

# La prospettiva pedagogica emancipatrice di Paulo Freire

di *Marco Catarci*<sup>°</sup>

## Riassunto

Freire formula una proposta pedagogica radicale di emancipazione degli esclusi. Una posizione militante che, nella prospettiva di un continuo scambio tra dimensione teorica e pratica, caratterizza non solo la sua elaborazione intellettuale, ma anche il suo itinerario biografico, fortemente intrecciato con la vicenda storica e politica del suo paese, il Brasile, e degli altri paesi, soprattutto del Sud del mondo, nei quali si è impegnato come esperto di educazione.

In questa prospettiva, il cambiamento sociale ha una radice prevalentemente pedagogica: ciò significa che la trasformazione dell'ordine sociale ingiusto richiede un fondamentale impegno educativo.

**Parole chiave:** Educazione problematizzante, coscientizzazione, emancipazione.

## The emancipatory pedagogical perspective of Paulo Freire

### Abstract

Freire proposes a radical pedagogy for the emancipation of marginalized individuals. Activism characterizes not just his intellectual thinking, in a continuous exchange between theory and praxis, but also his biographic itinerary, intertwined with the history and politics of his country, Brazil, and other nations, especially in the global south, where he was committed as an education expert.

In this perspective, social change has a pedagogical root: this implies that the transformation of social injustices requires an educational commitment.

**Keywords:** Problem-posing education, conscientization, emancipation.

---

<sup>°</sup> Università degli Studi Roma Tre. Corresponding author: marco.catarci@uniroma3.it.

*First submission: 01/02/2022, accepted: 05/04/2022*

*Available online: 18/07/2022*

## **Attualità del pensiero pedagogico di Paulo Freire**

Perché leggere Paulo Freire oggi? Una prima risposta a questo interrogativo concerne, senza dubbio, il fatto che la riflessione di un autore classico, come Freire, non si rivolge solo ai contemporanei, ma oltrepassa il contesto e il tempo nei quali è stata formulata, per interpellare il genere umano in ogni momento storico. Un classico pone, infatti, domande fondamentali e lo fa in un modo che resta significativo anche per le generazioni successive. Davide Zoletto (2008) lucidamente osserva che una domanda cruciale in tal senso è: «chi sono, oggi, gli oppressi?» (pp. 93-95).

Leggere Freire oggi consente di riscoprire un'idea di educazione fortemente caratterizzata in senso emancipatrice tesa, non tanto a consolidare l'esistente, quanto piuttosto a elaborare una visione del cosa potrebbe essere o, per impiegare il lessico freiriano, di un "inedito possibile".

Freire insegna, infatti, che, se non si vuole ridurre l'educazione ad un insieme di tecniche e metodologie asfittiche, occorre ancorare tale pratica ad un progetto politico di società da costruire. Nel caso del pedagogista brasiliano, tale disegno fa riferimento all'idea di una società nella quale le relazioni tra i soggetti possano essere liberate dal millenario rapporto hegeliano "signore-servo" e affrancate dall'oppressione, dalla discriminazione e dalla violenza.

Il messaggio che Freire, in definitiva, consegna ai suoi lettori è che l'educazione autentica si caratterizza peculiarmente per la sua valenza liberatrice, vale a dire la capacità di rendere il destinatario di tale pratica un soggetto autonomo, consapevole, in grado di agire nella storia e cambiare la realtà sociale, nel quadro di un processo di costruzione di una società più giusta.

In questo aspetto risiede la straordinaria attualità della sua proposta pedagogica. Occorre essere consapevoli, infatti, che le dinamiche di oppressione con le quali Freire si confronta da educatore e da intellettuale militante – la condizione postcoloniale dei contadini analfabeti nello stato brasiliano del Pernambuco, i problemi dei popoli in molti paesi africani, la difficile realtà operaia a San Paolo degli anni Ottanta e Novanta del Novecento – si riproducono in forme ancora più esacerbate nelle odierne società multiculturali, caratterizzate da crescenti sperequazioni sociali ed economiche. Le intuizioni di Freire appaiono, allora, incredibilmente attuali in riferimento alle condizioni di vulnerabilità dei nuovi "oppressi" di oggi.

Per questo motivo, a parere di chi scrive, la proposta pedagogica di Freire non è solo di attualità, ma è persino ancora più utile nel nostro tempo, rispetto a quello nel quale è stata formulata.

L'eredità della pratica promossa in prima persona e teorizzata da Freire può attualmente essere rintracciata, ad esempio, nelle esperienze di insegnamento linguistico a favore dei migranti, nei percorsi di educazione alla cittadinanza attiva, nelle iniziative di discussione collettiva e analisi critica dei problemi dei territori e del mondo, negli approcci di educazione di comunità o di educazione popolare che animano i contesti territoriali svantaggiati, nei percorsi di educazione interculturale e per la giustizia sociale, ecc.

Ancora oggi il suo messaggio, come Freire stesso scrive, «è dedicato a coloro che sono capaci di posizioni radicali. Solo questi uomini, siano essi cristiani o marxisti, anche se dissentono dalle nostre posizioni, in parte o totalmente, riusciranno a leggere questo testo [*La pedagogia degli oppressi*] sino alla fine» (Freire, 1971a, p.41).

Quella di Freire è, dunque, una pedagogia dalla parte degli ultimi e che parte da essi. Ciò significa, in primo luogo, che è una pedagogia che, consapevole delle proprie responsabilità storiche, si schiera, facendo una scelta di campo a favore degli oppressi. Inoltre, non si traduce in una pratica educativa calata “dall’alto”, ma si presenta come una proposta costruita dal basso, elaborata a partire dalle risorse intellettuali e dalle competenze dei soggetti, che definiscono un autonomo percorso di riscatto.

Leggere Freire oggi contribuisce, dunque, a interrogarsi sul significato autentico dell’educazione, che 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. Questa è, infatti, la cifra dell’educazione. La conoscenza non è un bene che si esaurisce quando viene socializzata, ma, al contrario, si arricchisce proprio nella sua condivisione. Per questo motivo, un’educazione che assicuri l’accesso ad un sapere critico e di qualità a coloro che, per i motivi più disparati, rischiano di restarne esclusi, rappresenta un approccio maturo in grado di rispondere ai bisogni educativi di tutti.

## **L’esperienza dei circoli di cultura**

In una delle sue opere più note – *L’educazione come pratica della libertà* (1967; ediz. it. 1977) – scritta in Cile durante gli anni dell’esilio, Freire propone un’analisi argomentata e critica della significativa esperienza di promotore e coordinatore di importanti iniziative educative promosse in

Brasile per la “democratizzazione” della cultura, a favore dei gruppi più vulnerabili, in primo luogo contadini analfabeti, negli anni precedenti il colpo di stato militare.

La proposta di un’“educazione come pratica della libertà” matura, infatti, a partire soprattutto dalla riflessione su quanto realizzato all’interno dei “circoli di cultura”, promossi dal Movimento di Cultura Popolare di Freire tra il 1962 e il 1964. Tale pratica si sviluppa intorno a spazi di educazione non formale, chiamati appunto “circoli di cultura”, alternativi alla struttura dell’istituzione scolastica e ai suoi rischi di autoritarismo, nel quale un educatore, chiamato “coordinatore”, e gli educandi, solitamente adulti analfabeti, definiti “partecipanti”, sono impegnati in un comune lavoro dialogico, per la “conquista del linguaggio” (Weffort, 1977, pp. 11-12), vale a dire per l’acquisizione della competenza linguistica e la consapevolezza del proprio ruolo attivo nella società.

Nel progetto pedagogico del circolo di cultura, il “coordinatore” e i “partecipanti” danno luogo, allora, a dibattiti collettivi, nei quali vengono analizzati criticamente tratti peculiari e problemi della realtà sociale, in funzione di un possibile impegno trasformativo (Freire, 1977, p. 127).

Francisco Weffort (1977) osserva che, in questa esperienza, la libertà rappresenta «la matrice da cui deriva il senso della pratica educativa, la quale diventa effettiva ed efficace solo attraverso la partecipazione libera e critica degli educandi» (p. 11). Sulla base di tale presupposto, la proposta educativa sviluppata nell’esperienza dei circoli di cultura di Freire si articola in alcuni momenti che Gadotti (1995) ha denominato “fase della ricerca”, “fase della tematizzazione”, “fase della problematizzazione” (pp. 17-18):

a) *Fase della ricerca.* La prima attività preliminare a qualsiasi iniziativa educativa concerne la scoperta dell’universo tematico di riferimento, con la redazione dell’inventario dell’universo lessicale popolare, attraverso interviste agli abitanti del territorio dove si svolge la formazione, identificando i vocaboli più ricchi, i valori esistenziali, ma anche i detti popolari tipici e le espressioni importanti per la comunità. Gadotti (1995) spiega questa fase iniziale sottolineando la dimensione “etnografica” di tale attività, considerato che tale momento si alimenta di un concreto dialogo dell’educatore con la comunità territoriale in cui opera (p. 17).

In modo opposto rispetto all’impostazione delle metodologie tradizionali, l’approccio di Freire si fonda sul linguaggio utilizzato quotidianamente nella comunità, in vista di un obiettivo non solo cognitivo (l’acquisizione della competenza di lettura e scrittura), ma anche politico, vale a dire la restituzione ai soggetti della loro dignità culturale.

Il vocabolario viene ricavato dalle occasioni più rilevanti della vita della comunità: feste popolari, riunioni di lavoro, incontri del sindacato, ecc. In questo modo, il linguaggio viene raccolto e analizzato nel suo aspetto di interazione tra gli individui inseriti in un contesto storico reale e la parola può divenire, effettivamente, fondamento della comunicazione e del dialogo. Elemento distintivo delle parole impiegate nell'iniziativa educativa è, dunque, la loro corrispondenza diretta con il vissuto quotidiano degli educandi.

È interessante osservare che questa fase, preliminare all'inizio dell'esperienza educativa vera e propria, si configura come un'attività di "ricerca" vera e propria, perché volta essenzialmente a rispondere a domande conoscitive: chi sono i soggetti destinatari dell'offerta formativa? Qual è il loro contesto di vita e di lavoro? Quali problemi vivono? Quali parole, precipitato storico di tali circostanze, utilizzano? Si può sostenere che l'iniziativa educativa è fondata, dunque, su sentimenti di interesse e simpatia per gli educandi.

Nella prospettiva freiriana, gli educatori sono, pertanto, anche ricercatori, perché fondano l'attività educativa sull'indagine scientifica nella comunità territoriale degli educandi. Attraverso la costruzione dell'inventario lessicale, vale a dire l'insieme delle parole utilizzate dagli educandi, gli educatori indagano anche il loro universo tematico di riferimento, costituito dall'insieme dei suoi "temi generatori", ovvero quegli argomenti ritenuti importanti dai soggetti.

b) *Fase della tematizzazione.* In questa seconda fase, a partire dalla conoscenza dell'universo tematico di riferimento, viene avviata l'iniziativa educativa vera e propria, volta a promuovere un orientamento critico nei soggetti. Per realizzare la fase della tematizzazione, vengono perciò utilizzate tecniche specifiche, come la "riduzione", la "codificazione" e la "decodificazione". La riduzione consiste nella scomposizione di un tema nei suoi elementi essenziali. Per fare un esempio, prima di proporre un'attività di dialogo sul concetto di "cultura", il coordinatore deve operare una opportuna "riduzione" di tale nozione ai suoi elementi fondamentali: ad esempio, il rapporto tra natura e cultura, il lavoro, l'intervento dell'uomo e della donna sul mondo, ecc.

A partire dal vocabolario raccolto nella fase precedente, vengono quindi selezionate parole particolarmente rilevanti, sia per il loro significato per la vita della comunità, sia per l'adattabilità fonetica all'apprendimento, in base ad alcuni criteri essenziali: quello sintattico (relativo alla ricchezza fonetica della parola), quello semantico (che concerne il vincolo tra il termine e il soggetto che lo utilizza), quello pragmatico (vale a dire

la possibilità di avviare percorsi per l'incremento della consapevolezza dei soggetti). In analogia con i temi, tali parole vengono chiamate "generatrici" perché a partire da esse, gli educandi arriveranno in un secondo tempo a formare altre parole (Freire, 1977, pp. 175-178).

La "codificazione" costituisce, poi, la trasposizione del tema "ridotto" nel miglior canale di comunicazione all'interno del processo educativo, che solitamente consiste in una raffigurazione in un linguaggio visuale (ad esempio, un disegno, una diapositiva, ecc.), utile ad esplicitare l'interazione dei diversi elementi che compongono il tema. Vengono così proposte agli educandi raffigurazioni su situazioni realmente vissute relative agli elementi fondamentali del concetto oggetto di analisi: nelle sue campagne di alfabetizzazione, Freire utilizza illustrazioni predisposte dal pittore brasiliano Francisco Brenand, chiamate "quadri-situazioni".

Viene a questo punto realizzata la "decodificazione" degli elementi nella rappresentazione, che consiste in un dibattito, nel quale i partecipanti rispondono, sulla base delle sollecitazioni del coordinatore, alle domande "sottintese" in ciascuna rappresentazione e analizzano criticamente il tema proposto. Di fronte ad una raffigurazione del primo quadro-situazione proposto da Freire, che ritrae un contadino impegnato a lavorare la terra, il coordinatore può sollecitare un dibattito, ad esempio chiedendo: cosa viene rappresentato in questa immagine? Qual è il compito di questo uomo? Cosa crea con il suo lavoro? Quali sono le sue condizioni di vita? Quali sono i problemi nella sua vita? Come vive, mangia, si cura o si educa? Quali cose conosce e sa fare?

Stimolati dalle domande del coordinatore, i partecipanti discutono, così, del mondo della natura e quello della cultura, del compito del soggetto nel mondo, della cultura come processo di acquisizione sistematica dell'esperienza umana, del problema della diffusione democratica del sapere, attuando una partecipazione attiva e critica al percorso educativo.

In questa fase, si realizzano anche compiti rilevanti sotto il profilo dell'alfabetizzazione dei soggetti: le parole utilizzate nel corso del dibattito vengono difatti scomposte nelle famiglie di fonemi, dalle quali vengono costruite nuove parole (Freire, 1977, pp. 138-141). È interessante osservare che questo lavoro di analisi linguistica viene però svolto solo dopo aver promosso l'acquisizione di una coscienza critica sul significato profondo della parola nella vita del soggetto (*Ivi*, pp. 175-176).

c) *Fase della problematizzazione.* La terza e ultima fase della proposta educativa sviluppata nei circoli di cultura consiste nella "problematizza-

zione” dei temi e degli oggetti del processo educativo. Gadotti (1995, p. 18) spiega questo momento sottolineando come dal dibattito critico scaturiscano sia la consapevolezza della necessità di superare le condizioni oppressive, sia l’iniziativa politica, culturale e sociale in forma collettiva, per conseguire tale finalità.

Nel corso del dibattito, gli educandi acquisiscono consapevolezza della situazione oppressiva come problema e della conseguente necessità di iniziative volte a modificare tale stato di cose. Freire racconta che, nel corso delle esperienze da lui promosse, diversi partecipanti dichiaravano che i quadri non mostravano loro niente di nuovo, affermandosi e dando prova di aver acquisito consapevolezza del loro ruolo di attori nella realtà sociale.

In questa fase, avendo offerto all’individuo una posizione di distanza dalla quale osservare dimensioni significative della propria esistenza, il processo educativo favorisce l’affioramento di un nuovo tipo di soggettività nell’individuo: tale percorso produce, così, una condizione di antagonismo, con la definizione di un confine netto fra il gruppo degli esclusi e le loro identità nascenti, facilitando il superamento delle percezioni oppressive precedentemente introiettate (Freire, 1977, p. 172).

### **Un possibile percorso di “umanizzazione”**

L’opera più nota di Freire – *La pedagogia degli oppressi* (1968; ediz. it. 1971) – ospita anche la sua elaborazione teorica più complessa. Nella prefazione alla prima edizione italiana del volume, la curatrice Linda Bimbi (1971) spiega che «questo libro non è destinato agli scaffali delle biblioteche, è un manuale per uomini impegnati» (p. 13). Viene così esplicitamente dichiarato che il dominio della riflessione pedagogica di Freire è quello dell’impegno militante per il cambiamento sociale. In tale prospettiva, l’educazione assolve ad un ruolo fondamentale: è lo strumento più efficace per un autentico cambiamento sociale.

È la concreta osservazione della realtà che chiama in causa la necessità di una tale posizione radicale. La giustificazione di una pedagogia per l’oppresso (che è poi il presupposto della teoria educativa di Freire) deriva, infatti, dalla constatazione del fatto che nella realtà storica è in atto una disumanizzazione del soggetto. Sia la disumanizzazione, vale a dire la negazione e la sottrazione dell’umanità all’individuo, sia l’umanizzazione, ovvero il pieno riconoscimento dell’umanità dell’altro e di se stessi, costituiscono eventualità storicamente situate, ossia possibilità concrete in ogni momento storico.

Nella società, gli esseri umani vivono, tuttavia, la “contraddizione” dell’oppressione, che si esprime nella “dialettica oppressori-oppressi”, una dinamica che vincola gli individui al ruolo di oppressore o a quello di oppresso: sia il primo, che esercita sopraffazione e violenza sugli altri per mantenere una posizione di potere e privilegio, sia il secondo, che vive una condizione di subalternità e sfruttamento, risultano così spogliati della loro umanità. Il primo in quanto schiavo del mito del potere, il secondo perché gli viene sottratta la dignità dell’essere umano. La dialettica di oppressione vincola, quindi, non solo gli oppressi, ma anche gli oppressori.

Presupposto fondamentale di una pedagogia degli oppressi è, allora, il riconoscimento che l’oppressione esiste, in forme economiche, sociali, politiche o culturali che costringono alcuni gruppi in una posizione di subalternità o di esclusione, nonché del fatto che la trasformazione di tale stato di cose è possibile.

Tale dinamica non è, insomma, un destino inesorabile. A partire dalla constatazione di questa dolorosa condizione, gli uomini si interrogano su un possibile percorso di “umanizzazione”, in una prospettiva di ricerca permanente (Freire, 1971, p. 48).

Questa dinamica ricalca la nota dialettica hegeliana “signore-servo”, per la quale due essere autocoscienti si confrontano in una relazione nella quale il primo si eleva sul secondo: quest’ultimo perde la propria indipendenza per salvare la propria vita, mentre il primo continua ad essere dipendente dal lavoro del suo subalterno per il proprio mantenimento in vita (Hegel, 2000, p. 55).

Chi sono gli oppressori? Sono coloro che opprimono, sfruttano e esercitano una violenza in forza del loro potere, oppure semplicemente impiegano, nei confronti degli oppressi, una falsa generosità, che non modifica le cause dell’ingiustizia, ma le preserva. Opprimendo e disumanizzando gli altri, gli oppressori disumanizzano, però, anche se stessi. Non è possibile, infatti, disumanizzare senza perdere la propria umanità: «Non sono se tu non sei, non lo sono se, soprattutto, ti proibisco di esserlo» (Freire, 2008, p. 121). Freire (1971) illustra la condizione degli oppressori, sottolineando la loro dipendenza da un sistema simbolico e culturale fondato sulla violenza (p. 66).

Chi sono gli oppressi? Sono i vinti, gli sfruttati, i subalterni, gli esclusi, coloro che sono ridotti al silenzio, eredi dello sfruttamento, che portano sulle proprie spalle i problemi e la svalutazione connessi con la propria origine, i “dannati della terra”, per utilizzare la nota espressione di Frantz Fanon (1962).

In questa dinamica, la violenza subita dagli oppressi rappresenta essenzialmente il divieto per gli uomini e le donne di “essere”, di vivere la pro-



pria “umanità”, di divenire “soggetti”: «La caratteristica degli oppressi è di essere subordinati alla coscienza del padrone, come afferma Hegel» (Freire, 1974, p. 89).

Di fronte a tale condizione, non è ammesso alcun atteggiamento fatalista o rinunciatario. Gli oppressi «non otterranno [la liberazione] per caso, ma attraverso la prassi della loro ricerca e riconoscendo che è necessario lottare per ottenerla» (Freire, 1974, p. 87).

La condizione di oppressione tematizzata da Freire richiama, così, tutte le condizioni di subalternità nel quale il soggetto può incorrere (marginalità, esclusione, minoranza, dipendenza, ecc.), impedendo di vivere pienamente la propria autonomia e umanità, imponendo all'apparenza come unico modello possibile quello dell'oppressore, una figura che esercita una pericolosa seduzione (Freire, 1971, p. 71).

Riprendendo l'intuizione di Fanon (1962), secondo la quale i colonizzati introiettano l'immagine del colonizzatore nella propria coscienza, Freire osserva che, nella loro esperienza esistenziale, gli oppressi assumono una posizione di aderenza all'oppressore, a causa della quale non riescono a riconoscere tale figura, a oggettivarla, a scoprirla all'esterno di se stessi. Questa complessa dinamica vincola gli oppressi ad un dualismo che impedisce loro di “essere autenticamente”, di liberarsi dalla coscienza oppressiva, di superare la condizione alienante.

La radice di tale dinamica risiede in un atto di violenza perpetrato dagli oppressori nei confronti degli oppressi (Freire, 1971, p. 62-63).

La liberazione da tale spirale oppressiva – che non può ridursi ad un mero scambio di ruoli (per il quale l'oppresso diverrebbe un nuovo oppressore), ma esige il superamento della contraddizione della dialettica oppressori-oppressi – dà origine a un uomo nuovo, non più oppresso, non più oppressore (*Ivi*, p. 54).

Sia gli oppressori sia gli oppressi necessitano, quindi, di una liberazione. Tale prospettiva si traduce nella tensione dell'oppresso ad affermarsi e a lottare per il riconoscimento della propria umanità, senza però opprimere, a sua volta, l'oppressore, così interrompendo la pericolosa coazione a ripetere della spirale disumanizzante. In questo modo, l'oppresso diviene, finalmente, “soggetto”. Tale termine, contrapposto al mero “oggetto”, designa l'individuo divenuto pienamente cosciente, critico e in grado di agire in modo autonomo nel mondo, per la sua trasformazione.

Va osservato, però, che tra gli oppressori e gli oppressi, solo questi ultimi possono spezzare il vincolo dell'oppressione. I primi sono destinati, infatti, a restare schiavi del mito del potere. I secondi possono invece autenticamente recuperare la propria umanità e quella dei loro oppressori.

Secondo Freire, la necessità di una pedagogia per gli oppressi scaturisce, allora, dalla constatazione che esiste un ordine sociale ingiusto e che tale assetto tradisce la caratteristica peculiare del soggetto: l'“umanità”. L'umanizzazione costituisce il modo con il quale gli uomini e le donne possono divenire consapevoli di se stessi, del loro modo di agire e di pensare, del loro ruolo attivo nella società.

Ne deriva, così, una prospettiva nella quale gli oppressi, cercando di recuperare la loro umanità ed evitando di divenire a loro volta oppressori, divengono restauratori dell'umanità degli uni e degli altri, assolvendo al grande «compito umanista e storico» degli oppressi, che è quello di liberare se stessi e i loro oppressori (Freire, 1971, p. 49).

La liberazione non è, dunque, l'esito di percorsi casuali, ma il risultato della ricerca collettiva degli oppressi, mediante un'educazione che faccia dell'oppressione e delle sue cause un argomento di riflessione critica, da cui far scaturire un impegno per recuperare l'umanità che è stata sottratta loro. Con l'espressione “prassi liberatrice”, Freire definisce, pertanto, l'iniziativa di riflessione critica congiunta all'azione per il cambiamento (*Ivi*, p. 58).

In questo contesto, il processo di liberazione acquisisce una dimensione sostanzialmente collettiva; non è il singolo soggetto che si libera da solo o che libera un altro individuo, ma i soggetti si emancipano insieme, con la mediazione del mondo (*Ivi*, p. 76).

### **Critica alla concezione “bancaria” dell'educazione**

Freire evidenzia che il cambiamento sociale ha una radice prevalentemente pedagogica: ciò significa che la trasformazione dell'ordine sociale ingiusto richiede un fondamentale impegno educativo. Proprio l'educazione costituisce, infatti, lo strumento più incisivo per modificare la realtà sociale.

Non tutta l'educazione è funzionale, però, alla trasformazione sociale e alla liberazione dell'uomo. In altri termini, non è sufficiente un impegno educativo perché questo possa consentire effettivamente l'emancipazione degli oppressi. Anzi l'educazione è in molti casi uno strumento di oppressione, un dispositivo formidabile per la conservazione dello status quo, vale a dire per il mantenimento dell'esistente e, conseguentemente, per la perpetuazione delle dinamiche di ingiustizia sociale presenti nella società.

Freire distingue, allora, tra una concezione dell'educazione funzionale alla conservazione dello status quo e delle dinamiche di oppressione ed una rivolta, invece, al cambiamento sociale e alla liberazione del soggetto: la prima viene definita concezione “bancaria” o “depositaria” (in portoghese

*concepção bancária*) dell'educazione, la seconda "problematizzante" (*problematizadora*).

La prima prospettiva viene chiamata da Freire "bancaria" perché, in base a tale impostazione, l'educazione si riduce all'atto di depositare, trasferire, trasmettere conoscenze e valori dall'educatore agli educandi. Il primo è l'unico soggetto reale, il cui compito è riempire gli educandi con i contenuti della sua narrazione. I secondi divengono vasi, recipienti vuoti che l'educatore deve riempire. L'educatore sarà tanto migliore quanto più sarà capace di riempire gli educandi con i suoi depositi. Questi ultimi saranno tanto migliori quanto più si lasceranno docilmente riempire, senza mettere in discussione la visione del mondo veicolata o la stessa metodologia educativa.

Freire tratteggia i postulati dell'educazione "bancaria", richiamando un rapporto rigorosamente verticale tra educatore ed educando (Freire, 1971, pp. 83-84). In questo tipo di educazione, purtroppo corrispondente all'esperienza più diffusa, l'educatore esperto deposita, quindi, la conoscenza nella banca di memoria del discente in maniera meccanica (McLaren, 2009, pp. 208-209). L'educatore pone, così, delle nozioni nella mente dell'educando come si fa con un deposito presso una banca. In questo schema, l'unico soggetto che "pensa" è l'educatore, mentre gli educandi possono solo "pensare" ciò che è pensato dall'educatore.

Un aspetto rilevante di tale impostazione concerne il fatto che la realtà "sminuzzata" nei "depositi" non diviene mai oggetto di analisi critica nella sua globalità, stimolando negli educandi l'adattamento al mondo, l'aderenza allo status quo, facendone soggetti passivi e spettatori nella società, legittimando, persino, la loro visione fatalista e immobilista della realtà sociale. Nell'educazione "bancaria" predominano, inoltre, rapporti di tipo narrativo e dissertatorio: il sapere è sostanzialmente una elargizione di coloro che si giudicano saggi a chi non sa nulla (Gadotti, 1995, p. 35).

Viene inibito, così, il potere creatore, la capacità critica, le potenzialità di trasformazione del mondo che sono, invece, dimensioni peculiari dell'essere umano: ne deriva un perfetto strumento di replicazione dell'esistente e, dunque, anche delle dinamiche di oppressione. Attraverso tale tipo di educazione, si determina, infatti, un meccanismo di reiterazione culturale, dal momento che la concezione del mondo degli oppressi (nel quale trovano legittimazione sia la dialettica oppressori-oppressi, sia i processi che privilegiano gli oppressori) si trasferisce in modo acritico agli educandi, i quali l'accettano passivamente e, così facendo, addirittura la confermano.

La seconda concezione dell'educazione, definita "problematizzante", comporta, invece, la riflessione e l'azione degli uomini sul mondo, per trasformarlo. Il termine "problematizzante" richiama il suo fondamento, rela-

tivo alla promozione di una coscienza critica dei soggetti, i quali, in rapporto intenzionale col mondo, danno vita ad atti di conoscenza autentica.

Proprio poiché il fine ultimo di tale prospettiva è il superamento della dialettica oppressori-oppressi, in questa concezione dell'educazione viene superata anche la contraddizione "educatore-educando" tipica dell'educazione "bancaria": non vi sono più l'educatore, da una parte, e l'educando, dall'altra, in una relazione verticalmente declinata, ma, attraverso il dialogo, entrambi sono soggetti attivi del processo educativo: «L'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa» (Freire, 1971, p. 94).

Un tale tipo di educazione si caratterizza, dunque, per un processo di insegnamento-apprendimento attuato nel quadro di relazioni di reciprocità. L'oggetto di conoscenza viene costruito, così, con il comune contributo di educatore ed educandi, che, in dialogo, svolgono una riflessione critica collettiva (*Ibidem*).

Cruciale in tale approccio è il passaggio della centralità del processo educativo dagli educatori, da ciò che essi fanno e dal riconoscimento dei loro saperi tramite il conferimento di un'autorità, agli educandi, al loro percorso attivo di costruzione della conoscenza e di attribuzione di significati al mondo. Problematizzando, gli educandi diventano, dunque, veri e propri ricercatori critici, in dialogo con l'educatore. Facendo leva sulla creatività e stimolando la riflessione del soggetto sulla realtà, a differenza dell'educazione "bancaria" che è assistenziale, l'approccio problematizzante offre una prospettiva critica, in grado di proporre agli uomini la loro situazione come oggetto di analisi e di rispondere, così, alla loro vocazione a "essere di più" (*Ivi*, pp. 97-98).

In questo contesto, presupposto fondamentale del processo di liberazione è l'acquisizione da parte degli oppressi di una coscienza critica dell'oppressione. Tale acquisizione di consapevolezza non attiene, però, ad una sfera privata dell'esistenza, ma è un percorso profondamente interconnesso agli accadimenti storici che caratterizzano la vita della comunità e dell'individuo.

La "coscientizzazione" è, pertanto, un momento che consente agli individui di riflettere criticamente sulla situazione nella quale si trovano e diventare soggetti storici, vale a dire attori consapevoli nella storia degli uomini e delle donne. Si configura, così, un permanente atteggiamento critico che consente agli uomini e alle donne di realizzare la loro vocazione ad inserirsi consapevolmente nel mondo, superando il semplice adattamento ad esso (Freire, 1977, p. 52).

Mayo formula un'interessante definizione di coscientizzazione, in base alla quale tale nozione designa un processo di promozione di una coscienza critica quale conoscenza dei gruppi storicamente subalterni (Mayo, 2008, p. 80).

L'approccio freiriano all'educazione restituisce, così, un ruolo rilevante alle comunità che riflettono e si interrogano, in occasioni collettive appositamente pensate e organizzate, per dare avvio ad iniziative di cambiamento sociale consapevole. Si tratta, in conclusione, di un orientamento di animazione sociale e culturale che si arricchisce di una imprescindibile caratterizzazione politica.

## Riferimenti bibliografici

- Bimbi, L. (1971). Dal Nordest a Barbiana. Proposte per una cultura alternativa. Prefazione a P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, (pp. 7-13). Milano: Mondadori (2<sup>a</sup> ediz.: EGA, Torino 2002; ediz. or.: *Pedagogia do Oprimido*, manoscritto, 1968d; Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970).
- Fanon, F. (1962). *I dannati della terra*, Torino: Einaudi. (ediz. or.: *Les damnés de la terre*, François Maspero éditeur, Paris 1961).
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*, cit.
- Freire, P. (1974). *Teoria e pratica della liberazione*, Roma: An. Veritas Editrice. (ediz. or.: *El mensaje de Paulo Freire. Teoria y práctica de la liberación*, Marsiega, Madrid 1972).
- Freire, P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*, Milano: Mondadori. (ediz. or.: *Educação como Prática da Liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1967).
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, Torino: EGA. (ediz. or.: *Pedagogia da Esperança. Un reencuentro con la pedagogia del oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1992). <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2469> (consultato nel novembre 2015).
- Gadotti, M. (1995). *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera*. A cura di B. Bellanova, & F. Telleri, Torino: SEI. (ed. orig.: *Reading Paulo Freire: his life and work*, State University of New York, Albany 1994).
- Hegel, G.W. (2000). *Fenomenologia dello spirito*. A cura di E. Arrigoni, Roma: Armando (ediz. or.: *System der Wissenschaft. Erster Teil, die Phänomenologie des Geistes*, Bamberg und Würzburg 1807).
- Mayo, P. (2008). *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*. Sassari: Delfino. (ed. or.: *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*, Zed, London-New York 1999).
- McLaren, P. (2009). *Che Guevara, Paulo Freire e la Pedagogia della rivoluzione*. Sassari: Delfino. (ediz. or.: *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution*, Rowman and Littlefield, Lanham 2000).

- Weffort, F. (1977). Introduzione. In P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, (pp. 9-38), cit.
- Zoletto, D. (2008). Freire in dialogo con gli studi culturali e postcoloniali. In P. Freire, & D. Macedo, *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, (pp. 89-95). Udine: Forum.