro modo di vedere, teorizzare, fare cultura, in favore di quella tensione rivoluzionaria che cerca di creare spazi in cui l'accesso al piacere e al potere della conoscenza sia illimitato, in cui la trasformazione sia possibile" (Ivi, p.121).

Paulo Freire, ribadisce il potere delle parole e la necessità di coerenza tra linguaggio e posture sociali.

> Non sperare che il mondo cambi radicalmente perché sta cambiando linguaggio. Cambiare linguaggio fa parte del processo di cambiare il mondo. Il rapporto tra il linguaggio, il pensiero e il mondo è un rapporto dialettico, processuale e contraddittorio. È chiaro che il superamento del discorso maschilista, come pure quello di qualsiasi discorso autoritario, esige o ci fa sentire la necessità di abbracciare anche le pratiche democratiche assieme al discorso nuovo, democratico, antidiscriminatorio. Ciò che non è possibile è semplicemente fare solo un discorso democratico, antidiscriminatorio e seguire un modo d'agire coloniale (Freire, 1992, p.104)

La liberazione dalle oppressioni multiple e dal dominio di classe, coloniale, razziale e di genere, è per Paulo Freire un processo di umanizzazione che conduce l'uomo ad "essere di più"; la liberazione è un processo, che non può essere depositato negli uomini e nelle donne, che non può corrispondere a parole vuote; tale processo comporta una continua azione e riflessione degli uomini e delle donne sul mondo, per trasformarlo (Freire, 1968, p. 67). Liberare è coscientizzare con il dialogo, la parola e la reciprocità; è restituire all'uomo se stesso attraverso la conquista della sua coscienza critica. Superare le discriminazioni significa dunque anche superare la concezione "depositaria" dell'educazione, contrastare nelle istituzioni formative

i trasferimenti sterili di contenuti, la trasmissione di valori oppressivi e rompere la dimensione della "cultura del silenzio" (Ivi, p. 59).

"L'educatore o l'educatrice progressista, anche se a volte deve parlare alla gente, deve sempre farlo con la gente. Ciò porta con sé il rispetto del sapere fatto d'esperienza […]; si può andare oltre solo se lo si prende come punto di partenza" (Freire, 1992, p. 32). Educare presuppone accettare il rischio e la novità, andare incontro all'inedito e rifiutare il pregiudizio di razza, di classe, di genere. Uno dei compiti più importanti della pratica critico-educativa è quello di favorire le condizioni in cui gli educandi possano compiere un'esperienza profonda come esseri sociali e storici, che comunicano, che trasformano, che creano, che realizzano sogni, che sono capaci di indignarsi perché capaci di amare. La questione dell'identità ha a che fare con l'atto di assumersi come soggetti (Freire, 1996, pp. 34-39).

bell hooks riflettendo sul potere del pensiero di Paulo Freire propone una nuova sfida all'educazione depositaria.

> Il pensiero di Freire mi ha aiutato a sfidare l'educazione depositaria, quell'approccio all'apprendimento radicato nell'idea che tutto ciò che gli studenti devono fare sia assorbire le informazioni fornite da un loro docente, essere in grado di memorizzarle e ricordarle. È stata l'insistenza di Freire sull'idea che l'educazione possa essere pratica della libertà che mi ha incoraggiato a creare delle strategie per quella che lui chiama coscientizzazione della classe. Traducendo quel termine in consapevolezza critica e impegno, entravo nelle aule con la convinzione che fosse fondamentale per me e per ogni altro studente partecipare attivamente, non consumare passivamente (hooks, 2020b, p. 13).

Si rilegge il margine, il luogo dell'oppressione, come "luogo di creatività e di potere, spazio inclusivo, in cui ritroviamo noi stessi e agiamo con solidarietà per cancellare la categoria colonizzato/colonizzatore" (hooks, 2020, p. 133a), luogo in cui si diventa liberatori. "La marginalità è un luogo radicale di possibilità, uno spazio di resistenza. Un luogo capace di offrirci la condizione di una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi. Non si tratta di una nozione mistica di marginalità. È frutto di esperienze vissute" (Ivi, p.128).

Ripartendo da una lettura di questi autori e delle loro connessioni, è possibile contribuire a delineare una pedagogia critica, incentrata su libertà

e dialogo e orientata alla giustizia educativa e alla coscienza sociale: una teoria critica per accompagnare le esperienze, i movimenti e le istituzioni educative nell'affrontare le discriminazioni e le disuguaglianze che caratterizzano la società contemporanea, per rispondere nelle scuole e nel territorio all'incremento di episodi di esclusione sociale, di razzismo, di sessismo e di avversione per le diversità, lavorando per co-progettare e co-costruire spazi sociali più inclusivi e comunità educanti più aperte.

I principi della pedagogia degli oppressi, della speranza, dell'autonomia, a cento anni dalla nascita di Freire, intrecciano gli approcci critici dell'intersezionalità e del pensiero decoloniale per affrontare l'attualità delle lotte femministe e dei movimenti LGBTQIA+, delle rivendicazioni dei soggetti razzializzati, dei forti e plurali orizzonti di pensiero che emergono dai Sud del Mondo, dei movimenti per il diritto alla mobilità proponendo un nuovo dialogo e una nuova coscientizzazione – capaci di legare dimensioni e dinamiche sia globali che locali.

Come educatrici e educatori abbiamo il dovere di liberare e decolonizzare le nostre menti per lottare contro le discriminazioni affrontando la nostra coscienza storica e la nostra presenza storica; capire chi siamo, come sono state costruite le nostre comunità e come possiamo diversamente costruire la comunità del futuro. Come educatrici e educatori dobbiamo usare nuove parole e nuovi canali di comunicazione per andar contro a privilegi che rendono invisibili alcuni e privi di potere altri cittadini; lavorare insieme per capire: qual è il nostro ruolo in questa situazione? Di quali responsabilità siamo portatori? Quale può essere il nostro impegno pedagogico, politico e civile?

Attraverso uno sguardo pedagogico critico e pratiche di liberazione e decolonialità possiamo restituire – all'interno degli spazi educativi – dignità a tutte le culture e possiamo condividere la bellezza che scaturisce dalla pluralità e dalla creatività degli altri, superando colpe e vergogne legate all'identità e aprendo così scenari di innovazione. Tutto questo con l'umiltà di chi sa di conoscere troppo poco, con la curiosità di chi vuole porre delle domande e con la voglia di creare spazi di parola e di ascoltare persone, gruppi, collettivi e realtà sociali, artistiche, politiche guidati dai percorsi critici di grandi pedagogisti come Paulo Freire e bell hooks.

Riferimenti bibliografici

Assemblea generale delle Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo.* 10 dicembre 1948, Parigi. https://www.ohchr.org/en/udhr/pages/-Language.aspx?LangID=itn [22.10.2021].

Assemblea generale delle Nazioni Unite. (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. 20 novembre 1989, New York. https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/ [22.10.2021]

Freire P. (1968). *La Pedagogia degli oppressi.* Torino: Edizioni Gruppo Abele.

Freire P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

Gobbo F. (2000). *Pedagogia Interculturale*. Roma: Carocci.

hooks b. (2020a). *Elogio del margine. Scrivere al Buio*. Napoli, Tamu

hooks b. (2020b). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.

Mead M., & Wolfenstein M. (1963). *Il Mondo del bambino.* Milano: Edizioni di Comunità.

Moss P. (2019). *Alternative Narratives in Early Childhood*. London: Routledge.

Pescarmona I. (2019). Infanzie al plurale tra diritti, riconoscimenti e silenzi. In L. Milani (Ed.), *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Bari: Progedit.

Torres C.A., Tarozzi M. (2020). Multiculturalism in the world system: towards a social justice model of inter/multicultural education. *Globalisation, Societies and Education,* 18, 7-18.

La prassi della coscientizzazione all'interno dell'ecosistema dei *media*

Matteo Adamoli
Docente a contratto – Istituto Universitario Salesiano Venezia (IUSVE)
m.adamoli@iusve.it

1. Il pensiero di Freire nella società post-mediale e il ruolo delle piattaforme

Nel pensiero e nella pratica del pedagogista Paulo Freire il processo di comunicazione e quello educativo sono in stretta connessione tra loro ed entrambi sono finalizzati all'attività principale dell'essere umano: la sua emancipazione. In particolare questa convergenza si ritrova nella critica che Freire fa alla concezione depositaria dell'educazione in cui, a qualsiasi livello, nelle istituzioni scolastiche o fuori di esse, il rischio è di "riempire gli alunni con il contenuto della narrazione, un contenuto che è staccato dalla realtà, tagliato fuori dall'insieme che gli ha dato origine e che potrebbe dargli un senso" (Freire, 1974, p. 119). Questo modello, tipico di una visione bancaria dell'educazione, lascia a chi detiene il sapere la facoltà non di comunicare, ma di elaborare dei comunicati che gli alunni devono passivamente imparare a memoria e ripetere. Le conseguenze di questo metodo sono principalmente l'accettazione dell'alienazione da parte degli alunni come riflesso della società oppressiva e l'impossibilità di agire concretamente sulla realtà per trasformarla. Di fronte a questo metodo Freire teorizza una educazione problematizzante e critica che si basa su una concezione degli esseri umani come esseri in divenire all'interno di un contesto storico anch'esso in continuo movimento e sul quale è possibile intervenire (Freire, 1971). Il contenuto di una comunicazione autentica non può essere staccato dal contesto storico e deve partire dalla realtà in cui gli esseri umani sono immersi; realtà che possiamo, ad oggi, definire post-mediale. Con questo termine Eugeni (2015) descrive la società odierna dove tutte le dimensioni umane (personale, sociale, professionale, pubblica, privata) avvengono all'interno di un ecosistema in cui i *media* apparentemente "si vaporizzano" diventando fisicamente invisibili e allo stesso tempo imprescindibili. L'ecosistema dei

media è frutto di quella che Fidler (1997) definisce mediamorfosi, il processo di evoluzione dei *media* stessi caratterizzato da una integrazione dei *device* e delle loro funzionalità che si ibridano tra loro modificando l'ambiente, le forme comunicative, le routine pubbliche e private. La quarta ondata di questa *mediamorfosi* è contraddistinta da una convergenza tecnologica tra vecchi e nuovi *media* e dalla nascita, a partire dal primo decennio del XX secolo, del cosiddetto *web 2.0* (Colombo, 2020). Questa evoluzione ha dato vita a quella che viene chiamata *platform society*, ovvero un ecosistema di piattaforme on-line che "stanno progressivamente infiltrando (e convergendo) con le istituzioni (offline, tradizionali) e le pratiche che strutturano sul piano organizzativo le società democratiche" (Van Dijck, Poell, De Waal, 2019, p. 24). Servizi come l'istruzione, la sanità, i trasporti dipendono dal meccanismo di queste piattaforme private che detengono la proprietà delle infrastrutture e dei dati che vengono prodotti al loro interno.

L'ecosistema digitale occidentale è dominato da un ristretto gruppo di imprese tecnologiche i cui servizi sono divenuti essenziali per la maggior parte della popolazione. Tra queste hanno assunto negli ultimi anni una posizione predominante le cosiddette *Big Five* (*Alphabet-Google, Meta, Facebook, Apple, Amazon, Microsoft*) che forniscono servizi informativi considerati basilari e indispensabili nella vita quotidiana. Il loro funzionamento prevede l'attivazione in sequenza di tre meccanismi: datificazione, selezione e mercificazione dei dati prodotti dagli utilizzatori. Ogni persona che impiega i dispositivi digitali produce delle informazioni che le piattaforme stessa raccolgono e trasformano in dati (i cosiddetti *Big Data*). Questa logica *data-driven* di raccolta delle informazioni a partire dai comportamenti degli utenti è funzionale al meccanismo di selezione e personalizzazione dei profili digitali degli utenti che vengono suddivisi in categorie utili agli obiettivi di *business* delle piattaforme. Il terzo meccanismo prevede la monetizzazione dei flussi di dati che vengono trasferiti ed elaborati in centri di calcolo per essere successivamente venduti seguendo una logica commerciale ben precisa. Tale contesto neoliberale è quello che dal punto di vista economico viene definito "capitalismo della sorveglianza" (Zuboff, 2019) o "cultura della sorveglianza" (Lyon, 2018). Proprio Zuboff e Lyon mettono in luce i rischi democratici della concentrazione di un tale potere economico e politico nelle mani di un oligopolio di aziende tecnologiche simili.

Queste dinamiche sono diventate strutturali negli ultimi vent'anni e il rischio è che la *platform society* favorisca la promozione di soluzioni mera-

mente tecnologiche alle grandi questioni sociali inclusa l'istruzione e l'educazione. Recuperando l'idea freireiana di lettura critica del mondo (Freire, 1973) all'interno dell'ecosistema delle piattaforme, la prassi educativa della coscientizzazione è il primo passo per poter comprendere i processi in atto e agire in maniera consapevole all'interno dell'attuale paradigma tecnocratico.

2. La coscientizzazione come prassi educativa nell'ecosistema dei *media*

Lo sforzo di coscienza critica all'interno dell'ecosistema dei *media* è possibile a partire da un'alfabetizzazione che tenga conto di un vasto ventaglio di competenze che il soggetto deve sviluppare per poter vivere in modo cosciente e responsabile all'interno della società informazionale (Potter, McDougall, 2017). Queste competenze non prevedono solo abilità tecniche (es. saper utilizzare gli strumenti o le piattaforme) ma hanno alla base un'idea multipla dell'alfabetizzazione che tiene conto dei significati socioculturali che produce all'interno della cultura digitale in cui siamo immersi. Il campo di indagine dei *New Literacy Studies* ha come riferimento teorico e pratico la pedagogia critica di Freire in quanto l'applicazione del pensiero critico è una condizione preliminare per la liberazione del soggetto. Freire infatti intuisce che la capacità di leggere e scrivere rappresentano un'opportunità rivoluzionaria per tutti quei soggetti che sono "immersi nella realtà oppressiva e che impedisce loro di avere una visione chiara di sé stessi in quanto oppressi" (Freire, 1974, p. 88). Il processo di lettura, di decodifica delle informazioni e delle dinamiche sociali è il cuore del metodo dialogico e oggi andrebbe orientato al contesto storico e culturale dominante della *platform society*. Saper decostruire i meccanismi di monitoraggio, analisi, personalizzazione e previsione dei comportamenti che sottendono il *design* delle piattaforme significa imparare a leggere le dinamiche sociali su cui si fonda l'attuale sistema socio-economico. Questo primario lavoro di coscientizzazione e di azione culturale ha come obiettivo quello di rendere i soggetti consci dei temi, dei valori, delle necessità, delle aspirazioni della propria epoca per poter intervenire successivamente sulla realtà e trasformarla. In ambito media-educativo l'approccio di Buckingham (2003, 2020) si basa proprio su questa visione critica e coscientizzante dell'alfabetizzazione (*digital literacy*), attraverso un lavoro di conoscenza e riflessione che include

la fase di produzione dei messaggi, l'analisi del contesto e del pubblico di riferimento, la scelta del linguaggio utilizzato e le modalità di rappresentazione.

All'interno dell'ecosistema dei *media* il soggetto viene pensato come utente (*user*) passivo, cioè un mero utilizzatore degli strumenti che attraverso i suoi comportamenti produce informazioni che a loro volta vengono capitalizzate. Al contrario la prospettiva della pedagogia critica recupera la dimensione della cittadinanza che passa attraverso il diritto di accesso alla parola da parte degli utenti (che così facendo si trasformano in soggetti attivi) per contrastare il rischio della manipolazione, del condizionamento e della subordinazione. L'accesso alla parola nello spazio pubblico digitale è oggi una delle sfide educative centrali che mette in luce la stretta correlazione esistente tra l'alfabetizzazione mediatica e l'alfabetizzazione politica intesa come comprensione e trasformazione della realtà. Se lo scopo principale del pensiero critico è quello di discernere il mondo (Freire, Macedo, 1987), la pratica della coscientizzazione andrebbe rivolta oggi prioritariamente ai processi che caratterizzano il contesto mediatico che tende a creare abitudini e routine a cui l'essere umano si adatta. È nella riflessione unita all'azione che l'uomo da utente passivo può trasformarsi gradualmente in soggetto attivo assumendo su di sé le sfide che la realtà gli propone. Tra queste sfide assumono sempre maggior rilevanza in ambito educativo la nascita di nuove forme comunicative, la relazione tra sfera pubblica e privata, l'ibridazione dei contesti formali e non formali, la questione della post-verità e del monopolio delle informazioni. Seppur di natura diversa, questi aspetti sottendono la necessità di educare a un pensiero critico che è alla base della costruzione di una cittadinanza consapevole, attiva e democratica e che va "accompagnato dalla responsabilità e dalla consapevolezza etica" (Rivoltella, 2020, p. 192). Così inteso l'apporto che la pedagogia può fornire ai cittadini della società post-mediale diviene cruciale nelle sue intenzionalità di umanizzazione, emancipazione e ricerca-azione.

3. Conclusioni

Il tentativo del presente contributo è quello di rileggere la relazione tra comunicazione ed educazione proposta da Freire nel contesto dell'ecosistema dei *media* recuperando l'importanza della prassi educativa della coscientiz-

zazione nel mondo contemporaneo. Nella sua opera il pedagogista brasiliano formula un metodo che tiene insieme la dimensione della riflessione e la dimensione dell'azione proponendo una prassi intesa come trasformazione del mondo. È a partire da questa eredità di pensiero e di prassi che possono essere lette e interpretate le innovazioni tecnologiche (incluse quelle legate alle piattaforme digitali) tenendo presente che il fine ultimo del fare educazione è "permettere all'uomo di trasformarsi in soggetto, di costituirsi come persona, di cambiare il mondo, di stabilire con gli altri uomini relazioni di reciprocità" (Freire, 1974, p. 57).

Riferimenti bibliografici

Buckingham D. (2003). *Media Education Literacy: Learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Buckingham D. (2020). Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review,* 37, 230-239.

Colombo F. (2020). *Ecologia dei media*. Milano: Vita e Pensiero.

Eugeni R. (2015). *La condizione postmediale. Media, linguaggi e narrazioni.* Brescia: La Scuola.

Fiedler R. (1997). *Mediamorfosi. Comprendere i nuovi media.* Milano: Guerini e Associati.

Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Freire P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury.

Freire P. (1974). *Teoria e pratica della liberazione*. Roma: A.V.E.

Freire P., Macedo D. (1987). *Literacy: Reading the World and the Word*. Soth Hadley MA: Bergin Garvey.

Lyon D. (2018). *The culture of surveillance. Watching as a way of life.* Cambridge: Polity Press.

Potter J., McDougall J. (2017). *Digital media, Culture & Education. Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan.

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Milano: Scholè.

Van Dijck J., Poell T., De Waal M. (2019). *Platform society. Valori pubblici e società connessa.* Milano: Guerini e Associati.

Zuboff S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza: Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*. Roma: LUISS University Press.

L'educazione come progetto sociale. La pedagogia tra resistenza ed emancipazione

Annalisa Quinto
Dottore di ricerca – Università degli Studi di Foggia
annalisa.quinto@unifg.it

1. L'educazione: una contraddizione necessaria alla vita

L'educazione, scrive John Dewey, è una *necessità della vita* (Dewey, 1916/2012). Ne è garante a livello filogenetico, ma anche ontogenetico poiché preserva i neonati dalla loro innata condizione di fragilità e li include all'interno del gruppo sociale di appartenenza (Ivi, p. 3). Essa, rappresenta quell'azione propriamente umana orientata intenzionalmente alla trasmissione di conoscenze, competenze e *habitus* culturali tipici del gruppo sociale di appartenenza. Riguarda l'individuo, la società e le relazioni che intercorrono tra tutti gli attori che partecipano alla vita collettiva e si caratterizza come *processo* di formazione dell'uomo (inteso sia come individuo che come gruppo) nella direzione di una lenta ma autentica scoperta e chiarificazione di sé, ovvero delle proprie peculiari caratteristiche fisiche, mentali, spirituali […] al fine di favorire una sua positiva e quindi attiva e critica integrazione nell'ambiente in cui si trova a dover vivere (Bertolini, 1996, pp. 167-168).

Quanto detto finora, ci conduce a riflettere sulla variabilità semantica del termine "educazione" poiché, strettamente collegato al contesto storico-culturale, acquisisce una pluralità di significati e di applicazioni, alcuni ancora molto probabilmente inesplorati. Infatti, è sempre corretto parlare di educazione come processo di formazione dell'uomo e della donna, ma il senso che diamo all'atto di educare non è univoco, è sempre in divenire e suscettibile di modificarsi in base alla relazione con il tempo, con lo spazio e con la cultura. L'atto educativo, non a caso, si connota come una *pratica* altamente connessa alla dimensione del *tempo* e dello *spazio*, un processo continuo che accompagna l'individuo durante tutto il corso della sua vita (*lifelong education)*, in ogni contesto della sua esistenza (*lifewide education)* e che si fa carico e si prende cura anche delle sue profondità (*lifedeep education)*, delle sue emo-

zioni e della sua dimensione propriamente ontologica. Inteso così, l'atto educativo è *storico*, legato al qui ed ora, è *meta-storico* perché avvolge tutta la storia collettiva connettendo spazi, tempi e individui, ma è anche *tacito* poiché si presenta attraverso ciò che il tempo (la storia) e lo spazio (l'ambiente di vita) ha disseminato, diffuso e sedimentato nella memoria collettiva.

Di qui la natura fortemente relazionale dell'educazione che si realizza nell'incontro con l'altro, ma anche con le narrazioni e con i saperi prodotti nel tempo. In questo processo, che è al contempo, *trasmissivo*, *trasformativo* e *generativo*, i saperi individuali divengono collettivi e la relazione educativa si sostanzia come un evento produttore di senso non solo del mondo e della realtà ma anche di sé, del proprio valore, delle proprie responsabilità, potenzialità e delle proprie dipendenze (Bertolini, Caronia, 2016).

In tal senso, è tanto suggestivo quanto obbligatorio chiederci in che maniera siamo connessi con tutto ciò che ci circonda: quanto siamo influenzati dai contesti in cui viviamo? Quanto c'è di nostro in noi e quanto, invece, è frutto di una costruzione graduale di strutture e sovrastrutture che ci hanno determinato e che quotidianamente determinano i nostri modi di pensare e agire, a partire da quella *influenza incosciente dell'ambiente* di cui ci parlava Dewey (1916/2012)?

Questo perché quando parliamo di educazione, non facciamo riferimento soltanto a quei processi di trasmissione della conoscenza di tipo formale e diretto, ma anche a quelli che si basano su processi incoscienti, informali e impliciti che modellano, formano e plasmano gli individui poiché legati al gruppo sociale di appartenenza, alla cultura, ai suoi modi di pensare, agire (*Ibidem*), rappresentare la realtà e immaginarla. Quindi l'educazione può assumere una doppia valenza: quella di *guida* e *direzione* da una parte, ma di *controllo* dall'altra (*Ibidem*). È lo stesso Bertolini a scrivere che per alcuni educare significa adeguare e conformare il soggetto ai modelli socio-culturali del gruppo sociale in cui egli vive, per altri è l'affermazione dell'autonomia, della libertà e delle potenzialità di ogni soggetto (Bertolini, 1988).

È necessario, dunque, far uso di strumenti che permettono di prendere atto proprio di quella intrinseca doppia valenza dell'educazione: da una parte strumento di liberazione, emancipazione, resistenza e coscientizzazione, dall'altra strumento di controllo, portavoce ideologico e momento di indottrinamento e colonizzazione dei corpi e delle menti. Non dobbiamo dimenticare, infatti, che l'educazione è stata, e ancora oggi in alcuni casi è,

non solo una forma di indottrinamento e coercizione, circa alcuni saperi e comportamenti che vengono spinti ad essere assunti come verità assolute e incontestabili, ma anche produttore di meccanismi di oppressione dei più deboli.

Tutte queste forme di "educazione" legate ora alla cultura, ora alle credenze, ora a posizioni ideologiche, finiscono col sedimentarsi nel tempo dando vita ad un *sottosuolo* dalla forte valenza pedagogica (Annacontini, 2014) e conduce all'esistenza di una doppia *paideia*, una formale e "ufficiale", l'altra sotterranea, disseminata, spesso invisibile e per questo difficile da rendere cosciente. In tali dinamiche, il rischio è quello di imprigionare il potenziale intellettivo e creativo delle donne e degli uomini, di rimanere ingabbiati all'interno delle ideologie dominanti che possono finire col condizionare lo sviluppo e l'evoluzione personale e sociale dei soggetti in formazione (Ibidem) e che possono limitare il sorgere di quel *pensiero divergente* necessario per individuare o creare "vie di fuga" che aprono al cambiamento e al possibile. Si tratta, infatti, di processi formativi e auto formativi complessi nei quali l'implicito e l'esplicito si intrecciano fino a confondersi trasformandosi in quel *tacito* che, invece, se *problematicizzato*, può assumere la forma di una risorsa formativa e educativa utilissima a incoraggiare flessibilità delle menti, pensiero critico, riflessivo e divergente. Fondamentale è, allora, educarsi ed educare a interpretare la realtà a partire da proprie categorie ermeneutiche ed epistemologiche – appartenenti sicuramente alla cultura in cui si è immersi e alle cosiddette *epistemologie personali* (*Ibidem*) – ma anche ipotizzare nuovi paradigmi interpretativi della realtà che sappiano *decostruire* le pre-comprensioni del reale e costruire *possibili interpretativi* (*Ibidem*).

2. La cittadinanza come sfida educativa per promuovere capacità e agency

Quanto detto finora, porta nuovamente a riflettere intorno alla dialettica oppressione-coscientizzazione attraverso i saperi, le teorie e gli strumenti proposti da Paolo Freire nella sua *Pedagogia degli oppressi*. Il mondo in cui viviamo, infatti, è quello della globalizzazione la cui complessità è cresciuta così tanto da rendere sempre più difficile la lettura della realtà e la conquista di strategie indispensabili per affrontare l'esistenza senza perdersi e annegare nella sua liquidità (Bauman, 2002). È una forma di oppressione sicura-

mente diversa da quella con cui aveva a che fare Freire, ma con cui è possibile ancora individuare punti di contatto. Per Freire infatti, l'educazione e l'alfabetizzazione avevano il compito di fornire strumenti indispensabili per avviare processi di emancipazione in grado di preparare ad un'esistenza autogestita, vissuta in autonomia e in libertà (Freire, 2018). Pensiero critico, pensiero riflessivo e problematizzazione si ponevano alla base dei processi di liberazione, emancipazione nonché di coscientizzazione che mettevano gli individui nella condizione di poter pensare con la loro testa e immaginare e realizzare cambiamento.

Oggi siamo *immersi* in cambiamenti epocali intorno ai quali l'uomo da sempre si è interrogato e le nuove generazioni hanno incarnato atteggiamenti e modalità diverse di leggere e affrontare la realtà. Le informazioni viaggiano in tempo reale, le dimensioni del tempo e dello spazio si sono completamente modificate e il nostro ambiente fisico e culturale continua a mutare. Internet e il web hanno trasformato il nostro modo di vivere e di pensare e il nostro cervello si è adattato a nuovi modi di elaborare le informazioni e di produrle. Un cambiamento tanto radicale quanto repentino che ha portato con sé difficoltà legate proprio alla capacità di fra fronte alla complessità di questo "nuovo" mondo. Ne deriva una crisi di quegli strumenti di pensiero necessari a costruire se stessi in rapporto all'ambiente, ma anche una crisi ontologica legata all'essere e all'esserci *nel* e *con* il mondo (Heidegger, 1927/2017). Il contatto delle menti con saperi già elaborati, preconfezionati e offerti come assoluti e dati ha interrotto quel rapporto pensoso (Mortari, 2020) con se stessi e con l'ambiente circostante e ha prodotto un'incapacità di saper immaginare mondi nuovi e possibilità nonché di progettare la propria esistenza in maniera unica, singolare e irripetibile. Di qui, la necessità, per la pedagogia, di pensare a un nuovo "modello di formazione che sia qualcosa di *diverso*, un momento alternativo rispetto alla pervasività del mercato globalizzato, al potere economico e delle nuove tecnologie che rischiano di ingabbiare e sedare la dimensione ludica e creativa dell'uomo" (Cambi, Certini, Nesti, 2017, p. 23).

Siamo di fronte ad una vera e propria sfida educativa che richiede un ripensamento pedagogico della categoria della cittadinanza. Questo perché il concetto di cittadinanza è ormai un concetto complesso che non fa più riferimento solo alla sua dimensione giuridica, politica, sociale, culturale e morale, ma che diviene un *progetto* che si sviluppa tra il "sapere", l'essere" e il "fare", considerando tali dimensioni come aspetti interconnessi e inse-

parabili (Santerini, 2010). La cittadinanza, infatti, deve essere ripensata non solo come modalità/possibilità di accedere alla sfera dei diritti (e dei doveri), ma anche a quella dell'integrazione, dell'inclusione, della promozione sociale e della partecipazione (*Ibidem*). Promuovere forme di cittadinanza attiva, dunque, significa educare ad acquisire competenze e meta-competenze necessarie ad una presa di coscienza maggiore circa la propria identità e il proprio ruolo sia come singolo individuo, sia come parte integrante della comunità di appartenenza. Tali competenze, inserite in percorsi formativi che integrano contesti educativi formali, informali e non formali, possono sviluppare forme di pensiero e di educazione profonda che rendono ogni individuo consapevole di se stesso, della propria condizione sociale e della propria capacità di poter essere, poter diventare e poter agire all'interno dei propri contesti di vita e della propria comunità in ottica rigenerativa.

In tale prospettiva, l'educazione deve tenere conto della complessità dei percorsi di vita e divenire strumento di *resistenza* per aiutare gli individui a riconoscere ciò che in maniera implicita il contesto sociale e culturale ci trasmette, attraverso la promozione e lo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo. Educare ad una "cittadinanza competente" (Sennett, 2018) significa, infatti, mettere in campo strategie didattiche volte a promuovere forme di "*conoscenza incarnata"* (Ivi, p. 198), di apprendimento attivo e significativo, legato, cioè, alla possibilità di fare esperienza e tradurla in apprendimento. In tale direzione, l'educazione ad una cittadinanza attiva (Benvenuti, 1994), consapevole, competente (Sennett, 2018), inclusiva (Habermas, 1998), terrestre (Morin, 2001), planetaria (Annino, 2013; Morin, 2001), partecipata (Mortari, 2004), deve assumere il ruolo di "promotore di futuro" in ottica *capacitante* (Nussbaum, 2014, 2019; Sen, 2007). Un ripensamento pedagogico del costrutto di cittadinanza diviene doveroso per affiancare ad una visione dell'educazione alla cittadinanza che si pone come obiettivo quello di promuovere negli studenti conoscenze, valori, saperi e abilità utili per la partecipazione alla vita collettiva e democratica, anche quelle "competenze di vita" che aiutano a costruire identità più consapevoli di se stesse, con una più alta percezione del proprio senso di autoefficacia (Bandura, 2000) e per questo anche un maggiore senso di agentività (*agency*).

In tale ottica, l'educazione alla cittadinanza attiva, in una società complessa com'è quella in cui oggi viviamo, necessita di formare individui attivi, attori di cambiamento, agenti sociali autonomi e consapevoli, capaci di compiere scelte orientate a perseguire scopi e a realizzare progetti che ten-

gano conto non solo della propria vita, ma che, a partire da forme di educazione complessa, ecologica, ecosistemica, allarghino lo sguardo e tengano conto di quel "legame etico dell'individuo con la specie umana" e che costituisce la *comunità di destino* (Morin, 2001).

Riferimenti bibliografici

Annacontini G. (2014). *Pedagogia del sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*. Torino: L'Harmattan Italia.

Annino A. (2013). *La cittadinanza planetaria nell'ottica della pedagogia critica.* Roma: Anicia.

Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teorie e applicazioni.* Trento: Erickson.

Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Benvenuti F. (1994). *Il nuovo cittadino. Tra libertà garantita e libertà attiva.* Venezia: Marsilio.

Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico.* Firenze: La Nuova Italia.

Bertolini P. (1996). *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione*. Bologna: Zanichelli.

Bertolini P., Caronia L. (2016). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento.* Milano: Franco Angeli.

Cambi F., Certini R., Nesti R. (2017). *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzioni.* Roma: Carocci.

Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. Carbondale: Southern Illinois University (trad. it. *Democrazia e Educazione*, Sansone, Milano, 2012).

Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi.* Torino: Gruppo Abele.

Habermas J. (1998). *L'inclusione dell'altro.* Milano: Feltrinelli.

Heidegger M. (1927). *Sein und Zeit.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag (trad. it. *Essere e tempo*, Mondadori, Milano, 2017).

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

Mortari L. (2004). *Educare alla cittadinanza partecipata.* Mantova: Sometti.

Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.

Nussbaum M. C. (2014). *Creare capacità.* Bologna: Il Mulino.

Nussbaum M. C. (2019). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone.* Bologna: Il Mulino.

Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza.* Roma-Bari: Laterza.

Sen A. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.

Sennett R. (2018). *Costruire e abitare. Etica per la città*. Milano: Feltrinelli.

Il Novecento di Giuseppe Lombardo Radice: questione contadina, nazione ed emancipazione popolare. Il ruolo dell'educazione nella riflessione dell'anteguerra (1907-1914)

Emilio Conte
Assegnista di ricerca – Università di Bergamo
emilio.conte@unibg.it

1. Introduzione: "non da folklorista, ma da educatore"

Di Lombardo Radice è ben noto, e rimarcato sin dai primi biografi (Picco, 1951), "*l'amore delle cose popolari*" (Lombardo Radice, 1927, p. 71). Lo stesso catanese confessa il maturare di tale interesse sin dall'età adolescenziale, quando frequentava la casa di una "vecchia gentildonna della Svizzera tedesca, Fraülein Gonzembach [*sic*], sorella di quella Gonzembach [*sic*] che aveva preceduto il Pitré nello studio delle 'Sizilienische Märchen' e aveva pubblicato un'opera di folklore di grande interesse" (Ivi, p. 69).

L'approccio di Lombardo Radice alla cultura popolare, però, è sostanzialmente diverso, ed innerva la sua concezione di pedagogia. Si tratta, insomma, di studiare la cultura popolare "non da floklorista, ma da educatore" (Lombardo Radice, 1951, p. 120).

2. Il Mezzogiorno fra emigrazione e trasformazioni

Il rinnovato filone intellettuale meridionalista veniva reso possibile anche dal mutamento che il Mezzogiorno stava attraversando e che iniziava a renderlo sensibilmente diverso dalle terre descritte mezzo secolo prima dai piemontesi che vi mettevano piede. Questo mutamento implicava, peraltro, una rinnovata comprensione sia della questione meridionale sia soprattutto delle risposte che ad essa si davano.

Le inchieste di Francesco Saverio Nitti dei primi anni del XX secolo dipingevano un quadro in fermento, soprattutto a causa del fenomeno del-

l'emigrazione. Chi ritornava nella propria terra d'origine pretendeva l'istruzione per sé ed i propri figli: "la psicologia del contadino in questo senso è diversa. Trenta anni fa pareva naturale che non sapesse leggere; ora sente il danno e anche l'umiliazione di non saper leggere" (Nitti, 1968, p. 337).

L'accresciuta richiesta di istruzione, soprattutto da parte di ceti che in precedenza non ne erano avvezzi, era una sfida per uno Stato che si apprestava a celebrare il suo primo cinquantenario. L'istruzione elementare in capo ai singoli comuni non era più sufficiente, mentre numerose erano le istanze affinché fosse proprio lo Stato ad avocare a sé questa prerogativa, cosa che effettivamente trovò la sua realizzazione nel 1911, a ridosso dell'inchiesta Nitti ed al termine di una serie di provvedimenti legislativi che miravano ad allineare la scuola elementare italiana ai sistemi scolastici più avanzati (Pillera, 2021). Insomma, il Mezzogiorno – ferme restando contraddizioni e difficoltà di sorta tra le quali un tasso di analfabetismo elevato rispetto alla media nazionale ed una diffusa povertà – cambiava, e tali cambiamenti, tra le altre cose, contribuivano a creare una più salda unità nazionale, almeno sul piano scolastico-giuridico con l'avocazione delle scuole elementari in capo allo Stato (Nitti, 1968).

Nitti, si diceva, preme molto sul valore dell'emigrazione per una crescita sociale e culturale del Mezzogiorno, definendola "la più viva forza di trasformazione" del sud Italia (Ivi, p. 364). E non è il solo: anche Lombardo Radice, pur non essendo per nulla vicino a Nitti (Cives, 1970), rileva questo peculiare tratto del Mezzogiorno italiano. Ma a cambiare realmente il Mezzogiorno è

> Il vero meridionale, quello cioè che ama il suo paese e non ha spiritualmente 'espatriato', studia i mali del mezzogiorno e organizza dove può una 'opinione pubblica', perfino dove pare che non ce ne possa essere. Soprattutto non teme il ridicolo, perché: *ha fede*. […] Non vuole tutele: il mezzogiorno deve rilevarsi, da sè [*sic*] (Lombardo Radice, 1909, p. 328).

È in questo contesto di fermento che Lombardo Radice approfondisce la riflessione sul meridione, saldandola con le sue concezioni di nazione e popolo.

3. Tra dialetti, culture popolari ed unità nazionale

Il popolo di Lombardo Radice è una categoria concettuale che rimanda ai valori ancestrali di una sorta di illibata vita contadina: "nel popolo c'è una meravigliosa verginità e ingenuità spirituale" (Lombardo Radice, 1916, p. 231). Un "idillio", per usare le parole di Benedetto Croce (1981, p. 629), che accosta tale tipologia di vita, quasi del tutto perduta nell'Italia del primo XX secolo, ad una sorta di infanzia primordiale, a livello appunto di purezza, spontaneità, immediatezza. Un mondo incontaminato, che Lombardo Radice non perdeva occasione di descrivere nelle sue opere e nella corrispondenza alla futura moglie Gemma Harasim (in Museo della scuola e dell'educazione, archivio Lombardo Radice, fondo corrispondenza familare, 34-26). È nella Sicilia di questo periodo, infatti, che vengono alla luce importanti ricerche sul folklore e la cultura popolare, ad opera soprattutto del già citato Pitrè (Dei, 2015). Tali studi attireranno l'attenzione di un giovanissimo Giovanni Gentile, impegnato in quegli anni in un processo di superamento del fondo siciliano della propria formazione iniziale. In tal senso, il positivo giudizio su Pitrè e sul suo lavoro faceva da contraltare a quel regionalismo culturale nel quale la Sicilia, secondo Gentile, rischiava di rimanere invischiata (Turi, 1993).

Queste tematiche di spontaneità ed immediatezza si notano soprattutto nelle pagine che Lombardo Radice dedica al dialetto, "lingua viva, sincera, piena" come definito nelle *Lezioni di didattica*. Significativo, subito dopo, il luogo del volume in cui il catanese parla di italiano come lingua di "affettazione ridicolissima", se utilizzato nelle classi elementari tra alunno ed alunno (Lombardo Radice, 1951, pp. 183-184). Il dialetto è dunque la lingua madre per eccellenza, la lingua dell'infanzia. Di conseguenza, stante la correlazione tra infanzia e popolo, essa è la lingua del popolo, intesa come l'idioma tramite il quale il popolo dà concreta espressione alla sua anima: infatti "*una lingua è la vita spirituale di un popolo*" (Ivi, 1911, p. 280). Un'anima, e questo è interessante, unitaria nel suo essere nazionale ed italiana, pur a fronte delle differenze locali, le quali lungi dall'essere lette come localismi, rivelano piuttosto le sfaccettature di un'unica epopea "nazionale popolare":

> I Folkloristi, e grandissimo su tutti, G. Pitrè, erano essi soli in grado di fare apprezzare non tanto le coincidenze o le discordanze lessicali

> e stilistiche dei dialetti e della lingua italiana, quanto dello spirito del popolo italiano. Il grande fondo comune della sapienza popolare, il grande tesoro delle novelle, degli apologhi, delle leggende, che appartiene si può dire alla cultura di una civiltà millenaria madre della civiltà dei popoli europei, ha subìto in Italia una elaborazione caratteristica, veramente nostra, che si riscontra quasi ugualmente in ogni regione. I *dialetti italiani* rifrangono con diversi fremiti luminosi la luce unica che è l'anima del popolo nostro, da Malta all'Adula; dalle grandi isole tirreniche a Zara. Lo studio delle *varianti* d'una novellina, di una canzone popolare, di un proverbio era nelle Opere del Pitrè una meravigliosa riconferma della unità spirituale italiana e della unità linguistica di cui Alessandro Manzoni s'era fatto apostolo. […] Quel che di diverso si trova, è la personalità regionale, un diverso tono sentimentale, per il quale ogni regione ha un suo pregio. Ma, differenze sostanziali: quasi nessuna (Ivi, 1924, p. 37).

Le pagine sul dialetto risolvono quello che sin dal 1861 era percepito come un problema soprattutto nel campo scolastico, ovvero quanto salvare gli idiomi locali, anche solo come temporaneo strumento didattico per gli strati sociali più umili, avrebbe disgregato o quantomeno rallentato la formazione di una cultura nazionale unitaria (Morandi, 2019). E se è vero che spesso il dialetto era utilizzato in luogo dell'italiano da un corpo magistrale con uno scarso livello di preparazione, è anche vero che per almeno un secolo a partire dall'Unità la questione fu ben viva anche tra le classi colte. La concezione lombardiana del dialetto-lingua popolare, membro di un corpo più grande quale la nazione ed allo stesso tempo da essa traente linfa vitale, forniva a tal proposito una risposta adeguata oltre che didatticamente efficace, coniugando senso unitario e cultura popolare e regionale.

È forte, e lo ammette lo stesso Lombardo Radice, il legame in questo senso con il pensiero di Giambattista Vico. *Lezioni di didattica*, nei ricordi del catanese destinati alla signorina Rotten,

> Fondava l'educazione dell'infanzia sul carattere essenziale dell'infanzia, così dei popoli come degli individui: la poesia. Da qui: 1) l'educazione linguistica del fanciullo come scuola di sincerità; l'apprendimento della lingua come processo creativo; l'alto valore attribuito al dialetto come creazione della mentalità 'fanciulla'; la lettura dei grandi scrittori popolari come contravveleno della grammatica (Lombardo Radice, 1927, p. 85).

4. L'Unità da compiersi ogni giorno

Ma è nelle *Lezioni di pedagogia generale* che Lombardo Radice (1916) salda definitivamente questione meridionale e educazione nazionale e popolare. Tale questione, infatti, viene riletta non in chiave regionalistica, come un problema circoscritto ad una zona d'Italia, ma collegata ad un più grande problema di coscienza nazionale. Ignorare la sperequazione tra nord e sud rappresenta una forza disgregante e dannosa, contraria agli interessi nazionali, i cui sforzi sono volti invece a creare una coscienza italiana che, a quest'altezza di tempo, si presenta ancora *in fieri*. L'Unità d'Italia non si è compiuta una volta per tutte nel 1861: essa si compie ogni giorno. Siamo d'altra parte nel pieno della Prima guerra mondiale, concepita da molti intellettuali come il compimento dei travagli risorgimentali, l'occasione per completare l'Unità d'Italia culturalmente e spiritualmente, prima ancora che geograficamente con le terre irredente (per quanto le *Lezioni di pedagogia generale* siano composte da saggi scritti prima della data di pubblicazione, trovando quindi giustificazione in un clima antecedente il conflitto). Scrive Lombardo Radice che

> La nazionalità non è *premessa* e fondamento naturale, ma *culmine spirituale* della storia d'un popolo: suprema conquista, tanto più salda quanto più grande la consapevolezza dell'unità. Non è un *dato*, ma un *farsi*, perché non sarebbe nulla senza la *coscienza di sè* (Ivi, p. 135).

Questo "culmine spirituale" richiede una maturazione concettuale dell'unità che "si fa", non essendo data: un procedimento prettamente idealistico, già messo in luce in altre occasioni da Lombardo Radice (1912). Il suo meridionalismo non si configura, così, come una sorta di partigianeria di stampo rivendicativo. Al contrario, in lui è la certezza che l'Unità d'Italia o sarà dal mezzogiorno o non sarà, quasi seguendo un moto inverso a quello degli eserciti piemontesi di cinquant'anni prima. Sullo sfondo di questo movimento si colloca perciò una pedagogia di solido impianto nazionale, che va ben oltre le differenziazioni politiche o regionalistiche. Anche l'attenzione alla vita popolare, cui prima si faceva riferimento, non ha in sé alcun richiamo politico, men che meno di classe. La scomposizione del popolo italiano in classi era quanto di più lontano dal fine nazional patriottico

che Lombardo Radice collocava al punto più alto della sua pedagogia. Il popolo che ne viene fuori è la categoria alla quale vengono consegnati i travagli spirituali del risorgimento italiano, travagli dei quali esso si deve fare custode e tramandatore (Scotto di Luzio, 2021).

Si capisce bene, allora, in quale ottica si nutre attenzione al folklore ed alla cultura popolare. Quella che Lombardo Radice matura prima della Grande guerra è una pedagogia che forma il popolo, costituendolo nell'atto stesso di dargli forma per il tramite di un progetto educativo. Un popolo, soprattutto quello meridionale, dai tratti ancestrali, puro nella sua vita come fosse un infante, con l'anima, potremmo dire, del fanciullo descritto, ad esempio, nella più celebre opera di Lombardo Radice (1925).

Riferimenti bibliografici

Cives G. (1970). *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Croce B. (1981). *Lettere a Giovanni Gentile (1896-1924)*, a cura di A. Croce. Milano: Mondadori.

Dei F. (2015). Pitrè, Giuseppe. *Dizionario biografico degli italiani*, 84, Retrived September 21, 2021, from https://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-pitre_%28Dizionario-Biografico%29/

Lombardo Radice G. (1909). Per le biblioteche popolari. *Nuovi doveri*, *3* (62-63), 328-334.

Lombardo Radice G. (1911). L'insegnamento dell'italiano nelle scuole elementari e popolari. *Nuovi doveri*, *5* (104-106), 280-283.

Lombardo Radice G. (1912). Idealismo e pedagogia. *Rassegna di pedagogia e di politica scolastica*, *6* (1-2), 4-24.

Lombardo Radice G. (1916). *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione*. Palermo: Sandron.

Lombardo Radice G. (1924). Il dialetto nella scuola. *L'educazione nazionale*, *6* (1), 33-39.

Lombardo Radice G. (1925). *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*. Bemporad: Firenze.

Lombardo Radice G. (1927). *Saggi di critica didattica*, a cura di L. Stefanini. Torino: Sei.

Lombardo Radice G. (1951). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (28th ed.). Palermo: Sandron.

Morandi M. (2019). La questione del dialetto in Giuseppe Lombardo Radice. *Studi sulla formazione*, 22, 43-51.

Nitti F.S. (1968). *Scritti sulla questione meridionale*: Vol. 4, parte I. Inchiesta sulle condizioni dei contadini in Basilicata e in Calabria (1910). Bari: Laterza.
Picco I. (1951). *Giuseppe Lombardo-Radice*. Firenze: La Nuova Italia.
Pillera G.C. (2021). Nutrire l'anima del maestro. La «Rassegna di pedagogia e di politica scolastica» (1912-1913). In E. Scaglia (Ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo* (pp. 146-178). Roma: Studium.
Scotto di Luzio A. (2021). Una pedagogia nazional-patriottica. In E. Scaglia (Ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo* (pp. 86-99). Roma: Studium.
Turi G. (1993). "Dall'antico nel moderno". Giovanni Gentile e la cultura siciliana, 1895-1899. *Belfagor*, *48* (2), 189-204.

Freire e Spivak: l'impegno con la lettura[1]

Cristiana De Santis
Dottoranda di ricerca – Sapienza Università di Roma
cristiana.desantis@uniroma1.it
Eleonora Mattarelli[1]
Dottoranda di ricerca – Sapienza Università di Roma
eleonora.mattarelli@uniroma1.it

1. Introduzione

Il presente contributo, in occasione del centenario dalla nascita di Paulo Freire, mira a riflettere sull'incontro "intellettuale" e sul tema della lettura tra il pedagogista brasiliano fondatore del movimento della cultura e dell'istruzione popolare degli adulti e Gayatri Chakravorty Spivak, filosofa e docente di letteratura comparata negli Stati Uniti, considerata una delle maggiori esponenti della filosofia femminista e post-coloniale (Moore Gilbert, 2000). La riflessione che nasce dal confronto tra i due autori ha come *focus* la lettura intesa come un "divenire", un "processo" (Weinberg, 1993) che si mostra nel *double bind*, cioè in un doppio legame, per usare le parole di Spivak (2004), della relazione con sé stessi e con altri.

> La lettura è una pratica piuttosto inconsueta: consente di viaggiare stando fermi, di condividere senza dover fare nulla, permette di "allenarsi" senza muoversi, di ricevere informazioni, di "partecipare" a esperienze lontane nel tempo e nello spazio, di scoprire punti di vista differenti, di fare tesoro di modalità e strategie per affrontare situazioni molto diverse tra loro. E nella vita di tutti i giorni abbiamo, continuamente, necessità di essere lettori competenti, che comprendono quello che leggono.
> Le nostre civiltà, le nostre convinzioni, le nostre religioni, le nostre identità sono basate su storie (Batini, 2020, p. 26).

1 Il contributo è frutto del lavoro condiviso tra le autrici. Si attribuiscono a Cristiana De Santis i §§ 1 e 2 e a Eleonora Mattarelli i §§ 3 e 4.

Leggere è un processo complesso, oltre alla dimensione linguistica, entrano in gioco elementi affettivi ed emotivi nell'atto stesso di leggere (Lumbelli, 2009).

Diversi studi (Batini, Bartolucci, 2016; Batini, Bartolucci, Toti, 2019; Fox, Alexander, 2011) dimostrano che la lettura produce effetti positivi sul rendimento scolastico degli studenti e incide sulle capacità di scrittura; inoltre, si mostra come potente dispositivo per la "costruzione della consapevolezza e della socializzazione dei ruoli di genere" (Szpunar, Sposetti, Marini, 2017, p. 15). Nel complesso processo di lettura, i partecipanti (ascoltatori, parlanti, lettori) svolgono un ruolo attivo, creando un insieme di relazioni con il mondo degli altri e con il mondo dei testi (Sposetti, Szpunar, 2016), aprendosi alla disposizione di "poter sentire l'altro" (Spivak, 2004, p. 24).

Ciò che porta al confronto tra Freire e Spivak sul tema della lettura come "atto complesso" è proprio ciò che Spivak chiama *double bind*, cioè un doppio legame che lei interpreta come una sfida, ovvero quella possibilità di conciliare il suo ruolo di docente universitaria e di ricercatrice con la posizione di "poter sentire l'altro". In questo, il percorso di vita di Freire appare caratterizzato dallo stesso tipo di impegno tra il mondo accademico e politico in cui ha agito – anche lui – in questo *double bind*, e il suo pensiero pedagogico e dialogico incorporato nella proposta di alfabetizzazione ed educazione degli adulti. I due testi su cui si dipana l'incontro "intellettuale" sono *Pedagogia dell'autonomia* di Freire e *Critica della ragione postcoloniale* di Spivak.

2. Freire e Spivak

Entrambi legati a una "pedagogia degli oppressi" (Freire, 2004; Spivak, 2005) muovono dal concetto gramsciano di "subalterno" per intraprendere un percorso critico della cultura *mainstream* verso un approdo alle "humanities a venire" (Spivak, 2005, p. 198).

Gramsci (2008) scrive che:

> La storia dei gruppi sociali subalterni è necessariamente disgregata ed episodica. È indubbio che nell'attività storica di questi gruppi c'è la tendenza all'unificazione sia pure su piani provvisori, ma questa tendenza è continuamente spezzata dall'iniziativa dei gruppi domi-

> nanti […] è una funzione «disgregata» e discontinua della storia della società civile (pp. 2283-2288).

Per Gramsci, dimensione storica e politica sono intimamente connesse, perché "la consapevolezza storica appare propedeutica alla stessa possibilità di azione politica" (Liguori, 2011, p. 38). Le classi subalterne, per Gramsci, sono composte da coloro che non riescono a lanciare la sfida per l'egemonia e, quando usa il termine al singolare, con "subalterno" intende chi non ha i requisiti per criticare storicamente le ideologie, per dominarle e spiegarle (Liguori, 2011). Le classi subalterne dovrebbero superare la loro disgregazione in modo "permanente" (Gramsci, 2008, p. 2288). Spivak, analizzando la categoria gramsciana, pone la domanda *Can the Subaltern Speak?* In questo "parlare", Spivak individua la realizzazione di una capacità di agire che chiama in causa un'egemonia non convenzionale, come "progetto di vita modellato entro un sistema" (Spivak, 2004, p. 14).

Freire, a partire da Gramsci, vede nelle ideologie fataliste un tentativo riuscente di "ammorbidire" e "convincere i danneggiati delle economie dipendenti che la realtà è così, che non c'è nulla da fare" (Freire, 2004, p. 104). Ma è nell'educazione che entrambi trovano la chiave per cercare di attuare una *com-prensione* del mondo subalterno in un'ottica che non li *forcluda* (Spivak, 2004).

Impegnanti, quindi, a riflettere sui temi dell'educazione, entrambi ne sottolineano l'aspetto politico: per Freire un educatore non è nel mondo in modo neutrale (Freire, 2004) e la sua stessa formazione è educazione alla capacità critica, cioè a quella capacità di leggere e "pensare in modo corretto" il mondo in contesti reali, indagati con curiosità epistemologica (Freire, 2004, pp. 28-31), mentre per Spivak la lettura si mostra come pratica di decostruzione di quel marchio che *forclude* l*a* subaltern*a* (Spivak, 2004, p. 30). *Forclusione* è un termine che Spivak prende in prestito dalla psicoanalisi lacaniana come rigetto di una rappresentazione insopportabile, che introduce il soggetto e al contempo lo espelle dall'essere soggetto. È così che Spivak legge le storie della Rani di Sirmur e di Bhubaneswari Bhaduri che cercano di "parlare" del e nel corpo. Non si tratta di "donne povere del Sud", ma la Rani, in quanto regina di cui è stato condannato a morte il marito, sceglie di abbracciare il *sati*: il sacrificio delle vedove previsto dalla tradizione indiana; tuttavia la Compagnia delle Indie ha ritenuto il gesto insopportabile, obbligando la Rani a essere "salvata". D'altro canto, Bhu-

baneswari, una ragazza indiana di 17 anni appartenente a un movimento rivoluzionario, fallisce nella missione che le viene affidata e decide di impiccarsi, aspettando però l'arrivo delle mestruazioni, prevedendo che il suo gesto sarebbe stato frainteso come conseguenza di una gravidanza illegittima. Nonostante questo, nessuno ha saputo leggere il suo suicidio. Le sue nipoti, che Spivak ha incontrato, pensano che il suo gesto sia stato la conseguenza di una gravidanza illecita; per questo Spivak sostiene che Bhubaneswari ha cercato di parlare facendo del proprio corpo un testo di "donna/scrittura". E per questo la lettura deve essere decostruttiva, situazionalmente produttiva. La decostruzione (Derrida, 1988), per Spivak, è una strategia politica che attraversa i testi come luoghi di conflitto; una lettura decostruttiva è non-accusatoria, non-giustificativa, accorta, situazionalmente produttiva attraverso gli smantellamenti delle storie "raccontate" dagli archivi britannici. Per Freire la lettura deve "correre dei rischi" (Freire, 2004, p. 28), egli scrive che l'intellettuale mnemonico, cioè colui che recita a memoria le sue letture, non riesce a intravedere quanto succede nel suo Paese, nella sua città, nel suo quartiere, cioè non opera una lettura situazionalmente produttiva e questo lo porta a pensare in modo sbagliato.

Entrambi fanno della lettura la chiave di comprensione dell'Altro, pratica che dovrebbe accompagnare in tutti i contesti sociali e professionali e lungo l'intero arco di vita. Si tratta di un processo di "permanenza educativa" (Acone, 2017, p. 3) che permettere di leggersi e di leggere la realtà circostante.

3. La lettura oggi

Alla luce di quanto vissuto nell'ultimo anno e mezzo, cioè la pandemia che ha coinvolto il mondo intero, si è vista la trasformazione dei rapporti interpersonali da "in presenza" a "rapporti a distanza" e in cui il digitale ha mostrato le sue potenzialità, ci si è chieste, sulla scorta delle riflessioni di Freire e Spivak, quale lettura oggi?

Nardi (2015) mette in evidenza come già dagli anni '90, lo sviluppo di nuovi *device*, nuove testualità, nuovi supporti e nuovi formati abbia portato ad una trasformazione profonda dell'esperienza di lettura. Si parla di *digital reading* perché la maggior parte delle nostre letture avviene tramite un dispositivo digitale. Nello studio di meta-analisi condotto da Nardi, si evi-

denziano rischi e potenzialità di queste "nuove testualità" e tra le preoccupazioni c'è quella del prodursi di effetti negativi sulla "lettura profonda", cioè "la varietà di processi sofisticati che promuove la comprensione e che include il ragionamento inferenziale e deduttivo, le competenze analogiche, l'analisi critica, la riflessione, e l'intuizione" (Nardi, 2015, p. 8).

Dalle ricerche internazionali, come l'indagine OCSE-PISA che nel 2018 ha svolto il terzo ciclo triennale delle prove sulle competenze in lettura dei quindicenni, sappiamo che:

> le esigenze poste alle capacità di lettura dei quindicenni sono cambiate radicalmente. Lo smartphone ha trasformato i modi in cui le persone leggono e scambiano informazioni, e la digitalizzazione ha portato alla nascita di nuove forme di testo (OECD, 2019, p. 3).

La lettura, dunque, non è più delineata solo come la capacità di ricavare ed estrarre informazioni da un testo scritto su un foglio di carta, bensì si è integrata sempre di più con l'abilità di pensare in modo critico tramite la formulazione di giudizi fondati, di riconoscere una notizia reale da una *fake news* e di costruire conoscenza (OECD, 2021, 2019).

4. Conclusioni

Con l'obiettivo di celebrare il centenario della nascita di Paulo Freire, le riflessioni qui presentate mettono in luce non solo il legame tra la pedagogia e la politica e tra la capacità di lettura critica del mondo e di comprensione dell'altro (Freire, 2004; Spivak, 2005), ma anche l'importanza rivestita da questa pratica nella complessità della società contemporanea. Oggi, infatti, la lettura "tradizionale" è accompagnata da quella "relazionale": se, come visto con i due autori, chi legge incontra l'alterità, allora quest'ultimo, in chiave freireiana e spivakiana, ha la possibilità di rispondere e comprendere la chiamata dell'Altro e l'eterogeneità del mondo circostante. L'avvento delle tecnologie in questo senso si delinea come un'evoluzione esperienziale: la lettura digitale dei giovanissimi affianca quella comunemente intesa e diventa una delle chiavi di comprensione dei contesti che ci circondano. Le indagini internazionali, primo tra tutti il progetto PISA dell'OCSE, riportano che nel momento in cui agli studenti quindicenni, coloro che si apprestano a concludere la scuola dell'obbligo, viene richiesto di distinguere

un fatto da un'opinione, solamente il 9% di loro ha le competenze tali per riuscirci (OECD, 2019). Quali competenze di lettura sono dunque richieste attualmente dal mondo globalizzato? Il fatto che le competenze in lettura delle giovani generazioni stiano peggiorando a livello globale con il passare degli anni è un campanello di allarme rispetto all'importanza che riveste la capacità di comprensione e di decodificazione della realtà per la vita di ciascun individuo (OECD, 2019).

Gli stakeholders coinvolti in questi processi non possono non prendere in considerazione tali cambiamenti (OECD, 2021). Alla luce della situazione contingente, l'interrogativo che resta aperto, e che si presta a futuri approfondimenti, è quello di capire se le differenti tipologie e le "diversità" di lettura a cui hanno aperto le tecnologie digitali possono favorire quel processo che porta a poter incontrare e "sentire l'altro" (Freire, 2004; Spivak, 2005).

Riferimenti bibliografici

Acone L. (2017). La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo-immagine. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 1-12.

Batini F. (2020). *Lettura*. https://www.researchgate.net/profile/Federico-Batini/publication/342493861_Lettura/links/5ef7406c458515505075414c/Lettura.pdf

Batini F., Bartolucci M. (2016). Chi legge... ragiona meglio? Abitudini di lettura e funzioni di ragionamento. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 11(3), 37-45.

Batini F., Bartolucci M., Toti G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, 53(212), 121-134.

Derrida J. (1988). *Limited Inc*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Fox E., Alexander P. A. (2011). Learning to read. In R.E. Mayer, P.A. Alexander, *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 7-31). New York: Routledge.

Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele. (Opera originale pubblicata nel 1996).

Gramsci A. (2008). *Quaderni del carcere* (Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana). Torino: Einaudi.

Liguori G. (2011). Tre accezioni di "subalterno" in Gramsci. *Critica marxista*, 6, 33-41.

Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema*. Roma-Bari: Laterza.

Moore Gilbert B. (2000). Spivak and Bhabha. In H. Schwarz, S. Ray (Eds.), *A Companion to Postcolonial Studies* (pp. 451-466). Oxford: Blackwell Publishing.

Nardi A. (2015). Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(1), 7-29.

OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA*. Paris: OECD Publishing https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA*. Paris: OECD Publishing https://doi.org/10.1787/5f07c754-en.

Spivak G.C. (2004). *Critica della ragione postcoloniale* (A. D'Ottavio Trad.) Milano: Meltemi. (Opera originale pubblicata nel 1990).

Spivak G.C. (2005) Raddrizzare i torti. In N. Owen (Ed.), *Troppo umano. La giustizia nell'era della globalizzazione* (pp. 183-285). Milano: Mondadori.

Sposetti P., Szpunar G. (2016). *Narrazione e educazione*. Roma: Nuova Cultura.

Szpunar G., Sposetti P., Marini S. (2017). Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella prima infanzia. Riflessioni su un'esperienza educativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 13-30.

Weinberg S. M.G. (1993). *Invito alla lettura di Dacia Maraini*. Pretoria: University of South Africa.

Finito di stampare
GENNAIO 2022
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia
www.pensamultimedia.it

Siped

I due volumi *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire* raccolgono saggi di studiose e studiosi che si sono interrogate/i su come il rapporto tra l'educazione e la politica sia una necessaria "costante" attraverso cui ricostruire storie, riflettere, attivare processi di ricerca e di intervento. Ciò, a partire dalle suggestioni, dagli stimoli, dagli esempi che il grande pedagogista brasiliano ha lasciato in eredità alle comunità scientifiche e di pratiche di tutto il mondo. Dentro l'opera di Freire, ma anche soltanto a partire da essa, si possono rintracciare percorsi che, nel presente e nel futuro, rilanciano il ruolo dell'educazione e del suo potenziale emancipativo e democratico. Il confronto tra autori e autrici più consolidati/e e le nuove leve della ricerca prova a restituire il punto di arrivo e al tempo stesso il punto di partenza per continuare a nutrire di prospettive freiriane il senso e l'agire della pedagogia.

Massimiliano Fiorucci, attualmente Direttore del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre, è Professore Ordinario nel Settore Scientifico-Disciplinare M-PED/01 e insegna Pedagogia generale, sociale e interculturale.

Silvia Nanni, è ricercatrice a tempo determinato b) nel Settore Scientifico Disciplinare M-PED/01 presso il Dipartimento di Scienze Umane - Università dell'Aquila dove insegna Pedagogia Sociale e Pedagogia di genere.

Marianna Traversetti è ricercatrice a tempo determinato b) nel Settore Scientifico Disciplinare M-PED/03 presso il Dipartimento di Scienze Umane - Università dell'Aquila dove insegna Pedagogia Sociale

Alessandro Vaccarelli è Professore associato nel Settore Scientifico-Disciplinare M-PED/01 presso il Dipartimento di Scienze Umane - Università dell'Aquila dove insegna Pedagogia generale e pedagogia interculturale.

9 788867 608744
pensamultimedia.it