

Reflective

Educational

Educational Practices

Practices **Reflective
Practices**

Educational

Practices

Reflective

Educational

Reflective

Practices

Practices

Educational
Reflective

Anno 12 | N. 1/2022

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS





Anno 12 **N. 1/2022**

FrancoAngeli
OPEN ACCESS

Copyright © FrancoAngeli
 This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
 No Derivatives License. For terms and conditions of usage
 please see: <http://creativecommons.org>





Direzione scientifica: Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena); Maura Striano (Università degli Studi di Napoli Federico II), Claudio Melacarne (Università degli Studi di Siena)

Comitato tecnico-scientifico: Michel Alhadeff-Jones (Columbia University); Francesca Bianchi (Università degli Studi di Siena); Gillie Bolton (The King's College); Stephen D. Brookfield (Antioch University); Jean D. Clandinin (University of Alberta); Salvatore Colazzo (Università del Salento); Michael F. Connelly (University of Toronto); Michele Corsi (Università di Macerata); Antonia Cunti (Università degli Studi di Napoli "Parthenope"); Giovanna del Gobbo (Università degli Studi di Firenze); Patrizia de Mennato (Università degli Studi di Firenze); Norman K. Denzin (University of Illinois Urbana – Champaign); Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena); Monica Fedeli (Università di Padova); Paolo Federighi (Università degli Studi di Firenze); Laura Formenti (Università degli Studi di Milano – Bicocca); Chad Hoggan (North Carolina State University); Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano); Paolo Jedlowski (Università della Calabria); Farhad Khosrokharvar (Foundation Maison des Sciences de l'Homme); Marco Lazzari (Università degli Studi di Bergamo); Pierpaolo Limone (Università degli Studi di Foggia); Victoria J. Marsick (Columbia University); Claudio Melacarne (Università degli Studi di Siena); Luigina Mortari (Università di Verona); Carlo Orefice (Università degli Studi di Siena); Roberta Piazza (Università degli Studi di Catania); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata); Barbara Poggio (Università degli Studi di Trento); Francesca Pulvirenti (Università degli Studi di Catania); Barbara Schneider (Michigan State University); Domenico Simeone (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maura Striano (Università degli Studi di Napoli Federico II); Leonard Waks (Temple University)

Redazione: Nicolina Bosco (Università degli Studi di Siena); Francesca Bracci (Università degli Studi di Firenze); Mario Giampaolo (Università degli Studi di Siena); Rubina Petruccioli (Università degli Studi di Siena); Alessandra Romano (Università degli Studi di Siena), Francesca Torlone (Università degli Studi di Siena)

Per contattare la redazione: Per Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive Formazione, Università degli Studi di Siena, Sede di Arezzo, Viale L. Cittadini, 33 - 52100 Arezzo; tel. 0575/926273

*Tutti gli articoli sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.
All articles are double-blind peer reviewed.*

Il fascicolo è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Sociali Politiche e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena

Progetto grafico di copertina: Studio Festos Milano

Amministrazione: viale Monza, 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141
Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 236 del 26.4.2010. Direttore responsabile Stefano Angeli
Semestrale Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano Italy. Stampa Global Print, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola Milano.

Publicato con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>.

1 semestre 2022 finito di stampare nel mese di giugno 2022

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>



Sommario

Carlo Orefice, Cezar Luiz de Mari, Jorge Osorio-Vargas, » 5
Introduzione. Per cambiare il mondo, sul *fare* educazione

Sezione I – Il pensiero e l’opera di Paulo Freire

Carlo Orefice, Problematizzare il mondo, ridare la parola, » 11
favorire i processi di trasformazione sociale. I perché di un
numero monografico su Paulo Freire

Marco Catarci, La prospettiva pedagogica emancipatrice di » 24
Paulo Freire

Claudio Melacarne, Marina Slavutzky, Freire e Fromm. » 38
Biografie e connessioni teoriche

Sezione II – Il metodo freiriano: temi ed esperienze in America Latina

Jorge Osorio-Vargas, Paulo Freire y los movimientos » 59
sociales de América Latina: emergencias, resonancias y
proyectos

Edgard Leite de Oliveira, A atualidade de Paulo Freire para » 70
Educação do Campo no Brasil

Rolando Nelso Pinto Contreras, Vigencia y desarrollo » 82
temático del legado teórico de Paulo Freire

Sezione III – L’attualità di Paulo Freire oggi

Peter Mayo, Paulo Freire’s relevance 100 years on » 103

<i>Alessandra Romano, Nicolina Bosco, Metodologie trasformative per promuovere apprendimenti emancipativi. Un'esperienza di ricerca-formazione con insegnanti</i>	pag.	115
<i>Cezar Luiz de Mari, Educación y política en Paulo Freire: entre la resistencia epistémica y la transitividad de larga duración en Brasil</i>	»	131
<i>Carlo Orefice, Andrey Felipe Sgorla, Analizzare le pratiche artigianali attraverso i principi freiriani. Alcune riflessioni educative su una ricerca in corso</i>	»	149
<i>Authors</i>	»	161

Introduzione. Per cambiare il mondo, sul *fare* educazione

di Carlo Orefice, Cezar Luiz de Mari, Jorge Osorio-Vargas

“...Si la educación no transforma a la sociedad,
la sociedad tampoco cambiará sin ella...”
(P. Freire, *Pedagogía de la Indignación*)

Questo numero della rivista *Educational Reflective Practices* raccoglie contributi teorici ed empirici di pedagogisti, ricercatori e educatori provenienti da vari paesi interessati al pensiero e all’opera di Paulo Freire. Nello specifico, sono pubblicati contributi che hanno visto la luce durante e dopo il Congresso Internazionale **Sul fare educazione. L’attualità pedagogica di Paulo Freire a cento anni dalla nascita (1921-2021)**, evento svoltosi online nei giorni 6, 13, 19 maggio 2021 ed organizzato dalla *Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio*, Network interuniversitario coordinato dall’Università di Siena*.

Tali contributi vogliono approfondire il discorso pedagogico freiriano, analizzandone i concetti principali e contestualizzandoli all’interno di una pluralità di esperienze che hanno attraversato, e tuttora attraversano, l’America Latina, arrivando fino all’Italia. A cento anni dalla nascita di questo illustre studioso brasiliano, si è ritenuto infatti utile ricordare quanto la sua filosofia metodologica e la sua teoria della conoscenza abbiano profondamente ispirato la pedagogia, dando all’educazione significati emancipativi, di interpretazione critica del mondo e della parola, stimolando la riflessione e l’azione dell’uomo sulla realtà storica nella quale si trova per trasformarla.

* La *Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio* nasce a Marzo 2020 ed è formata e supportata dai seguenti Soci Fondatori: Università di Siena (Italia - Coordinatrice); Universidad Autónoma del Noreste (Messico); Universidad de Valparaíso (Cile); Universidad César Vallejo (Perù); Universidad Autónoma de Coahuila (Messico); Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Successivamente, in qualità di “Università Associate”, si sono aggiunte al Network la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Argentina, agosto 2020), la Universidade Federal de Viçosa (Brasile, settembre 2020) e la Universidad Nacional de Educación (Ecuador, settembre 2021). Da gennaio 2022 sono in fase di accettazione come ulteriori Università Associate la Universidad Nacional Autónoma de Chota (Perù) e la Universidad Mariana (Colombia).

Per maggiori informazioni si rimanda al seguente sito web: <https://www.redlatinoamerica.org/>.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2022

Doi: 10.3280/erp1-2022oa13726

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

In tale direzione il Network, nato con l'obiettivo di supportare e diffondere forme di ricerca utili per la promozione di azioni di cambiamento nei paesi che vi aderiscono, ha trovato nei temi della pedagogia freiriana espressi nel Congresso una prima occasione di dialogo fecondo: per discutere le strutture fondanti dell'intervento educativo, i suoi metodi e contenuti; ma anche per precisare l'utilità e la necessità di un "fare" educazione in un contesto storico – come quello attuale – dove i dati di adulti analfabeti di ritorno, le difficoltà legate ad una reale inclusione sociale, la burocratizzazione della conoscenza e la competizione interna alle comunità appaiono con crescente preoccupazione, tanto in America Latina come altrove.

Riprendendo una espressione spesso usata da Freire nei suoi scritti, secondo il quale la vocazione dell'essere umano è *ser mais* (traducibile in italiano come "essere di più"), il mondo è in continuo cambiamento, ed è proprio nella dialettica contraddittoria tra permanenza e cambiamento che trova la propria ragione d'essere la possibilità di trasformazione sociale: non si può dunque pensare l'educazione senza cambiamento. C'è qui un elemento centrale che accompagna il presente numero della rivista, e che accomuna trasversalmente tutti i contributi. A differenza degli animali, che ripetono le stesse azioni in maniera istintiva e non riflessiva, l'essere umano ha la capacità di riflettere, di interrogarsi, di porsi domande. Tale coscienza critica, tuttavia, non si realizza individualmente, ma in gruppo: è in questo processo di trasformazione sociale – valido sia a livello individuale che collettivo – che si può pensare un mondo "*menos feio, menos malvado, menos desumano*", ed è questo il contributo che il Network ha fornito nel momento in cui ha messo insieme ricercatori, educatori e pedagogisti attenti nel considerare lo sviluppo e la formazione degli individui e delle comunità in chiave emancipativa (come si evince dal suo stesso nome).

A partire da tali considerazioni, il numero si articola in tre Sezioni tematiche, proponendo contributi in lingua spagnola, italiana, portoghese ed inglese.

La Sezione I raccoglie i contributi inerenti il **pensiero e l'opera di Paulo Freire**, restituendo l'orizzonte etico-politico del suo pensiero e delle sue pratiche educative, non solo nella narrativa politico-pedagogica degli anni '60 e '70 del secolo scorso, ma anche rispetto ad una prospettiva emancipatrice quanto mai attuale che cerca risposte diverse per la costruzione di "inediti possibili".

La Sezione II si occupa di collegare il metodo freiriano ad alcune **esperienze che riguardano l'America Latina**, con l'obiettivo di segnalare temi pedagogici e azioni culturali critiche e trasformatrici rispetto a specifici contesti storici, sociali e politici. Quello che ne esce è il ritratto di una

America Latina in parte disgregata e debole, ma con una volontà di trasformazione sociale e di analisi politica che serve da stimolo alla pedagogia e all'educazione popolare.

La Sezione III, infine, si interessa della **attualità di Paulo Freire** da una duplice angolazione. Verifica come l'opera e l'originalità dialettico-concettuale del suo lavoro possono aiutare ad affrontare alcune sfide educative e sociali della contemporaneità; esplora, attraverso alcune esperienze, la pratica pedagogica di questo studioso riprendendo le continue antitesi (oppressi/oppressori, educatore/educando, educazione bancaria/critica, dialogo/antidialogo) che ne hanno contraddistinto il pensiero.

A fronte di questi scenari, inserendosi all'interno di un fertile dibattito interno alla letteratura pedagogica nazionale e internazionale, il Congresso, e il numero della rivista che ne deriva, devono dunque essere visti come un momento collettivo per esplorare, approfondire, rilanciare la grande lezione di Paulo Freire, riproponendo una idea di educazione carica di tensioni utopiche e trasformatrice, in cui la coscientizzazione dei più deboli e degli esclusi, la liberazione dai vincoli dell'oppressione, il reclamare e ottenere giustizia e il pacifico e liberatore uso della parola appaiono come strumenti per ri-pensare un presente carico di nuove tensioni sociali e di contraddizioni.

La *Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio* dell'Università di Siena è lieta, nel suo secondo anno di attività, di presentare questo numero, e ringrazia i colleghi delle diverse università coinvolte che ne hanno attivamente preso parte.

Pubblicato online: 3:/07/2022

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Sezione I – Il pensiero e l'opera di Paulo Freire

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Problematizzare il mondo, ridare la parola, favorire i processi di trasformazione sociale. I perché di un numero monografico su Paulo Freire

di *Carlo Orefice*[°]

Riassunto

A cento anni dalla sua nascita (1921-2021), il pensiero e l'opera di Paulo Freire continuano a testimoniare la straordinaria efficacia politico-pedagogica di questo autore, uno dei maggiori educatori del XX secolo.

Il contributo analizza l'eredità di Freire e la sua attualità in termini di nuove sfide epistemiche e pedagogiche, a partire dalle riflessioni fatte durante il Congresso Internazionale (maggio 2021) organizzato dalla *Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio* intitolato "Sul fare educazione. L'attualità pedagogica di Paulo Freire a cento anni dalla nascita (1921-2021)", ed in occasione dell'uscita del numero monografico dedicato a tale evento della Rivista *Educational Reflective Practices*.

Parole chiave: Paulo Freire, processi di trasformazione sociale, pedagogia critica, Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio.

Problematizing the world, giving back a voice, encouraging processes of social transformation. The reasons for a monographic issue on Paulo Freire

Abstract

One hundred years after his birth (1921-2021), Paulo Freire's thought and work continue to testify the extraordinary political-pedagogical effectiveness of this author, one of the greatest educators of the twentieth century.

The contribution analyzes Freire's legacy and its relevance in terms of new epistemic and pedagogical challenges, starting from the reflections made during the International Congress (May 2021) organized by the *Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio*

[°] Università degli Studi di Siena. Corresponding author: carlo.orefice@unisi.it.

entitled “Sul *fare* educazione. L’attualità pedagogica di Paulo Freire a cento anni dalla nascita”, and on the occasion of the release of the monographic issue dedicated to this event by the *Educational Reflective Practices Journal*.
Keywords: Paulo Freire, processes of social transformation, critical pedagogy, Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio.

First submission: 29/03/2022, *accepted:* 19/04/2022

Available online: 18/07/2022

Freire vive!

A cento anni dalla sua nascita (1921-2021), il pensiero e l’opera di Paulo Freire continuano a testimoniare la straordinaria efficacia politico-pedagogica di questo autore, uno dei maggiori educatori del XX secolo.

Nel 2021 in America Latina e in Italia, come altrove, si sono avute una serie di celebrazioni che hanno commemorato tale evento, riproponendo un “compleanno” che appare particolarmente significativo per più motivi. La *Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio* (Red), network inter-universitario coordinato dall’Università di Siena, ha testimoniato la sua presenza con un Congresso Internazionale¹ e raccogliendo nell’attuale numero della rivista *Educational Reflective Practices* contributi teorici ed empirici di pedagogisti, ricercatori e educatori provenienti da vari paesi interessati al pensiero e all’opera di questo autore. Tale commemorazione non ha significato uno sguardo al passato, ma si è andata costituendo come una manifestazione di mobilitazione critica e creativa a favore di un pensiero e di una azione - quelli di Freire appunto - sempre volti a sostenere le capacità trasformatrice degli individui, permettendo loro di essere soggetti *in* trasformazione e *per* la trasformazione dei contesti vissuti (Freire, 2007).

Come dimostrano i diversi articoli proposti, leggere Freire oggi significa verificare come i suoi contributi non si limitino solo ad un’opera scritta, tanto meno ad un metodo, e nemmeno a un paradigma teorico, ma a una pratica e, più in generale, a una vita dedicata all’educazione. In un suo testo Moacir Gadotti (2007) afferma che alcune persone vorrebbero lasciarsi alle spalle le idee pedagogiche di Freire, mentre altri dimenticarlo (soprattutto per le sue posizioni politiche rivoluzionarie). Nonostante tali posizionamenti,

¹ Si fa riferimento al Congresso Internazionale “Sul *fare* educazione. L’attualità pedagogica di Paulo Freire a cento anni dalla nascita (1921-2021)”, evento svoltosi on-line nei giorni 6, 13, 19 maggio 2021.

Gadotti (2007) ci ricorda che il pensiero di Freire è più che mai attuale non solo perché nel mondo c'è ancora oppressione, ma anche perché i sistemi educativi stanno affrontando nuove e complesse sfide, infatti: “[...] La sua pedagogia continua ad essere valida non solo perché c'è ancora oppressione nel mondo, ma perché risponde ai bisogni fondamentali dell'educazione attuale. La scuola e i sistemi educativi oggi si trovano ad affrontare nuove e grandi sfide, vista la generalizzazione dell'informazione nella società, chiamata da molti ‘società della conoscenza’, società dell'apprendimento” (Ivi, p. 85)². Un altro autore come Henry Giroux (1998), uno dei teorici fondatori della pedagogia critica negli Stati Uniti, ha sottolineato come Freire, ispirato dalle sue esperienze in America Latina, Africa e Nord America, “ha generato un discorso che approfondisce la nostra comprensione della dinamica e della complessità del dominio” (Ivi, p. 149). In ambito italiano, altri contributi hanno invece recentemente lasciato emergere come la complessa opera di Freire ci permetta “di continuare a dare all'educazione significati emancipativi, dentro scenari sociali densi di contraddizioni e carichi di rischi sempre pronti a trasformarsi in crisi” (Fiorucci & Vaccarelli, 2022, p. 2).

Se partiamo da queste prime considerazioni è possibile sostenere, come verrà ripreso nel presente articolo, che il pensiero e l'opera di Paulo Freire hanno impresso una svolta radicale al modo di *fare* educazione nella prima metà del XX secolo, per almeno quattro contributi fondamentali (Jara Holli-day, 2021):

- in primo luogo, questo autore ha permesso di pensare l'educazione come un costrutto teorico-pratico sostanzialmente **politico**, cioè capace di generare consapevolezza e azione critica e di problematizzare quegli elementi di potere esistenti che insistono e determinano i vari campi della vita e della società;
- in tale direzione ha proposto un'educazione necessariamente **democratica**, capace cioè di contrapporsi a sistemi oppressivi, addomesticati, autoritari; un'educazione dunque che diventa esercizio di libertà e creatività;
- nel definire tale passaggio, ha considerato il processo educativo come un processo in cui si creano le condizioni per la costruzione e la produzione di un reale apprendimento, e **non di una mera attività di trasmissione** o trasferimento di contenuti;

² Per garantire omogeneità stilistica, nel presente contributo le diverse citazioni tratte dai testi in lingua spagnola indicati in bibliografia sono state tradotte in italiano dall'Autore.

- infine, ha fornito una prospettiva dialogica e critica, posizionando gli educatori/educandi in un rapporto di orizzontalità e di **apprendimento reciproco**.

L'educazione come risposta all'incompletezza dell'individuo

I contributi di Freire, espressi in criteri e proposte metodologiche, appaiono come il prodotto di una filosofia educativa basata sul presupposto che l'essere umano è incompiuto, e che quindi ognuno di noi, consapevole di tale incompletezza, ha la vocazione ad “essere di più” nella misura in cui diventa protagonista della costruzione della propria storia (1970). È questa *possibilità*, secondo Freire, che rende possibile la creazione di processi trasformativi, anche di fronte a situazioni disumanizzanti che appaiono essere il risultato di sistemi di oppressione economica, politica, ideologica e culturale di fronte ai quali poco o nulla si può fare. In questa possibilità, Freire rilancia una concezione dell'educazione, come processo integrale e creativo, che promuove molteplici dimensioni e significati pedagogici.

[...] Ogni comprensione corrisponde quindi prima o poi a un'azione. Dopo aver colto una sfida, comprendendola, ammettendo le ipotetiche risposte, l'uomo agisce. La natura dell'azione corrisponde alla natura della comprensione. Se la comprensione è critica o preponderantemente critica, lo sarà anche l'azione. Se la comprensione è magica, lo sarà anche l'azione (Freire, 2007, p. 102).

Come suggeriscono i titoli di alcuni libri di Freire – *Pedagogia degli oppressi* (1970), *Pedagogia della speranza* (1999), *Pedagogia della autonomia* (1999a), *Pedagogia della tolleranza* (2006a), *Pedagogia dell'indignazione* (2012) – i processi educativi (così come i movimenti di organizzazione popolare a lui ispirati) permettono di disimparare le relazioni di potere autoritario, verticale, patriarcale e discriminatorio, e di esplorare altre forme dello stare insieme solidali, sinergiche, rispettose del fare e dell'agire collettivo. È in quest'ottica che i processi di educazione appaiono come uno spazio per creare affetti, cura reciproca, costruzione di fiducia e complicità, di apprezzamento delle caratteristiche di ogni persona nella sua particolarità. Spazi dove non sono presenti solo la mente o le idee, ma dove assumono rilevanza strategica il nostro corpo, le nostre emozioni, sensibilità, sensualità, sforzi, paure e frustrazioni.

Studiamo, impariamo, insegniamo e conosciamo con tutto il nostro corpo. Con sentimenti, con emozioni, con desideri, con paure, con dubbi, con passione e anche con ragione critica (Freire, 1993/2004, p. 9).

In altre parole, l'educazione è politica non perché sia di parte, ma perché richiede modalità di esercizio del potere, di organizzazione di un collettivo, di costruzione di comunità.

Al di fuori dunque di ogni cecità partigiana, che a volte “prende in prestito” questo autore in base all'occorrenza, il rapporto tra educazione e politica appare come uno degli assi fondamentali che struttura il pensiero e ne fa, ancora oggi, uno dei principali riferimenti mondiali per l'educazione degli adulti: perché Freire non solo pensa questa relazione, ma anche perché cerca di metterla in pratica in varie forme e in diversi contesti; e perché la sua vita e il suo pensiero sono state “ossessivamente” dedicate a contribuire fattivamente all'istruzione (brasiliiana), e al cercare di dare risposte a problemi che ancora oggi ci appaiono attualissimi (Catarci, 2016).

[...] La pratica ci ha mostrato, a tutti noi che abbiamo partecipato a lavori del genere, l'importanza e la ricchezza del discorso di coloro che imparano a leggere e scrivere, nell'analizzare la loro realtà rappresentata nella codificazione. Importanza e ricchezza da qualsiasi angolazione le affrontiamo: quella della forma o del contenuto, che implica l'analisi linguistica, che a sua volta si estende all'analisi ideologica e politica (Freire, 2006, pp. 60-61).

Nel commemorare il centenario della nascita di questo autore, un esercizio di studio e riflessione del suo pensiero su politica, cittadinanza, comunità ed educazione appare dunque particolarmente pertinente, soprattutto in questo momento di crisi planetaria (legata all'esperienza della Pandemia da Covid-19, ma anche al recente conflitto bellico che sta investendo il cuore dell'Europa) che ci costringe a guardare ai presupposti con cui abbiamo sostenuto la nostra vita in comune, la convivenza umana, il rapporto pedagogico tra generazioni e la cura del pianeta (Orefice, 2020).

Leggere il mondo, ridare la parola

Come viene evidenziato nei contributi proposti dai colleghi del Brasile e del Cile che appartengono alla *Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio*, le diverse prospettive analitiche e metodologiche utilizzate nella regione latinoamericana nelle ultime decadi hanno promosso, in una costante tensione, plurimi cambiamenti a livello educativo, sociale, culturale e politico (UNESCO, 2012); quello che ne emerge è il ruolo della ricerca socio-educativa in prospettiva critica e il contributo che ha dato (non senza contraddizioni e fallimenti) al trasferimento del potere alle comu-

nità indagate per affrontare situazioni di disuguaglianza e violazione dei diritti, nonché per consentire loro di costruire territori nei quali vivere sulla base dei propri interessi, motivazioni e problemi (Pinto Contreras, 2020).

[...] Imparare a leggere e scrivere, proprio per questo, non avrà un vero significato se lo si farà attraverso la ripetizione puramente meccanica delle sillabe. Questo apprendimento è valido solo quando, contemporaneamente alla padronanza della formazione delle parole, il discente comincia a percepire la solidarietà che esiste tra linguaggio-pensiero e realtà, la cui trasformazione, richiedendo nuove forme di comprensione, fa sorgere anche la necessità di nuove forme di espressione (Freire, 2006, pp. 54-55).

In questa direzione, ripensare l'educazione della società (non solo latinoamericana) attraverso il contributo della ricerca azione comunitaria (Barbier, 2007), così da rendere visibili i problemi delle realtà socio-politiche di ciascun territorio o regione, continua ad essere un importante strumento analitico per smantellare e approfondire il potere e le sue forme di esercizio.

[...] La trasformazione del mondo implica stabilire una dialettica tra la denuncia della situazione disumanizzante e l'annuncio del suo superamento, che è, in fondo, il nostro sogno (Freire, 1997, p. 77).

Va ricordato, a tal proposito, che gli anni Sessanta del XX secolo in America Latina sono stati uno spazio/tempo in cui si sono generate proposte teorico-epistemologiche per sfidare il pensiero eurocentrico (Flores Osorio, 2021, p. 29). In quel decennio, infatti, all'epoca in cui ebbe luogo il primo colpo di stato in America Latina (Brasile) e ne seguirono altri nel Cono Meridionale e Centro America, sorsero due importanti movimenti rivoluzionari – uno in Guatemala (1962) e l'altro in Colombia (1964) – che volevano trasformare la realtà dell'oppressione, dell'esclusione e dello sfruttamento; vengono creati movimenti studenteschi per protestare contro il sistema di ingiustizia insediato nella regione; nascono la Teologia della Liberazione, la Pedagogia degli Oppressi e la Sociologia Critica, negli anni '70 si concretizza la Filosofia della Liberazione e negli anni '80 si propone la Psicologia della Liberazione, tutte frutto di un progetto etico-politico impegnato a trasformare la struttura sociale ed economica orientata dal modo di produzione capitalistico (*ibid.*).

Da questa prospettiva, Freire era consapevole che gli educatori sono dei soggetti procreativi e ha affidato loro, se così possiamo dire, il compito di mobilitare e inventare parole; ha sottolineato l'importanza che non c'è pratica educativa senza soggetti, riferendosi sia all'educatore stesso che al discente; ha evidenziato che la pratica educativa avviene come un prodotto

dell'atto del conoscere, che concettualmente si chiama esperienza epistemologica e che questo ha implicazioni politiche, valoriali, etiche, progettuali e utopiche che permettono la costruzione di mondi diversi.

[...] Questo è uno dei compiti dell'educazione democratica e popolare, della Pedagogia della speranza: permettere alle classi popolari di sviluppare il loro linguaggio, mai attraverso il chiacchiericcio autoritario e settario degli "educatori", ma un linguaggio che, emergendo dalla loro realtà e volgendosi verso di essa, delinea le congetture, i disegni, le anticipazioni di un nuovo mondo (Freire, 1999, p. 38).

Al termine del percorso di presa di coscienza, gli oppressi riconoscono chiaramente la loro appartenenza storico-culturale, la loro identità e le condizioni politico-sociali da cui prende forma la loro vita; dalla coscienza critica, gli oppressi chiariscono il potenziale di trasformazione del mondo e di sé stessi; si mettono in condizione di superare l'attesa e la speranza per il mondo a venire. La consapevolezza, dunque, costituisce una pratica politico-esistenziale per lasciarsi alle spalle l'apatia, il conformismo e il fatalismo degli oppressi.

[...] Raggiungere la comprensione più critica della situazione di oppressione ancora non libera gli oppressi. Tuttavia, disvelandola si fa un passo in avanti per superarla, purché questi si impegnino nella lotta politica per la trasformazione delle condizioni concrete in cui si verifica l'oppressione (Freire, 1999, p. 29).

Il pensiero freiriano si assume così il compito di riorganizzare i desideri del mondo, in particolare esamina criticamente le strutture di continuità della subalternità e delle ingiustizie concepite in termini di freni all'autosviluppo e all'autocostituzione (Spivak, 2010): ecco che per Freire l'atto di leggere il mondo avviene attraverso l'interrogazione di esso. *La Pedagogia degli Oppressi* (1970) (per citare uno dei testi più usati e citati di Freire), possiamo dire nasca proprio dalla sua pratica etico-politica, dall'impegno a realizzare un progetto di liberazione che richiedeva strategie coerenti per denunciare le condizioni di oppressione e annunciare un diverso mondo a venire. Lungo questo percorso, Freire propone un progetto pedagogico da cui gli oppressi possono recuperare la propria dignità ed esigere il rispetto della propria autonomia; azione che deve essere svolta dalla consapevolezza intorno alla presenza dell'Altro-oppressore, poiché, come ci avverte:

Solo quando gli oppressi scoprono chiaramente l'oppressore e si impegnano nella lotta organizzata per la loro liberazione, iniziano a credere in sé stessi, superando così la loro complicità con il regime oppressivo (Freire, 1970, p. 61).

Il futuro, dunque, per Freire (1999) non può essere assunto come una categoria astratta, ma come una costruzione politica e culturale contestata e una ricerca anticipata di forme che configurano nuovi modi di vivere ed educare.

Freire oggi, per una nuova narrativa

I contributi raccolti in questo numero monografico permettono di concretizzare ed evidenziare la validità del pensiero di Paulo Freire, anche attraverso la vivida voce di chi ha avuto modo di vivere, dialogare e lavorare insieme a questo pedagogista, sostenendone l'entusiasmo e la speranza per un mondo più giusto.

In questo contesto, Freire è un esempio da imitare, ma non da copiare falsificandolo. Ci guida, potremmo dire, ma non ci sostituisce perché tutto ciò che facciamo come individui è una nostra responsabilità, non sua. Sta a noi dunque decodificare i codici educativi che rispondono all'epoca storica nella quale viviamo, posizionarci, comprendere la complessità dei processi e saperli gestire e comunicare nel migliore dei modi. Quando Freire afferma che bisogna educare *in* libertà e non *alla* libertà, ci insegna cosa fare, ma è nostra responsabilità realizzarlo nel contesto storico di appartenenza.

Nel pensare all'eredità di Freire oggi, analizzando i diversi contributi proposti, alcune linee di sviluppo appaiono particolarmente promettenti (Verdeja Muñiz, 2021, p. 61), anche per quanto si sta sviluppando nella Red in quanto network inter-universitario (Orefice & Collado Ruano, 2022; Orefice, Sefair, & Vindigni, 2022).

a) Il significato dell'insegnamento

La critica ai contenuti che Freire ha fatto della formazione bancaria continua ad essere presente nel dibattito attuale, sia per quanto riguarda il ruolo delle agenzie educative, lo sviluppo dei curricula (nelle scuole e nelle università), le metodologie utilizzate nelle aule, ma anche perché gli studenti appaiono spesso ancora considerati come un mero deposito di contenuti curriculari. Riprendere la teoria freiriana secondo la quale l'insegnamento non è un semplice atto di trasmissione passiva di contenuti, ma un rapporto tra persone reali in cerca di comprensione, un processo in cui uomini e donne si riconoscono come creatori, come esseri storici in possesso di una cultura particolare e responsabili delle loro azioni, appare un insegnamento particolarmente utile ai giorni nostri.

In tale prospettiva, il concetto stesso di educazione bancaria/problematizzante non è applicabile solo all'istruzione nel suo insieme, ma anche alla società in generale. Se si guardano le società attuali, infatti, i cittadini appaiono depositari di contenuti (principalmente attraverso i media, le nuove tecnologie, etc.) senza essere necessariamente critici nei confronti di ciò che tali media mostrano loro, e senza saper fare una lettura critica del mondo; sembrerebbe cioè mancare una consapevolezza e responsabilità per costruire una cittadinanza maggiormente consapevole (Rivoltella, 2015), anche rispetto ad una pluralità di nuove emergenze educative (Mannese & Lombardi, 2018).

Ripensare l'insegnamento, così come la scuola e l'università, come un modo per resistere e al tempo stesso come un "campo sperimentale" in cui provocare un allontanamento dal senso comune, dal quotidiano o dal "sempre detto", è un compito che gli educatori della tradizione della pedagogia critica hanno sviluppato come teoria e pratica. Proporre una "educazione nomade" (Semetsky, 2008), attenta ai luoghi e agli spazi, alle memorie politiche e alle forze controegemoniche per promuovere emancipazione e sviluppo consapevole nei soggetti della società di oggi e di domani, coincide con il riconoscere la centralità dell'insegnamento e il ruolo dell'insegnante/docente inteso non solo come una figura legata al mondo della scuola/università, ma come una professione strategica a livello sociale e politico (Biesta, 2022).

b) L'uso delle metodologie attive di sviluppo

Smettere di considerare gli studenti come un mero deposito di contenuti risulta essere una grande sfida per i sistemi educativi attuali che chiama in causa anche l'utilizzo di metodologie attive e dialogiche, che stimolino cioè la riflessione e la partecipazione sia degli studenti che degli insegnanti (Fabri & Melacarne, 2015).

Se nella scuola (e in misura minore anche nell'università) predominano ancora l'imitazione, la copia e la replica (aspetto questo che incoraggia il fallimento scolastico perché qualsiasi ripetizione inibisce la curiosità epistemologica) "il problema non è se l'insegnamento sia importante o meno, [ma] *in che modo e per quali fini*" lo sia (Biesta, 2022, p. 7). In questa direzione, l'educazione depositaria di cui parla Freire appare centrale perché si basa su una teoria dell'apprendimento che appare fuorviante in quanto gli studenti possono esistere solo come oggetti degli atti dell'insegnante e non come soggetti umani a pieno titolo. È lo stesso Freire infatti a dirci, in *Pedagogia degli Oppressi* (1970), che il soggetto di questo processo è l'educatore, mentre gli educandi sono puri oggetti. Come abbiamo visto, per superare la contraddizione insegnante-studente che caratterizza una siffatta educazione depositaria, attraverso una relazione che Freire chiama *dialogo*, si dissolve questo

rapporto ed emerge un dato nuovo: l'insegnante si trasforma in un compagno di ricerca, cioè in qualcuno che, sempre insieme ai propri studenti, è coinvolto nella prassi, nel processo trasformativo di azione-riflessione; l'insegnante è un soggetto con altri soggetti, non più un soggetto che deposita la propria conoscenza in oggetti. In questa situazione, "nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo" (*Ibidem*, p. 69).

c) L'educazione degli adulti, un problema irrisolto

Un'altra linea di sviluppo, che appare un problema ancora irrisolto, chiama in causa l'educazione degli adulti come educazione alla società. Questo tipo di "alfabetizzazione", che consiste nell'imparare a leggere criticamente il mondo e la realtà che ci circonda, appare particolarmente difficoltosa per le ragioni sopra evidenziate: nel momento in cui, infatti, gli individui provengono da un sistema educativo che continua a favorire una formazione bancaria, cioè un sistema educativo che favorisce la trasmissione di contenuti e non la riflessione su di essi, principalmente attraverso lo sviluppo di contenuti curriculari decontestualizzati (a) e attraverso metodologie che non incoraggiano una riflessione critica (b), difficilmente svilupperanno un'attitudine critica nei confronti dei problemi che li riguardano.

Se facciamo nostre le indicazioni espresse da Freire anticipate all'inizio del presente contributo, secondo il quale l'essere umano ha delle capacità trasformative che gli permettono di essere soggetto *in* trasformazione e *per* la trasformazione dei contesti vissuti (Freire, 2007), è possibile allora sostenere che l'apprendimento, anche se appare una responsabilità personale del discente, è costruito socialmente, ovvero in modo interattivo tra educatore/allievo e discente/educatore adulto; che tale costruzione sociale presuppone un'organizzazione intersoggettiva per condividere conoscenze e sviluppare riflessioni relative alle pratiche degli attori in formazione; che le conoscenze necessarie indicate, per trasformare "situazioni di oppressione", devono essere costruite collettivamente, indagando la realtà storica e situazionale che ha reso possibile l'oppressione e organizzandosi per superarle (anche collettivamente); e che l'apprendimento tra adulti non è solo cognitivo, ma anche costruzione di valori, solidarietà e impegno verso l'altro, oltre che interazione costante con l'ambiente.

È in tale direzione che l'educazione, poiché comprende tutto quello che riguarda il mondo umano (linguaggi, valori, attese, sentimenti, bisogni e diritti), diviene prospettiva di cambiamento, e può portare gli adulti ad imparare a leggere criticamente il mondo e la realtà che li circonda.

Per concludere....e per ricominciare

Come sostiene lo studioso e politico cileno Carlos Calvo Muñoz (2021, p. 87) è passato un quarto di secolo dalla morte di Paulo Freire, ma il suo pensiero continua ad accompagnarci. Freire ha vissuto in un periodo dove gli smartphone, l'intelligenza artificiale, le informazioni reperite in Google non esistevano ancora, ma il suo pensiero ci appare attuale perché aveva ben compreso che gli esseri umani sono creatori di cultura e che “educare alla libertà” significa che tutti possono/devono dire la propria parola ed andare avanti con dignità, autonomia e responsabilità, nella speranza/convincione che un altro mondo non solo sia possibile ma probabile nel momento in cui si supportano degli apprendimenti emancipativi.

Quando Freire chiude il suo libro “*Cartas a quien pretende enseñar*” (1993/2004), fa un appello alla crescita integrale dell'essere umano ed un incoraggiamento per coloro che vogliono o hanno dedicato la propria vita al compito educativo: è un annuncio affinché ogni educatore “reinventi la propria esistenza” in varie dimensioni, per “crescere emotivamente equilibrato”, “nel rispetto reciproco”, “nell'apprendimento”.

Come *Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio*, insieme ai tanti colleghi che hanno partecipato e dato corpo all'attuale numero della rivista *Educational Reflective Practices*, riteniamo che Freire sia un grande innovatore del pensiero pedagogico (Gadotti, 2007; Citarci, 2016; Flores Osorio, 2018; Fiorucci & Vaccarelli, 2022) perché portatore di una teoria e di una visione della prassi che, come ricordato, ancora oggi aiuta a rispondere ad alcune contraddizioni del mondo contemporaneo. Freire, prendendo a prestito il titolo della bibliografia filosofica di Walter Kohan (2020), oggi è attuale “*más que nunca*” perché il suo lavoro ci appare come uno spazio di “intimità critica” dove alcune idee vengono destrutturate ed altre prendono forma, obbligandoci così a guardare - in questo momento di crisi planetaria - i presupposti attraverso cui sosteniamo la nostra vita in comune, la convivenza umana, il rapporto pedagogico tra le generazioni e, in un'ottica più ampia, il ruolo stesso dell'educazione.

Ogni articolo di seguito presentato cerca di aggiornare e ricollocare il pensiero di Paulo Freire nelle direzioni dichiarate, in termini di nuove sfide epistemiche e pedagogiche che si generano in una realtà che, fondamentalmente, continua a provocare un bisogno di critica e di cambiamento, tanto in America Latina quanto in Italia e altrove.

Riferimenti bibliografici

- Araújo Freire, A. M. (1999). *A Pedagogia da Libertação de Paulo Freire*. São Paulo: UNESP.
- Barbier, R. (2007). *La ricerca azione*. Roma: Armando.
- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Calvo Muñoz, C. (Voz cuarta). Conjetura desafiante: ¿Freire como mi alumno! In L. Pincheira Muñoz (2021) (Comp.), *Voces freirianas en la celebración de su natalicio, 1921 a 2021*, (pp. 71-90). Santiago de Chile: Ediciones CELEI
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M., & Vaccarelli, A. (2022). Pedagogia, politica, sguardi interculturali nell'opera di Paulo Freire, a cento anni dalla nascita. In M. Fiorucci, & A. Vaccarelli (a cura di), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, (pp. 1-13). Collana SIPED, Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Flores Osorio, J. M. (Voz primera). Freire: una epistemología situada. In L. Pincheira Muñoz (2021) (Comp.), *Voces freirianas en la celebración de su natalicio, 1921 a 2021*, (pp. 29-40). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993/2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Educación y participación comunitaria. In M. Castells et al., *Nuevas Perspectivas críticas en educación* (pp. 83-96). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1999a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006a). *Pedagogía de la tolerancia*. Ciudad de México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y en el Caribe.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. São Paulo: Publisher.
- Giroux, H. (1998). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Paidós.
- Kohan, W. (Comp.) (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Buenos Aires: CLACSO.

- Jara Holliday, O. (2021) (Coord.). *¡PAULO FREIRE VIVE! Campaña latinoamericana y caribeña en defensa del legado de Paulo Freire. Sistematización de diez experiencias*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, San José, Costa Rica.
- Mannese, E., & Lombardi, M. G. (2018). *La Pedagogia come "scienza di confine". Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: PensaMultimedia.
- Orefice, C., & Collado Ruano, J. (2022). Designing a Transdisciplinary Curriculum: educational reflections within the Inter-university Network "Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio". In S. Modreanu, & F. Pasquier (edited by), *BASARAB NICOLESCU. Omul cosmmodern, L'Homme cosmoderne, The Cosmodern Human*, (pp. 317-331). Iași Junimea: Publishing House
- Orefice, C., Sefair V. E., & Vindigni, G. (2022). Trasformare la didattica universitaria: il caso di studio della *Red latinoamericana para il cambio social y el aprendizaje emancipativo* dell'Università di Siena e dei suoi Soci Fondatori. In L. Fabbri, S. Carmignani, & A. Romano, *Trasformare la didattica universitaria*, Lecce: PensaMultimedia (in stampa).
- Orefice, C. (2020). *Lo studio della cura educativa in un'ottica complessa*. Lecce: PensaMultimedia.
- Osorio, J. (ed.). (2018). *Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido*. La Serena, Nueva Mirada.
- Pinto Contreras, R. (2020). *Cosmovisiones populares para la pedagogía Crítica Emancipadora y Transformadora Latinoamericana. Polisemias de visiones y prácticas populares*. Santiago: Latinoamericana.
- Rivoltella, C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Semetsky, I. (2008). *Nomadic education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Spivak, G. (2010). *Crítica a la razón postcolonial. Hacia una crítica del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- UNESCO (2012). *Políticas y Prácticas en Alfabetización de Personas Jóvenes y Adultas. Lecciones desde la Práctica Innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Verdeja Muñoz, M., Voz tercera. Paulo Freire inmortal: vigencia de su pensamiento de su obra en el siglo XXI. In L. Pincheira Muñoz (2021) (Comp.), *Voces freirianas en la celebración de su natalicio, 1921 a 2021* (pp. 58-69), Santiago de Chile: Ediciones CELEI.

La prospettiva pedagogica emancipatrice di Paulo Freire

di *Marco Catarci*[°]

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.

[°] 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^a 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.

Freire e Fromm. Biografie e connessioni teoriche*

di Claudio Melacarne[°], Marina Slavutzky[^]

L'apprendimento liberatorio non può essere standardizzato. Deve essere situato, sperimentale, creativo: un'azione che crea le condizioni per la trasformazione, testando i mezzi che possono generare un cambiamento nel qui ed ora.

(Shor & Freire, 1987, p. 26)

Riassunto

L'articolo presenta un'analisi comparativa tra Paulo Freire e Erich Fromm. L'introduzione è incentrata sulla notevole importanza di studiare e interpretare il lavoro di Freire attualmente e sul suo contributo alla Pedagogia e ad altri ambiti. L'articolo riporta una sintesi delle biografie di Freire e Fromm e alcuni aspetti di similitudine che emergono, come la loro esperienza con la religione, lo studio del marxismo e la loro vita in esilio. Di seguito, alcuni concetti chiave utilizzati dagli autori vengono analizzati. I loro approcci all'educazione, alla libertà, all'oppressione, alla consapevolezza e all'emancipazione convergono sotto svariati aspetti e possono essere complementari e utili in diversi modi per gli studi contemporanei.

Parole chiave: pedagogia critica, studi comparati, educazione degli adulti.

Freire and Fromm. Biographies and theoretical connections

Abstract

The article presents a comparative analysis between Paulo Freire and Erich Fromm. The introduction is focused on the great importance of studying and interpreting Freire's work nowadays and its contribution to Pedagogy and other fields. The article presents a synthesis of both Freire and Fromm's biographies and some similar aspects that emerge, such as their

* Il presente contributo è il frutto della collaborazione interdisciplinare. Ai fini delle attribuzioni, Claudio Melacarne ha scritto i paragrafi: *Introduzione*, e *Riflessioni conclusive*; Marina Slavutzky ha scritto i paragrafi: *Biografie a confronto*, e *Prospettive a confronto*.

[°] Università degli Studi di Siena. Corresponding author: claudio.melacarne@unisi.it.

[^] Università degli Studi di Siena.

experience with religion, the study of Marxism and their life in exile. Afterwards some key concepts used by the authors are analyzed. Their approaches to education, freedom, oppression, awareness and emancipation converge in many aspects and can be complementary and useful in several ways for contemporary studies.

Keywords: critical pedagogy, comparative studies, adult educational theory.

First submission: 09/03/2022, *accepted:* 05/04/2022

Available online: 18/07/2022

Introduzione

Non vi è dubbio che il pensiero di Paulo Freire susciti ancora un forte interesse e stia vivendo quella espansione teorica descritta da Latour (1978) come un vero e proprio “processo di traduzione” (p. 266). Latour spiega molto bene cosa può accadere a una teoria quando viene in contatto con tradizioni di ricerca diverse, descrivendo questo evento come inevitabile ogni qualvolta un sapere entra in una rete di soggetti che “lo modellano rispetto ai propri progetti” (*Ivi*, p. 268). Questo destino è riservato anche alla Pedagogia degli oppressi di Paulo Freire che nel tempo non sembra aver esaurito la sua forza interpretativa ed evocativa.

Una testimonianza del vivace dibattito italiano sul tema è testimoniata dal recentissimo volume curato da Fiorucci e Vaccarelli (2022) dal titolo *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Nel testo emergono prospettive di lettura diversificate che mettono trasversalmente in luce come ancora oggi le opere di Freire risultino in grado di dare evidenza alle contraddizioni emergenti nelle società contemporanee in quanto espressioni di una dialettica mai terminata tra oppressi e oppressori. È unanime la convinzione dei diversi studiosi chiamati a dare un contributo su questo tema che “se non si vuole ridurre l’educazione a un insieme di tecniche e metodologie asfittiche, occorre ancorare tale pratica ad un progetto politico di società da costruire” (Catarci, 2016, p. 21). Quindi, in definitiva, Freire “consegna ai suoi lettori 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” (*Ibidem*).

A livello internazionale Ireland (2021) raccoglie numerosi studi all’interno di un handbook pubblicato da Willey nel quale si ripercorre il pensiero di Freire evidenziandone gli aspetti evolutivi, le connessioni con altri pensatori classici e contemporanei. È interessante come il tentativo del curatore di

questa opera abbia tentato di comprendere attraverso la voce di comunità scientifiche internazionali l'impatto che le opere di Freire hanno avuto in diversi contesti e continenti, così da abbozzare una mappa geografica di influenza dei concetti chiave del pensatore brasiliano.

Sulla medesima linea è interessante un recente studio condotto da Ho e Tseng (2022) nel quale si tenta di comprendere le connessioni tra il pensiero di Freire e la tradizione filosofica Mozi, dichiarando già nell'introduzione che non vi sono citazioni dirette da parte del pedagogista brasiliano alle opere classiche del mohismo cinese, ma che tuttavia è possibile tracciare delle salde connessioni tra le due prospettive, accomunate dalla tensione emancipativa, trasformativa e da una spinta verso il cambiamento sociale. Una simile operazione di ricostruzione fondativa delle connessioni tra pensiero freiriano e altri autori contemporanei è rintracciabile nell'alveo degli studi sull'educazione degli adulti (Kokkos, 2020) e nelle evoluzioni recenti delle teorie pedagogiche emancipative e critico riflessive (Nicolaidis et al., 2022). Sono questi gli studi nati con l'intento di connettere, prima, e di far evolvere, successivamente, la teoria di Freire grazie alla sua ibridazione con teorie affini.

Vi è infine una filiera di studi ben interpretata dal lavoro di Catarci (2016) all'interno della quale ci si propone di riscoprire l'attualità e l'importanza dello studioso brasiliano, soffermandosi sul suo percorso biografico, sui principali nodi del suo pensiero, sulla sua incidenza sul dibattito educativo contemporaneo. È infatti innegabile che vi sia una forte connessione tra le opere di Freire e il suo studio e la sua vita, tra le fonti da lui richiamate e le esperienze e i progetti che ha gestito e promosso nella sua terra nativa e fuori. Si tratta in questo caso di ricerche in cui si evidenzia la connessione tra il vissuto e le esperienze del pensatore brasiliano e le sue opere. In che modo la sua esperienza istituzionale ha condizionato l'elaborazione della sua pedagogia della libertà?

Le riflessioni che seguiranno cercano di tenere assieme queste tradizioni di studi già citati concentrandosi in modo particolare sulla relazione tra le opere di Freire e le opere di Erich Fromm. Quest'ultimo in una delle sue ultime opere *Il coraggio di essere* sostiene che "l'uomo crede di volere la libertà. In realtà ne ha una grande paura. Perché? Perché la libertà lo obbliga a prendere delle decisioni e le decisioni comportano rischi. E poi quali sono i criteri su cui può basare le sue decisioni? L'uomo è abituato che gli si dica cosa deve pensare, anche se gli si dice che deve essere veramente convinto di ciò che pensa" (Fromm, 2006, pp. 27-28).

Nulla di più vicino a quanto sostenuto da Freire in merito alla concezione della emancipazione come "paura della libertà", metafora utilizzata per richiamare il tormento e la paura dell'essere umano che tenta di emanciparsi, dovendo negare parte di Sé per diventare Altro da Sé. Con Fromm sono stati

inoltre fondamentali gli incontri a Cuernavaca, le connessioni con Ivan Illich e la condivisione dell'opera di Fromm "Marx's concept of man" (2004).

Se da un lato Fromm si era posto come obiettivo quello di comprendere il comportamento umano e offrire, attraverso le sue opere e la sua pratica professionale, una strada possibile per il massimo sviluppo delle potenzialità umane, contribuendo a quella che possiamo definire la tradizione della psicologia umanista, Freire si impegna per rendere più umano il processo di trasformazione e di emancipazione delle persone cercando di tenere assieme le istanze antropologiche con il materialismo sociale.

L'analisi che verrà condotta si articolerà in una prima lettura delle biografie dei due studiosi utilizzate come fonti per comprendere le influenze e le esperienze che li hanno in qualche misura influenzato. Verranno successivamente recuperati alcuni concetti chiave delle due prospettive teoriche al fine di offrire una mappa delle possibili connessioni e tratteggiare una lettura di sintesi dei concetti chiave maturati tra il pensatore brasiliano e quello tedesco.

Biografie a confronto

Non vi è dubbio che Paulo Freire ed Erich Fromm siano tra i più grandi pensatori del Novecento, soprattutto nell'area delle scienze psico-pedagogiche. Anche se provenivano da continenti diversi e avevano formazioni differenti, è possibile preliminarmente trovare vari punti di convergenza, sia tra i loro percorsi di vita che tra le tematiche da loro trattate. Prima di condurre un'analisi comparativa di concetti che i due autori hanno utilizzato, è interessante quindi soffermarsi su alcuni aspetti delle loro biografie. Nonostante le grandi differenze, sia geografiche, che cronologiche, sociali e religiose, è possibile costruire dei punti di collegamento che possono aiutare a comprendere lo sviluppo delle loro teorie. Le loro opere sono profondamente collegate ai loro tempi e alle loro realtà di provenienza, ma sono allo stesso tempo estremamente attuali e per questo vengono studiate e citate da pensatori di tutto il mondo.

Freire cita direttamente nelle sue opere tre libri di Fromm – *La fuga dalla libertà* (2021) e *Marx's concept of Man* (2004) in *Educação como prática de liberdade* (1971) e *Il cuore dell'uomo* (1965) in *Pedagogia degli oppressi* (2018), *Ação cultural para a liberdade* (1979) e *Educação e mudança* (2014). Possiamo tuttavia affermare che ha letto anche altre pubblicazioni di Fromm, che si trovavano nella sua biblioteca personale con diverse sottolineature e commenti scritti a mano, come indica Borgheti (2015). Come si

vedrà in seguito, i due autori hanno anche avuto modo di incontrarsi in Messico e di scambiare idee e lettere.

Nato a Recife nel 1921, Paulo Freire è cresciuto in una famiglia semplice, che contava su aiuti finanziari di un parente di Rio de Janeiro che faceva il commerciante (Gadotti, 1996). In seguito alla crisi del '29, l'attività commerciale fallì e poco dopo suo padre è venuto a mancare. La madre di Paulo Freire quindi si ritrovò nel giro di poco tempo in grande difficoltà economica e riusciva a stento a sfamare i figli. Donna molto religiosa, ha fatto di tutto per garantire ai figli la possibilità di studiare. Con l'ausilio di una borsa di studio, Freire riuscì a studiare presso una delle migliori scuole di Recife, dove tornò più tardi come docente di lingua portoghese. Quando aveva 22 anni inizia a studiare Giurisprudenza, visto che in quel periodo a Recife non erano presenti altri corsi di laurea per formare insegnanti nell'area umanistica. Nel 1947 si laurea, ma decide presto di abbandonare la carriera da giurista per dedicarsi all'alfabetizzazione degli adulti. Nel 1959 Freire ottiene il titolo di dottore in Filosofia e Storia dell'Educazione (Gadotti, 1996; Dullo, 2014).

Nel 1963 ebbe luogo la famosa esperienza ad Angicos, nell'interno del suo stato Rio Grande do Norte, in cui trecento lavoratori vennero alfabetizzati in 45 giorni. Poco dopo Freire venne invitato dal Presidente della Repubblica, João Goulart, a organizzare l'alfabetizzazione di adulti in tutto il territorio nazionale. Era stata prevista la creazione di 20 mila "Circoli di cultura" per alfabetizzare 2 milioni di persone. Secondo Gadotti (1996), considerato da molti il suo principale biografo, per comprendere il pensiero di Freire e la sua teoria della conoscenza, è necessario prendere in esame il contesto in cui sono nati, ovvero il Nordest brasiliano degli anni '60, quando la metà dei trenta milioni di abitanti viveva nella "cultura del silenzio". Si rendeva necessario quindi dare a loro la parola e la possibilità di votare e partecipare alla costruzione di un Brasile che potesse superare le dinamiche del colonialismo.

Il progetto venne interrotto dal golpe militare avvenuto nel 1964. Considerato un sovversivo, Freire viene incarcerato per alcuni mesi e poi parte per anni di esilio. La sua prima destinazione è la Bolivia, da dove si trova costretto a partire un'altra volta dopo un golpe militare avvenuto anche in quel Paese a distanza di solo un mese. Passa quattro anni e mezzo poi in Cile, dove conclude la scrittura di *Pedagogia dell'oppresso*. Dopo un anno negli Stati Uniti, dove insegna a Harvard, Freire si trasferisce a Ginevra, dove diventa consulente del Consiglio ecumenico delle Chiese e promuove attività di alfabetizzazione in diversi Paesi del Terzo Mondo, come Nicaragua, Guiné-Bissau, Capo Verde e Tanzania. Nelle quasi due decadi di esilio, du-

rante la dittatura militare, Freire ha ampliato le sue conoscenze e le sue letture ed è entrato in contatto con pensatori rivoluzionari, le cui influenze lo aiutarono a fortificare le basi delle sue teorie (Kohan, 2019). Nel 1979, torna in Brasile, dove lavora sia come docente universitario che come segretario all'Educazione di San Paolo (Freire, 2018).

È interessante prendere in esame due aspetti della sua biografia che possono essere messi a confronto con quella di Erich Fromm e che possono aiutare nella comprensione delle tematiche che si trovano nelle opere di entrambi: le esperienze dell'esilio e della vita all'estero come fuga e presa di distanza da regimi autoritari e il loro vissuto religioso. Del primo abbiamo appena accennato i fatti più importanti per Freire, e non è difficile pensare alla rilevanza delle sue esperienze di tentativo di trasformazione sociale prima del golpe militare e i conseguenti vent'anni di esilio abbiano influenzato la sua opera e le sue concezioni dell'uomo e di oppressione, educazione, libertà. *Pedagogia dell'oppresso* (Freire, 2018), considerato mondialmente il suo libro più importante, è frutto delle riflessioni maturate in Cile, durante i primi anni di esilio. Come sottolinea Gadotti (1996), il libro è anche una riflessione storica e critica in merito al processo che stava attraversando. Freire si colloca davanti a un problema, quello dell'umanizzazione, e riconosce la disumanizzazione dell'essere umano come una realtà storica.

In merito alla sua formazione cattolica e al modo in cui riusciva a incorporare questa all'approccio marxista, riportiamo le parole di Freire in un'intervista:

Eu tive uma formação cristã católica a que eu jamais renunciarei. Alguns comunistas estreitos me recusaram por causa dessa formação católica. E alguns católicos tão estreitos quanto esses comunistas me recusavam pela minha convivência com Marx. Eu nunca neguei a minha camaradagem com Cristo e nunca neguei a contribuição de Marx para melhorar a minha camaradagem com Cristo. Marx me ensinou a compreender melhor os Evangelhos. Quem me apresentou a Marx foi a dor do povo quando eu trabalhei no SESI, quando eu fui menino do mundo, dos rios de Jaboaão, foi a miséria, a deteriorização física, a morte. Sou um pedagogo também dessa revolta, da indignação. Fui a Marx e não descobri razão nenhuma para não continuar a minha camaradagem com Cristo. Mas eu não sou um homem religioso. Sou muito mais um homem de fé do que um religioso. A minha fé se funda sobretudo na crença da existência de um Deus, que não é o "fazedor" da minha história, mas é uma presença na História dos homens e das mulheres, na minha crença de que Deus não mente, Cristo não mente. Eu estou no mundo acreditando numa transcendentalidade que eu não dicotomizo, não separo da mundanidade. No fundo, eu vivo dialeticamente a História e a Meta-História, sem jamais admitir a ruptura entre elas. É isso que eu acho que a pós-modernidade tem que aceitar. Um partido de esquerda que recusa um homem ou uma mulher, pelo fato deste não negar a sua crença numa transcendentalidade, é um partido que deve fechar. É tão pouco

democrático que não tem o que fazer (Cortella & Venceslau, 1992, p. 38-39, in Coelho et al., 2018, p.494-495)¹.

Freire si avvicina molto al movimento della “Teologia da Libertação” e della sua lettura del mondo a partire dai principi della fede e della giustizia cristiana. Anche se non si potrà approfondire in questa sede l’argomento, è importante notare che la Chiesa Cattolica Apostolica Romana non vedeva di buon occhio tale movimento teologico e cercò più volte di controllarlo (Coelho et al., 2018). Come spiegano da Silva Coelho e Malfatti (2021), l’associazione tra l’etica cristiana, l’appropriazione della scienza sociale marxista e l’esperienza sociale di ebollizione politica in Brasile e nell’America Latina, in cui cristiani ingaggiati portavano avanti la praxis e il modo di pensare delle lotte sociali delle decadi di ‘50 e ‘60, sono esperienze fondamentali per Freire. Viene messa in evidenza una dimensione politica della teologia e dell’educazione, che non sono neutre e che si dovrebbero basare sul dialogo e ambire la liberazione del popolo.

Coelho sostiene che Freire attraverso le sue opere testimoni una sua divergenza verso la concezione idealizzata di Dio, quella visione fatalista che rafforza movimenti passivi di accettazione della realtà come “volontà divina” (Coelho et al., 2018). Secondo Dullo (2014), la critica di Freire è contro quelle interpretazioni religiose che vedono la realtà come il risultato della volontà divina. La pedagogia freiriana suggerisce una trasformazione della relazione dei cristiani con il proprio cristianesimo, affinché ognuno possa essere agente di trasformazione sociale.

Come si vedrà più avanti, anche nella vita e nell’opera di Fromm si possono ritrovare sia una forte influenza della religione nella sua formazione sia

¹ Ho avuto una formazione cristiana e cattolica alla quale non ho mai rinunciato. Alcuni comunisti rigidi mi hanno rifiutato a causa di questa formazione cattolica. E alcuni cattolici altrettanto rigidi quanto i comunisti mi hanno rifiutato per la mia convivenza con Marx. Non ho mai negato il mio legame con Cristo e non ho mai negato il contributo di Marx a rafforzare il mio legame con Cristo. Marx mi ha insegnato a comprendere meglio i Vangeli. Chi mi ha introdotto a Marx è stato il dolore del popolo quando ho lavorato al SESI, quando ero un ragazzo del mondo, dei fiumi di Jabotão, è stata la miseria, il deterioramento fisico, la morte. Sono un pedagogista anche di questa rivolta, dell’indignazione. Ho letto Marx e non ho scoperto nessun motivo per interrompere la mia convivenza con Cristo. Ma non sono un uomo religioso. La mia fede si fonda soprattutto nell’esistenza di un Dio, che non è l’artefice della mia storia, bensì è una presenza nella Storia di uomini e donne, nella mia credenza che Dio non mente, che Cristo non mente. Io sono nel mondo e credo in una trascendentalità che non dicotomizzo, che non separo dalla mondanità. In fondo, vivo dialetticamente la Storia e la Meta-Storia e non ammetto la rottura tra di loro. È questo che credo che la post-modernità deve accettare. Un partito di sinistra che rifiuta un uomo o una donna per il fatto di non negare la sua credenza in una trascendentalità è un partito che deve chiudere. È così poco democratico che non c’è niente da fare.

una critica accesa verso le istituzioni religiose. Per meglio comprendere la genesi del pensiero freiriano, è importante studiare gli autori che lo influenzarono. Tra tanti, sicuramente per quanto riguarda il tema della libertà è di fondamentale importanza proprio Erich Fromm, di cui si ripercorrerà sinteticamente alcuni aspetti biografici per fare in seguito un'analisi comparativa di alcuni concetti riportati dai due autori.

Erich Fromm nasce a Francoforte nel 1900 in una famiglia ebrea ortodossa di discendenti da importanti studiosi rabbinici (Funk, 2000). Vive un'infanzia e un'adolescenza molto influenzate dalla religione – a 16 anni conosce il Rabbino Nehemiah Nobel, leader della comunità ortodossa, che gli insegnerà gli ideali dei profeti insieme a idee dell'Illuminismo tedesco, in particolare l'idea di umanesimo di Goethe. Dopo la morte di Nobel nel 1922, Fromm inizia un periodo di studio con Salman B. Rabinkov. Durante i loro sei anni di studi insieme, si vedono quasi tutti i giorni per discutere e interpretare il Talmud, il Vecchio Testamento e la tradizione ebraica in generale. Rabinkov era conosciuto per la sua estrema umiltà e per la sua simpatia verso il socialismo, che sicuramente ebbe una grande influenza nell'approccio di Fromm alle idee di Marx (Durkin, 2014).

L'importanza della tradizione ebraica è stata così rilevante nello sviluppo intellettuale di Fromm che il suo primo desiderio alla fine della scuola era andare in Lituania per diventare uno studioso del Talmud (Funk, 2000). Suo padre però non glielo consente, così Fromm intraprende la strada accademica. All'università studia storia della filosofia e psicologia, i movimenti sociali e politici e le teorie di Marx. Dopo alcuni anni, i suoi interessi si spostano verso la psicoanalisi, influenzato anche da Freida Reichmann, con cui più tardi si sposa. Nonostante nel 1926 rinunci formalmente al suo ebraismo ortodosso, secondo Jay (1996), quello che potremmo chiamare un'attitudine di religiosità permane in tutta la sua opera.

A partire dal 1930, Fromm inizia a essere molto riconosciuto dal punto di vista professionale. In questo periodo, attraverso Lowenthal, viene presentato a Max Horkheimer (Funk, 2000). Horkheimer voleva incorporare la psicoanalisi nelle discussioni interdisciplinari dell'Istituto di Ricerche Sociali, da dove nasce la Scuola di Frankfurt. Fromm diventa direttore di un importante progetto di ricerca, che intendeva indagare la mentalità dei lavoratori nella Repubblica di Weimar. Anche se lo studio non è stato completato in maniera soddisfacente, è stato il primo tentativo di applicazione della Teoria Critica a un problema empirico e verificabile (Jay, 1996). Fromm si interessò soprattutto all'analisi della personalità autoritaria, tema che verrà trattato anche da altri studiosi della Scuola (Berry, 2011).

Nel 1932, visto il complicato clima sociale e politico che viveva la Germania, l'Istituto viene trasferito in Svizzera. Nel 1933 Fromm viene invitato

da Karen Horney all'Istituto Psicoanalitico di Chicago, all'epoca diretto da Franz Alexander. Durante il suo soggiorno negli Stati Uniti, Fromm fa alcune presentazioni e seminari per conto della Scuola di Frankfurt e inizia a prendere contatti per verificare la possibilità di aprirci una sede dell'Istituto. A fine 1933 rientra in Svizzera per motivi di salute. In quello stesso anno, Hitler prende potere e la sede dell'Istituto viene trasferita alla Columbia University dopo pochi mesi. Nel maggio 1934, Fromm torna negli Stati Uniti da ebreo immigrante, come rifugiato dal potere autoritario del nazismo che si stava espandendo in Europa. La teoria socio-psicologica di Fromm, particolarmente per quanto riguarda la personalità autoritaria, è stata molto apprezzata dai teorici della Scuola di Frankfurt di quel periodo. Nel 1934 Fromm inizia a scrivere in merito al carattere autoritario e nel 1935 comincia a lavorare su *Escape from freedom*, che verrà pubblicato solo nel 1941 (Funk, 2000).

Nel 1939, dopo la pubblicazione di un articolo in cui criticava le teorie di Freud e un conseguente attrito con Adorno, Fromm lascia l'Istituto. Continua la sua carriera negli Stati Uniti, dove raggiunge notorietà dopo la pubblicazione di *Escape from Freedom*, fino al 1950, quando si trasferisce in Messico. Nel 1951 viene pubblicato il libro *Psychoanalysis and religion* (2013a), in cui critica le istituzioni religiose. Fromm sostiene che invece di promuovere la riflessione e la libertà degli esseri umani, le istituzioni fanno esattamente il contrario, quando applicano le loro idee ortodosse e si allineano e dominano attraverso dogmi e riti. Considera invece positivo il ruolo che le religioni umaniste hanno nella promozione della libertà, visto che sono fondate nell'amore. Dieci anni più tardi Fromm entra in contatto con lo zen-buddismo e pubblica insieme a Daisetz Suzuki il libro *Psychoanalysis and Zen Buddhism* (2013b). Secondo Funk (2000), attraverso la pratica dello zen-buddismo Fromm esercita un'auto-analisi e riprende un aspetto rilevante della sua radice ebraica: la ricerca di una risposta sulla comprensione profonda dell'essere umano nella sua totalità. Nel 1956 pubblica *L'arte di amare* (1986), uno dei suoi libri più conosciuti e tradotto in più di cinquanta lingue. In questo stesso anno, Fromm stabilisce rapporto con Ivan Illich, che dopo aver abbandonato la sua carriera di diplomata della Chiesa Cattolica Romana crea un Centro di Informazioni a Cuernavaca per l'emancipazione dei prigionieri politici latino-americani, conosciuto come "Centro Interculturale di Documentazione". Attraverso questo centro a fine anni '60 Fromm conosce Freire, all'epoca esiliato in Cile. A partire dagli anni Sessanta, Fromm cerca di rivolgere i suoi libri non solo all'ambiente professionale socio-psicologico, ma anche a un pubblico più ampio di giovani studenti di varie discipline di tutto il mondo, anche per promuovere gli ideali umanisti socialisti. Nel 1974 Fromm torna a vivere in Europa, a Locarno, dove muore nel 1980.

Lake e Dagostino (2013) riportano alcune osservazioni che Freire ha scritto dopo l'incontro con Fromm e la loro conversazione in merito alla "difficulty that the oppressed have in localizing the oppressor outside themselves" e che Fromm osservava con "his blue eyes flashing that 'an educational practice like that is a kind of historico-sociocultural and political psychoanalysis'" (p. 102).

È interessante notare che nonostante le notevoli differenze tra le traiettorie di vita e di studi di Freire e Fromm, ci siano allo stesso tempo dei punti che li possono accomunare: l'importanza della religione e della religiosità nelle loro formazioni e nei loro studi, anche se allo stesso tempo sono stati anche molto critici nei confronti delle istituzioni religiose; una parte notevole delle loro vite adulte vissuta in esilio, per sfuggire a regimi autoritari; la rilettura costante dell'opera di Marx, l'attenzione a cogliere la dimensione umana all'interno dei processi sociali e psicologici di costruzione della realtà. Sia Freire che Fromm hanno vissuto la crisi profonda del mondo contemporaneo causata dal terrore del totalitarismo e dell'ideologia, la cui perversità ha minacciato la libertà umana e il funzionamento della società democratica. Freire ha trovato nella psicologia umanista di Fromm ciò che non aveva trovato nella psicologia behaviorista, molto diffusa nel pensiero educativo brasiliano dell'epoca: una lettura umanista e interdisciplinare della realtà, con lo sguardo verso l'integralità dell'essere umano.

Prospettive a confronto

Freire ha citato molto Fromm in alcune delle sue opere, come accennato all'inizio, e ci sarebbero tanti concetti trattati da entrambi da analizzare e confrontare, come per esempio la biofilia in contrapposizione alla necrofilia, la libertà e la paura di questa, l'oppressione e il potere delle autorità. Per motivi di spazio, riportiamo di seguito solo alcune citazioni che evidenziano somiglianze e differenze di posizione tra i due pensatori in merito ad alcuni concetti molto ricorrenti nelle loro opere, dovute soprattutto ai loro diversi approcci (Tab. 1).

Nel testo *la Pedagogia degli oppressi* (2018) Freire cita più volte le opere di Fromm, nello specifico tratte dal libro *Il cuore dell'uomo* (1965). Recupera dal pensatore tedesco sia i concetti di libertà che di necrofilia e biofilia riportando citazioni dirette di Fromm, in cui si confrontano questi atteggiamenti opposti, e li colloca, come vediamo nella prima citazione di Freire, al mondo dell'educazione. Freire costruisce un'interpretazione parallela tra necrofilia e educazione "depositaria" da una parte e biofilia ed educazione "problematizzante" dall'altra.

Tab. 1 – Concetti

Prospettiva	Fromm	Freire
L'emancipazione come amore per la vita	“La persona orientata in senso necrofilo è attratta e affascinata da tutto ciò che non è vivo, da tutto ciò che è morto; cadaveri, disfacimento, feci, sudiciume. Necrofilo sono coloro che amano parlare di malattie, di funerali, di morte. Essi si animano proprio quando possono parlare di morte. Un chiaro esempio del pretto tipo necrofilo è Hitler. Egli era affascinato dalla distruzione e l'odore della morte gli era dolce. (...) Contrario all'orientamento necrofilo è quello biofilo; la cui essenza è l'amore per la vita in contrasto con l'amore per la morte. Come la necrofilia, la biofilia non è costituita da un tratto singolo, ma rappresenta un orientamento totale, un intero modo di essere, che si manifesta nei processi fisici di una persona, nelle sue emozioni, nei suoi pensieri, nei suoi gesti; l'orientamento biofilo si esprime nell'uomo tutt'intero” (Fromm, 1965, pp 37-44).	“L'oppressione, come controllo che schiaccia, è necrofila. Si nutre dell'amore alla morte e non dell'amore alla vita. La concezione depositaria, che le è asservita, è anch'essa necrofila. Proprio mentre si basa su un concetto meccanico, statico, spaziale della coscienza, e trasforma, per ciò stesso, gli educandi in recipienti, in 'quasi-cose', non può nascondere la sua marca necrofila. Non si lascia sfiorare dall'intenzione di liberare il pensiero attraverso l'azione degli uomini, uniti nel compito comune di rifare il mondo e renderlo sempre più umano” (Freire, 2018a, p. 85).
Contrapposizione tra oppressione e libertà	“Combattendo per la propria liberazione dalla tirannia, ogni classe credeva di combattere per la libertà in sé, e così poteva fare appello a un ideale, al desiderio di libertà radicato in tutti gli oppressi. Tuttavia, nella battaglia lunga e praticamente continua per la libertà, le classi che in un determinato momento storico combattevano contro l'oppressione si mettevano dalla parte dei nemici della libertà allorché la vittoria era assicurata e c'erano nuovi privilegi da difendere” (Fromm, 2021, p.5).	“(…) Tuttavia, la loro conoscenza di sé stessi come oppressi si trova falsata dal fatto che vivono immersi nella realtà degli oppressori. (...) In questo caso, per gli oppressi, l'uomo nuovo non è l'uomo che deve nascere dal superamento della contraddizione, con la trasformazione dell'antica situazione di oppressione che ceda il posto a una nuova, di liberazione. Per loro, l'uomo nuovo sono loro stessi, che diventano oppressori degli altri. (...) Vogliono la riforma agraria, in questo caso, non per liberarsi, ma per divenire proprietari, o più esattamente padroni di nuovi servi” (Freire, 2018a, p. 51).
L'esistenza come contraddizione appresa di non essere né libero nei pensieri né parte della natura	“L'uomo è messo di fronte al pauroso conflitto di essere prigioniero della natura, eppure, di essere libero nei suoi pensieri; di essere una parte della natura, eppure, per così dire, una sua anomalia; di non essere né qui né lì. L'auto-coscienza umana ha fatto dell'uomo uno straniero nel mondo, separato, solitario e impaurito” (Fromm, 1965, p. 137).	“Enquanto um ser de relação, que está no mundo e com o mundo – estando. E esta ação com o mundo não é apenas natureza, porque é cultura e história” (Freire, 1983, p. 40) ² .

² “Visto che è un essere in relazione, che sta nel mondo e con il mondo – è e sta. E quest'azione con il mondo non è solo natura, perché è cultura e storia”.

La conoscenza come prodotto della relazione tra uomini e tra uomini e mondo	<p>“L’analisi dell’aspetto umano della libertà e dell’autoritarismo ci obbliga a considerare un problema generale, e precisamente quello del ruolo che i fattori psicologici svolgono come forze attive del processo sociale; e questo a sua volta porta al problema dell’interazione dei fattori psicologici, economici e ideologici del processo sociale.” (Fromm, 2021, p. 8)</p> <p>“In altre parole, la libertà positiva consiste nell’attività spontanea della personalità integrata in sua totalità” (Ivi, p. 171).</p>	<p>“Para nós, a educação como prática da liberdade é sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (Freire, 1983, p.78)³.</p>
La coscienza come praxis	<p>“Consapevolezza significa che la persona fa quel che impara da sé, sperimentandolo provando da sé, osservando dagli altri e, alla fine, conquistando una “opinione” irresponsabile. Ma non basta decidere sui principi generali. Al di là di questa consapevolezza si deve essere coscienti dell’equilibrio di forze dentro di sé, e delle razionalizzazioni che occultano le forze inconscie” (Fromm, 1965, p. 158-159).</p>	<p>“(…) a conscientização nao consiste num “estar diante da realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela nao pode existir fora da praxis, ou seja, fora do ato “ação- reflexão”. Essa unidade dialettica consititui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, e que é proprio dos homens” (Freire, 2016, p. 56).</p> <p>“não se chega à conscientização por uma via psicologista, idealista ou subjetivista” (Freire, 1983, p. 77)⁴.</p>

Nella seconda linea di citazioni, troviamo concetti chiave per entrambi gli autori: la contrapposizione tra oppressione e libertà. Sia per Fromm che per Freire, se il superamento della condizione di oppresso non avviene attraverso un processo critico e di presa di coscienza, la situazione rimane invariata e le dinamiche dell’oppressione tendono solo a riprodursi e a essere riproposte a volte anche con più forza.

Anche se Fromm prende in considerazione la cultura e la storicità nella formazione dell’individuo, visto che il suo punto di partenza è la psicoanalisi, ha un approccio più individuale e considera la soggettività e la personalità nella sua analisi, mentre Freire invece enfatizza la componente culturale, storica e relazionale degli uomini. Entrambi sono stati molto influenzati da Marx, ma mentre Fromm utilizza il termine “natura umana” per riferirsi agli

³ “Per noi, l’educazione come pratica di libertà è soprattutto e prima di tutto, una situazione veramente gnoseologica. Quella in cui l’atto conoscitivo non termina nell’oggetto conoscibile, visto che comunica ad altri soggetti, ugualmente conoscitivi”.

⁴ (...) la ‘conscientização’ non consiste in un “stare davanti alla realtà” e assumere una posizione falsamente intellettuale. Non può esistere al di fuori della praxis, ovvero dell’atto di “azione-riflessione”. Questa unità dialettica costituisce, di forma permanente, il modo di essere, o di trasformare il mondo, che è proprio degli uomini”. “non si raggiunge la ‘conscientização’ per una via psicologista, idealista o soggettivista”.

esseri umani, alle loro scelte e alle conseguenze, Freire usa il termine “condizione umana”. Per Fromm, la natura umana è il prodotto della sua evoluzione e ci sono alcuni fattori che sono immutabili – oltre allo studio della personalità, per lui è importante la presa di coscienza degli impulsi e delle frustrazioni nella strada verso la libertà e la piena realizzazione. Anche Freire dà molta importanza alla presa di coscienza, ma non comprende la liberazione come aspetto psicologico. Per Freire, l’uomo deve passare dalla coscienza intransitiva alla coscienza transitiva attraverso la riflessione e soprattutto attraverso la praxis. La praxis per lui ha un potere liberatorio attraverso la presa di coscienza, e il focus non è la ricerca della propria realizzazione, come per Fromm, bensì la costruzione del processo di liberazione nella collettività.

Un’osservazione critica che fanno Lake e Dagostino (2013) riguarda proprio la mancanza della lettura psicologica: “Freire’s educational paradigm, which strives to raise people’s awareness about oppression and its causes from a very political/social perspective, would be more complete and would better help move learners toward liberation if it also strove to raise people’s awareness of self and the internal/psychological dynamics that often compel them to behave in oppressive rather than liberating ways” (p. 105). Sotto questo aspetto, gli approcci dei due autori si possono considerare complementari.

Fromm nella sua analisi riprende il contesto europeo, mentre Freire quello brasiliano. Fromm descrive un uomo che è diventato isolato come conseguenza di diversi fattori sociali e enfatizza anche il ruolo della Chiesa in questo processo; Freire invece descrive un uomo di coscienza intransitiva, immerso nella storicità. Fromm indica un superamento individuale di questa condizione, attraverso l’auto-realizzazione, mentre Freire riporta un’uscita collettiva per l’uomo moderno che è ancora imprigionato da una costruzione culturale limitante della coscienza. Per Freire, la soluzione per la realizzazione effettiva della libertà umana arriva attraverso il processo educativo – ovviamente non un’educazione qualunque, ma quella critica, che porti l’individuo a cambiare il suo spazio e i suoi atteggiamenti, l’educazione di “Eu me maravilho”.

Secondo Pretto e Zitkoski (2016), sia Freire che Fromm partono da principi etici umanisti a partire dai quali viene riconosciuto il diritto alla vita attraverso la dignità, l’amore e la reciprocità che porta l’uomo a cercare la conoscenza di sé stesso e del mondo. Gli autori riportano anche un passaggio in cui Fromm cita Freire e l’importanza dell’approccio umanista nell’educazione: “Naturalmente, esse humanismo da educação não é apenas o da educação superior, mas tem início no jardim de infância e na escola primária. Que esse método pode ser aplicado até na alfabetização dos camponeses e

dos moradores de favela, foi mostrado pelos muito bem sucedidos métodos de alfabetização criados e aplicados pelo professor P. Freire no Brasil e, agora no Chile”⁵ (Fromm, 1969, p.126, In Pretto, Zitkoski, 2016, p. 53).

Sotto diversi aspetti, la pedagogia umanizzante di Freire e la prospettiva di una psicoanalisi umanista di Fromm offrono spunti di riflessione fondamentali sia per la lettura critica della società contemporanea che dei sistemi educativi diretti, nella maggior parte, a una formazione tecnica e poco critica. I contributi di entrambi ci portano a ripensare il ruolo dell’educazione in cerca di soluzioni per la profonda crisi che viviamo nell’attualità, che riguarda anche altre sfere, come quella etica, politica, culturale ed economica. Nelle parole di Freire: “Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo serio, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda (Freire, 2000, p. 31)⁶.

Sia nei percorsi di vita che nei concetti trattati dai due autori, si possono trovare tanti punti di convergenza. Il vissuto religioso ha permesso a entrambi di avere una lente di lettura del mondo molto diversa per esempio dagli studiosi marxisti che rifiutavano con veemenza l’approccio con la religione. D’altro canto, non si può negare che la vita in esilio e la fuga da regimi autoritari siano state di notevole rilevanza per lo sviluppo delle loro idee e le loro concezioni di essere umano, di libertà, di oppressione e di autorità. Freire parte dalla pratica educativa e si confronta con le più diverse teorie e autori, tra cui appunto Fromm, ma lo fa sempre a modo suo, cercando di prendere quello che meglio si intreccia con la sua pratica e il suo pensiero, in modo profondamente eclettico. Non era interessato ad aderire con ortodossia correnti di pensiero come il Marxismo o l’Esistenzialismo, ma prendeva dai teorici che studiava spunti che gli permisero di creare un’opera vasta e di enorme importanza, molto apprezzata fino a oggi. Anche Fromm rifiutava le posizioni ortodosse, da quella religiosa a quella di Freud, e per questo ha costruito un percorso intellettuale molto particolare.

⁵ Naturalmente, questo umanesimo dell’educazione non è solo quello dell’educazione superiore, ma ha inizio nei nidi d’infanzia e nella scuola primaria. Che questo metodo può essere applicato anche nell’alfabetizzazione dei contadini e degli abitanti delle favelas, è stato dimostrato dai metodi molto ben riusciti di alfabetizzazione creati e applicati dal professor P. Freire in Brasile e ora in Cile.

⁶ Non è possibile rifare questo paese, renderlo democratico, umanizzarlo, farlo diventare serio, con adolescenti che giocano ad ammazzare gente, offendono la vita, distruggono sogni, rendono inattuabile l’amore. Se l’educazione da sola non trasforma la società, senza di questa la società non cambia.

La lettura freiriana è radicata nell'approccio educativo e sociale e prende spunti dalla psicologia della liberazione e dalla psicologia del linguaggio, mentre quella di Fromm affonda le sue radici nella psicoanalisi e si affaccia spesso alla sociologia e all'educazione. Nel capitolo del libro *Paulo Freire's intellectual roots: Toward historicity in praxis* dedicato alla comparazione tra Freire e Fromm, Roberto Lake e Viki Dagostino (2013) suggeriscono che l'integrazione delle loro teorie può essere molto utile attualmente: "If we can look through the multiple lenses of their work together, we will find a richly complicated conversation that creates a dialogical dynamic that has the potential to release the oppressed from both inward chains as well as outward circumstantial effects of oppression" (p. 102).

Riflessioni conclusive

Questo articolo ha inteso analizzare le connessioni tra il pensiero di Freire e Fromm utilizzando alcune tra le opere più importanti dei due studiosi e guardando alle loro biografie come espressioni del tempo e della cultura in cui queste opere sono state elaborate e scritte. Abbiamo visto come entrambi abbiano sperimentato nella loro vita transizioni sociali simili e abbiano preso parte a traiettorie formative caratterizzate da elementi comuni.

Da questa lettura ci pare in conclusione possibile risottolineare alcuni punti che appaiono come interconnessi tra le opere di Freire e Fromm. In primo luogo la concettualizzazione dell'educazione, specialmente nell'ambito dell'educazione degli adulti, come processo informale che può incorporare forme di apprendimento depositario. Vi è una sostanziale sfiducia nell'idea che i processi di apprendimento sociali, se lasciati alla libera evoluzione, possano in autonomia generare emancipazione. C'è la necessità di una idea regolatrice che li ispira, che ne fornisce un fondamento anche antropologico. È la valorizzazione dell'idea della vita come elaborazione riflessiva dell'esperienza e delle cose, in opposizione alla vita come produzione di cose che si collocano al di fuori della propria coscienza.

Potremmo inoltre riscontrare tratti evidenti di una teoria ben chiara dell'apprendimento in età adulta come processo all'interno del quale gli adulti prendono coscienza della storicità della loro esistenza individuale e del loro ambiente sociale. È il processo attraverso il quale gli adulti scoprono le radici della loro condotta comprendendo il mondo nel quale vivono.

Entrambi trasformano, in forma diversa, una idea di educazione come processo di emancipazione individuale, di analisi delle dinamiche Io-Es, di aderenza a una visione trascendente, in una missione sociale. Una condizione che può agevolare i processi di emancipazione e di liberazione è quella che

consente alle persone di scoprire le contraddizioni del mondo nel quale vivono e di sperimentare anche quei passaggi e quelle transizioni che appaiono spesso rischiose, che si configurano inizialmente come perdite piuttosto che come guadagni e certezze. Sia Freire che Fromm condividono una idea positiva della negazione, basandosi sul presupposto che questa permette di muoversi verso esperienze di responsabilità e di presa in carico del proprio processo di apprendimento e di autorealizzazione. L'invito più chiaro e più difficile che proviene da questa lettura è quello di pensare i processi educativi come forme di accompagnamento nell'acquisizione di quella responsabilità che viene considerata la leva più importante che permette di dirigere i processi di apprendimento naturali verso condizioni di vita emancipate ed emancipanti.

Riferimenti bibliografici

- Berry, D. (ed.) (2011). *Revisiting the Frankfurt School: essays on culture, media and theory*. Ashgate Publishing Limited.
- Borgheti, R. (2015). *Paulo Freire e a psicanálise humanista*. Curitiba: Appris.
- Catarci, M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Coelho, E. P., De Mari, C. L., & Meucci, A. (2018). Algumas fontes cristãs que inspiraram a concepção de mundo e de ação em Paulo Freire. *Educação em Perspectiva*, 9(3), pp. 498-513.
- da Silva Coelho, A., & Malafatti, F. (2021). Paulo Freire e o cristianismo da libertação: contribuição do conceito de visão social de mundo. *Práxis Educativa (Brasil)*, 16, pp. 1-16.
- Dullo, E. (2014). Paulo Freire, o testemunho e a pedagogia católica: a ação histórica contra o fatalismo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 29, pp. 49-61.
- Durkin, K. (2014). *The Radical Humanism of Erich Fromm*. New York: Palgrave MacMillan.
- Fiorucci, M., & Vaccarelli, A. (2022). *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Freire, P. (1971). *Educação como prática da liberdade*. Prefácio de Francisco Welfort. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Ação cultural para liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação*. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp.
- Freire, P. (2014). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

- Freire, A. M. A. (2018). *Paulo Freire: uma história de vida*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Fromm, E. (1965). *Il cuore dell'uomo: la sua disposizione al bene e al male*. Roma: Carabba.
- Fromm, E. (1986). *L'arte di amare*. Milano: Mondadori.
- Fromm, E. (2004). *Marx's Concept of Man*. London: Continuum.
- Fromm, E. (2006). *Il coraggio di essere*. Bellinzona: Casagrande.
- Fromm, E. (2013a). *Psychoanalysis and religion*. Open Road Media.
- Fromm, E. (2013b). *Psychoanalysis and Zen Buddhism*. Open Road Media.
- Fromm, E. (2021). *Fuga dalla libertà*. Milano: Mondadori.
- Funk, R. (2000). *Erich Fromm – His Life and Ideas: An Illustrated Biography*. New York, NY: Continuum.
- Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Ho, Y.R., & Tseng, W.C. (2022). Power to the people: Education for social change in the philosophies of Paulo Freire and Mozi. *Educational Philosophy and Theory*, pp. 1-12. Doi: 10.1080/00131857.2022.2040484.
- Ireland, T. D. (2021). The Wiley Handbook of Paulo Freire: Paulo Freire past, present and future. *International Journal of Lifelong Education*, pp. 1-4. Doi: 10.1080/02601370.2021.2008121.
- Jay, M. (1996). *The dialectical imagination: a history of the Frankfurt School and the Institute of Social Research. 1923-1950*. Boston: Little, Brown.
- Kohan, W. (2019). *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestigio.
- Kokkos, A. (Ed.). (2020). *Expanding Transformation Theory: Affinities Between Jack Mezirow and Emancipatory Educationalists*. Routledge.
- Lake, R. & Dagostino, V. (2013). Converging Self/Other Awareness: Erich Fromm and Paulo Freire on Transcending the Fear of Freedom. In R. Lake, & T. Kress (Eds.) (2013), *Paulo Freire's intellectual roots: Toward historicity in praxis*. Bloomsbury Publishing USA.
- Latour, B. (1978). The power of association. *The Sociological Review*, 32(1), pp. 264-280.
- Melacarne, C. (2022). *Narrative Inquiry. Fare ricerca educativa con le persone e le comunità*. Roma: Carocci.
- Nicolaidis, A., Eschenbacher, S., Buergelt, P., Gilpin-Jackson, Y., Welch, M., & Misawa, M. (ed.) (2022). *The Palgrave Handbook on Learning for Transformation*. Palgrave.
- Orefice, C., & Collado Ruano, J. (2022). Designing a Transdisciplinary Curriculum: educational reflections within the Inter-university Network “Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio”. In S. Modreanu, F. Pasquier (edited by), *BASARAB NICOLESCU. Omul cosmodern, L'Homme cosmoderne, The Cosmodern Human*, (pp. 317-331). Iași Junimea, Publishing House.
- Preto, F. L., & Zitzoski, J. J. (2016). Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. *Revista de Ciências Humanas - Educação*, 17(29), pp. 46-65.

- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. New York: Greenwood Publishing Group.
- Slavutzky, M. (2021). *Radicalizzazione* [Recensione del libro *Radicalizzazione* di F. Antonelli] *Educational Reflective Practices, 1- special*, pp. 177-180.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

*Sezione II – Il metodo freiriano: temi ed esperienze
in America Latina*

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Paulo Freire y los movimientos sociales de América Latina: emergencias, resonancias y proyectos

di Jorge Osorio-Vargas^o

Resumen

Este texto es una transcripción de la exposición que el autor hiciera en el Congreso Internacional “Hacer Educación. La actualidad de Paulo Freire a cien años de su nacimiento (1921-2021)”, realizado en mayo de 2021 en la Universidad de Siena. En ella se releva el contexto generacional y político de la emergencia y desarrollo del pensamiento de Paulo Freire, así como lo que éste ha llegado a ser en las propuestas de los movimientos sociales latinoamericanos y de la pedagogía crítica y popular que se ha desplegado globalmente desde la inspiración y resignificación permanente del legado freiriano.

Palabras claves: Paulo Freire, educación liberadora, movimientos sociales, pedagogía crítica.

Paulo Freire and the social movements of Latin America: Emergencies, resonances and projects

Abstract

This text is a transcription of the author’s presentation at the International Congress “Doing Education. La actualidad de Paulo Freire a cien años de su nacimiento (1921-2021)”, held in May 2021 at the University of Siena. In it, the generational and political context of the emergence and development of Paulo Freire’s thought is reviewed, as well as what it has become in the proposals of Latin American social movements and of the critical and popular pedagogy that has been deployed globally from the inspiration and permanent resignification of Freire’s legacy.

Keywords: Paulo Freire, liberating education, social movements, critical pedagogy.

First submission: 08/02/2022, *accepted:* 05/04/2022 *Available online:* 18/07/2022

^o Universidad de Valparaíso, Chile. Corresponding autor: Jorge.osorio@uv.cl.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2022

Doi: 10.3280/erp1-2022oa13730

Presento esta ponencia en el contexto de la conmemoración del centenario del natalicio de Paulo Freire no ajeno a las circunstancias globales y locales que vivimos por el impacto de la pandemia del COVID 19 en nuestras vidas. Es un tiempo de incertidumbres y extrañezas, de riesgos e inseguridad, que como contraparte ha suscitado iniciativas populares y ciudadanas de apoyo mutuo, de solidaridad y de creación de nuevas capacidades vecinales y locales para enfrentar un “tiempo que mata”, un tiempo que daña.

Los administradores corporativos de la gobernanza global nos vaticinan una nueva normalidad. Ellos suponen que luego de esta catástrofe social, sanitaria y existencial los circuitos de socialización, la vida urbana, el consumo ,el regreso a las escuelas y a las universidades y una vida más “empática “será suficiente para reacomodar un neo capitalismo de rostro humano, más distributivo y sostenido en una revolución de la educación digital que hará accesible a las poblaciones a una vida moderna del bienestar e inmune a las derivas a los descartes estructurales de ese “post capitalismo

El COVID 19 ha desnudado situaciones límites para el resguardo de las vida de las personas, de las comunidades y del planeta, haciendo manifiesta la política necrófila del capitalismo neoliberal y extractivista (capitalismo con desposesión, “capitalismo productor de desposeídos”) que licúa la autonomía, la dignidad y la existencia misma de los seres humanos.

En este contexto, parafraseando a Walter Benjamín en sus *Tesis sobre Filosofía de la Historia* hablamos de Freire para resignificar en clave de esperanza su recuerdo, su pensamiento, sus afectos, su amistad colectiva y carácter redentor de su memoria (Benjamin, 2021; Mate, 2009).

Por tanto, la tarea no es fácil: pues se trata de dar cuenta de la vida y pensamiento de Freire con el ánimo de esperar. No podemos volver a la vida física a Freire, pero si relevar su inspiración y una verdadera conspiración transgeneracional, construida colectivamente, pues Freire es hoy el propio Freire y también lo que Freire ha llegado a ser entre los educadores y educadoras del mundo.

Hablar de Freire es hablar de él y de sus huellas. Para la generación de los que fuimos jóvenes en los pasados años 70 hablar de Freire es un ejercicio confesional tensionado por nuestra experiencias políticas y pedagógicas, tanto como jóvenes actores nutridos por las las semillas de los proyectos reformadores, como fue el gobierno de la Unidad Popular en Chile (1970-1973) como en nuestras prácticas de resistencia y levantamiento durante las dictaduras militares del Cono Sur , no sin costos.

Existe un “Freire global”, un Freire apropiado, releído y resignificado, en la últimas décadas, por los movimientos sociales y pedagógicos críticos y altermundistas de nuestra región, en cuyo campo intelectual y político leer y

hablar de Freire ha significado potenciar un otro futuro, una estrategia del esperar. Una educación y una política abiertas a los futuros inéditos.

Hablar de la contribución de Paulo Freire a la educación política de los movimientos sociales latinoamericanos exige hacer una reflexión global acerca del desarrollo de la cultura política de los propios movimientos. Decimos esto porque el pensamiento freiriano es una expresión cultural de la política y de las formas que adquieren los procesos de organización popular bajo los paradigmas de izquierda predominantes en la década de los años 60 del siglo pasado.

Sin embargo, es preciso señalar, de la misma precisa manera, que Freire no fue un epifenómeno de la política de la izquierda de la época, sino que fue un actor intelectual, reflexivo y crítico de las dinámicas sociales y en las prácticas comunitarias que generaron las movilizaciones populares en tal década y de las posteriores. Esta tensión entre cultura y política, crítica y refundación pedagógica del imaginario de la izquierda es una de las dimensiones transversales del estudio de Freire. Lo explico desde tres fuentes o procesos:

- El impacto de la revolución cubana en la izquierda latinoamericana y la apertura de un espacio de debate acerca de las vías de transición al socialismo o las vías llamadas no-capitalistas y sus proyectos locales. Podemos identificar algunas como: los movimientos culturales de base vinculados a la teología de la liberación (la “iglesia popular”) en Brasil; los reformismos comunitaristas en Chile y Perú; la emergencia de los movimientos campesinos; los frentes de liberación nacional en América Central; el peronismo de izquierda en Argentina. Hubo una matriz freiriana en los proyectos de educación liberadora de esta época mediados por marcos ideológicos diversos en los países de la región: el marxismo de masas, el maoísmo, los reformismos nacional-populares, los frentismos de liberación, entre otros. Por ejemplo, en el caso chileno, la gran pregunta que Freire, desde su trabajo en la Reforma Agraria y en la alfabetización de campesinos y pobladores urbano marginales, dejó planteada a la izquierda de los años 60 fue la del cómo los partidos de izquierda y los gobiernos populares deben relacionarse con el pueblo, evitando la “política bancaria”, lo que más de una tensión le ocasionó con movimientos liberacionistas que le enrostraron un supuesto “pedagogismo” estéril que relativiza el rol conductor y “preclaro” de las llamadas vanguardias revolucionarias.
- En el ámbito del pensamiento pedagógico influyeron decisivamente: La teoría de la desescolarización de Iván Illich desarrollada desde su centro de estudios en Cuernavaca y la epistemología de la investigación acción participativa desarrollada por Orlando Fals Borda en Colombia. En el

caso de Illich, se trata de una crítica a los dispositivos y estructuras institucionales, políticas y pedagógica de los sistemas escolares en el marco de una crítica radical a las formas de reproducción capitalista. Esta crítica a la dominación escolar lleva a una práctica libertaria, asociada a la necesidad de que los propios grupos subordinados creen sus propias “educaciones” en base a una práctica de “convivencialidad” que resiste a todas formas de socialización impuestas por las instituciones disciplinadoras de la modernidad capitalista. Freire pertenece a esta constelación epistémica a la también podemos integrar a Franz Fanon y Augusto Boal. Para Freire la pedagogía será la vía para entender las condiciones de dominación de viven los campesinos y los sectores pobres de las ciudades y poner en marcha procesos de liberación, a través de círculos de cultura, la alfabetización y la concientización y la problematización política, apreciando el potencial de la cultura popular, de sus formas de “leer el mundo”. Su pedagogía la define como “liberadora”, es decir como detonante de las fuerzas culturales y espirituales de los “desposeídos”, de los “pobres”, de los “oprimidos”, que se levantan, que se emancipan a través de las acciones colectivas (como “pueblo”) y de la “palabra” de los sujetos. En sintonía con Illich que aspiraba a un fortalecimiento de lo “vernáculo”, es decir todo aquello que no se transa en el mercado, sino que distribuye por la vía de la gratuidad, de la reciprocidad, por la comunidad en cuanto don¹.

Por ello, la pedagogía de Freire es dialógica, gratuita, deliberativa, distributiva de saberes y afectos y abierta a construir mundos nuevos, los “ineditos posibles”, en el decir del propio Freire, nombrando y leyendo – escribiendo el mundo propio y el de los otros siempre como un ejercicio comunitario. La pedagogía de Freire sólo se entiende y se puede practicar generando procesos de comunitarización permanente. Una pedagogía procomún, una pedagogía del común.

Estos planteamientos llevan a Freire a cuestionar la escuela realmente existente (la “educación bancaria”) y a centrar su trabajo en las comunidades populares, en los movimientos sociales y en las transformaciones políticas que se percibían como claves para un nuevo tipo de desarrollo humano, como eran, por ejemplo, la reforma agraria y los procesos de alfabetización, la organización campesina y la organización de los pobladores urbanos marginalizados en el Chile de los años 60.

¹ Los levantamientos populares en Brasil no son ajenos al imaginario cultural e intelectual de Freire: véase al respecto las notas de Nita Freire a su Libro *A la Sombra del Árbol* (Freire, 2008).

- Una tercera fuente de esta constelación de saberes críticos son las epistemologías emergentes: desde su trabajo con los sectores populares Freire configuró su “investigación temática” y, simultáneamente, en Colombia, Canadá y México, se desarrollaban las primeras experiencias de la investigación acción participativa (IAP). Si bien muchos-as de sus protagonistas trabajaban en el mundo académico universitario las luchas populares del entonces “tercer mundo” dieron lugar a una apertura intelectual y política a una investigación desarrollada desde las organizaciones que construían proyectos liberacionistas con la finalidad de fortalecer su capacidad de elaborar nuevos marcos conceptuales para comprender y promover la democratización del conocimiento y la distribución social del poder. Sería Orlando Fals Borda (y también Anton de Shutter en Pátzcuaro, Iván Illich en Cuernavaca, Budd Hall en Tanzania y John Gaventa en Tennessee) quien mejor expresaran esta necesidad de asociar la actividad intelectual de los-as investigadores-as que trabajaban en movimientos sociales con un programa de transformación de su identidad intelectual, profesional y política, de sus roles académicos y de sus metodologías de investigación.

Lo “popular” significaba un campo de generación de alternativas y de nuevos modos de conocer la realidad compleja de los sectores sociales “subordinados” y de sus potencialidades en cuanto fuente de movimientos transformadores y levantamiento. Levantamiento digo en sentido estricto pues en esta constelación también hay que incluir a Augusto Boal que desde el Teatro del Oprimido no enseñaba a levantarnos, a movernos, a mover el cuerpo propio y el mundo. La concientización desde Boal es movimiento, corporalidad, aprendizaje performativo.

Fals Borda habló de una “ciencia popular” en cuanto un nuevo paradigma no positivista, interpretativo, abierto a la sabiduría de los sectores populares urbanos, campesinos, indígenas y capaz de imaginar desde los colectivos un “saber de participación”. Es decir, un “saber” que surgiera de la acción de los sujetos populares en cuanto sujetos que hablan de “sí mismos”, desde su propio mundo y desde su propia “lengua”, desde donde “dialogan” “participan” y “comparten” sus “saberes de vida” con los diseños y estrategias de cambio. Esta dialéctica constituía el núcleo de la IAP y de sus metodologías exploratorias dialógicas y participativas: se valoraba el mundo de la vida (de la vida cotidiana) en cuanto fuente de imaginarios y proyectos de transformación y, también, como espacio de agresión y de violencias capilares.

Para avanzar en esta perspectiva se abrió el campo de la IAP hacia la recuperación de las trayectorias culturales de las organizaciones y

movimientos populares y también de las trayectorias biográficas, dando lugar a procesos de investigación y recuperación de las memorias históricas y de construcción de “historias de vida” de mujeres, campesinos e indígenas, como el mismo Orlando Fals Borda lo hizo magistralmente en su Historia Doble de la Costa, en sus cuatro volúmenes (Fals Borda, 1979-1986).

La teoría del conocimiento liberador elaborada Paulo Freire y su método dialéctico de “aprender a leer la realidad para transformarla” fue un catalizador pedagógico de esta constelación epistémica. Fueron el sello común en las experiencias de la educación de base practicada por comunidades y organizaciones populares: una práctica educativa crítica y no-capitalista, vinculada a los movimientos de liberación y de resistencia y que abasteció a los movimientos populares de un sentido de autonomía cultural, entendida como la capacidad de construir alternativas de izquierda desde la lógica de la acción social no supeditada necesariamente a los partidos políticos.

Esta “teoría” fue resistida por cierta izquierda tradicional que entendía que cualquier proceso revolucionario exigía una vanguardia expresada en un partido o movimiento, al cual debían subordinarse los sujetos sociales organizados como movimientos o comunidades de base. Sin embargo, esta teoría movimientista-democrática y comunitaria, que encarnaron los grupos freirianos de la Educación Popular latinoamericana, llevó a definir, *avant la lettre*, las expresiones populares de base, que emergerían en décadas posteriores en América Latina en la versión de nuevos movimientos sociales y de procesos de creación de una cultura política emergente desde los años 2000 que procuraba fundarse en una democracia participativa y en la creación de un poder popular-ciudadano incidente.

En resumen, la amplia repercusión del pensamiento de Freire está en directa relación con la resonancia de los movimientos sociales que, en los años 60 y 70 pasados, pugnaban por transformar el continente desde sus estructuras profundas, a través de estrategias de confrontación radical con la política capitalista poniendo en el centro de la agenda la construcción del socialismo. En este sentido, Freire fue un singular condensador de las experiencias educativas de base que se desarrollaban en América Latina con una perspectiva de cambio social y de transformación política. Su pensamiento catalizó las ideas de Educación Popular y sus propuestas movilizadoras de los sectores marginados a través de la acción política y cultural comunitaria.

Desde los afectos y la biografía

Una generación de educadores-as aprendimos a leer y actuar en el mundo desde el pensamiento de Paulo Freire. En 1968, fecha icónica en los movimientos sociales de Occidente, confluyeron varios procesos claves que nos ayudan a entender el carácter movilizador de la Pedagogía del Oprimido. Ya nos referimos a la revolución cubana y su impacto en la izquierda latinoamericana, abriendo horizontes a las prácticas de contestación al capitalismo, desde la movilización consciente de los movimientos populares urbano y campesinos con el liderazgo de partidos coherentes y radicales. También debemos destacar las transformaciones de los imaginarios políticos de sectores intelectuales reformistas nutridos por los análisis del capitalismo provenientes de la teoría de la Dependencia de la CEPA, del estructuralismo marxista europeo, del diálogo cristiano-marxista, del maoísmo cultural y del liberacionismo colonial entre otras fuentes. En este mismo plano, destacamos la politización de las comunidades cristianas, su incorporación a frentes populares de inspiración socialista y una ampliación del campo de acción de estas comunidades hacia sectores políticamente emergentes como fueron los pobladores rurales, los pobres de las ciudades, los campesinos y los habitantes de poblaciones o campamentos ubicados en las ciudades y provenientes de una lastrada emigración del campo a las ciudades.

Freire representa una expresión única de cómo un educador, intelectual y escritor se configura como un paradigma de esta época. No sólo un paradigma de una nueva manera de pensar y practicar la educación y sus dimensiones políticas y pedagógicas sino la de un proyecto humanista de profundo enraizamiento en la vida, las culturas y los saberes del mundo popular. Su analítica-mundo que da lugar a su “fondo epocal” es generada a través de un profundo sumergirse en el mundo de los sufrientes, de los pobres, de los sin voz, de los oprimidos. Hay una rebelión espiritual y política a la condición de opresión, de no-libertad de los excluidos que le resulta un mácula inaceptable en un mundo deshumanizado pues niega la condición de libertad de oprimidos.

Su pensamiento, su sentimiento, su actuación política es de una radical indignación moral. Y tal indignación es la fuente nutriente de su hermenéutica. La rebelión, el proyecto de sacudir opresiones actúa como fuerza generativa de un conocimiento desde las prácticas educativas populares. Actúo, participo, comprendo, me movilizo por la fuente nutriente de la ruptura, de justa ira, del derecho a levantarse.

Rompe con un acercamiento objetivista a la realidad social y se plantea el proyecto de entender y transformar el mundo junto a los sectores

oprimidos a través de modos de generar conocimientos desde los dilemas claves que todo -a educador-a se enfrenta cuando trabaja en el mundo de los expropiados, de los no-libertos. Su proceso metodológico se funda en una radical crítica al capitalismo necrófilo. La libertad es la Vida. No podrá existir una educación liberadora sin una pedagogía biofílica. Por ello, no es neutral la educación ni la investigación social; deben ser contribuyentes a la emergencia del subterráneo en el que están sumido los “sin voz”, emergencia desde el buzón en que desde los de arriba les depositan conocimientos y valores, lo alfabetizan, lo “promueven”. Su “método” (así leyeron y difundieron sus primeros lectores académicos el pensamiento de Freire) no es meramente una “técnica” sino una estrategia de subversión, de sacar fuera, desde la propia cultura y desde el propio territorio, la voz silenciada, disciplinada, controlada. Es Freire entonces un pensador del habla libre, constituida desde la condición asociativa o comunitaria que los oprimidos viven cotidianamente. Entonces la educación liberadora es estratégicamente una educación política de reconocimiento y potenciación de lo común. Una educación necesaria para la comunitarización de la vida de los excluidos como fuente de su poder.

Para Freire ni pedagógica ni políticamente son aceptables las estrategias bancarias. Ninguna razón política, por genuina que sea su imploración revolucionaria, justifica la bancarización en los movimientos sociales, el dominio de una cierta certeza irrefutable que suspenda la racionalidad política dialógica. Plantea entonces Freire la tesis de movimientos sociales horizontales, provistos de recursos deliberantes, culturales y entrenados en el diálogo, que resistirán el activismo vacío, “basista”, no-reflexivo y el iluminismo de vanguardias autoconvencidas de su carácter mesiánico.

Proyecto de ontología política en Freire

Sostengo que Freire desarrolló, es claro desde las primeras líneas de su Pedagogía del Oprimido, una ontología política, que le da el sustento claves de su concepción pedagógica: la política es un proyecto de Humanidad, trasciende al proyecto socialista que hacen suyo movimientos de Educación Popular latinoamericanos. La educación liberadora es un proceso de llegar a Ser, a Ser más, dice Freire (Freire, 2015a). De hombres y mujeres yectos que pasan a ser hombres y mujeres pro-yectos – siendo y viviendo en *condición de pro-yectos* – condición a la que accede en el tejido de la historicidad de los sujetos por una dialógica que yo defino como una dialógica del Levantamiento. Esta dialógica del Levantamiento tiene su proceso: identificando lo que él llama las “situaciones límites” (los muros del sistema

que nos impiden Ser), decodificándolas intelectual y vitalmente y pensar y avanzar colectivamente en los inéditos viables. Será entonces repudiable, que, en nombre de cualquier razón, inclusive de una razón invocada como revolucionaria, impedir el continuo despliegue de la libertad humana, del llegar a Ser Más, a través de prácticas inhibitorias dogmática o fundamentalistas. Para Freire, no es posible para la izquierda renunciar al proyecto de “ser más”, al de la vida plena, de ahí que la izquierda siempre será biofílica, nunca necrófila, usando las expresiones de Erich Fromm en su libro *El Corazón del Hombre* al que Freire recurre varias veces en su *Pedagogía del Oprimido* (Fromm, 2015). De ahí la importancia que tuvo en él la educación de la palabra, la metodología del diálogo, y la apertura comunitaria. Eran las formas de siempre continuo proceso del Ser Mas.

La educación liberadora será siempre experimentada con in-tensidad, con una tensión en doble dirección: hacia el (mundo) interior y hacia el (mundo) exterior. Freire valora el círculo dialógico, la escucha activa y la confianza incondicional de los y las educadores-as con los y las aprendientes, en tensión hacia procesos de potenciación humana pluridimensional, a un proyecto “Humanidad”, que a la distancia temporal en el 2021 vemos consonante con de todo lo emergente y subversivo de esa década nutritiva que de los 60 del siglo pasado: contraculturas, nuevas psicoterapias dialogantes con el mundo interior, desescolarización, movimientos y teologías latinoamericanas y negras de la liberación, levantamientos estudiantiles, movimientos por los derechos civiles, contra la guerra imperialistas, feminismo, eco-política.

En la su *Pedagogía de la Esperanza* (Freire, 2015b) considera que es clave para avanzar en una educación y una política abierta a la historia el reconocimiento de los “saberes de experiencia vivida”, y de este modo ratifica su definición de pedagogía como un diálogo de saberes y experiencias, situadas en culturas, territorios, lenguas, comunidades de vida y estéticas diversas y plurales, que habitan el mundo del pueblo. Dar la voz y protagonismo a los saberes del pueblo es el sustento y horizonte de una didáctica culturalmente situada. Por ello, la educación – la educación que siempre deberá ser popular, pues sólo así será efectivamente educación de y para todos – es primeramente una creación cultural, el resultado de procesos de creatividad cultural en que participen los que se convoquen a vivir en concidadanía, es decir los dispuestos a ser partícipes activos de una comunidad política que no excluyendo o discriminando asume el proyecto de crear saberes comunes. En el lenguaje de Freire se trata de una educación en que el mundo propio puede llegar a ser también el mundo de todos sin recorte de libertades civiles sin persecuciones a disidentes.

Dado que este proyecto freiriano habita una historicidad no es posible desarrollarlo sin considerar la conflictividad social y las lógicas asimétricas del poder y las fuerzas del dominio (de los dominadores). El futuro no puede asumirse como una categoría abstracta sino como construcción política y cultural disputada y un búsqueda anticipatoria de formas que configuren nuevos modos de vivir y educar. Para Freire condición para emprender tal proceso es la “toma de distancia de sí mismo”, una distancia creativa de sí mismo para saber cómo vivimos como educamos (Freire, 2015a), que es una llamada a la toma de consciencia de uno o una, tanto de la existencia propia como la del mundo, como una experiencia afectiva, corporal, de profundo discernimiento acerca del cómo damos forma a nuestra vida. Se trata de una concepción dinámica o evolutiva de la conciencia política, espiral, holística diríamos hoy, donde no cabe “militancias” o “educadores-as” no abiertos al aprendizaje, al cambio, a la transformación, a sentirse activo de la proceso del Ser Mas.

El vuelo continuo de Freire

En la década de los años 60 del pasado siglo movimientos sociales, culturales, terapéuticos, estéticos y epistemológicos hicieron del levantarse, del liberarse, del congregarse metáforas movilizadoras de una nueva educación.

Carl Rogers en la cultura californiana, Illich en Cuernavaca, Fanon en Argelia, Fals Borda y Camilo Torres en Bogotá y Freire en América Latina son emblemas de tales movimientos.

Entre nos comenzamos a llamarla “popular” pues era para todos, en especial los que se sentían pueblo, desprovistos, vulnerados, explotados, invisibilizados y que pugnaban por presencia, por reconocimiento, por pertenencia, participación y lectura transformadora del Mundo.

De este contexto explosivo de creatividad, de protagonismo comunitario en la resignificación de la política como reconocimiento y poder autoconstituyentes se nutre el ciclo que llamamos moderno de la educación popular de raíz freiriana.

Se configuró así un campo – una política en proceso de comunitarización – de educadores y educadoras que abrió rutas pedagógicas críticas, dotó al pensamiento feminista de relevancia educativa, hizo de la educación un ver-juzgar – actuar de incidencia planetaria y ecológica, nutrió el tejido social que resistió las dictaduras militares , movilizó estudiantes en grandes campañas alfabetizadoras y de defensa de los derechos humanos y resignificó el sentido de la trascendencia en la educación desde su ontología

política del Ser Mas y su ética hospitalaria que ha llevado a muchos educadores a crear cientos de lo que hoy llamamos “educaciones propias”, educaciones insumisas, educaciones populares reconociendo todas su Matristica freiriana.

Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (2021). *Tesis sobre el Concepto de Historia y Otros Ensayos sobre Historia y Política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fals Borda, O. (1979-1986). *Historia Doble de la Costa*. 4 volúmenes, Bogotá: El Áncora Editores.
- Freire, P. (2008). *A la Sombra de un Árbol*. Madrid: El Roure Editorial.
- Freire, P. (2015a). *Pedagogía del Oprimido*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2015b). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fromm, E. (2015). *El Corazón del Hombre*. México DF: FCE.
- Mate, R. (2009). *Medianoche en la Historia. Comentarios a las Tesis de Walter Benjamin “Sobre el Concepto de Historia”*. Madrid: Trotta.

A atualidade de Paulo Freire para Educação do Campo no Brasil

di *Edgard Leite de Oliveira*^o

Resumo

Neste estudo apresentamos a atualidade das obras e práxis de Paulo Freire e relação com a Educação do campo. Dividimos em: 1- Introdução; 2- Paulo Freire; O legado de Paulo Freire na Educação do Campo; 4- Conclusão. Apresentamos os motivos e a importância deste artigo neste momento. Apesar de não ser o foco da pesquisa, apresentamos o autor e fatos importantes de sua obra para o tema abordado neste artigo. Apresentamos a Educação do Campo, uma breve reflexão sobre a criação dos cursos de licenciatura em Educação do Campo e a relação de Paulo Freire com a Educação do Campo. Por último, abordamos a importância do autor e suas referências para educação brasileira e mundial no centenário de seu nascimento.

Palavras-chave: Paulo Freire; Trabalho; Educação.

Paulo Freire's relevance for Field Education in Brazil

Abstract

In this study we present the actuality of Paulo Freire's works and praxis and its relation with rural education. We divide it in: 1- Introduction; 2- Paulo Freire; 3- Paulo Freire's legacy on rural education; 4- Conclusion. We present the reasons and the importance of this article at this moment. Although it is not the focus of this research, we present the author and important facts of his work for the theme addressed in this article. We present Field Education, a brief reflection about the creation of degree courses in Field Education and Paulo Freire's relation with Field Education. Finally, we address the importance of the author and his references for Brazilian and world education in the centenary of his birth.

Keywords: Paulo Freire; Work; Education.

^o Universidad Federal de Viçosa, Brasile. Corresponding author: edgard.leite@ufv.br.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2022

Doi: 10.3280/erp1-2022oa13731

First submission: 05/03/2022, accepted: 05/04/2022

Available online: 18/07/2022

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas pesquisas e ideias relacionadas ao legado de Paulo Freire para a educação brasileira, mais precisamente uma reflexão quanto à relação da obra de Freire com a Educação do Campo.

Consideramos impossível tratar a obra de Paulo Freire, assim como a sua intervenção no mundo, em uma perspectiva unitária. Talvez “*atualidades*” seria a palavra mais apropriada para se pensar a vasta obra de Freire, incapaz de ser abarcada em um estudo das dimensões de um artigo científico. Da mesma forma, a Educação do Campo no Brasil não pode ser totalmente revistada em um trabalho.

Nessa perspectiva, apontaremos diálogos entre Paulo Freire e a Educação do Campo, atentando-nos mais à sua prática enquanto educador e coordenador de políticas públicas e a educação do campo contemporâneo. Não aprofundaremos especificamente em algumas de suas obras e conceitos, mas em sua práxis enquanto legado.

Tal perspectiva, apesar de atemporal, é motivada pelo centenário do nascimento de Paulo Freire. O ano de 2021 foi repleto de eventos, homenagens e reflexões sobre vida e obra do autor. Em vários países, foram revisitados períodos da sua vida, trajetórias, intervenções, obras e práticas educativas.

Este artigo também foi motivado pelo congresso: *Hacer Educación: La actualidad de Paulo Freire a cien años de su nacimiento (1921-2021)*, realizado pela “Red Latinoamericana para el cambio social e aprendizaje emancipatório¹” com sede fundadora na Universidade de Siena, Itália. Na ocasião participamos da mesa “El método freiriano: temas y experiencias en América Latina”.

Paulo Freire

Nascido em 19 de setembro de 1921, em Recife, Brasil, Paulo Freire realizou diversos estudos, ensaios e pesquisas no campo da educação.

¹ <https://www.redlatinoamerica.org/>.

Considerado um educador de múltiplos conhecimentos e saberes, foi um pensador das relações sociais e políticas mediadas pela educação, sendo reconhecido como o Patrono da Educação Brasileira².

Para além de pensador, filósofo e estudioso, destaca-se a sua ampla trajetória de ação em processos educativos, principalmente na alfabetização de jovens e adultos, prezando de forma precípua a união entre teoria e prática. Freire pensava a escola, os espaços educativos, os saberes e as aprendizagens como instrumentos de emancipação dos sujeitos e consequente melhoria de vida, superando-se a contradição entre opressor e oprimido por meio de uma pedagogia libertadora. “A práxis (...) é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 1970).

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação (...) tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um tratamento humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (Freire, 1970).

Um dos exemplos mais marcantes da trajetória de Freire, no que concerne à sua atuação educativa, ocorreu no início dos anos de 1960, na cidade de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte. Na experiência, que ficou conhecido como “Experiência de Angicos”³.

O trabalho da equipe do Recife foi o de ir a Natal capacitar a equipe de Marcos, que partiu depois para Angicos. O primeiro trabalho dessa equipe foi fazer o universo vocabular da região. Nunca me esqueço que a primeira palavra geradora de Angicos foi – belotal, uma corruptela de borlota, que é exatamente esse negócio de pôr em rede, em cortina. Por que isso? Nessa região se trabalhava muito com couro e eles usavam nos rebenques exatamente uma borlota, mas que o povo chama belota. Essa foi a primeira palavra geradora, de uma riqueza extraordinária, em ambos os aspectos, sociológicos e linguísticos, porque ela introduzia três famílias silábicas, a do ba-be-bi-bo-bu, e do la-le-li-lo-lu, e a do ta-te-ti-to-tu. Ela em si abria a possibilidade de criação de novas palavras. Depois dessa seleção feita, os

² Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112612.htm>. Acesso em: 22 de dezembro de 2021.

³ Para saber mais sobre a “Experiência de Angicos”: Secern, N. (1963). A experiência de Angicos; Secern, N. (1963a). Angicos I: a experiência de Angicos.

meninos foram e passaram a morar lá. Um mês depois tinha trezentas pessoas lendo e escrevendo (Fala de Paulo Freire para o Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia in Gadotti & Abrão, 2012).

O educador e sua equipe ensinaram cerca de 300 cortadores de cana a ler e escrever⁴ no prazo de 45 dias, totalizando 40 horas de aula. A alfabetização se dava por meio das chamadas “palavras geradoras”, que pertenciam ao universo vocabular dos alunos.

Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou reconstituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. Tais significações são plasticamente codificadas em quadros, slides, filmes, etc., representativos das respectivas situações, que, da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. O alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: “admirar”. Nesse instante, começa a descodificar (Freire; 1970).

Na época, Freire ocupava o cargo de Diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e logo foi convidado a elaborar um programa nacional de alfabetização. Pouco depois, em 1964, um golpe militar instaurou uma Ditadura no país, Freire foi preso e acabou exilado por 15 anos.

Entender a real importância de um educador que alfabetiza jovens e adultos no Brasil da década de 1960 necessita de uma abordagem histórica mais ampla. No período, a população trabalhadora dos países da América Latina vivia à margem de direitos básicos, desamparada de instituições públicas, políticas de saúde, saneamento básico e educação. No Brasil, cerca de 40% da população adulta era analfabeta nesta década, o que equivalia a mais de 15 milhões de pessoas⁵.

A maioria das ações e políticas, na tentativa de solucionar esse grave quadro, apontava para concepções educacionais envolvidas em ações de longo prazo e de alto investimento em infraestrutura. Eram ações focadas e destinadas prioritariamente às escolas e centros educacionais das maiores

⁴ Plantar, colher e “cortar” cana-de-açúcar são trabalhos realizados historicamente no Brasil por pessoas que foram escravizadas, principalmente entre os séculos XVII e XIV. Eram homens e mulheres de pele preta, povos “negros”, vindos de diversos países do continente africano e seus descendentes. Na atualidade, mesmo que em menor número, existem registros de trabalho escravo ou semi-escravo nas plantações de cana-de-açúcar no Brasil.

⁵ O Analfabetismo no Brasil sob o Enfoque Demográfico. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2644/1/td_0639.pdf>. Acesso em: 27 de dezembro de 2021.

idades, onde a infraestrutura, com base no pensamento educacional da época, apresentava as melhores condições de receber escolas e educadores, assim como políticas educacionais.

Dessa forma, a população que vivia longe dos maiores centros urbanos, nas periferias das grandes cidades, regiões interioranas e com escassa infraestrutura sucumbia com pouco ou nenhum acesso à educação. Gerava-se, assim, um número crescente de pessoas, em sua maioria trabalhadoras e trabalhadores pobres, sem acesso à educação.

Paulo Freire⁶, nesse contexto, apresenta uma possibilidade concreta de mudar a situação educacional no Brasil, colocando uma alternativa que poderia trazer resultados satisfatórios em um curto espaço de tempo e com baixo investimento. Essa visão emancipadora da educação, colocada como uma ferramenta para superar condições sociais, no entanto, esbarra em uma elite oligárquica, industriais e políticos, que enxergam na proposta de alfabetização de jovens e adultos de Freire uma possibilidade de enfrentamento de classe e interesses com a população mais pobre, que estaria ciente dos seus direitos e com melhores condições de organização.

...um golpe de Estado (1964) que não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios, que continuaram depois no IPM do Rio. Livrei-me, refugiando-me na Embaixada da Bolívia em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus), o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava. Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juizes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?...” (Freire, 1979, p. 10).

Freire viveu até 1997 como educador, filósofo e escritor propondo alternativas para a educação comunitária, seja no Brasil ou no mundo. Sua vasta obra e ações políticas sempre foram alvo de perseguições. Seu legado, no entanto, permanece vivo e continua despertando reflexões, análises. Um

⁶ Ana Maria Araújo Freire, esposa de Paulo Freire, escreveu uma biografia intitulada “Paulo Freire: Uma História de Vida”. Na obra, existe referências importantes sobre a participação política de Paulo Freire em diversos momentos da sua vida. Referência: Freire, Ana Maria de Araújo Paulo Freire: uma história de vida. – 1ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2018.

contraponto às tentativas de apagamento e esquecimento. Desta forma, consideramos o autor e sua obra atuais, para a educação mundial.

Legado de Paulo Freire na Educação do Campo

A educação do campo

Neste artigo, conceituaremos as regiões rurais do Brasil como “campo” e os seus habitantes como “povos do campo”. Quanto a esta última, trata-se de uma denominação coletiva, que abrange toda a complexa diversidade das populações que residem distante dos centros urbanos no país (Caldart, 2003).

O campo no Brasil apresenta elementos singulares quanto ao tempo e ao espaço, mas também consonantes com a América Latina, região marcada pela luta pelos direitos à terra, alimentação, educação, entre outros. No que concerne à educação, foco deste trabalho, faz-se importante ressaltar a atuação de diversos movimentos sociais do campo³. Um exemplo é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que tem como uma das suas principais pautas de reivindicações uma efetiva educação escolar do campo. O MST entende a educação do campo não apenas como a necessidade de implantação de escolas nos assentamentos, mas a implantação de escolas que não trabalhem na perspectiva convencional urbana e, sim, considerem a especificidade do meio onde estão inseridas (Caldart, 2003).

A escola do campo é, justamente, resultado de reivindicações dos movimentos de trabalhadores, inseridos no contexto das lutas por educação de qualidade no campo e para o campo, estendendo este como cenário de contradições que devem ser superadas, tendo a educação como ferramenta para esse processo de ruptura com a realidade opressora imposta aos sujeitos do campo em seus territórios (Molina & Sá, 2012). Dessa forma, a escola do campo “se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escolas hegemônicas e ao projeto de educação proposto à classe trabalhadora pelo sistema do capital” (Ivi, p. 324).

O projeto de campo e de Educação do Campo traz a marca histórica da participação da diversidade de coletivos e de movimentos, diversidade que o enriquece e lhe confere maior radicalidade político-pedagógica. Como explorar essa riqueza político-pedagógica no projeto educativo do campo, nos currículos de formação e de educação básica, na pedagogia dos movimentos? Um dos caminhos é aprofundar a contribuição dos coletivos

diversos na conformação dos princípios-matrizes formadoras da Educação do Campo destacados nas análises (Arroyo, 2012, p. 231).

Como dito anteriormente, o conceito de “populações do campo” abarca uma grande diversidade, como populações indígenas de várias etnias, quilombolas, agricultores familiares, ribeirinhos, pescadores, sem terras, sertanejos e outros. Ou seja, a Educação do Campo precisa ainda atentar-se à realidade na qual está inserida para efetivamente cumprir o seu papel, visto a enorme gama de populações aí inseridas.

A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (Caldart, 2008, p. 67).

Sendo assim, além de elaborar um currículo que seja formal dentro das normas educacionais existentes no Brasil, a Educação do Campo deve absorver a singularidade e a diversidade dos saberes populares no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP)⁴, documento que tem a função de sistematizar a intencionalidade do trabalho político-pedagógico da unidade escolar. Ao ser colocado em prática, o projeto direciona as ações escolares, fazendo a escola atuar como agente transformador, contemplando, dessa forma, as ações planejadas pelos atores envolvidos na sua construção (Veiga, 1997).

Ao mesmo tempo em que se desenvolve a práxis da Educação do Campo, consolida-se a luta por políticas públicas voltadas a ela. Nesse sentido, há importantes conquistas proporcionadas pela luta das organizações das trabalhadoras e trabalhadores. Uma delas foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação)⁷. Trata-se de um documento relevante em relação aos projetos político-pedagógicos das escolas do campo. O seu Artigo 5º expõe que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes

⁷ Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf>.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo

No final dos anos 1990, algumas experiências de Educação do Campo começaram a ser implementadas nas universidades brasileiras⁸. O ensino superior se apresentou aos movimentos sociais como uma possibilidade de formalização e ampliação dos saberes educacionais formais e de formação de professores para atuar no campo. Por outro lado, tal relação apresentou às instituições de ensino os saberes dos povos do campo. Da mesma forma, as experiências das escolas do campo possibilitaram um vasto arcabouço de conhecimentos práticos e sistematizados para a elaboração da ciência educacional.

Somente na primeira década dos anos 2000, no entanto, a formação de profissionais para essas escolas foi sistematizada em uma política pública. Foi quando organizações sociais e universidades públicas criaram o que viria a ser um projeto de implementação de cursos de licenciatura em Educação do Campo em 42 universidades pelo país⁹. A implementação dos cursos teve início em 2012, a partir da elaboração de projetos político-pedagógicos, dos currículos, dos conteúdos e da contratação de professores e profissionais técnico-administrativos. Em 2014, iniciam-se as primeiras turmas de Licenciatura em Educação do Campo como uma política pública do governo federal.

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) recebeu a primeira turma de estudantes em 2014. O curso tem duração de oito semestres e proporciona a formação específica em Ciências da Natureza. A proposta pedagógica da graduação foi elaborada conforme solicitação do edital, os princípios e marcos normativos da Educação do Campo.

A proposta foi de matrícula anual, iniciando-se com 120 estudantes, número que diminui progressivamente até a admissão de 60 em 2021. Em dezembro de 2017, com as entradas das turmas de 2014, 2015, 2016 e 2017, somavam-se 321 matriculados. Os alunos eram de 82 municípios divididos entre os estados de Minas Gerais (82%), Espírito Santo (9%), Bahia (1,8%), Rio de Janeiro (1,8%) e Paraíba (0,3%).

⁸ Destaco a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com as experiências dos cursos de Pedagogia da Terra, Educação Indígena, assim como, os diversos projetos de ensino, extensão e pesquisa desenvolvidos junto aos movimentos sociais do campo.

⁹ Edital de seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC.

Paulo Freire e a Educação do Campo

Paulo Freire teve consolidada trajetória junto à educação desenvolvida longe dos grandes centros urbanos. Dessa forma, não é de se espantar que o seu pensamento seja uma importante referência para a Educação do Campo. O pensamento da educação comunitária e popular dos anos 1960 influenciou uma mudança de paradigma educacional e a forma de se pensar a educação, sendo a atuação e o pensamento de Paulo Freire centrais nesse processo.

O campo brasileiro é marcado por vastas singularidades e múltiplas identidades e riquezas culturais. As formas de produção de alimentos e a relação com a natureza também são variadas. No entanto as populações do campo têm direitos básicos negados, enfrentando sérias dificuldades para acesso à saúde, educação e cidadania, sofrendo ainda com o não reconhecimento da sua cultura e saberes.

Era justamente em populações mais pobres e com maior dificuldade de acesso a direitos que Paulo Freire concentrava os seus estudos e ações educacionais. Exemplo é o processo de alfabetização já narrado neste artigo. Podemos, portanto, constatar imediatos paralelos entre o pensamento freiriano e as possibilidades da Educação do Campo, ainda que o Brasil possua uma ampla diversidade de concepções, autores e experiências na área.

Outra relação entre Paulo Freire e a Educação do Campo é o uso do vocabulário e da linguagem das populações nos processos de ensino e aprendizado. Paulo Freire apontava que a alfabetização precisa buscar ferramentas de diálogo com o cotidiano dos alunos. Freire (2006, p.85): Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto.

Da mesma forma, a Educação do Campo tem como primícia essa relação: a inserção da população campo desde o conteúdo até o método aplicado, valorizando e reconhecendo sua diversidade, saberes, expressões culturais e ensinamentos.

As práxis de Paulo Freire e a Educação do Campo no Brasil estão focadas na população do campo e das periferias das grandes cidades. Dialogam com as realidades material e cultural, além das identidades locais e concepções de mundo. Podemos apontar a convergência entre Paulo Freire e Educação do campo, que aponta para propostas educativas que ajudem os estudantes a refletir e conhecer o mundo, suas potencialidades, cultura, relações sociais, dores, opressões e explorações.

A cultura como agente das transformações, também quer dizer, a superação por exemplo de uma cultura profundamente paternalista e fatalista, em que um camponês se perdia na perda de si mesmo, enquanto objeto quase puro do processo de produção, excluído do processo de produção. Quando ele se reincorpora ao processo de produção, evidentemente ele ganha uma posição social, histórica e cultural que ele não tinha. Ele termina a partir das transformações que ele vê realizando-se socialmente na sua comunidade, ele descobre que agora o fatalismo, já não explica coisa nenhuma, então ele descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a história, de transformar a cultura, então da posição fatalista, ele renasce numa posição de inserção, de presença na história, não mais como objeto dela, mas também como objeto da história¹⁰.

Tanto para Freire quanto na Educação do Campo, além da busca pela consciência acerca da realidade, coexistem propostas de transformações de paradigmas para a construção de um mundo melhor.

... é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (Freire, 1992, p. 206).

Acredita-se na possibilidade de capacitar homens e mulheres para intervir na sociedade e executar mudanças para a vida comunitária e mudanças estruturais na construção de um mundo mais justo e igualitário.

Conclusão

A atualidade da obra de Paulo Freire para a educação mundial é constatada nas diversas obras, eventos, congressos e publicações sobre ele produzidos desde a sua morte, em 1997. Este artigo apresenta como a sua obra e a sua práxis educativa se refletem também na educação do campo no Brasil, sendo de fundamentais importância e contribuição.

O pensamento freiriano, ao colocar a educação como ferramenta libertadora e de rompimento da relação opressão-oprimido, tem especial importância em um país ainda marcado por graves dificuldades de acesso ao direito básico da educação, sobretudo por parte das populações

¹⁰ Depoimento gentilmente concedido ao prof. Bernardo Mançano Fernandes, em 1996, para elaboração de vídeo documentário da Educação do Campo, a partir das experiências do MST, e publicado no livro *Pedagogia da Tolerância*, organizada por Ana Maria Araújo Freire, publicada pela Editora da Unesp, 2004. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/Paulo_Freire_depoimento_1996.pdf.

marginalizadas, entre as quais se encontram as populações do campo. Da mesma forma, a educação a partir do prisma de Freire preconiza métodos que consideram fundamentais a realidade do aluno e a transformação da sociedade, princípios fundamentais também da Educação do Campo, conforme entendimento aqui adotado.

Manter vivo e reivindicar o legado de Paulo Freire são estratégias especialmente importantes no período atual. Nos últimos anos, especialmente de 2018 a 2021 (ano do centenário de nascimento de Paulo Freire, principalmente, após a eleição de Jair Messias Bolsonaro, para presidente do Brasil, ganharam fôlego movimentos para apagar a história de Paulo Freire, suas obras e legados. Existe um projeto de lei, que tramita no Congresso Nacional, na tentativa de revogar o título de patrono da educação dado a Freire¹¹.

Durante a ditadura militar brasileira (1964-1984), Paulo Freire foi preso e acabou exilado por 15 anos, tendo a sua obra atacada e censurada no país, além de diversas outras perseguições políticas.

Apresentamos, as contribuições, legado e atualidade para a educação nas obras de Paulo Freire, a educação como um ato de amor e proposta de liberdade para a humanidade.

Referências bibliográficas

- Arroyo, M. G. (2012). Diversidade. In: Pereira, I. B. et al. *Dicionário da Educação do Campo*.
- Brandão, C. R. (1991). *O que é o Método de Paulo Freire?* (Ed. 27). Editorial Brasiliense.
- Caldart, R. S. (2003). Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. *Currículo sem fronteiras*, 3(1), pp. 50-59.
- Caldart, R. S. (2008) In Santos, C. A. dos. (org.) *Sobre Educação do Campo. Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília, DF.
- Coelho, E. P. (2019). *Pedagogia da Correspondência, Paulo Freire e a Educação por Cartas e Livros*. São Paulo: Editora BT Acadêmica/ Liber Livros.
- Estevam, D. D. O. (2003). *Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância*. Florianópolis, SC: Insular.
- Freire, A. M. A. (1996) A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In M. Gadotti (org.), *Paulo Freire: Uma Bibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; UNESCO.

¹¹ “Projeto revoga lei que declarou Paulo Freire patrono da educação”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/558470-projeto-revoga-lei-que-declarou-paulo-freire-patrono-da-educacao>.

- Freire, A. M. A. (2018). *Paulo Freire: uma história de vida*. (1. ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979) *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Educação como Prática da Liberdade*. Apêndice pg. 131. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Para trabalhar com o Povo*. (2 Ed.) São Paulo: Centro de Capacitação da Juventude.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- Gadotti, M. (1996). A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In M. Gadotti, (org.) *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; UNESCO.
- Gadotti, M., & Abrão, P. (Org.) (2012). *Paulo Freire anistiado político brasileiro*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Comissão da Anistia; Ministério da Justiça.
- Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Escola do Campo. In Pereira, I. B. et al., *Dicionário da Educação do Campo*.
- Veiga, I. P. A. (1997). *Projeto político-pedagógico da Escola: Uma Construção Possível*. 3º ed. SP: Papirus.
- Veiga, I. P. A. (2004). *Educação Básica e Educação Superior: Projeto político pedagógico*. 3º ed. SP: Papirus.

Vigencia y desarrollo temático del legado teórico de Paulo Freire*

di Rolando Nelso Pinto Contreras[°]

Resume

Este texto procura sistematizar la vigencia de algunas contribuciones teóricas que, en el campo pedagógico, realizó Paulo Freire (1921-2021) para el desarrollo de una Educación Crítica Liberadora y Transformadora en América Latina y que, a nuestro juicio muestran la fuerza y vigencia de su pensamiento pedagógico crítico liberador de este educador brasilero. En el texto se señalan aquellos saberes pedagógicos de Freire que él no profundizó o no tuvo el tiempo para hacerlo y que algunos de sus seguidores hemos ido desarrollando los temas que, a nuestro entender, enriquecen la Pedagogía del Oprimido, la Pedagogía de la Esperanza y la Pedagogía que Freire delineó brillantemente en estas obras.

Palabras claves: Pedagogía Crítica Liberadora; Ciclo del conocimiento transformador; Curriculum Crítico Emergente; Aprendizaje liberador y autónomo; Evaluación centrada en el aprendizaje.

Validity and thematic development of Paulo Freire's theoretical legacy

Abstract

This work aims to systematize the relevance of some theoretical contributions made in the pedagogical field by Paulo Freire (1921-1997) for the development of a Liberating and Transforming Critical Education in Latin America, which, in our opinion, show the strength and relevance of this Brazilian educator and his liberating critical pedagogical thought.

* Este texto corresponde a la base de mi intervención en el “Conversatorio II sobre La actualidad de Paulo Freire en el Centenario de su nacimiento (1921-2021)”, realizado en el mes de mayo de 2021, organizado por la Universidad de Siena, Italia y coordinado por el Profesor Carlo Orefice, del Departamento de Ciencias Sociales, Políticas y Educativas, de dicha Universidad.

[°] Universidad de Playa Ancha/UPLA, Chile. Corresponding author: rolopintocontreras@gmail.com.

Through the article we dive into the pedagogical knowledges that were not completely developed and treated in depth by Freire but have been developed by his disciples. These themes, in our understanding, enrich the Pedagogy of the Oppressed, the Pedagogy of Hope and the Pedagogy that Freire brilliantly delineated in his works.

Keywords: Liberating Critical Pedagogy; Transformative knowledge cycle; Emergent Critical Curriculum; Liberating and autonomous learning; Learning-centered assessment.

First submission: 11/02/2022, *accepted:* 05/04/2022

Available online: 18/07/2022

Particularmente en estos últimos 5 años, con motivo de los 50 años de publicación de la Pedagogía del Oprimido y de la proximidad del Centenario del nacimiento de Paulo Freire (Octubre de 1921), se han publicado muchos artículos; libros y organizado eventos, conversatorios y/o Seminarios/Congresos, en todo el mundo, pero particularmente en América Latina, en homenaje a este educador brasileño y a la vigencia de su pensamiento crítico/liberador.

Entre la enorme cantidad de publicaciones y eventos recordatorios, los autores de esos textos e intervenciones podrían clasificarse en tres tendencias sistematizadoras: 1) Aquellos que se autodenominan “Discípulos Freireanos”, que como una memoria sacralizante de Freire, repiten sus obras y pensamientos, elevando su condición de maestro a un “gurú” latinoamericano, al que se le atribuye, incluso, ser el creador de la Pedagogía Crítica Liberadora en el mundo. 2) Aquellos que autorreconociéndose como discípulos, se separan de Freire y su pensamiento y generan sus propias agendas temáticas y reflexivas contextualizadas en sus propias experiencias educativas e investigaciones, teniendo otros referentes teóricos y atribuyen sus hallazgos, autocalificados como “originales”, al hecho de haber roto su vínculo con el legado de Freire; perdiéndose u olvidando el sentido transformador del capitalismo dominante que tiene la Pedagogía de la Esperanza y la Pedagogía de la Autonomía, en Freire. 3) Aquellos que aprendimos con Freire que no había que repetirlo, ni abandonarlo, sino que reflexionarlo críticamente, desde nuestras prácticas liberadoras y transformadoras. Entendíamos que el legado de Freire, debíamos profundizarlo y actualizarlo en una perspectiva de mantener la coherencia teórica y práctica de su legado crítico liberador y transformador.

En esta tercera tendencia, hemos muchos/as educadores/as latinoamericanos/as que hemos continuado profundizando ciertos temas que estaban insinuados por Freire o simplemente señalados por él en el transcurso de su deriva reflexiva, pero que él no los desarrolló en su obra principal.

Es sobre esta tercera tendencia de discípulos freiranos es que queremos proponer con este artículo/exposición¹, una actualización temática freirana.

Para los efectos ordenadores del texto lo hemos dividido en tres apartados:

- 1) en el primero tomamos aspectos biográficos de nuestro diálogo con Freire, para re valorar críticamente su legado intelectual principal;
- 2) en un segundo apartado destacamos los ejes temáticos que Freire desarrolló y que constituyen su aporte específico en la continuidad y evolución de la Educación Popular Crítica, Liberadora y Transformadora Latinoamericana; y
- 3) en el tercer apartado, que recoge las necesidades de actualizar los planteamientos de Freire y que respetuosamente nos hicimos cargo varios autores/as y educadores/as latinoamericanos/as, profundizándolos y ampliándolos de manera actualizada; siempre situados/as en nuestras respectivas prácticas educativas y políticas diferentes, pero complementarias con Freire y su legado educativo.

Nuestro aprendizaje biográfico de aceptar críticamente a Freire, como nuestro maestro

Conocí a Paulo Freire en enero de 1966, como estudiante de Filosofía y Sociología en la Universidad de Chile, inscrito en el Curso de preparación de “Coordinadores de Alfabetización de Adultos”² organizado por la Federación de Estudiantes de Chile (FECH) y la Dirección Extraordinaria de Educación de Adultos, del Ministerio de Educación y Cultura de la época.

¹ Parte de este anunciado lo desarrollamos en un artículo que titulamos “Aportes teóricos y pedagógicos al legado intelectual de Paulo Freire”, publicado en el libro *Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido. (2018)*, organizado por Jorge Osorio Vargas/Editor, Publicado en La Serena (Chile), Nueva Mirada Ediciones. Pp. 136-160.

² Paulo Freire los denominaba “Coordinadores de Círculos Culturales Dialógicos”. A mí me pareció que tal denominación Freirana correspondía, en pocas palabras, al sentido epistemológico formativo propio de la Pedagogía Liberadora, que más tarde él plasmó en su libro *Pedagogía del Oprimido (1970)*.

En el inicio de ese curso presentaron a los docentes del mismo y las características metodológicas del curso. Entre los docentes estaban dos sociólogos del Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP), un profesor del Programa del MINEDUC y Paulo Freire.

El Curso mismo era una formación intensiva sobre el Marco Político Nacional Reformista del Gobierno Demócrata Cristiano de Eduardo Frei (1964-1970), que culmina con el proceso de Reforma Agraria, para lo cual se requería que los campesinos chilenos, eventuales beneficiarios de ese proceso, supieran leer y escribir los textos legales que los beneficiaban. Y ese era el contexto político en que se daba este proceso de Alfabetizar Adultos Rurales. Y un segundo gran tema de la capacitación era el aprendizaje de las características teóricas, los procedimientos metodológicos y el sentido liberador del Método Psicosocial de Alfabetización, que proponía Freire, que lo había aplicado en Pernambuco Rural, en el Nordeste Brasileiro.

La organización del curso tenía entonces esos dos momentos. En un primer momento, se dieron unas charlas explicativas sobre la visión de realidad que tenía el gobierno de Frei; sobre el Programa Reformista del Gobierno; sobre las políticas del Programa de Educación de Adultos, la organización sindical campesina³ y sobre el futuro proceso de la Reforma Agraria, cuya Ley estaba en el último trámite legislativo, que impulsaba el gobierno de la época. El segundo momento, era la profundización socio-cultural, política y pedagógica de las características curriculares y didácticas que proponía Freire, con su método de alfabetización.

En el desarrollo de ese segundo momento y la lectura de algunos capítulos del libro *“La Educación como práctica de la Libertad”*, del propio Freire (1969), se despertó mi interés y curiosidad por adherirme críticamente a su propuesta teórica y metodológica liberadora. Esta adhesión crítica se desarrolla, presencialmente en el diálogo con él entre 1968 y hasta el año de su muerte, en 1997 y que continuó hasta el día de hoy con la relectura de sus libros y de mi propio crecimiento intelectual sobre la Pedagogía y el Currículum Crítico Liberador, sobre lo cual hemos profundizado, dándole un sello teórico práctico que hemos desarrollado en estos más de cincuenta años de vida profesional, comprometido con lo que podría llamar el legado de Freire.

Del conjunto de las obras de Freire, para los efectos de este artículo, reconozco como aportes estructurales a una configuración de un paradigma pedagógico crítico liberador latinoamericano y que fueron enmarcando la

³ En la época el analfabetismo rural en Chile alcanzaba al 48% de los adultos y los campesinos sindicalizados no eran más del 6% de la población laboral rural nacional.

reflexión y la práctica pedagógica crítica-transformadora de muchos educadores populares de nuestra región, las obras siguientes: “Pedagogía del Oprimido” (1970); “Fear and Daring: the daily life of the teacher” (1986), escrito conjuntamente con Ira Shor, traducido y publicado en portugués con el título: “Medo e Ousadia no cotidiano do Professor”, 2011⁴; “Pedagogía de la Esperanza” (1993) y “Pedagogía de la Autonomía” (1997).

Miradas estas obras como una continuidad cíclica de un mismo eje temático Freirano, la “Educación como Práctica de la Libertad” (1969) pero en donde en cada uno de ellos acentúa la mirada hermenéutica crítica de la Pedagogía del Oprimido (1970); se podría afirmar que en cada uno de estos libros hay un círculo concéntrico cada vez más profundo y complejo de su pensamiento filosófico educativo, configurando un conjunto de temas que, a mi juicio, son el legado teórico-práctico de Freire para la Pedagogía Crítica Liberadora Latinoamericana.

Los ejes teórico-prácticos vigentes desde Freire y sus obras

Nuestra perspectiva histórica, es, tal como afirma Hugo Zemelman, la de entender la obra de Freire como “la construcción de un sujeto situado en América Latina, en diálogo permanente con su pueblo y desde ahí ver su potencia y voluntad para mantener su vigencia actual” (Zemelman, 1998, pp. 13-29). Desde esta perspectiva nos permitimos sugerir los ejes temáticos siguientes en Freire:

1. En primer lugar, **la comprensión estructural de las relaciones de la opresión popular en América Latina y El Caribe**, que se profundiza con los procesos educativos oficiales que se destinaban a estos sectores populares. Esta “educación bancaria”, transformada en la única formación posible que reciben los sectores populares latinoamericanos, tiene como consecuencia psico-social y material, la instalación de la conciencia dominada, subalterna, sometida e ingenua en nuestros pueblos, que se hace cómplice del desarrollo del subdesarrollo capitalista y dependiente integral, al permanecer instalado en esa realidad cultural y política de la opresión, en nuestra región latinoamericana.

⁴ En el año 2014, Siglo XXI Editores de Buenos Aires, publicó en español, basado en la versión brasilera este mismo libro con el título *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Primera edición.

La comprensión que nos propone Freire es integral⁵, no reducida a sólo una variable del funcionamiento explotador del capitalismo, sino que se trata de entender al sujeto popular como un producto histórico-social, que situacionalmente está integralmente oprimido y que tiene una “lectura fatalista, desesperanzada y desmovilizadora” de su situación de pobreza y explotación, pero que por otro lado sin su “liberación” es impensable romper y salir de esa situación estructural e integral de dominación.

En el inicio del trabajo de educación con adultos de Freire y de Elsa, su esposa y colega de entonces, en Pernambuco, ambos estaban convencidos que la opresión del campesino nordestino no estaba en su falta de dominio del lenguaje escrito, sino que en las relaciones de poder que le impedían pronunciar y explicitar su lectura de la realidad que los oprime, así “no hay analfabetos, hay sujetos con lecturas diversas del mundo, que posicionados en su nivel de conciencia de la propia historia y del conocimiento de las causas históricas de su situación de oprimido, son capaces de leer su mundo (...) En la medida que el oprimido es capaz de leer su realidad como histórico-social, él puede avanzar colectivamente a su liberación” (Pedagogía de la Esperanza, 1993, p. 93).

2. Un segundo eje temático es “**el carácter político liberador del acto de educar**”, en su doble dimensión vital: desde la transformación de la conciencia (proceso de “concientización”) y desde la organización del oprimido, como resistencia a la dominación; lo que lo lleva a afirmar que “la acción educativa es siempre a favor de alguien y de algo y contra alguien o algo, conocer esta diferencia en cualquier acto instruccional, es un acto educativo políticamente humanizador” (Pedagogía del Oprimido, 1970, en varias páginas reitera lo mismo y

⁵ A diferencia de Marx y del marxismo en general, entre otras comparaciones posibles, que reduce la explotación social del trabajador y su condición de explotado y dominado, a las condiciones materiales de productor de bienes (mercancías) que benefician al capital (relaciones materiales de producción capitalista), Freire propone una explicación/comprensión estructural integral de las relaciones de dominación en América Latina. Tales relaciones no son sólo existentes en el capitalismo, sino que en cualquier sociedad o sistema social o territorial que organice la vida en términos de opresores y oprimidos, de dueños del poder y de subordinados.

Para profundizar en este análisis, recomendamos leer: Cabaluz (2015) *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Particularmente su Capítulo IV, “Marxismo, Reproducción y Trabajo Vivo”.

También a Mayo (2004). *Liberating Praxis, Paulo Freire’s Legacy for radical Education and Politics*, particularmente su Capítulo III, “Critical Literacy, Praxis and Emancipatory Politics”.

Pedagogía de la Esperanza, 1993, donde también en varios párrafos reitera la misma idea); esta comprensión del carácter político del acto educativo, que es lo que siempre orientó a Paulo Freire y a todos los educadores populares situados que seguimos trabajando y reflexionando con él, nos hace afirmar con él que “nadie se educa sólo, todos nos educamos entre sí, mediatizados por el mundo”.

3. Un tercer eje temático es **el reconocimiento desde siempre del carácter liberador transformativo de la relación pedagógica dialógica**: “Educar es siempre una pedagogía de la esperanza y de la autonomía de los que están en la acción formativa, ya que el educador y el educando están aprendiendo a ser actores protagónicos de la historia de su liberación” (Pedagogía de la Autonomía, 1997, p. 63). Esta particularidad “transformativa y emancipadora de la pedagogía”, hace de la propuesta de Freire una práctica social y educativa radical. Naturalmente esto le da una responsabilidad protagónica al educador quien no sólo debe dominar el conocimiento de su enseñanza, sino que saberlo organizar como una propuesta contextualizada y pertinente para encantar al estudiante en su aprendizaje y transformación cognitiva.
4. Un cuarto eje temático estructural de Freire es haber entendido desde el inicio de su práctica formativa que **“la acción pedagógica es, principalmente, un acto de construcción intersubjetivo del sujeto, del otro/a y de ambos en relación con el mundo que los intermedia”** (Pedagogía del Oprimido, 1970, varios párrafos). Se trata de una construcción dialógica, fundada en el amor y en la confianza irrenunciable con el otro, que en las relaciones intersubjetivas, van construyendo realidades compartidas y dispositivos para la acción emancipatoria colectiva.
Esta profunda comprensión dialéctica del proceso educativo, es lo que le permitió repetir siempre: “no copien ni repitan a Paulo Freire porque están rompiendo con su propia responsabilidad de ser intersubjetivo y me están cosificando a mí, siempre reflexionen sobre sus prácticas y dialoguen conmigo o con lo que yo escribo, que eso nos hace crecer a ambos, a ustedes y a mí”⁶.
5. Y un quinto eje temático que destaco en el pensamiento educativo de Freire es **“la centralidad del educador crítico-progresista en toda su concreción pedagógica”** (esta es una constante en toda su obra pero donde mayormente profundiza en la función decisiva que tiene el

⁶ Conversación con funcionarios de la Corporación de Reforma Agraria, del Dpto. de Capacitación Campesino que le pedían a Freire a que no usara con los campesinos chilenos su lenguaje fenomenológico, ya que no lo entendían. ICIRA, 1968.

profesor progresista es en *Pedagogía del Oprimido*, 1970; *Medo e Ousadia* o cotidiano do Professor, 1986 y 2011; *Pedagogía de la Esperanza*, 1993; y *Pedagogía de la Autonomía*, 1997). En todos estos textos hay funciones y características que debe desarrollar este profesor: debe dominar el proceso de enseñar y producir conocimientos disciplinarios, contextualizados históricamente; debe organizar los contenidos de sus procesos de enseñanza de tal manera de satisfacer la “curiosidad común” de sus eventuales educando, para transformarla en “curiosidad epistemológica”; asumir con respeto el dialogo formativo, de tal manera de lograr aprendizajes significativos y autonomía formativa en sus educandos; en fin, comprometerse ética y políticamente con la liberación del oprimido, en cualquier situación que en que se reproduzcan relaciones de dominación, explotación, discriminación o exclusión humana. Así, el “profesor progresista” de Freire es el protagonista principal de toda su pedagogía crítica y liberadora. Cada uno de estos cinco ejes temáticos constituyen, a mi entender, la profundidad humanista y hermenéutica fenomenológica de Freire para el desarrollo de la *Pedagogía Crítica Liberadora Latinoamericana*.

Algunas profundizaciones temáticas que complementan el legado de Freire

Siempre mantuvimos con Freire una perspectiva crítica transformadora de nuestras prácticas. Cuando comenzamos a desarrollar nuestra propia experiencia formativa con diversos grupos populares y en la formación de Profesores/as, nuestro estudio de la obra y la práctica de Paulo Freire, tuvo esa misma mirada crítica que teníamos en nuestros diálogos presenciales. Así fuimos descubriendo una serie de temas pedagógicos que no estaban suficientemente desarrollados en sus obras, él los insinuaba en varios momentos de sus libros, pero no los desarrollaba. Más de una vez en nuestros diálogos en Ginebra o en Lovaina o en otras experiencias europeas, yo le señalaba esos vacíos y él los reconocía.

Es lo que más tarde, ya re-instalado en Chile (1990), comenzamos a referirnos a “temas pedagógicos freiranos emergentes”. Desarrollarlos, lo entendía como un enriquecimiento intelectual personal y para nuestros eventuales estudiantes universitarios, pero también entendíamos que con su desarrollo contribuíamos al patrimonio teórico-práctico de la *Pedagogía Crítica Liberadora Latinoamericana* y potenciando aún más la coherencia del legado teórico/práctico liberador de Freire.

Estos temas, entre otros de naturaleza más filosófica⁷, que no abordamos en este texto, ya que los entendemos como situaciones epocales que Freire no vivió y que su profundización y desarrollo sería una tarea de mayor envergadura que escapan a los propósitos analíticos pedagógicos de este artículo. Los temas pedagógicos referidos en este texto, son: la visión epistemológica del ciclo de conocimiento pedagógico en el proceso formativo; el tema del Curriculum y su relación con la didáctica; la teoría del aprendizaje crítico transformador y liberador de los sujetos en formación; y la evaluación crítica de los aprendizajes que logran estos sujetos en formación.

Metodológicamente cada uno de estos temas los situamos primero en la textualidad desarrollada por Freire, destacando en cada caso el aspecto conceptual orientador de él, así como el nivel de desarrollo que muestra su textualidad; después retomamos esa textualidad inconclusa e insertamos en este texto los aportes de profundización/precisión teórica que hemos realizado algunos/as educadores/as críticos/as post-Freire o paralelamente con Freire a ese tema en estudio.

El primer tema: profundización epistemológica y pedagógica del “ciclo de conocimiento en el proceso educativo crítico liberador”

La textualidad de Freire

La primera obra de Freire en que se plantea esta cuestión epistemológica del acto educativo es en el libro *Medo e Ousadia no cotidiano do Professor* (1986), traducido del Inglés con ese título, en 2011, en Sao Paulo. En este libro aparece mencionado y ejemplificado el tema epistemológico de la educación, producto de un diálogo que él desarrolló con Ari Shor, (Lingüista Norteamericano) entre los años 1984-1986 en pasantías cortas que realizó Freire en varias Universidades de USA y Canadá. En este texto Freire se refiere en dos párrafos a este ciclo. El primero es cuando Ira Shor pregunta sobre la motivación del estudiante hacia un conocimiento nuevo y complejo, para aprenderlo y significarlo; la respuesta textual de Freire es “Estamos hablando de un tema epistemológico muy serio. Si observamos el

⁷ Entre esos temas filosófico-sociales que habría que trabajar en la perspectiva freirana, nos parecen muy necesarios para el desarrollo humanista y ecosustentable para la vida popular, los siguientes: la importancia de vincular la opresión a la especificidad territorial y de género de los/as oprimidos/as; la ética de la liberación popular de los oprimidos; la inclusión socio-cultural y la alteridad del poder; la interculturalidad y el reconocimiento del otro, en todos los ámbitos del ser y el estar; la necesidad del desarrollo ciudadano de derechos y responsabilidades en la convivencia con los/as otros/as; etc...

ciclo de conocimiento, podemos percibir dos momentos, y no más de dos, que se relacionan dialécticamente. El primer momento es el de la transferencia/enseñanza del conocimiento histórico social oficial y el otro momento es aquel de la producción del conocimiento nuevo que es conocido y percibido por el educando como significativo. (...)” (pp. 22-23); y luego Freire se extiende en las condiciones en que el proceso formativo desarrolla ambos momentos (no son dicotomizables entre sí y el segundo momento no es sólo “reproducir lo necesario, sino que producir conocimientos nuevos que sean comprensivos y aplicables, en la práctica personal y social del educando”). Pero aquí no hay más profundización de lo que implica cada momento y quiénes y cómo, los responsables de realizarlos, se articulan didácticamente. Es decir la cuestión epistemológica Freire la reduce a una distinción metodológica del proceso de enseñar.

El segundo párrafo se inicia con la solicitud de Ira Shor de que Freire (1986) profundice sobre “el rigor creativo de la educación dialógica” y Paulo responde lo siguiente: “Una experiencia dialógica que no se basa en la seriedad y en la competencia de ser riguroso en el manejo del conocimiento es mucho peor que una educación bancaria donde el profesor simplemente transfiere conocimientos” (pp. 135-138); aquí Freire distingue entre “calidad científica del conocimiento” y “su manejo pedagógico por el profesor”, como dos condiciones gnoseológicas del ciclo de conocimiento formativo, pero tampoco profundiza en esa distinción y más bien se queda en lo pedagógico de tratar seriamente y con rigor el conocimiento enseñable, no hacerlo es ser irresponsable.

En su libro “Pedagogía de la Esperanza” retoma este tema gnoseológico y la visión epistemológica del mismo. Ver, por ejemplo, págs. 77 y 78; págs. 80, 106 y 184. En todos estos párrafos reitera la constitución de este Ciclo del Conocimiento en sólo dos momentos: el de enseñar lo establecido y el de construir conocimientos nuevos, bajo la orientación pedagógica del educador progresista.

Los aportes para la vigencia y continuidad Freirana

Los continuadores de Freire que nos hacemos cargo de esta profundización epistemológica, por ejemplo, las reflexiones/aportes de Marco Raúl Mejía (1995, 2004); Donatila Ferrada (2001, 2015) y Rolando Pinto Contreras (2008, 2014, 2018, 2020) que hablamos de la necesidad gnoseológica del conocimiento donde distinguimos los momentos que implica la reproducción/construcción del conocimiento en la acción formativa crítica transformativa, distinguimos, al menos, cuatro momentos diferentes pero vinculados en la acción formativa:

- el momento de la investigación de la realidad del objeto del conocimiento en estudio (dónde los saberes previos del educando constituyen un punto de partida) y que va a permitir formular preguntas o hipótesis de trabajo en los educandos;
- el momento de la búsqueda de sentidos o respuestas que a esos problemas o hipótesis, abren los contenidos eruditos y oficiales, organizados en Planes y Programas de Estudios Disciplinarios y enseñados; aquí se trata de develar interpretativamente, según el rescate de la vida comunitaria del educando, el significado vivencial de esos contenidos enseñados;
- el momento de búsqueda y profundización del conocimiento necesario y nuevo que requiere el proceso formativo del educando y que van a ser producidos como respuestas a sus preguntas e hipótesis iniciales; y
- el momento de la aplicación de ese conocimiento nuevo en la realidad de los sujetos en formación y que, en cuanto tales, van transformando su propio horizonte cognitivo, su autonomía de aprendizaje y el mejoramiento de su vida de oprimido en la que están inmersos, primero como niños/as y luego como actores familiares y comunitarios.

Paralelamente a este proceso gnoseológico de la formación, visualizamos el proceso pedagógico de la formación donde también distinguimos más de los dos momentos generales: *Enseñar y Aprender*.

En el desglose de ambos momentos generales hay varias acciones formativas que requieren desarrollarse: el de recoger y problematizar los saberes previos del educando; el de formular preguntas de búsqueda de conocimientos nuevos y necesarios para el educando; el de revisar críticamente los conocimientos propuestos en el Currículo de cada ámbito disciplinario en que se organiza el saber fragmentado del conocimiento; el buscar cognitiva y afectivamente nuevas significaciones de realidad; el construir los nuevos conocimientos necesarios para el desarrollo integral del educando y para ir transformando su conciencia crítica de esas realidades opresoras en que vive.

El conjunto de estos momentos diferenciados en la acción formativa, re-significan actualizadamente la teoría pedagógica crítica latinoamericana.

Es decir, sin negar los momentos propuestos por Freire, complementamos, profundizamos y ampliamos conceptualmente su análisis epistemológico del Ciclo de conocimiento educativo crítico.

El segundo tema, íntimamente vinculado al tema epistemológico anterior, es el “Currículo y su implicancias didácticas”

Este ámbito es un saber pedagógico identitario del ser educador, por lo

tanto necesario que él lo conozca y domine en profundidad, ya que es el que le da el sentido organizacional a su acción formativa crítica/transformativa. También en este tema Freire solo esboza, interroga problematizadamente y señala orientaciones generales sobre lo que debe ser el currículo y cómo el educador progresista debe utilizarlo a nivel del aula, pero no encontramos en ninguna de sus obras un tratamiento teórico en profundidad.

La propuesta/orientación textual de Paulo Freire

Con respecto al Currículo y la Didáctica, en toda su obra Freire insiste que es responsabilidad del educador, quién sabe enseñar y organizar la intervención formativa, el que debe decidir sobre el programa curricular (o Programa de Aula, como él lo llama), siempre como una guía o un mapa de ruta del saber enseñar. Y este “saber enseñar” en sus libros *Medo e Ousadia no cotidiano do professor* (1986) y en *Pedagogía de la Esperanza* (1993), particularmente, él hace referencias al término “currículo” que lo entiende como el “programa de estudios que debe ser enseñado”.

En la *Pedagogía de la Esperanza* Freire (1993) avanza a una comprensión indagativa del Currículo: en las páginas 129 y 130, él hace un largo desglose de preguntas que deben ser definidas por el educador y las preguntas reconocen “componentes pedagógicos” del currículo: propósitos de la enseñanza y el aprendizaje; tipo de contenidos que intervienen el proceso formativo (sentidos políticos y epistemológicos de los contenidos; contenidos previos del educando y contenidos situados y nuevos) y estrategias metodológicas para una buena enseñanza. Lo curioso es que al final de la pág. 130, él dice explícitamente: “el educador progresista que lea y estudie estas preguntas, sabrá encontrar las respuestas organizativas que orientarán su currículo”.

Podríamos decir entonces que en Freire el currículo está fuertemente ligado al saber enseñar y en ese sentido, currículo se aproxima a una visión crítica del saber enseñar, que implica saber contextualizar, historificar, ejemplificar con situaciones reales, reflexión docente junto a sus eventuales educandos; etc.

En su libro de *Pedagogía de la Autonomía* (1997) insiste en que el currículo es una función organizativa del educador, es su responsabilidad, de tal manera de respetar los saberes de los educandos y generar condiciones para la creación de conocimientos nuevos.

Los aportes de profundización curricular de los educadores post-Freire

El tema del Currículo, lo asumen más directamente Rolando Pinto

Contreras (2008, 2018) y Donatila Ferrada (2001) ambos profundizan en la comprensión y la organización de un “Currículo crítico emergente transformador” (Pinto Contreras, 2008 y 2020) o un “Currículo Crítico Comunicativo” (Ferrada, 2001). Ambos planteamientos coinciden en cuatro dimensiones freiranas no explícitas, pero que se derivan de su planteamiento educativo general, instalado con la *Pedagogía del Oprimido*, la *Pedagogía de la Esperanza* y la *Pedagogía de la Autonomía*. Estas dimensiones son:

- El currículo es una construcción socio-cultural, epistemológica y ética-política a la vez. Se trata, entonces, de una construcción que la hacen los sujetos implicados directamente en la formación: educandos, educadores, contextos comunitarios y territoriales específicos, dándole un valor normativo relativo a los Planes y Programas Sistemáticos Oficiales. Pero la construcción o elaboración del currículo es una complementariedad de fuentes del conocimiento, pero donde lo central son los saberes instalados en la sociedad y los saberes y prácticas emergentes provenientes de los sujetos en formación; que las deben asumir los docentes, educandos y comunidades que contextualizan el entorno de la formación.
- El diseño, el desarrollo y la implementación del currículo en el aula son momentos de un mismo proceso formativo que sólo pueden hacerlo los sujetos que están en la formación concreta y no aquellos “especialistas técnicos en currículo” que no están en la acción de formar o desarrollar a otros/as. Son entonces educadores situados y educandos en situación de formación y sus respectivas familias, los que diseñan y desarrollan democráticamente el currículo necesario para una educación crítica transformadora (Pinto Contreras, 2008 y 2018), crítica comunicativa (Ferrada, 2001 y 2015) o crítica emergente (varios educadores populares latinoamericanos).
- Existen criterios y dimensiones pedagógicas para la construcción curricular que van organizando pedagógicamente el “ciclo del conocimiento crítico-transformador o crítico comunicativo”. Estos criterios, entre muchos otros aspectos técnicos, tienen que ver con la articulación de la continuidad, complejidad y utilidad social del conocimiento que se descubre o se produce en la relación pedagógica de la formación, de tal manera de mantener siempre el interés, motivación y compromiso de los educandos con su desarrollo crítico gnoseológico y con una visión política factible de humanización/liberación de cualquier forma de opresión.

El tercer tema es la “teoría crítica del Aprendizaje” en Freire y en Post-Freire

Se trata de un tema relevante en la Pedagogía Crítica que permite fundar la “autonomía cognoscitiva y transformadora del educando”. Indudablemente Freire tiene un aporte filosófico y político fundamental, que propone dimensiones que caracterizan el aprendizaje del educando, entre otros aspectos derivamos desde las lecturas de sus obras las siguientes: capacidad de tener curiosidad sobre el sentido útil y vital del aprendizaje; capacidad para discernir críticamente en su dimensión ética y cognoscitiva sobre el conocimiento enseñado; construir la curiosidad científica/crítica que le permite explicar argumentativamente sobre las diversas opciones del saber; lograr placer epistemológico, estético y afectivo con lo aprendido; desarrollar el gusto por continuar aprendiendo; asumir la construcción de su aprendizaje autónomo; etc. Pero todas estas orientaciones, ni individualmente, ni en su conjunto, constituyen una propuesta teórica sobre el aprendizaje autónomo del educando.

La textualidad teórica y pedagógica de Freire

No hay un tratamiento o una preocupación gnoseológica ni pedagógica fundamental que permita profundizar en particular la visión del sujeto que aprende, sino que más bien su planteamiento reiterativo es la responsabilidad del profesor de “saber enseñar para generar autonomía en el aprendizaje” y remarcar sobre las consecuencias o manifestaciones del “aprendizaje logrado por el educando”. Siempre la referencia al aprendizaje está condicionada a la acción de “saber enseñar”, por tanto podríamos derivar que en la propuesta de Freire el aprendizaje significativo es la reacción afectiva, ética, estética y epistemológica del educando, ante una enseñanza significativa. Entre las acciones pedagógicas que estimulan el aprendizaje que orienta al educando para su aprendizaje significativo, están: investigar su realidad, problematizar los saberes transferibles y generar condiciones de autonomía formativa en el educando, pero en ninguna parte él señala cuál es la “responsabilidad” y el “compromiso protagónico” del educando para construir ese proceso de “aprendizaje significativo para desarrollar su autonomía gnoseológica”.

Y... ¿cuál sería el aporte de los educadores populares post-Freire?

Tengo la impresión que tampoco hay mucho desarrollo teórico-práctico de este tema en la literatura postfreirana, ni mucha investigación acción que la sustente.

Lo más próximo que conocemos a una teoría del aprendizaje crítico es lo que ha estado produciendo el educador español Ramón Flecha (1998) con sus Comunidades de Aprendizaje de Personas Adultas, en Barcelona y en el caso de América Latina, lo que significa un aporte operacional del término “Comunidad de Aprendizaje”, que lo ha realizado PROCASUR (2006) en el medio rural campesino latinoamericano y en el ámbito urbano, las comunidades escolares que se han generado en torno a la enseñanza compartida en el Proyecto “Enlazando Mundos”, en la Octava Región de Chile.

Se trata en ambos casos de experiencias en desarrollo que tienen un referente común: generar lazos de colaboración formativa entre pares, pero en ambos casos el diseño metodológico del aprendizaje es realizado y coordinado por el educador en particular. Ambas experiencias se siguen sustentando en el “contenido socializado”, pero todavía no hay teoría desarrollada o sistematizada, desde los educandos.

En términos teóricos de entender el aprendizaje como un proceso interactivo entre el conocimiento instalado y el conocimiento socialmente construible, reconocemos también los aportes que en la formación de profesores ha realizado en Chile el Profesor Carlos Calvo (2013) y la Universidad Nacional de Antioquía (Colombia) en los Semilleros de Investigación/acción con jóvenes y adultos de ese país.

Sin embargo a pesar de estas importantes contribuciones teóricas, todavía falta un sustento sistematizado de una “Teoría del Aprendizaje Crítico Liberador y Transformador”, podríamos señalar que para avanzar en esta construcción teórica habría que investigar con los actores de ellas, los conceptos claves que constituyen su aprendizaje comunitario.

Nosotros hemos avanzado algunas ideas, pero referidas a la Educación entre Adultos; algunas de estas ideas son:

- el aprendizaje es una responsabilidad personal del educando pero se construye socialmente, interactivamente entre educador/educando y educando/educador adultos;
- la construcción social supone una organización intersubjetiva de compartir conocimientos y desarrollar reflexiones atingentes a las prácticas de los actores en formación;
- tanto el adulto educando como el adulto educador son sujetos epistémicos sociales que sobre cualquier ámbito de la acción y del pensar comunitario, local, regional y/o nacional, tienen conocimientos previos, la cuestión es saber reflexionarlos críticamente para descubrir las insuficiencias informativas que tales saberes tienen;
- el conocimiento necesario para actuar en la liberación y transformación de las situaciones de opresión, hay que construirlos colectivamente,

- investigando sobre la realidad histórica y situacional de la opresión y organizándose para superarlas también colectivamente; en fin,
- el aprendizaje entre adultos no es solo cognitivo, sino también construcciones de valores, de afectos de solidaridad y compromiso con el otro; es una manera de vivir colectivamente en armonía y equilibrio con la naturaleza y el desarrollo cultural integral; pero también es un aprendizaje interactivo de formas de acción transformativa de los sujetos en formación y de las realidades que los contienen o los territorializan.

Naturalmente estas ideas no son suficientes para fundar una “Teoría del Aprendizaje Freirano” pero pueden ser una agenda de temas que hay que investigar y producir conceptualmente. Esta es una tarea pendiente con Freire y a ella, entre muchas otras, deberíamos ocuparnos los auténticos seguidores/emuladores de él.

Por último el tema de la “Evaluación de los Aprendizajes”

Los aportes de Freire

En relación a la “evaluación” él la concibe y la propone como acción que distingue la función del educando en la formación, el aprendizaje. Esta distinción de la responsabilidad del educando en la formación, orienta a su vez la concepción y los mecanismos de evaluación de los aprendizajes. Por tanto la evaluación debe ser siempre para beneficio del desarrollo formativo del educando, nunca como un ejercicio arbitrario del poder de un/a docente o una escuela autoritarias. Una vez establecida esta dimensión protagónica del educando/a en la evaluación, Freire no desarrolla mayormente una comprensión crítica de la evaluación, pero si avanza en la significación del aprendizaje en los educandos y así en casi todas sus obras, particularmente en las cuatro que hemos estudiado con mayor detenimiento y profundidad, reitera unas características del aprendizaje logrado, como el objeto de la evaluación. El “aprendizaje logrado” tiene que ver con la comprensión, la criticidad, la aplicación y la convivencia social de liberación y autonomía del educando/a.

De estas dimensiones deberían derivarse estrategias y mecanismos de evaluación centradas en el educando/a, pero alertando a no caer en desviaciones bancarias: la evaluación no debe ser ni arbitraria, ni estandarizada, debe procurar siempre la afirmación y el entusiasmo formativo del educando.

Es decir, la “evaluación de aprendizaje” es una acción central en Freire y que está fuertemente presente en todas sus obras, particularmente en

aquellas que estructura con mayor profundidad su teoría educativa crítica transformadora, la evaluación es siempre la continuidad del aprendizaje que elabora el educando, por tanto su operación debe servir para mantener la curiosidad epistemológica de éstos para desarrollar conocimientos críticos de los saberes instalados por la enseñanza. Sin embargo no hay un tratamiento pedagógico de este saber necesario para un aprendizaje crítico-transformador.

Los aportes de la educadores populares antes, durante y post-Freire

Aquí hay aportes significativos que han desarrollado varios educadores/as freiranos/as latinoamericanos/as y que complementan la visión pedagógica general de Freire. Entre muchos que son destacables, me remito a ciertas contribuciones conceptuales/metodológicas que han realizado Marco Raúl Mejía, (1995, 2004) en lo que él denomina una evaluación “comprensiva crítica del aprendizaje”.

Él señala que esta evaluación es un proceso que acompaña a todo el proceso formativo del educando/a y del educador/a en situación de aprendizaje y recomienda como estrategias y técnicas evaluativas la autoevaluación que se mueve entre el registro del progreso cognitivo que va reconociendo el/la educando/a y el/la educador/a con su formación dialógica; la co-evaluación entre pares y con el/la educador/a, como rescate y sistematización de aportes que realiza cada sujeto en formación en el proceso de aprendizaje personal y social, de tal manera que los/as otros/as identifique la particularidad de ese aporte cognitivo, afectivo o de acción práctica.

También este autor se extiende en visualizar los diversos factores internos y externos a la situación de aprendizaje que hay que considerar para evaluar los logros efectivos de la formación y al respecto recomienda no hacer evaluaciones inmediatas al proceso de enseñanza, sino que generar instrumentos de registro de avances que va obteniendo el/la educando/a en su formación, entre otros instrumentos él sugiere: los cuadernos de campo y los portafolios de aprendizaje; ambos deben ser llenados por los/as propios/as educandos/as.

Hay también otros pedagogos críticos que prefieren hablar de “procesos de sistematización de experiencias de aprendizaje”, más que de “evaluación” y señalan varias estrategias y mecanismos para estos procesos de sistematización de aprendizajes.

En fin, el tema de la evaluación de logros de aprendizajes en experiencias de “educación crítica liberadora y transformadora” está bastante desarrollado en América Latina y en este sentido, sin duda que son

un aporte teórico y metodológico para el desarrollo de la “Pedagogía Crítica” postfreirana.

Sin duda que hay otros temas pedagógicos sugeridos por Freire que son profundizados por otros/as pedagogos/as populares, entre otros: el tema de los materiales y textos educativos, de deben ser creados y usados por los/as educandos/as populares; o el tema más actual del uso crítico transformador de los medios digitales y tecnológicos, que facilitan el desarrollo del aprendizaje autónomo de los/as educandos/as en formación; o el tema de las “didácticas críticas”; etc. Sin embargo pensamos que con los cuatro temas pedagógicos que hemos desarrollado en este apartado nos parecen centrales para configurar una Pedagogía Crítica Liberadora Transformativa Latinoamericana.

Referencias bibliográficas

- Cabaluz, D. F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Santiago (Chile): Editorial Quimantú.
- Calvo, C. (2013). *Del Mapa Escolar a Territorio Educativo. Diseñando la escuela desde la escuela*, La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena (Chile).
- Ferrada, D. (2001). *Curriculum Crítico Comunicativo*. Barcelona (España): El Roure Editorial S.A., Colección Apertura.
- Ferrada, D. (2015). *Transformar la Formación. Las voces del profesorado*. Santiago (Chile): RIL Editores.
- Flecha, R. (1998). *Comunidades de Aprendizaje entre Adultos*. Barcelona (España): Universidad de Barcelona Ediciones.
- Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Montevideo (Uruguay): Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo (Uruguay): Tierra Nueva.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona (España): Ediciones PAIDÓS. La primera edición en inglés fue en el año 1985.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P., & Shor, I. (2011). *Medo e Ousadia no cotidiano do Professor*. São Paulo (Brasil): Editora Paz e Terra. Publicado originalmente en inglés en el año 1986.
- Mayo, P. (2004). *Liberating Praxis, Paulo Freire's Legacy for radical Education and Politic*. Brill.
- Mejía, M. R. (1995). *Educación y Escuela en el fin de siglo*. Bogotá (Colombia): CINEP.
- Mejía, M. R., & Awad, M. I. (2004). *Educación Popular Hoy. En tiempo de globalización*. Bogotá (Colombia): Ediciones Aurora.

- Pinto Contreras, R. (1994). *Extensionista Rural como educador*. Santiago (Chile): Cuadernos PIIIE.
- Pinto Contreras, R. (2008). *El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago (Chile): Ediciones Universidad Católica, Colección “Libros de Apoyo Docente”,
- Pinto Contreras, R. (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina*. Con la colaboración de Jorge Osorio Vargas, Lima (Perú): Editorial DERRAMA/Magisterial.
- Pinto Contreras, R. (2018). *Educación entre Adultos. El Adulto situado como protagonista de su formación*. Valparaíso (Chile): Editorial Universidad de Playa Ancha.
- Pinto Contreras, R. (2020). *Cosmovisiones populares para la pedagogía Crítica Emancipadora y Transformadora Latinoamericana. Polisemias de visiones y prácticas populares*. Santiago (Chile): Editorial Latinoamericana.
- Procasur (2006). *Comunidades de Aprendizaje entre pares*. Ediciones de FAO/Procasur.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona (España): Anthropos Ediciones.

Sezione III – L'attualità di Paulo Freire oggi

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Paulo Freire's relevance 100 years on

di *Peter Mayo*[°]

Abstract

This paper pays tribute to Paulo Freire a hundred years after his birth in September 1921. It outlines a global scenario against which his ideas and insights can be measured: Neoliberalism, a global pandemic, fake news, a still Darwinian world at the heart of a North-South imperial politics, a culture of militarisation, a sense of fatalism where the present highlights the limits of what is possible, the ideology of ideological death and planetary devastation leading to the ever presence of people striving to move from South to South and South to North to eke out a living still, for many, on the margins of society. Freire's never ending politics of hope and the urge to dream the possible dream rooted in one's existential situation, his emphasis on a politics of solidarity and from below through social movements and the ever important pedagogy of the question, problematization, constitute an antidote to what is awry in this 'grand and terrible world'. Praxis (action resulting from reflection on previous action), to be distinguished from mere practice (prassi in Italian – habitual behaviour) and dialectical thinking, lie at the heart of Freire's antidote in these times.

Keywords: hope, praxis, dialectical thinking, social movements, harmony in biodiversity.

First submission: 11/02/2022, *accepted:* 05/04/2022

Available online: 18/07/2022

Introduction

2021 was a year of celebration of the life and thinking of Paulo Reglus Neves Freire who was born in Recife in Brazil's impoverished North East

[°] University of Malta. Corresponding authors: peter.mayo@um.edu.mt.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2022

Doi: 10.3280/erp1-2022oa13733

State of Pernambuco in September 1921, that is a century ago. Having come from a lower middle class family, he suffered a temporary decline in his socio-economic status as a result of the Great Depression which hit hard a dependent economy such as that of Brazil. This made him miss school and suffer temporary hardships, a nightmare from which he would luckily emerge unlike many others in that country. The stark reality of misery that persists till the present day, mitigated under Lula with his *bolsa familia* part of the *fome zero* (zero hunger) programme, is best expressed by a boy who, when urged, by Freire, to dream of an alternative world, responded with something to this effect: I have no dreams only nightmares (Freire 1994, p. 84). This is a recurring statement in Paulo Freire's later books, some I managed to read only after Paulo passed away on 2nd May 1997. As a child, Paulo went on to catch up with his education, having been admitted to a school governed by the father of the person who was to become Freire's second wife, Ana Maria Araújo Freire, better known as Nita. His first wife, Elza had left Paulo a widower in the fall of 1986. Having herself been a teacher, Elza had encouraged Paulo to take up teaching and pedagogy soon after his first forays into law, following his graduation as a lawyer, had left him at odds with the legal profession. His first case taught him only too well that the law tended to favour the powerful at the expense of the powerless. In this case, the powerless was a young dentist crippled by initial debts, incurred as a result of the nature of the profession itself, especially newcomers to the field without any family backup (Freire, 1994). The dentist and the boy, the street *menino* rummaging for clothing and food among the debris along the streets, are two examples of that large category Paulo would call 'los oprimidos' (the Oppressed). Frantz Fanon would similarly call them 'les damnés de la terre' (the wretched of the earth) and Danilo Dolci would refer to them as 'I poveri Cristi' (the poor Christs).

Freire's Brazil, as is well known, is a country of huge contrasts, stark contrasts which leave someone like me, coming from Malta, shocked. I am not 'desensitized' (to survive mentally) to this day to day manifestation of wealth existing cheek by jowl with swathes of misery. I had braced myself for this and had witnessed sheer destitution in North America where I lived, as a foreign student, for a while, on my frequent visits to London at train stations and in the heart of Mexico City and Guadalupe (Mexico). I was yet to visit Egypt and India to add to my view of the global spectacle of abject poverty, but this was enough to shed light on the plight of Brazil, a semi-colony of the US-led and Corporate World. This is a place where these very same wretched of the world are often easily disposed of as a nuisance, where well-to-do people, some even on the left and posing as freirians, employ these very same unfortunate persons to guard their plush dwellings as armed

watchmen against other poor people who pose a threat to the wealthy. Others have no feelings towards impoverished but breathing human lives, including the lives of *meninos popular* (children from the popular classes). Some of these (the most destitute) are disposed of without any qualms and are hardly grieved or remembered. We have heard of the 1993 commissioning of ‘off-duty policemen’ (?) to cleanse the street of destitute children, and homeless adults, huddled next to the landmark Rio church of the Candelária. These off-duty persons deliberately sprayed the homeless children and adults with bullets – ‘the Candelária massacre’. (Bowater, 2013) This is not to overlook the situation mentioned by Freire in *Pedagogia da indignação* (Freire, 2000) where an Indigenous person was set on fire, while sleeping at a bus shed, by ‘wanton boys’ who obviously got a kick out of killing people ‘for their sport’ – to cite Shakespeare’s blinded Gloucester in *King Lear*. This shows clearly how certain categories of people are regarded by some in Brazil as ‘lesser beings’, the Indigenous and street-children (abandoned like stray animals) arguably being the ‘least of all’. One can speak here of a hierarchy of oprimidos, with Indigenous people suffering as a result of the ‘conquistador mentality’ which persists in many ways (Galeano, 2009).

The danger however is that we dismiss Freire as relevant only to this Brazilian scenario and as someone who has little to say to the ‘first world’. In the first place the scene just described, killing poor homeless people as game, is also evident in European societies such as my home country with allegations of a similar fatal shooting safari spree against migrants, in this case a migrant from sub-Saharan Africa (Mayo & Vittoria, 2021). The image such violence evokes, reminiscent of such films as Stanley Kubrik’s rendering on screen of Anthony Burgess’ *Clockwork Orange*, suggests that this applies to the so-called geographically majority and minority worlds. Moreover, Freire deals with oppression in a broader imperial context, a world context, focusing on the roots of these oppressions, macro and micro, which rendered him a spokesperson for a humanity struggling to rise from and reflect on a world that is *feio* (ugly), *malvado* (mean) and *desumano* (inhuman). Oppression, as social movements who are social justice-oriented would underline, comes in different forms, overt, covert, banal and subtle. For Freire, as he and many commentators of his work have shown (Accioly, 2021; Giroux, 2021; Kohan, 2021), the Capitalist system, based on surplus value and the constant search for new markets to be brought within its universe (the ‘universe of capital’), lies at the heart of such oppression. Unbridled capitalism separating the ‘wheat from the chaff’ – who is deemed disposable and who can be allowed to live and be grievable (Butler, 2016) – without any protective safeguards, renders this situation rampant. Freire’s writings on education and beyond target this universe and the different angles

to it. His *Pedagogy of the Oppressed* (Freire, 2018) is as powerful an indictment of abuse of power and the ideology (used as obfuscation, mystification of ‘reality’) to support it as is the School of Barbiana’s *Lettera a Una Professoressa* (Letter to a Teacher) (Scuola di Barbiana, 1996). Both texts, synthesising or anticipating, in my view, the best that has come out of critical sociology of education, extend, in the words of Pier Paolo Pasolini, with respect to the *Lettera*, from a critique of education to a critique of an unequal society in general. Pasolini went so far as to denounce post-war Italy as still a ‘new fascist state’, with respect to stipulating, at the US’s behest, who can and cannot partake of government. The same applies to writers such as Henry A. Giroux (2020) who, thirty years or so later, in his commentaries on Freire and writings on critical pedagogy, still refers to the existence of New Fascist states. Foremost among these is the USA and another being the Bolsonaro-led Brazil whose present government, as its preceding interim one, has been striving hard to dislodge Freire from the plinth reserved for the ‘Patron of Brazilian Education’, the title bestowed upon him during the period of PT rule. As Inny Accioly (2020) acutely observes, Paulo Freire still disturbs so many. He is the antidote to all that is wrong with this world from a social justice perspective.

The Global Scenario

I now look at some aspects of the present global scenario against which the relevance of Freire’s writings can be evaluated. Freire was very much alive when the present Neoliberal world with its focus on markets, once public goods as objects of consumption and an individualised sense of *responsibilisation*, had become the staple of everyday life. Freire was in exile at the time of neoliberalism’s ‘trial run’ in Pinochet-led Chile, that very same country where, under a different economic and social regime, Freire sought refuge with other Brazilian emigres and wrote his *Pedagogy of the Oppressed* in Portuguese (Freire, 2013). He earned the ‘supreme compliment’, many years after he left Chile, by being declared by the Pinochet-led junta, a ‘persona non grata’. For those who would murder to carry out Milton Friedman’s and Arnold Harberge’s monetarist economic theories, Freire and his ideas were anathema, more suited to Salvador Allende’s Unidad Popular-led government. This is perhaps an indication that his writings would serve as an antidote to the Neoliberal stranglehold from which the country might hope to extricate itself now with former Chilean student leader, Gabriel Boric’s rise to the Presidency – a false dawn?

We are also in the face of a global and hardly abating pandemic which Freire did not experience but he witnessed enough of a failed and denuded neoliberal state to highlight the importance of a social state that serves to provide for the have-nots and not simply be content with providing the conditions for the accumulation of capital. He tried hard in this regard when he was Education Secretary in the municipal government of São Paulo despite having to come to terms with a Federal Government with diametrically opposed political leanings. In contrast to a market driven notion of schooling, he helped create community, ‘popular public’ schools which focused on learning starting from the pupil’s existential situation and rendering them responsive and proactive to the communities’ strengths and needs without remaining at that level (Maria del Pilar, Wong & Torres, 1998). In other words, the idea was to move from the existential situation and the opportunities it offers for relevant teaching/learning, what Milani calls the ‘occasional motive’ (*motivo occasionale*), to the profound motive (*motivo profondo*), that is gradually entering into the core disciplines and ‘high order’ knowledge and thinking (Martinelli, in Borg & Mayo, 2007, p. 110). It is a school which, in the spirit of *Pedagogy of the Oppressed*, sees emancipation as a social and not an individual act, i.e. a school that emphasises harmony within the collective. This is the sort of school or larger educational scenario, non-formal and formal, that fosters that sense of solidarity and relational disposition, including being relational to not only other humans but the rest of nature itself (in which we are immersed and from which we therefore do not stand apart), a quality devoutly to be wished in times such as these. I would reformulate Freire’s concept of ‘Unity in Diversity’ (Freire, 1997) as ‘harmony in biodiversity’, a harmony which preserves individuality within a social entity or milieu – within an ensemble or constellation of social relations. This is also to render the collective dimension of learning, so critical in Freire, Milani and others (kindred spirits), immune to the sense of smothering uniformity which explains why the word ‘masses’ has often had pejorative connotations in the UK (Williams, [1958] 1990), a feature, I would submit, also found in the plays of William Shakespeare. Freire’s use of the collective would also be at the furthest remove from the sense of mass hysteria resulting from easy manipulation, that conceptually different sense of the collective decried by Theodor Adorno in ‘Education after Auschwitz’ (Adorno, 2004).

This brings me to another aspect of contemporary life for which Freire provides a key antidote. It is the widespread manifestation of populism, a kind of variant of this phenomenon at odds with the late fifties and 60s populism of say Latin America, Brazil in particular, which led to advancements by the popular classes, thus conjuring a scenario ripe for social

transformation that was abruptly halted by the coup of 1964 which made Paulo Freire an obvious target. I would argue that this is a different kind of populism we are witnessing these days. This is a period in which fake news, media spin and deliberate falsification help provide particular constructions of realities not held to critical scrutiny. This is the world of what in Freire's Brazil is nowadays called 'negacionismo', negation of that which can be argued on the basis of democratic authority as opposed to authoritarianism, where professionally responsible knowledge, albeit to be viewed critically, is dismissed as 'conspiratorial' and 'fake'. This is the world of Trump and Trumpism, of the 'so what?' world of Bolsonaro and his ilk with its deleterious effects on disposable lives as a result of non-intervention during these pandemic and other times. It is the poor and destitute, who rely wholly on the few, if any, public goods available, who suffer most in these circumstances, being rendered disposable. Indigenous people feature prominently among these. Freire offers a pedagogical antidote, to this sense of bedlam, which has inspired forms of popular education in which critical literacy, based on praxis and therefore reading the word and the world (Freire & Macedo, 1987)¹, includes critical health literacy. It is an approach which encourages people to avoid moving with the flow and to engage critically with all the messages thrown in our midst, testing them through collective and personal reflection on the surrounding community. It would involve opening up critically to what lies within and beyond, and its 'truisms'. These 'truisms' constitute much of our 'common sense' which, as Gramsci instructs us, contains fragments of good sense that are distorted by the presence of contradictory elements. As Gramsci posits, there are fragments of good and bad sense within common sense.

Praxis

Ferretting out these contradictions and rendering our sense more coherent is the staple of Praxis. This involves taking critical distance from the world one thinks one knows, and which sounds familiar, to see it differently and perhaps – there are no guarantees- more critically. This lies at the heart of what Freire and others call *conscientização* (Darder, 2020), the coming into consciousness, a process said by Freire and others to have been widely promoted, before him, by Dom Helder Camara, the Archbishop of Recife (Zachariah, 1986, p. 36, Nita Freire, in Borg & Mayo, 2007, p. 4). Different

¹ For a more thorough personal exposition of praxis see my paper on the subject in *International Critical Thought* (Mayo, 2020).

aspects of life are availed of to provide moments of critical distancing (partial detachment) for greater ‘coming into consciousness’, starting from his codifications and de-codifications² in *Angicos* (Freire, 1973), on exile itself as a form of praxis (see Freire & Faundez, 1989) as are also periods of imprisonment (Betto & Freire, 1986). It is the type of critical engagement deriving from and taken up at community level (Boal, 1979) in drama (Brecht’s *alienation effect*). It constitutes one of the means to read not only the word but also the world, something which media spin prevents us from doing. It is for this reason, among others, that it becomes the target of critical media literacy (Kellner & Share, 2009). All this connects with the well-known Socratic dictum, in Plato’s *Apology*, that an unexamined life is a life not worth living.

Freire’s notion of praxis is located within a dialectical approach that seeks to reconcile what *prima facie* appears to be a non-reconcilable confrontation between oppressor and oppressed. This is in keeping with a Darwinian world predicated on imperialism, militarism and fatalism. It is a world wherein the slave strives to replace the master, keeping the dialectical relationship intact. Not so Freire whose utopian vision is one marked by the quest for humanisation and, by implication, that of reconciling the apparent but still internally related opposites. There can be no oppressor without oppressed and vice-versa. Merely replacing the personnel in the gladiatorial *mors tua vita mea* reproduces and prolongs the Darwinian world – the world of competitive individualism. The Freirean utopian vision which lies at the heart of his proposed action at all levels, including education, is to end the exploitative relation *tout court*. This translates into an educational relationship which realistically still invests the designated educators with authority. The same educators, however, do not allow this authority to degenerate into authoritarianism. What this entails is that designated educators and learners co-investigate the object of knowledge together. They are both students and learners at the same time. In this regard, the oppressor-oppressed relation between teachers and students is undermined, if not completely overcome. Conceptually, it signifies a changing and sharing of roles. The designated teachers relearn what they know through dialogue and interaction with those who are allowed a free rein to express their reconstruction of knowledge in their own minds and that of the rest of the circle with whom they engage in dialogue. Different social locations and backgrounds enrich the process of co-investigation by introducing new

² One must be wary not to make a fetish out of this as every educational experiment, as any social experiment, is context based and has to be ‘reinvented’ and not ‘transplanted’, cargo-cult style. This connects with Don Milani’s statement that the School of Barbiana started and ended at Barbiana, period.

'takes' on what is being studied. As a result, all, the designated educators and cultural circle leaders, relearn what they think they know through openness to dialogue. This is the kind of communication which Freire's pedagogical thought is meant to foster. It echoes John Dewey's view of democracy and education where the former quality must be part and parcel of the educational process itself. It also echoes Don Milani's approach where students do not move to the next stage unless, assuming the role of teachers, they manage to teach what they learn not just to younger ones *in loco magister* but also to students in their age group. Co-investigation, criticality and exchange of views, and learning from the 'other', are characteristics of an education serving as a microcosm for a genuinely democratic life in the larger polis. It is a complete utopian antithesis to a Darwinian politics of persuasion by force and militarism. The latter has increasingly become a feature of the education of youngsters within larger bellicose environments, about which Henry Giroux has been writing. This has been denounced by Don Milani and his students at Barbiana who shared reflections with regard to reading and interpreting history against the grain, culminating in their 'objection of conscience' against military service (Milani, 1965).

At the heart of Paulo Freire's political pedagogical approach is the notion of humans as relational beings. Dialectics is all about relations. It is about being relational to other humans and these include the thousands and thousands of migrants who cross deserts and shores in search of a new life. This is imagined as a better life than that found in contexts ravaged by years of colonial encroachment and planetary degradation, including the worsening of climate conditions caused by corporate emissions and other myopic and self-centred Western policies and actions. These are the new prominent oppressed or *damnes de la terre* or *mere*. Freire drew, across his writings, on his long personal migratory experiences as an errant person in process, transferring from Recife to Jabotão during the Great Depression and throughout Latin America, the USA and Europe, with sorties into Africa when in Switzerland working for the World Council of Churches. (Kohan, 2021) He wrote of his meetings with migrants and the *gastarbeiter* in Switzerland and beyond (Freire, 1994). He would point out that migrants carry with them much more of their subjectivities than mere labour power. Freirean democratic relations would entail engaging with all cultures including those migrants bring with them, what I would call their 'portability of cultures'. The need for authentic dialogue becomes more urgent in this regard.

Freire's call for people to see themselves as relational beings extends beyond the human to the rest of nature in which we are immersed. We do not stand apart from nature as unfortunately is presented in the capitalist

imaginary with the implication being that nature is there to be exploited. On the contrary, we constitute an integral part of what poets such as S.T Coleridge call the ‘one life’ and First Nations people in the Americas call the ‘web of life’ (O’ Sullivan, 1999). All is connected in this universe and we are part of this connection. Freire’s call to dialogue, reflected in the Earth Charter, and in the ‘thematic complexes’ at the basis of his curricular approach in the ‘popular public school’ project in São Paulo is therefore one that extends beyond the social to the rest of the cosmos. It is for this reason that it makes more sense to speak, from a Freirean perspective, of ‘harmony’ rather than ‘unity’ (Freire, 1997) in ‘biodiversity’ rather than simply ‘diversity’ (*Ibid.*). The emphasis on human-earth relations in his later work and that of his legatees (see Gadotti, 2005, 2016) shows us how far his pedagogical philosophy developed from its basis in *Pedagogy of the Oppressed* with its limited anthropocentric, as well as androcentric, view of the world. In this regard, and with regard to the work of an institute, which now bears his name, the freirean approach provides an antidote with respect to a world in which its cenozoic state, to use O’Sullivan’s (1999) term, is dying and a new ecozoic state is struggling to emerge³. It is the social movements, such as the *Movimento Trabalhadores Rurais sem Terra* (MST), the landless peasant movement (Tarlau, 2019), that are fully engaged in the struggle for this state to emerge, that captured his imagination. They play a prominent part in this ‘interregnum’, to adopt Gramsci’s term. Just before he died, Paulo waxed lyrical when viewing, on television, the massive MST march into the Brazilian capital, Brasilia, exclaiming, as reported by his wife Nita, “That’s it, Brazilian people, the country belongs to all of us! Let us build together a democratic country, just and happy!” (Nita Freire, in Borg & Mayo, 2007, p. 3).

This would have been the perfect moment to conclude this essay were it not for the fact that it highlights something worthy of further comment. The enthusiastic tone of the lines he spoke towards his life’s end indicates the man of hope Paulo Freire was. Hope is what drove him forward. His many tribulations – the ruthless suppression of a country roused for transformation, his arrest, banishment into exile, his PT’s subsequent municipal electoral defeat which brought to nought his well thought out reforms in a megalopolis – did not lead him into despair and into cynicism, giving in to what Mark Fisher calls and denounced as ‘Capitalist Realism’ (Fisher, 2009). He continued to dream the possible dream. Hope, the title of a book (Freire,

³ The cenozoic state refers to a life whose underlying values are the technical-industrial ones of Western Eurocentric culture (O’Sullivan, 2002, p. 4). In contrast lies the Ecozoic State which highlights people’s connectedness to the ecosystem by which they are sustained (*ibid.*; O’ Sullivan, 1999).

1994) which is as biographical as it is conceptual, as is *Letters to Cristina* (Freire, 1996), is emblazoned across his image. Social movements such as the MST or the Frente Zapatista in Chiapas, fuelled his hope for a world which is an alternative to what is available. He would not court TINA, there is no alternative – that is to say, he would not accept *what is* as determinant of *what is possible*. TINA smacks of the kind of fatalism he had inveighed against in his early work and continued to do so ever since. There is an emancipatory road to be made by walking, to adopt the title of his book with Myles Horton (Horton & Freire, 1990), derived from Antonio Machado. He has walked and continues to inspire others to make the road, for a world *menos feio* (less ugly), *menos malvado* (less mean), *menos desumano* (less inhuman), by walking. The struggle for democratisation and humanisation continues. Like the struggle for a more democratic education, it is ongoing – *denuncio e anuncio* (denunciation and annunciation).

Bibliographical References

- Accioly, I. (2020). The Attacks on the Legacy of Paulo Freire in Brazil: Why He Still Disturbs so Many? In S. L. Macrine (ed.), *Critical Pedagogy in Uncertain Times* (pp. 117-138). New York & London.
- Accioly, I. (2021). Reinventing Freire's Praxis in the fight for life with dignity: Theoretical and methodological paths for critical educators. *Postcolonial Directions in Education*, 10(2), pp. 327-353.
- Adorno, T. (2004). *Education after Auschwitz*. https://pdfs.semanticscholar.org/66fe/aed4d856efdef4249a23d79c45e74ed61348.pdf?_ga=2.247608900.297798421.1594124187-1469060850.1594124187.
- Betto, F., & Freire, P. (1986). *La scuola chiamata vita (The school called life)*. Bologna: EMI.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Borg, C., & Mayo, P. (2007). *Public Intellectuals, Radical Democracy and Social Movements. A Book of Interviews*. New York, Washington D. C/Baltimore, Bern, Frankfurt am Main, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford: Peter Lang.
- Bowater, D. (2013). Brazil marks 20 years since Candelaria child massacre. 24th July. *BBC News* <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-23417669> Accessed 29th December, 2021.
- Butler, J. (2016). *Frames of War. When life is Grievable?*. London & New York: Verso.
- Darder, A. (2020). Conscientização. In S. L. Macrine (ed.), *Critical Pedagogy in Uncertain times* (second edition), pp. 45-70, New York & London: Palgrave-Macmillan.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist Realism. Is there no alternative?*. Winchester UK: Zer0 Books.

- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. London & New York: Continuum.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope*. London & New York: Bloomsbury Academic.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina. Reflections on my life and work*. New York & London: Routledge.
- Freire, P. (1997). A response. In P. Freire, with J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon, & W. T. Stokes (Eds.), *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire* (pp. 303-329). New York: Peter Lang.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (Pedagogy of Indignation. Pedagogical letters and other writings)*. São Paulo: Editora UNESP
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do Oprimido (o manuscrito) (Pedagogy of the Oppressed: The Manuscript)*. Ferreira Mafra, Romão, J. E & Gadotti, M. (Eds.), São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Universidade Nove de Julho (Uninove), Ministério da Educação.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed* (50th Anniversary edition). New York & London: Bloomsbury Academic.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy. Reading the Word and the World*. Westport CT: Bergin & Garvey.
- Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*. Geneva: World Council of Churches.
- Galeano, E. (2009). *Open Veins of Latin America. Five Centuries of the pillage of a Continent*. London: Serpent's Tail.
- Gadotti, M. (2005). Pedagogia da Terra e Cultura de Sustentabilidade (Earth Pedagogy and Sustainability Culture). *Revista Lusófona de Educação*, 6(6), pp. 15-29.
- Gadotti, M. (2016). Educação Popular e Educação Ao Longo Da Vida. (Popular Education and Lifelong Education), paper presented at a conference on 'Popular Education and Lifelong Education', CONFINTEA BRASIL + 6, Brasília, 25-28 April.
- Giroux, H. A. (2020). The ghost of Fascism in the Post-Truth era. In S. Macrine (Ed.), *Critical Pedagogy in Uncertain Times* (pp.16-31). New York & London: Palgrave-Macmillan.
- Giroux, H. A. (2021). Paulo Freire's pedagogy of Hope revisited in Turbulent Times. *Postcolonial Directions in Education*, 10(2), pp. 280-304.
- Horton, M. & Freire, P. (1990). *We make the road by walking. Conversations on Education and Social Change*, Bell, B., Gaventa, J & Peters, M (Eds.). Philadelphia: Temple University Press.
- Kellner, D. & Share, J. (2009). Critical media Education and Radical Democracy. In M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 281-295). New York & London: Routledge.
- Kohan, W. O. (2021). *Paulo Freire. An Intellectual Biography*. New York & London: Bloomsbury Academic.

- Maria del Pilar, O. C., Wong, P. L., & Torres, C. A. (1998). *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*. Boulder Col: Westview Press.
- Mayo, P. (2020). Praxis Paulo Freire's Emancipatory Politics. *International Critical Thought*, 10(3), pp. 454-472, DOI: 10.1080/21598282.2020.1846585.
- Mayo, P., & Vittoria, P. (2021). *Critical Education in International Perspective*. London & New York: Bloomsbury Academic.
- Milani, L. (1965). *L'obbedienza non è più una virtù (Obedience is no longer a virtue)*. Florence: Libreria Editrice Fiorentina.
- O'Sullivan, E. (1999). *Transformative Learning: Educational Vision for the 21st Century*. London: Zed Books.
- O'Sullivan, E. (2002). The project and vision of transformative education. In E. O'Sullivan, A. Morrell, & M. A. O'Connor (Eds), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis* (pp. 1-12). Basingstoke: Palgrave.
- Scuola di Barbiana (1996). *Lettera a Una Professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Tarlau, R. (2019). *Occupying Schools, Occupying Land. How the Landless Workers Movement Transformed Brazilian Education*. New York: Oxford University Press.
- Williams, R. ([1958]1990). *Culture & Society*. London: Hogarth Press.
- Zachariah, M. (1986). *Revolution through reform. A comparison of Sarvodaya and Conscientisation*. Boulder, Col: Praeger.

Metodologie trasformative per promuovere apprendimenti emancipativi. Un'esperienza di ricerca-formazione con insegnanti*

di *Alessandra Romano*[°], *Nicolina Bosco*[^]

Riassunto

Il contributo esplora l'attualità del pensiero pedagogico di matrice freiriana alla luce delle più recenti articolazioni della teoria trasformativa (Mezirow, 2003; Cranton & Taylor, 2012; Marsick & Neaman, 2018). Nello specifico, sono oggetto di indagine e sistematizzazione quegli approcci metodologici per lo sviluppo professionale dei docenti che sostengono processi di riflessione critica e trasformazione degli assunti distorti. Si presenta, poi, un'esperienza di ricerca-formazione condotta con gruppi di docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado, che ha visto l'adozione di un set di metodologie trasformative finalizzate a supportare processi di apprendimento emancipativo.

Parole chiave: sviluppo professionale, metafore, apprendimento emancipativo, ricerca-formazione.

Transformative methodologies approach for emancipatory learning. A research-training experience with teachers

Abstract

This paper explores the current Freirian pedagogical thought in the light of the most recent articulations of transformative theory (Mezirow, 2003; Cranton & Taylor, 2012; Marsick & Neaman, 2018). Specifically, some methodological approaches to the professional development of teachers that support the processes of critical reflection and the transformation of distorted

* Il contributo è frutto del lavoro di scambio, dialogo e riflessione delle due Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Alessandra Romano è Autrice dei paragrafi: *Metodologie trasformative e critico-riflessive*, e *Apprendimenti emancipativi e sviluppo professionale dei docenti*; Nicolina Bosco è Autrice dei paragrafi: *Un'esperienza di ricerca-formazione con gli insegnanti delle scuole: riflessioni teorico-metodologiche* e *Analisi dei risultati*. Le conclusioni sono da attribuire alle due Autrici.

[°] Università degli Studi di Siena. Corresponding author: alessandra.romano2@unisi.it.

[^] Università degli Studi di Siena.

assumptions are objects of investigation and systematization. A research-training experience, conducted with groups of school teachers, is described in order to explore the potential applications of a set of transformative methodologies capable of eliciting emancipatory learning processes.

Keywords: professional development, metaphors, emancipatory learning, research-training.

First submission: 04/02/2022, *accepted:* 12/04/2022

Available online: 18/07/2022

Metodologie trasformative e critico-riflessive

Gli studi sullo sviluppo professionale dei docenti (Fabbri, 2018; Perla, 2020a; Rivoltella & Rossi, 2017) già da tempo stanno convergendo verso un interesse spiccato per quei dispositivi metodologici e tecnologici in grado di sostenere processi critico-riflessivi (Taylor, 2009; Rivoltella & Rossi, 2017; Rossi, 2017). La formazione dei docenti, lungi dall'essere considerata come un terreno di applicazione di costrutti e teorie definiti *a priori* nella ricerca educativa e didattica, si caratterizza come un campo di indagine multitempo, multiparadigmatico e intersezionale, dove la condizione per la costruzione di un sapere che sia utile allo sviluppo professionale dei docenti è la collaborazione tra ricercatori accademici e professionisti dell'insegnamento (Fabbri, 2018, 2019; Perla, 2020a). All'interno di questo campo di ricerca, che condivide l'assunto secondo cui l'esperienza e le pratiche professionali sono oggetto di *inquiry* collaborativa, si sono affermate traiettorie di studio che indagano come e a quali condizioni è possibile sostenere lo sviluppo delle identità professionali dei docenti, ovvero quali metodologie, tecnologie e dispositivi facilitano la riflessione sulle loro prospettive epistemologiche (Erdas, 1991; Fabbri, 1998, 2019; Vannini, 2012; Rivoltella & Rossi, 2017; De Rossi, 2019; Perla, 2019; Perla, 2020b; Rivoltella, 2021).

In questo sfondo, gli ancoraggi teorico-concettuali cui facciamo riferimento sono i contributi internazionali e nazionali sull'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Taylor & Cranton, 2012; Fabbri, 2019; Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018; Fabbri & Romano, 2017), sull'apprendimento trasformativo informale (Marsick & Neaman, 2018; Fabbri & Melacarne, 2020), sullo sviluppo professionale dei docenti (Beach, Sorcinelli, Austin, & Rivard, 2016; Steinert, et al., 2016; Erdas, 1991; Rivoltella & Rossi, 2017; Sibilio & Aiello, 2018; Perla, 2019, 2020a) e sulle metodologie attive *learner-centered* (Weimer, 2013; Fedeli & Taylor, 2017; Lotti, 2018; Bonaiuti & Di Pace, 2021). Gli studi che abbiamo intercettato hanno esplorato (a)

come e attraverso quali congegni coltivare processi di apprendimento significativi per i *learner*, (b) a quali condizioni la riflessione produce cambiamento delle prospettive di significato, (c) quali sono gli approcci metodologici più promettenti nel sostenere processi di apprendimento dall'esperienza (Fabbri & Romano, 2017). Questi contributi sono accomunati dall'attenzione per la dimensione emancipatoria della riflessione critica (Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018), per la quale i processi riflessivi sono critici se conducono ad una riesamina delle prospettive di significato con cui i *learner* costruiscono ipotesi interpretative della realtà e agiscono secondo queste ipotesi (Fabbri, 2018; Fedeli & Taylor, 2017; Fedeli & Frison, 2018). Condividono altresì alcuni assunti: che non tutto ciò che si apprende deriva da un processo di riflessione, che la riflessione di per sé non è critica, ma che si ha una riflessione critica solo quando sono coinvolte in modo profondo le premesse epistemologiche con cui i *learner* costruiscono una comprensione della loro esperienza di vita (Cranton, 1994; Cranton & Taylor, 2012; Brookfield, 2013); che la riflessione sugli schemi concettuali e sui valori con cui si guarda all'esperienza non determina automaticamente un cambiamento anche nel modo di agire della persona (Hoggan, 2016; Fabbri, & Romano, 2019); che la riflessione conduce a un processo di coscientizzazione quando supporta i *learner* nel prendere coscienza del ruolo che svolge il contesto nell'influire sul loro pensiero e, ancora di più, sulle loro azioni (Fabbri & Romano, 2017; Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018). Nell'attenzione per la dimensione emancipatoria delle metodologie che sostengono la riflessione critica si ritrova l'eredità e l'attualità della pedagogia degli oppressi di Freire (1970) e del metodo di alfabetizzazione (Orefice, 2020). Mezirow (1991; 2003) a questo proposito esplicita chiaramente l'influenza della pedagogia degli oppressi di matrice freiriana nella costruzione della teoria dell'apprendimento trasformativo (1978; 1991). Secondo Mezirow (1991), Freire (1970) aveva individuato nello sviluppo di una consapevolezza critica il prerequisito per liberare l'azione personale e sociale, per mobilitare risorse per la prassi collettiva (Romano, 2021a). Gli approcci pedagogici freiriani, asserisce Mezirow (1991), individuano nel dialogo e nella dialettica comunicativa il dispositivo per una riflessione che muove da problemi reali – condizioni di ingiustizia, miseria, marginalizzazione, analfabetismo – e sollecita l'analisi delle situazioni di disuguaglianza e la rivendicazione attiva per il cambiamento dello *status quo* (Cranton & Taylor, 2012; Brookfield, 2017).

La traiettoria di studi sulle metodologie trasformative e critico-riflessive si colloca in linea di continuità con il pensiero freiriano, espandendo la ricerca di dispositivi di intervento che aiutino a costruire l'impalcatura metodologica per sostenere processi di riflessione critica individuale e collettiva (Fedeli & Taylor, 2017). Sono processi in cui l'esperienza diventa oggetto di

riflessione e discussione, in setting di gruppo, al fine di portare alla revisione degli schemi di significato distorti che hanno orientato giudizi, pregiudizi, preconcizioni, inconsciamente e culturalmente assimilati (Fabbri, 2018, 2019; Perla, 2019, 2020). L'adozione di queste metodologie si rivela promettente sia all'interno di contesti professionali e organizzativi, sia all'interno dell'*Higher Education*, per lo sviluppo professionale dei docenti e la formazione di futuri professionisti. Questi congegni metodologici possono traslare dunque da contesti organizzativi a contesti di tipo formale-educativo, preservando l'allineamento tra la riflessione sull'esperienza – propria e altrui – e, a partire da questa riflessione, la costruzione di conoscenza pratica utile all'azione.

La costellazione di studi che hanno esaminato le condizioni che supportano la coltivazione di riflessione critica ha rilevato che i presupposti per questa sono:

- il coinvolgimento di forme di apprendimento più emozionali, affettive, non solo cognitive o strumentali (Palmer, 2007; Brookfield, 2013, 2015);
- la percezione di supporto nel gruppo dei pari, all'interno di un ambiente che viene tematizzato come “sicuro” ma al contempo meticciano con zone di *discomfort* in cui mettere alla prova, testare la validità delle proprie asserzioni;
- lo sviluppo di senso di condivisione e di appartenenza che facilita la retrospettiva della propria esperienza;
- la messa in discussione dei modi di pensare e di agire (Mezirow, 1991; Cranton & Taylor, 2012).

Brookfield (2013, 2015, 2017), a questo proposito, fornisce una sistematizzazione di questi approcci ampiamente diffusa nella letteratura dell'educazione degli adulti. Traduce le prospettive dell'educazione popolare e democratica di Freire in un *framework* metodologico di tipo critico-riflessivo da poter adottare come dispositivo per lo sviluppo professionale dei docenti. Nella sua proposta metodologica (Brookfield, 2013, 2015, 2017), radicalizzata nella matrice freiriana, l'apprendimento riflessivo si traduce nel processo di coscientizzazione, attraverso il quale i *docenti* e i *learner* adulti acquisiscono consapevolezza delle forme di oppressione sociale, dei vincoli e dei divieti esterni che hanno interiorizzato, o che impediscono la loro autonomia di pensiero e di azione e si riappropriano della loro agentività per il cambiamento (Freire, 1970; Brookfield, 2013, 2017; Romano, 2016).

Apprendimenti emancipativi e sviluppo professionale dei docenti

In questa sede, approfondiremo le metodologie trasformative che sostengono apprendimenti di tipo critico-riflessivi ed emancipativi (Fabbri, Bracci, & Romano, 2021; Bosco, 2020; Merriam & Baumgartner, 2020). Si tratta di

approcci metodologici allo sviluppo professionale dei docenti che connettono ricerca, esperienza, riflessione e trasformazione. Sostengono l'indagine dei meccanismi di oppressione, marginalizzazione, iniquità, potere che sono agiti *dentro* e *fuori* l'aula, nei contesti organizzativi scolastici. Consentono ai docenti di intercettare il set di assunzioni distorte e tacite che costituisce il *curriculum implicito*, e di posizionarsi all'interno delle proprie storie professionali, in cui culture dichiarate e nascoste, pratiche agite, modelli interiorizzati orientano l'agire professionale e didattico (Perla, 2019). Appartengono a questo framework metodologico:

- le metodologie *art-based* e performative, quali Teatro dell'Oppresso (Boal, 2011; Romano, 2016; Fabbri & Romano, 2017), Teatro Forum, curriculum *art-based* come il metodo *Transformative Learning through Aesthetic Experience* (TLAE), (Kokkos, 2021);
- le metodologie enattive, che coniugano autodiagnosi, consapevolezza, riflessione e trasformazione, quali gli studi di caso autoetnografici (Motter & Baldwin, 2018), attività immaginative *scenario-based*, la tecnica del *Support-Challenge Windowpane* (Daloz, 1999; Taylor & Marienau, 2017), l'*Immunity-to-change-map* (Kegan & Lahey, 2009; Nicolaidis & McCallum, 2014), tecniche di apprendimento automatizzato in ambienti immersivi e simulativi (Watkins & Marsick, 2021; Pendleton-Jullian & Brown, 2018)¹;
- le metodologie post-strutturaliste narrative, protocolli di *storytelling* che coniugano metodologie conversazionali e ascolto trasformativo, quali il Protocollo di Ascolto Trasformativo (Anderson et al., 2022), il *digital storytelling* (Tisdell, 2003) e i metodi costruttivi-narrativi come le biografie toccanti (Gherardi, 2016);
- i protocolli conversazionali per apprendere dall'esperienza professionale, quali l'*Action Learning* (O'Neil & Marsick, 2009) e l'*Action Learning Conversations* (Marsick & Maltbia, 2009), l'Analisi degli Incidenti Critici, rubriche di *self-assessment* (Brookfield, 2013; 2015; 2017).

In questi metodi, non è cronologicamente prioritario il pensiero, la cognizione, sull'azione, ma si costruiscono pensiero e cognizione attraverso l'azione pratica (Romano, 2021b). L'adozione di metodologie trasformative sostiene i docenti in processi di validazione collettiva, in cui mettono in discussione i sistemi di potere e di privilegi che sono nascosti nelle trame relazionali delle loro organizzazioni e che spesso costituiscono il *curriculum im-*

¹ Per un approfondimento del *framework* delle metodologie trasformative si rimanda a Romano, A. (2021b). Approcci semplessi nella Ricerca Trasformativa. Contaminazioni in corso. *Nuova Secondaria*, 10, 306-324.

plicito che performa il loro agire in classe e a scuola (Perla, 2019). Un approccio critico-riflessivo allo sviluppo professionale dei docenti è attento alla combinazione tra spazi per la riflessione critica sulle premesse (epistemologiche, socioculturali, e psicologiche) con cui i docenti tematizzano la loro identità professionale (Fabbri, 2019), la validazione delle proposizioni su cui queste si fondano, e l'esplorazione di componenti decisionali che generano nuove traiettorie di agentività e nuovi corsi di azione (Sibilio & Aiello, 2018).

Riprendendo il framework fin qui articolato, i paragrafi successivi descrivono un'esperienza di ricerca-formazione che ha previsto l'adozione di un set di metodologie trasformative nello sviluppo professionale di docenti di scuola primaria e secondaria di primo grado. L'obiettivo è esplorare come e a quali condizioni è possibile adottare dispositivi critico-riflessivi nello sviluppo professionale dei docenti e quali sono i risultati in termini di esiti "trasformativi" e di microinnovazione che sono in grado di elicitare.

Un'esperienza di ricerca-formazione con gli insegnanti delle scuole: riflessioni teorico-metodologiche

L'esperienza di ricerca-formazione che viene qui descritta pone in attenzione due aspetti specifici dello sviluppo professionale dell'insegnante: da una parte, l'utilizzo di metodologie trasformative volte a sostenere apprendimenti emancipativi che possano essere applicati nei propri contesti di lavoro; dall'altra, l'elaborazione critico-riflessiva del materiale prodotto nel percorso di formazione, la cui analisi permette di porre in luce se e a quali condizioni le traiettorie formative sostengono lo sviluppo dell'identità professionale dell'insegnante (Fabbri, Bracci, & Romano, 2021).

La ricerca-formazione è tematizzata come una scelta metodologica che valorizza il lavoro di ricerca realizzato con gli insegnanti, la cui implementazione permette il raggiungimento di risultati che possono essere connessi con lo sviluppo professionale e con potenziali applicazioni volte ad apportare benefici a tutto il contesto scolastico (Castellana & Corsini, 2018). La ricerca-formazione permette quindi di assemblare la riflessione sulle proprie pratiche professionali, gli interventi e le strategie applicate in aula, con gli approcci teorici e metodologici della ricerca collaborativa, facilitando l'emergere di nuove prospettive di significato, create e condivise nello sviluppo dei professionisti in formazione (Fabbri & Romano, 2017). Il percorso muove dall'analisi delle pratiche educative (Fabbri, 2018; 2019; Fabbri & Melacarne, 2020; Perla, 2020a), ponendo al contempo attenzione alla didattica dell'implicito (Perla & Vinci, 2021). Come viene asserito nel lavoro di

Perla e Vinci (2021), la didattica dell'implicito permette di analizzare le pratiche, dichiarate e agite, realizzate in aula, mettendole in esame con tutte quelle variabili "che sono alla base dei processi di gestione della classe e di didattizzazione dei saperi scientifici" (p. 41) e che possono sfuggire alla consapevolezza dell'insegnante. L'analisi dell'azione e delle pratiche dichiarate e agite permette così di intraprendere un percorso di conoscenza che ha a che fare con la rappresentazione di quanto viene applicato in aula, lo scandagliamento delle prospettive di significato che ne costituiscono il modo di interpretare la realtà che ci circonda e dei dilemmi che possono disorientare la propria pratica, le cui potenziali soluzioni possono essere condivise e costruite a fianco di *practitioners* che riportano nel *setting* formativo quanto viene sperimentato nella loro esperienza professionale (Mezirow, 2003; Fedeli & Taylor, 2017; Fabbri, 2018, 2019).

In particolar modo, all'interno del percorso di ricerca-formazione implementato ci si è mossi seguendo tre traiettorie di ricerca, volte ad esplorare i rapporti 1) tra i professionisti che appartengono alla stessa comunità professionale; 2) tra i professionisti che appartengono a comunità professionali differenti; 3) tra i professionisti che operano nel sistema scolastico e quelli che interagiscono con la scuola. Il percorso di ricerca-formazione si è particolarmente centrato sulle azioni che gli insegnanti muovono nei contesti della propria vita lavorativa quotidiana e ha permesso di osservare anche i processi informali attraverso cui tale comunità di professionisti co-costruisce conoscenza condivisa e situata (Wenger, 1999; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002; Fabbri & Bianchi, 2018). Nello specifico, il percorso di ricerca-formazione ha seguito l'organizzazione dei seguenti *step*, pensati e realizzati in una logica circolare:

- coinvolgendo attivamente i *learners* in formazione;
- strutturando un gruppo di lavoro che ha visto la partecipazione attiva di ricercatori universitari in qualità di coach facilitatori e insegnanti delle scuole al fine di produrre conoscenze utili a sostenere processi di apprendimento trasformativi;
- analizzando e facilitando la riflessione critico-riflessiva delle proprie pratiche professionali, delle esperienze lavorative quotidiane e dei sistemi di interazione nei quali gli insegnanti lavorano, promuovendo il confronto sistematico tra le parti coinvolte sui processi innescati in aula e al di là di essa;
- utilizzando tecniche e strumenti specifici che fanno parte delle metodologie attive dello sviluppo per comprendere come supportare i (micro-)cambiamenti di prospettive e di culture che vengono date per assunte in dati contesti scolastici, al fine di porre in attenzione i potenziali *outcomes* raggiunti con la realizzazione del percorso.

Sono stati coinvolti 40 insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado, che hanno preso parte ad un percorso formativo costituito da 50 ore di attività laboratoriali organizzate in 2 incontri settimanali realizzati tra settembre 2021 e ottobre 2021 per un totale di 6 settimane.

Il percorso è stato centrato sull'utilizzo delle metodologie attive dello sviluppo, in particolar modo sull'apprendimento *experience-based* e sull'apprendimento dall'esperienza (Fabbri & Romano, 2017; Fabbri, Bracci, & Romano, 2021). In tale lavoro ci proponiamo di approfondire la prima prospettiva metodologica, che ha visto l'analisi della metafora (Howie & Bagnall, 2013) come dispositivo critico-riflessivo utilizzato all'interno del percorso. Le metafore possono aiutare il *learner* a comprendere la propria identità professionale poiché si basano sulla connessione tra esperienze passate e presenti, che possono essere re-immaginate e alle quali si può attribuire un nuovo significato (Campbell, Parr, & Richardson, 2009). In tale scenario, l'immaginazione assume un ruolo centrale nello sviluppo dei professionisti in formazione poiché richiede loro di porsi in una posizione critico-riflessiva e di "ridefinirsi" come docenti (Hoggan, 2014). Le metafore come dispositivo critico-riflessivo sono state utilizzate per a) esplorare i saperi taciti attribuiti alle proprie esperienze, b) immaginare nuove possibilità e c) ridisegnare nuove potenziali azioni da poter applicare nei propri contesti scolastici (Hoggan, 2014).

Di seguito vengono riportati i sette step che sono stati condivisi con i partecipanti e che hanno reso possibile la creazione della propria metafora (Fabbri, Bracci, & Romano, 2021, pp. 77), la cui analisi viene presentata nel paragrafo seguente:

1. Pensate al/alla migliore insegnante che avete incontrato nel vostro percorso scolastico. Prendetevi un momento per visualizzarlo/a e riflettere su di lui/lei.
2. Esaminate i ricordi e le immagini che vi affiorano alla memoria, cercando di catturare le metafore che spontaneamente e senza pensarci troppo vi vengono in mente per descrivere questo/a insegnante.
3. Selezionatene una e spaccettatela, cioè provate a riflettere individualmente sui significati che questa porta con sé. Domandatevi in che senso e perché avete scelto tale metafora. Chiedetevi quali aspetti della metafora corrispondono al/alla vostro/a insegnante preferito/a e a quali esempi potete attingere dalla vostra memoria per spiegarne le caratteristiche.
4. Dopo aver creato gruppi di tre o quattro persone, condividete e discutete i valori, le credenze, gli assunti racchiusi nei significati della metafora.
5. Interrogate la validità dei significati attribuiti alla metafora, confrontandoli con le esperienze, le conoscenze, le informazioni, i sistemi di valori e le credenze che possono confermare o confliggere con tali significati.

6. Provate a creare una (o più) nuova metafora in grado di esprimere i significati che ritenete importante enfatizzare, condividendoli e ascoltando ciò che le altre hanno creato.
7. Considerate le implicazioni per l'azione che derivano dalla nuova metafora.

Analisi dei risultati

Le metafore create dai partecipanti sono state analizzate utilizzando l'approccio tematico, al fine di individuare specifiche unità di contenuto che seguissero un sistema di codifica di tipo semantico (significato esplicito) e tacito (significato implicito) delle esperienze "reali" degli insegnanti (Terry, Hayfield, Clarke, & Braun, 2017). Il processo di analisi dei dati ha seguito i seguenti step:

- la stesura del protocollo di narrazione completo;
- la definizione delle categorie di analisi;
- il protocollo di codifica e il protocollo specifico per categoria.

Le Autrici hanno quindi familiarizzato individualmente con i dati, individuando le categorie, definendone le caratteristiche specifiche, e associando a esse i codici emergenti. Ciascuna unità tematica è stata così inizialmente identificata con codifica tematica di tipo parallelo e indipendente dalle due Autrici, che successivamente le hanno condivise, confrontate e riviste (Sorzio & Bembich, 2020). La tabella presentata di seguito (Tab. 1) riporta le metafore ideate dai corsisti, elaborate dapprima individualmente e poi ridefinite collettivamente, e i significati legati alle implicazioni operative emergenti.

Tabella 1 - Metafore emergenti e significati operativi

Metafora ideata	Implicazioni operative emergenti
Faro luminoso	Ci auguriamo di essere anche noi come un faro che guidi e orienti i nostri piccoli marinai a raggiungere porti sicuri da dove ripartire verso nuove mete
Porto sicuro	L'insegnante deve essere una persona che trasmette sicurezza e in grado di soddisfare i bisogni degli alunni
Un fiume che scorre	Un fiume che scorre, che sembra non lasci traccia, ma piano piano modifica il paesaggio radicalmente, fino a creare un canyon!

Mare	L'infinità delle gocce d'acqua che compongono il mare mi evocano la costante ricerca del sapere, la loro unione mi evoca la condivisione del gruppo, la sorpresa di vedere i fondali tramite le lenti mi ricorda l'emozione di acquisire una competenza nuova tramite lo studio e la ricerca del sapere, la visione dell'immenso mi evoca la molteplicità degli scenari che incontriamo ad ogni persona, momento, fase nel corso della nostra vita e la necessità di rimetterci sempre in gioco generosamente per sé stessi e per gli altri
Stella luminosa	Illuminare il percorso per trovare la giusta direzione
Stella polare	Così come la stella polare guida i navigatori in alto mare, così l'insegnante riesce a guidare gli alunni nella loro formazione
Diamante	Le menti dei nostri alunni sono come pietre preziose che vanno portate alla luce e fatte brillare
Sedia a dondolo	Un'insegnante "sedia a dondolo" che accoglie sulle proprie ginocchia i bambini e si mette in ascolto del loro mondo
Insegnare è imparare insieme	Consolida, sostiene e promuove il percorso formativo personale e professionale
Generatori di cambiamenti	Siamo generatori di cambiamenti... e le bambine e i bambini lo sono di loro stessi

L'analisi tematica ha permesso così di rilevare due principali temi emergenti: 1) le identità metaforiche del "miglior" insegnante; 2) le potenziali implicazioni trasformative dello sviluppo professionale dell'insegnante.

L'analisi dei dati permette di rilevare gli aspetti "vincenti" di un insegnante, con i valori che ne caratterizzano la dimensione professionale e personale, valori che devono essere recuperati o (ri-)acquisiti. Il processo di riflessione critica su tale figura professionale ha condotto i partecipanti a rievocare le caratteristiche che, a loro avviso, possono costituire tale figura professionale, capace di essere un "*porto sicuro*", "*uno scoglio in mezzo al mare*" o un "*faro*" per i propri alunni. Si tratta di metafore che rievocano la

centralità sul *teacher* più che sul *learner* e che rimandano a modelli interiorizzati di didattiche centrate sull'insegnamento del docente più che sui processi di apprendimento dei discenti.

Il lavoro di scandagliamento in piccoli gruppi ha consentito di validare i modelli impliciti sottostanti l'impalcatura immaginativa delle metafore. Ripensare ai "modelli di riferimento" ha permesso di declinare 1) le caratteristiche necessarie per rispondere alle esigenze e ai bisogni educativi che possono essere riferiti agli alunni che costituiscono la propria aula e il proprio contesto scolastico, 2) gli atteggiamenti che possono facilitare o ostacolare la relazione con l'altro. Così, le aree di competenza sociale, disciplinare e metodologica permettono di "disegnare" le caratteristiche dell'insegnante e di valorizzarne l'essere "*generatori di cambiamento*", facilitando la riflessione sui significati, taciti e semantici, che la costruzione della metafora porta con sé. Così come viene riportato da uno dei partecipanti:

"Il sale, la pece, un albero...il sale mi ricorda il bagliore dei cristalli salini nella riserva di Venticari dove ci portò in gita e mi viene in mente la capacità di "insaporire" la curiosità di noi studenti; la pece per il nero dei suoi occhi che brillano sempre quando ci incontriamo, ancora oggi; un albero per la solidità della sua persona".

La riflessione sulle metafore elaborate inizialmente in maniera individuale e poi condivise in aula ha permesso di esprimere maggiormente i significati che possono essere riferiti allo sviluppo professionale dell'insegnante, alle implicazioni trasformative che ne possono derivare e che possono essere rese maggiormente possibili innescando processi informali attraverso cui co-costruire conoscenza. Ad esempio:

"Il mare. L'infinità delle gocce d'acqua che compongono il mare mi evocano la costante ricerca del sapere, la loro unione mi evoca la condivisione del gruppo, la sorpresa di vedere i fondali tramite le lenti mi ricorda l'emozione dell'acquisire una competenza nuova tramite lo studio e la ricerca del sapere, la visione dell'immenso mi evoca la molteplicità degli scenari che incontriamo ad ogni persona, momento, fase nel corso della nostra vita e la necessità di rimetterci sempre in gioco generosamente per sé stessi e per gli altri".

Conclusioni

Questo lavoro si è focalizzato sulle analisi delle metafore intese come dispositivo riflessivo-critico, appartenente alla famiglia delle metodologie trasformative, che può essere applicato nei percorsi di sviluppo professionale

degli insegnanti. L'analisi delle metafore, difatti, nell'esperienza di ricerca-formazione delineata, ha consentito ai partecipanti di guadagnare posizionamenti consapevoli relativi ai modelli pedagogici interiorizzati e alle distorsioni epistemologiche che orientavano il loro agire didattico implicito. Si pensi a questo proposito alle metafore che rievocano posture centrate sui processi di insegnamento e sull'autorità del docente nella relazione con gli alunni. Verbalizzare le metafore, poterne validare gli assunti e le rappresentazioni che le sostengono in setting conversazionali collettivi ha consentito di connotare il percorso di sviluppo professionale in senso emancipativo e critico-riflessivo.

I dati raccolti hanno permesso di rilevare che l'analisi delle metafore ha facilitato la costruzione di un repertorio di pratiche professionali che, a partire dalla prospettiva dei partecipanti al percorso di ricerca-formazione, possono essere considerate trasformative se accompagnate ad un set di caratteristiche riferite alla rappresentazione attribuita al ruolo dell'insegnante. La possibilità di riflettere per metafore facilita la condivisione di immagini evocative, memorie condivise, esperienze realizzate e considerate significative nello sviluppo del proprio ruolo professionale (Fabbri, Bracci, & Romano, 2021).

Attraverso l'analisi delle metafore, ciò che è privato può diventare visibile e questo può facilitare la co-creazione di un significato collettivo, che rispecchia le similarità delle esperienze di vita raccolte nelle memorie biografiche di ciascuno (Campbell, Parr, & Richardson, 2009; Perla & Vinci, 2021). I contenuti emergenti sono essi stessi dispositivo riflessivo poiché portano alla luce dimensioni emotive e cognitive scaturite dalla rivisitazione di luoghi, dal recupero mnemonico, anche emotivo, di modelli che da tacitamente assunti traslano in intenzionalmente acquisiti.

Riferimenti bibliografici

- Anderson Sathe, L., Cotter Zakrzewski, T., Longmore, A.-L., Romano, A., Kramlich, D. J., Brunstein, J., Cunliff, E. & Marsick, V. J. (2022). Listening for Transformation: Discovering Third Space and Connection Using a Listening Protocol. In A. Nicolaidis, S. Eschenbacher, P. T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, & M. Misawa, (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*, (pp. 429-448). Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Beach, A.L., Sorcinelli, M.D., Austin, A.E., & Rivard, J.K. (2016). *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Sterling: Stylus Publishing.
- Boal, A. (2011). *Il teatro degli oppressi. Teoria e tecnica del teatro*. Molfetta: La Meridiana.

- Bonaiuti, G., & Di Pace, A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Come costruire una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Bosco, N. (2020). *Immagini e apprendimento. Le metodologie image-based nella formazione dei futuri educatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Brookfield, S. (2013). *Powerful Techniques for Teaching Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2015). *The Skilful Teacher. Third Edition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher. Second Edition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, T., Parr, M., & Richardson, C. (2009). From implicit intention to exquisite expression: Finding metaphors for who we are and what we do. *Journal of Transformative Education*, 7(3), pp. 209-229.
- Castellana, G., & Corsini, C. (2018). Valutazione formativa vs accountability: l'impegno del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), pp. 56-78.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. Wiley & Sons.
- Cranton, P., & Taylor, E. W. (2012). Transformative Learning Theory. Seeking a More Unified Theory. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice*, (pp. 3-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Daloz, L. A. (1999). *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*. Wiley & Sons.
- De Rossi, M. (2019). La formazione degli insegnanti in prospettiva europea. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, pp. 19-25.
- Erdas, E. F. (1991). *Didattica e formazione*. Roma: Armando Editore.
- Fabbri, L. (1998). *Insegnanti allo specchio. Teorie e pratiche della programmazione*. Roma: Armando Editore.
- Fabbri, L. (2018). L'approccio trasformativo e trans-disciplinare alla ricerca educativa. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, pp. 84 - 87.
- Fabbri, L. (2019). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, pp. 149-154.
- Fabbri, L., & Bianchi, F. (Eds.). (2018). *Fare ricerca collaborativa: vita quotidiana, cura, lavoro*. Roma: Carocci editore.
- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), pp. 68-88.
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2020). Apprendere e disapprendere nei contesti di vita quotidiana. Il caso di un quartiere multietnico. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 18-54. Doi: 10.3280/ERP2020-001002.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci Editore.

- Fabbri, L., & Romano, A. (2019). Engaging Transformative Organizational Learning to Promote Employability. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 163, pp. 53-65.
- Fedeli, M., & Frison, D. (2018). Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi. *Form@re*, 18(3).
- Fedeli, M., & Taylor, E.W. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Harder & Harder.
- Gherardi, S. (2016). Sociomateriality in posthuman practice theory. In A. Hui, T. Schatzki, & E. Shove (Eds.), *The Nexus of Practices. Connections, constellations, practitioners*, (pp. 38-51). London: Routledge.
- Hoggan, C. (2014). Transformative learning through conceptual metaphors: Simile, metaphor, and analogy as levers for learning. *Adult Learning*, 25(4), pp. 134-141.
- Hoggan, C. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), pp. 57-75. doi: 10.1177/0741713615611216.
- Howie, P., & Bagnall, R. (2013). A beautiful metaphor: Transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 32(6), pp. 816-836.
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock Potential in Yourself and Your Organization*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lotti, A. (2018). *Problem-Based Learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.
- Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Leida: Brill.
- Marsick, V.J., & Matlbias, T.E. (2009). The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills. In J. Mezirow, & E.W. Taylor (Eds). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 160 - 171). San Francisco: Jossey-Bass.
- Marsick, V. J., & Neaman, A. (2018). *Adult informal learning*. In *Informelles Lernen* (pp. 53-72). Springer VS: Wiesbaden.
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Motter, A.E., & Baldwin, C.K. (2018). Dialogic Embodiment: A Model of Transformative Autoethnographic Dance. In M. Welch, V. Marsick, & D. Holt (eds.), *Building Transformative Community: Enacting Possibility in Today's Times*. Proceedings of the XIII Biennial Transformative Learning Conference. Teachers College, Columbia University.

- Nicolaides, A., & McCallum, D. (2014). Accessing the blind spot: The U process as seen through the lens of developmental action inquiry. In O. Gunnlaugson, C. Baron, & M. Cayer (Eds), *Perspectives on Theory U: Insights from the field*, (pp. 48-60). IGI Global.
- O'Neil, J., & Marsick, V. J. (2009). Peer Mentoring and Action Learning. *Adult Learning*, 20 1&2), pp. 19-24.
- Orefice, C. (2020). *Lo studio della cura educativa in un'ottica complessa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Palmer, P. J. (2007). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pendleton-Jullian, A. M., & Brown, J. S. (2018). *Design Unbound* (Vol. 1-2). MIT Press.
- Perla, L. (2019). Un'idea di sviluppo professionale. In Perla L. & Martini B. (a cura di), *Professione Insegnante. Idee e modelli di formazione*, (pp. 30-48). Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2020a). Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 3, pp. 561-572. Doi: 10.12828/99904.
- Perla, L. (2020b). Il modello DidaSco per lo sviluppo professionale dell'insegnante in servizio. In Tempesta I. (a cura di), *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola*, (pp. 89-97). Atti del Convegno GEO-Giovani Educazione Orientamento Università del Salento. Edizioni Università del Salento.
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), pp. 38-67.
- Rivoltella, P. C. (Eds) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante. Nuova Edizione*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Romano, A. (2016). *Quando l'apprendimento trasforma. Percorsi teorici e strategie didattiche per l'educazione nei contesti sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Romano, A. (2021a). Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa. *CQIA RIVISTA. Formazione, Persona, Lavoro*, 34, pp. 51-66.
- Romano, A. (2021b). Approcci semplici nella Ricerca Trasformativa. Contaminazioni in corso. *NUOVA SECONDARIA*, 10, pp. 306-324.
- Rossi, P. G. (2017). Dall'uso del digitale nella didattica alla didattica digitale. In P. Limone & D. Parmigiani (a cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Bari: Progedit.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Sorzio, P., & Bembich, C. (2020). *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido*. Roma: Carocci editore.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D.

- (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), pp. 769-786.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Editrice Scholé.
- Taylor, E. (2009). Fostering Transformative Learning. In J. Mezirow, E. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, (pp. 3-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (Eds.) (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, K., & Marienau, C. (2017). *Facilitating Learning with the Adult Brain in Mind*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2, pp. 17-37.
- Tisdell, E. (2003). *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2021). Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19. *Advances in Developing Human Resources*, 23(1), pp. 88-96.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching. Five Key Changes to Practice*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge: Harvard Business School Press.

Educación y política en Paulo Freire: entre la resistencia epistémica y la transitividad de larga duración en Brasil

di *Cezar Luiz de Mari*^o

Resumen

Buscamos responder a la pregunta de si el pensamiento de Paulo Freire es capaz de “arrojar luz” sobre los desafíos actuales en el campo educativo. Volvemos a sus concepciones de la educación y la política para demostrar la unidad de ambos articulados al compromiso ético y político con los subordinados. Trajimos el conjunto de esfuerzos de los grupos dominantes, a partir de 2013, para “reescribir” la historia brasileña, en un intento de ocultar los actos ilícitos y afirmar las injusticias como algo natural. Entre los esfuerzos está el de reducir a Paulo Freire a una “caricatura” comunista y sectaria, lo que nos da la indicación de que su obra sigue viva y provocativa. Concluimos que su pensamiento fue y sigue avanzando porque entiende los fenómenos educativos de manera histórica y cultural, con base en una cosmovisión justa y humana. Los trabajos originales de Freire, los informes y comentarios periodísticos y la literatura actual sobre el autor sirvieron de base para esta investigación.

Palabras clave: Paulo Freire; Educación; Política; Epistemología; Resistencia.

Education and Politics in Paulo Freire: Between Epistemic Resistance and Long-term Transitivity in Brazil

Abstract

We seek to answer the question of whether Paulo Freire’s thought is able of “shedding light” on current challenges in the educational field. We return to his conceptions of education and politics to demonstrate the unity of both articulated to the ethical and political commitment with subordinates. We brought the set of efforts of the dominant groups, starting in 2013, to

^o Universidad Federal de Viçosa, Brasile. Corresponding author: cezar.demari@ufv.br.

“rewrite” Brazilian history, in an attempt to hide the illicit acts and affirm the injustices as something natural. Among the efforts is to reduce Paulo Freire to a communist and sectarian “caricature”, which gives us the indication that his work is still alive and provocative. We conclude that his thinking was and continues to advance because he understands educational phenomena historically and cultural, based on a just and humane worldview. Freire’s original works, journalistic reports and commentary, and current literature on the author served as the basis for this research.

Keywords: Paulo Freire; Education; Politics; Epistemology; Resistance.

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

Available online: 18/07/2022

Introducciòn

Creo que nunca necesitó al maestro
progresista sea tan advertido como
hoy, dada la astucia con que la ideología
dominante insinúa la neutralidad de la educación.
(Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 2002)

Es necesario pensar en un autor como Paulo Freire, mirando los desafíos actuales de la alfabetización política, como una cuestión de resistencia epistémica en la larga transividad impuesta a los grupos subordinados en Brasil. Con el avance de la desestructuración del pensamiento dialéctico, las referencias de Freire son una parada obligatoria a la hora de pensar la educación más allá de los intereses hegemónicos. A diferencia de muchos autores del ámbito académico, nos encontramos ante un pensador que pide su traducción para pensar en los problemas contemporáneos, desde la perspectiva de la praxis.

En esta investigación, una primera pregunta orientadora fue: ¿cuál es la relevancia del trabajo de Paulo Freire? Para responder, recordamos varios momentos a lo largo de la historia en los que se “declaró” la muerte de las ideologías y las diversas iniciativas de últimos siglos que buscaban enterrar cualquier proyecto de sociedad diferente al pensamiento liberal. Sin embargo, cuando la realidad se constituye en las contradicciones producidas por las relaciones sociales, no se presenta de manera simple, ni está libre de condicionamientos y opresiones, ya que los grupos dominantes, y sus

esfuerzos por vencer las resistencias, exponen los límites propios de lo sistema, mediante la incorporación de los distintos grupos sociales de forma desigual y combinada.

Continuando con la respuesta a la pregunta orientadora, enumeramos algunas posibilidades: si las condiciones que originan las divisiones de clases, favoreciendo los intereses de los grupos opresores, manipulan el entorno democrático y el proceso de transitividad hacia la conciencia crítica; si existen analfabetos funcionales, digitales y políticos; si la escuela actual plantea desafíos al proceso de formación para superar la conciencia ingenua; si los jóvenes y los niños sufren la violencia del Estado por su condición social y política; si los diferentes grupos étnicos están sujetos al control de una cultura reificada; si los procesos autoritarios llevan a los oprimidos a zonas de conflicto, desarraigándolos de su cultura y produciendo olas migratorias y desigualdades sociales; si el acceso a la cultura está impulsado por intereses privados, poniendo barreras al crecimiento de otras formas de conciencia; si existe represión y persecución de organizaciones de trabajadores, refugiados, sin tierra, pueblos indígenas, quilombolas y otros grupos oprimidos; si el control sobre la riqueza producida colectivamente sigue estando en manos de unos pocos; si las condiciones de trabajo alienan y cosifican la naturaleza humana; si los medios se comprometen con la ideología que limita la inteligencia y la praxis; si la autonomía como realización del significado integral de “ser más” es un logro que se hace a partir de las luchas de los oprimidos. Si todo esto existe, entonces Paulo Freire es actual, porque mientras persistan las condiciones que originaron su pensamiento, sus análisis siguen siendo válidos.

El pensamiento de un autor como Freire no nació de abstracciones mecánicas, sino de atentas experiencias de la realidad histórica. Su obra y su originalidad dialéctico-conceptual pueden ayudar a superar los problemas actuales; si la palabra no es solo la letra, sino que contiene historicidad humana; si leer la palabra es también leer el mundo, entonces expresa la integralidad social y sus contradicciones. Como afirma Fiori (1994), “La palabra establece el mundo del hombre. La palabra, como comportamiento humano, significante del mundo, no sólo designa las cosas, las transforma; no es solo pensar, es “praxis”. Así considerada, la semántica es existencia y la palabra viva se cumple en la obra”(p. 12).

La obra de Freire es un compromiso ético-político permanente con los desafíos del presente. Varios esfuerzos han buscado recrear a Freire movido por sus concepciones, confirmando el carácter traducible de su pensamiento. Conocido en todos los continentes, y traducido a más de 20 idiomas, Freire es un referente de diversas experiencias educativas, demostrando su capacidad de diálogo con temas educativos, políticos y culturales.

En Brasil, sin embargo, la resistencia actual a Freire y el intento de caracterizarlo como obsoleto e incapaz de responder a los problemas educativos serán analizados en el contexto de la crisis que comenzó en 2013. Esta fecha es el hito más reciente en el auge de los movimientos políticos, golpistas y reaccionarios en Brasil, responsables del deterioro del entorno democrático. Estos grupos establecieron alianzas con los medios corporativos, con la justicia corrompida con movimientos fundamentalistas y anticientíficos, incorporando estratos religiosos, militares y parte de la población.

Concepción integral de la educación y la política en Freire

Freire está vinculado a la mejor tradición de clásicos del pensamiento brasileño, destacada por la comprensión del país, la gente, el trasfondo cultural y sus contradicciones, como Anísio Teixeira (1900-1971), Caio Prado Júnior (1907-1990) Capistrano de Abreu (1853-1927), Darcy Ribeiro (1922-1997), Florestan Fernandes (1920-1995), Luiz Gama (1830-1882), Machado de Assis (1839-1882), entre otros. Al leer a Freire, leemos una concepción del pueblo brasileño, una epistemología dialéctica sobre las injusticias históricas cometidas contra los subalternos, que tiene como horizonte el proceso de liberación de los grilletes que impiden el crecimiento cultural.

Del entendimiento del pueblo brasileño surge el interés por la política que nace del “abajo” y las luchas sociales, donde se vislumbran nuevas posibilidades y se crean perspectivas colectivas. Freire aporta un pequeño fragmento de la historia de las clases subordinadas en Brasil, cuya transitoriedad de una conciencia ingenua a una conciencia crítica se demoró, en nombre de la tutela de los grupos dominantes¹. Frente a la historia fragmentada de la población sometida al analfabetismo y al hambre, Freire retrata la vida real de quienes son campesinos, indígenas, sin tierra, sin hogar, pequeños comerciantes, desocupados, profesionales liberales, mujeres, LGBTQIA+, buscando en ellos los elementos necesarios para avances culturales y políticos. Él mismo comprenderá, a lo largo de su vida, que el dominio de los grupos privilegiados tomará diferentes formas a medida que se desarrollen nuevas condiciones sociales, a veces actuando por consenso pasivo, a veces por coacción.

¹ Desde el movimiento rebelde más pequeño se eliminó la resistencia popular, como se puede ver en las revueltas populares de Zumbi dos Palmares (1602-1696), Canudos (1896-1897), Chibata (1910), Contestado (1912-1916), entre otros.

La dimensión política del trabajo debe atribuirse a las experiencias que vivió en Recife e Jaboatão dos Guararapes - PE, donde vivió su infancia e juventud, conociendo la miseria, la pobreza y el hambre; la experiencia con la División de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria - SESI², de 1947 a 1954, que lo acercó aún más a la vida de las poblaciones empobrecidas; vinculación con el Movimiento de Cultura Popular - MCP, impulsada por Miguel Arraes (1916-2005), Alcalde de Recife - CE, entre 1959-1962; y la experiencia de Angicos - RN en los años 1962 y 1963, por invitación del Gobernador de Rio Grande do Norte, Aluizio Alves en los años 1962 y 1963, para realizar un proyecto de alfabetización en ese municipio³.

El desarrollo de estos grupos requirió la incorporación de un nuevo concepto pedagógico capaz de moverlos hacia la autonomía. En los años en los que trabajó como maestro de portugués en el Colégio Oswaldo Cruz do Recife - CE, hasta el desarrollo de su pedagogía, Freire construyó el método hacia la educación integral, como un proceso que une lo afectivo, lo técnico y lo humano, donde las dimensiones de lo racional, lo experimental y lo sentimental se completan en la práctica educativa. “De ahí su política, es decir, la imposibilidad de separar educación y política. La educación es específicamente humana, la educación es gnosiológica, es directiva, por lo tanto política [...]” (Freire, 2002 p. 36). O, como se ha defendido en otras ocasiones, la educación como carácter directivo que apunta a la autonomía, a la utopía, al “ser más”, que garantiza su carácter político: “la cualidad de ser político es inherente a su naturaleza. De hecho, la neutralidad en la educación es imposible” (Ivi, p. 56).

Según Fiori (1994), la pedagogía propuesta por Freire es una antropología que exige y coordina una política, en la medida en que el proceso educativo hace que el sujeto se conozca y se reconozca como histórico y cultural. Esto nos permite comprender la unidad indisoluble entre pedagogía y método, lo que implica al menos tres grandes movimientos: “Primero: el movimiento interno que unifica los elementos del método y los supera en la amplitud del humanismo pedagógico. Segundo: este movimiento reproduce y manifiesta el proceso histórico en el que el hombre se reconoce a sí mismo. Tercero: las posibles direcciones de este proceso son posibles proyectos y, por tanto, la conciencia no es solo conocimiento o reconocimiento, sino una opción, decisión, compromiso” (Ivi, p. 7).

² En la obra *Pedagogia da Esperança* (1992), Freire atribuye su experiencia en el SESI como fundamental para la redacción de la *Pedagogia del oprimido* (1994), debido a sus conocimientos y contactos con las poblaciones simples del estado de Pernambuco.

³ Parte de estas experiencias se relatan en *Pedagogia de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogia del oprimido*, de 1992.

La alfabetización es un compromiso político para contribuir al avance de la lectura de palabras como lectura del mundo. “La alfabetización no es un juego de palabras, es la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, la valentía de decir la palabra” (Ivi, p. 12). La política es fundamental para su trabajo, porque la política es de naturaleza social. “La educación no se convierte en política por decisión de tal o cual educador. Es político” (Freire, 2002, p. 50). Si la educación no crea conciencia a los sujetos de su condición, buscando superarla, estará reproduciendo la hegemonía dominante al servicio de la heteronomía. “De hecho, sería ingenuo esperar que las clases dominantes desarrollen una forma de educación que les permita percibir críticamente las injusticias sociales. Tal hallazgo demuestra la imposibilidad de una educación neutral” (Freire, 1981, p. 73).

El compromiso ético de decir la verdad, de tomar posición es parte del proceso educativo: “No puedo ser docente sin ponerme frente a los alumnos, sin revelar, con soltura o desgana, mi forma de ser, de pensar políticamente” (Freire, 2002, p. 50). Las raíces de la política de la educación se encuentran en el desarrollo humano, el cual, al tomar conciencia de las posibilidades de autonomía, prescinde de un proceso educativo integral de humanización. “La educación, como formación, como proceso de conocimiento, enseñanza, aprendizaje, se ha convertido, a lo largo de la aventura en el mundo del ser humano, en una connotación de su naturaleza, gestando en la historia, como vocación de humanización [...]” (Freire, 2001, p. 12).

La superación del analfabetismo marca la originalidad de su obra, tanto por su capacidad creativa, simple y dialéctica para resolver el problema, como por la ruptura de un ciclo de negación de este derecho en la realidad brasileña. Su concepción avanza en distinguir entre los que dominan las lenguas y las políticas: “Si desde un punto de vista lingüístico, el analfabeto es alguien que no sabe leer y escribir, el “analfabeto político”, no importa si puede leer y escribir, es alguien que tiene una percepción ingenua del ser humano en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un *hecho dado*, algo que es y no que es ser” (Freire, 1981, p.74, *énfasis en el original*).

El carácter político de su pedagogía cargar consigo una dimensión de autonomía necesaria para los procesos de conciencia de la realidad en la que viven los oprimidos. Hay una descripción detallada en el primer capítulo de *La educación como práctica de libertad* (1991) sobre el proceso de formación del pueblo brasileño en medio de las penurias del hambre, la

violencia y el analfabetismo⁴. Víctimas de un proceso colonizador que controló y retrasó el acceso a la tierra y la cultura, la población es tratada como políticamente inexperta, por lo tanto, objeto de la tutela de los grupos dominantes. “Refiriéndose a la ‘inexperiencia política de las capas más bajas de la población brasileña’, Caio Prado nos advierte que la “economía nacional, y con ella nuestra organización social, basada como estaba, en una amplia base esclavista, no apoyaba una política estructura democrática y popular” (Freire, 1991, p. 67).

La noción de participación, diálogo, autonomía no estaba presente en la formación cultural brasileña, lo que dificultaba el proceso de transitividad, por tanto, de una conciencia integral de la historia. Un componente esencial de la transitividad es “la educación que, al no poder hacer todo, es un factor fundamental en la reinención del mundo” (Ivi, p. 10). La educación es una de las mediaciones para que las masas estén en el centro de las decisiones, en el proceso de sensibilización para “la inserción en la historia ya no como espectadores, sino como protagonistas y autores” (Ivi, p. 36).

En la construcción de la humanidad, la realización del máximo de sus posibilidades tiene lugar a partir de las condiciones de la realidad, donde la dimensión política es un elemento constitutivo en la afirmación de la autonomía. Es una transformación integral de las relaciones ideológicas y materiales que lo oprimen. “Para que el ser humano se mueva en el tiempo y el espacio en el cumplimiento de su **vocación** [ser más], en la realización de su destino, obviamente no en el sentido común de la palabra, como algo que está destinado, como un destino inexorable, es necesario que estén permanentemente involucrados en el ámbito político, siempre rehaciendo las estructuras sociales y económicas en las que se dan las relaciones de poder y se generan las ideologías” (Freire, 2001, p. 8, *énfasis en el original*).

La concepción política de Freire se sustenta en la epistemología crítica de la tradición moderna, donde se movilizan categorías como la conciencia, dialéctica, ideología, historia, libertad, praxis, sociedad, entre otras, categorías que se originan en la realidad humana y contribuyen a la formación de su pensamiento. Contrariamente a las lecturas autoritarias, mecanicistas, espontáneas, se ocupará de la historia como una “posibilidad”, como una construcción de lo “inédito viável” (Freire, 1994, p. 68), porque “La Liberación desafía, de manera dialécticamente antagónica, los oprimidos y los opresores. Así, si bien para los primeros es su “inédito viável” lo que

⁴ El Mapa de Analfabetismo en Brasil (2003) muestra los porcentajes de 56,1% y 50,6% de brasileños analfabetos de 15 años o más en las décadas de 1940 y 1950, respectivamente. En la década de 1960 bajó al 39,7% y, tras 20 años de dictadura (1964-1985), este porcentaje se mantuvo en el 25,9%. El analfabetismo era un impedimento para votar, constituyendo un elemento de exclusión en la participación en la vida política.

necesitan materializar, para los segundos constituye una “situación límite” que deben evitar” (*Ivi*, p. 122).

Estos procesos se presentan en formas organizativas institucionales y populares, con lineamientos que se despliegan, desde los temas singulares del campo y la ciudad, hasta los grandes temas nacionales. Es posible utilizar la imagen gramsciana adoptada por Maquiavel sobre la “gran política” (Gramsci, Q 8, § 48, p. 970) para expresar esta perspectiva de construcción de lo “inédito viável” de Freire que inaugurará una lectura educativa en Brasil donde la ideología, la cultura y la política se centran en romper con las condiciones opresivas.

Entre los procesos de ruptura de la conciencia ingenua está la necesidad de construir un pensamiento basado en la cultura popular, organizando otras ideologías para superar el prejuicio de que todo lo que viene del pueblo es fanático y radical. En este sentido, define el radicalismo de los grupos oprimidos como esencialmente positivo, diferente al sectarismo: “La radicalización, por el contrario, es siempre creativa, por la criticidad que la alimenta. Mientras que la sectarización es mítica y, por tanto, alienante, la radicalización es crítica y, por tanto, liberadora. Liberador porque, implicando el enraizamiento que los hombres hacen en la elección que hicieron, los involucra cada vez más en el esfuerzo por transformar la realidad objetiva y concreta” (Freire, 1994, p. 16).

Cuanto más crecen y se despliegan las estructuras de deshumanización en las relaciones sociales, produciendo efectos destructivos a las proposiciones colectivas, más Freire se impone como presencia necesaria como mediador de una nueva concepción radical de la transformación social. Como humanista, cristiano y marxista, definido por él mismo, se colocará como deber investigar para cambiar, investigar para modificar, entender para ser.

El compromiso con los subordinados lo convierte en quien es: “Antes incluso de leer a Marx ya hice mis propias palabras: ya fundé mi radicalismo en la defensa de los legítimos intereses humanos. Ninguna teoría de la transformación político-social del mundo me conmueve, aunque no parta de una comprensión del hombre y la mujer como seres que hacen la historia y hechos por ella, seres de decisión, ruptura, opción” (Freire, 2002, p. 66). Superar la dicotomía opresor-oprimido sólo se materializa en la auténtica praxis: “Este hacer ‘la opresión real aún más opresiva, añadiéndole la conciencia de la opresión’, a la que se refiere Marx, corresponde a la relación dialéctica de subjetividad-objetividad. Sólo en su solidaridad, en la que lo subjetivo constituye una unidad dialéctica con lo objetivo, es posible la auténtica praxis” (Freire, 1994, p. 25).

Y en el terreno estratégico, cualquier movimiento que involucre a la población debe incorporar las condiciones reales de los subalternos,

respetando sus cosmovisiones, su forma de vida. “La acción política con los oprimidos debe ser, en esencia, ‘acción cultural’ por la libertad, por eso mismo, acción con ellos” (*Ivi*, p. 34). La ruptura del monopolio de la palabra es quizás la primera de un gran proceso de rupturas. Fiori (1994) recuerda las indicaciones de Freire sobre la necesidad de construir espacios populares e institucionales capaces de democratizar la palabra, devolviendo la conciencia y el coraje para enfrentar las constantes presiones que sufre la población. “En esta situación, los dominados, a decir su palabra, tienen que luchar para aceptarla. Aprender a quitárselo a quienes lo tienen y rechazarlo a los demás es una experiencia de aprendizaje difícil, pero esencial: es la Pedagogía del oprimido” (*Ivy*, p. 14).

El mensaje de Freire, al evocar la relación orgánica entre pedagogía y política, fue fundamental para mantener el vigor de su obra. Este vigor se ha manifestado en el ámbito nacional e internacional debido a las constantes traducciones en varios países y regiones. En Brasil, ciertos movimientos conservadores han intensificado una serie de reacciones con el objetivo de caracterizar erróneamente el valor de Freire como referente para/de la educación. Analizaremos en el siguiente ítem buscando comprender las razones y (des) razones presentes en estas reacciones.

Reacciones contemporáneas a Paulo Freire como expresiones del vigor de su obra

Brasil ha sido el escenario de una ola de caracterización errónea del pensamiento de Paulo Freire, especialmente después del ascenso de la extrema derecha al poder, precedido por el golpe de Estado al gobierno de Dilma Rousseff (2011-2016), la detención arbitraria del expresidente Luiz Inácio Lula da Silva, el 7 de abril de 2018, y la elección presidencial de Jair Messias Bolsonaro (2019-actualidad).

Partimos de la hipótesis de que el conjunto de reacciones dirigidas a Paulo Freire debe entenderse en un campo más amplio de crecimiento del conservadurismo, aliado a una agenda política neoliberal, con expresiones más decisivas a partir de 2013. Este año está marcado por el movimiento “Vem pra Rua”, liderada por grupos políticos y fuerzas del ámbito económico interesadas en atacar al gobierno de Dilma Rousseff e incidir en las elecciones de 2014. La dirección de estas movilizaciones acabó siendo

liderada por los interesados en desestabilizar al gobierno, más que en resolver la crisis⁵.

En la ola de 2013, sirvió de prueba para que conservadores y reaccionarios proyectaran una serie de dudas en la población a través de noticias falsas y prejuicios que llegaban no solo al gobierno sino a todo lo que pudiera parecerles cercano. Las reacciones incluirán críticas a la obra de Freire, aunque sea limitada, pero con el uso de la estrategia de lanzamiento masivo de noticias falsas, capaz de resucitar viejas ideologías golpistas para convencer a los descontentos de que vivimos en un gobierno comunista. En todo caso, la pregunta que nos orienta en el análisis es: ¿en qué medida estas reacciones expresan el descontento de los grupos dominantes acostumbrados al poder y temerosos de los avances culturales y sociales de las capas populares?

El proceso de disputas sobre ideas y posiciones políticas en Brasil siempre ha sido conducido, combatido e interceptado de acuerdo con los intereses de las clases dominantes, lo cual se observa en los diversos golpes políticos, arreglos “desde arriba” y en el conjunto de revueltas populares silenciadas, a lo largo de la historia⁶. La redemocratización, a partir de 1985, representó un período diferente en toda la historia de la República brasileña, tanto por la participación de la población en la defensa de la democracia, como por la unidad de acuerdos que incluyeron segmentos políticos de la derecha tradicional, centro y izquierda, en un ambiente de conciliación nacional para superar la dictadura militar (1964-1985). Uno de los resultados importantes fue la Constitución Federal de 1988 y el conjunto de legislaciones que ayudaron a avanzar en los hitos de la modernización del país.

La unidad nacional en torno a la lucha contra el “enemigo común” de la dictadura, sin embargo, reveló sus límites, como en el caso de la Ley de Amnistía, n. 6.683/1979, nacida de arreglos con las Fuerzas Armadas, que impiden el enjuiciamiento de los delitos cometidos⁷; en los magros avances

⁵ El detonante de los movimientos callejeros fue el aumento de 0,20 centavos de dólar en las tarifas del transporte público, un problema que no sería tan difícil de superar si no fuera por la manipulación política llevada a cabo por los medios corporativos, fomentando la desestabilización de la democracia.

⁶ Después de la proclamación de la República en 1889, los gobiernos brasileños fueron constantemente acosados por grupos de oligarquías rurales que buscaban imponerse en nuevos entornos políticos. La historia de la democracia brasileña es la historia de golpes y arreglos “desde arriba” (Coutinho, 2003) a través de la Revolución de 1930, los gobiernos de Getúlio Vargas (1930-1945), el golpe militar de 1964 y el más reciente golpe mediático e institucional contra Dilma Rousseff, en 2016.

⁷ En 2010 se abrió un análisis en el Tribunal Supremo Federal - STF, presentado por entidades de la sociedad civil, sobre los límites de la Ley de Amnistía de 1979, especialmente sobre delitos cometidos por agentes del Estado durante el período militar. La decisión por 8 votos

en las reformas de los intereses populares, con la cuestión agraria como caso más visible; y en las opciones de los gobiernos liberales que siguieron realizando políticas a ritmo de mercado, ancladas en los intereses del capital extranjero, sin avanzar en la necesaria industrialización brasileña⁸.

A partir de 2003, con los gobiernos de Luiz Inácio da Silva (2003-2010) y Dilma Rousseff (2011-2016), se mantuvo el presidencialismo de coalición / conciliador y continuó el trípode macroeconómico⁹, seguido de políticas de reconstitución de las instituciones públicas, los servicios primarios y medidas para proteger a las poblaciones más vulnerables, a través de programas sociales, con énfasis en Bolsa Família¹⁰. Durante los 13 años de estos gobiernos, grupos alineados con la derecha y la extrema derecha, junto con los medios corporativos, corporaciones militares e iglesias, produjeron reacciones que buscaban crear una imagen distorsionada de las administraciones, atribuyéndoles la “maldad” de ser corruptos, con la hitos en el “Mensalão” (2006), en el “Lava Jato” (2015-2020), culminando con el “Golpe/impeachment” en 2016. Otros movimientos que se destacan en los niveles de disputa en el campo ideológico fueron los “Escola sem Partido - ESP” (2004)¹¹ y “Movimiento Brasil Livre” - MBL” (2014)¹².

contra 2 dio decisión favorable para el mantenimiento de la Ley, según el acuerdo de 1979. Esta decisión motivó al Colegio de Abogados de Brasil a interponer un recurso de apelación contra la decisión en los artículos sobre delitos permanentes (ocultación del cadáver, persecución de opositores, torturas y secuestros seguidos de muerte) que no prescriben. El proceso ha estado estancado en manos de ministro de justicia Dias Tofoli durante más de 10 años sin una fecha fijada para volver al STF completo.

⁸ Tomamos como ejemplo las medidas privatizadoras implementadas por los gobiernos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) y Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), y más lentamente por los gobiernos de Lula y Dilma, debilitando paulatinamente la base de apoyo del Estado en los servicios que llegan a la población. Un buen estudio se encuentra en Biondi (2003).

⁹ Inaugurado bajo Fernando Henrique Cardoso, por Armínio Fraga en 1999 como presidente del Banco Central (1994-2002), el trípode macroeconómico se dividió en tres partes: tipo de cambio flotante, meta de inflación y meta de superávit primario (Politize, 2016, archivo digital).

¹⁰ Programa de transferencia de renta con el fin de combatir el hambre creado en 2003 por la Medida Provisional de n. 132, transformada en Ley n. 108.36 en 2004.

¹¹ Movimiento creado en 2004 con el objetivo de imponer el control de los padres sobre las actividades docentes en las escuelas. Marcado desde una perspectiva fundamentalista y religiosa que defiende una supuesta “neutralidad” de la educación en materia política y connotaciones sociales.

¹² El “Movimiento Brasil Livre-MBL”, se unió a las marchas callejeras en 2013 defendiendo las agendas liberales, contra los intereses nacionales, y comprometido a apoyar la Operación Lava Jato (2014-2020) y el movimiento *pro-impeachment*/golpista con el objetivo de desestabilizar al gobierno. Es una variación brasileña del movimiento conservador de estudiantes estadounidenses, *Students for Liberty*, financiado por instituciones estadounidenses como *Atlas Network*, *Cato Institute* y *Charles Koch Foundation*, con

El crecimiento de la adhesión popular alimentado por la retórica ideológica de este período no puede entenderse solo por las reacciones expresadas en el campo político, sino también como el auge del conservadurismo en las costumbres. EsP y MBL son las manifestaciones más visibles de este conservadurismo y responsables de la producción de ataques programados a profesores acusados de “doctrinadores” y de la “sexualización precoz”. La Campaña hace uso de las redes sociales, con extensiones en el legislativo, la justicia y la creación de “milicias digitales” generando un clima de agresividad y denuncias contra los docentes (cf. de Mari & Abranches, 2017; de Mari, Thiengo & Melo, 2020). Las distintas acciones contaron con el estímulo y apoyo del exponente de la extrema derecha en el Congreso Nacional, el entonces Diputado Federal Jair Bolsonaro, en la campaña electoral de 2018 y posteriormente en el cargo de Presidente de la República (2019-actualidad). Dos mensajes encontrados en el programa electoral del candidato presidencial fueron expresados de la siguiente manera: “Sin adoctrinamiento y sin sexualización precoz” (Miguel & Oliveira, 2020, p. 273), resumiendo los ejes comunes de los ataques. La primera parte del mensaje se refirió a la dimensión política del adoctrinamiento infantil, la segunda a la “ideología de género”¹³.

Paulo Freire se incluye en las críticas como símbolo del “izquierdismo”, atribuyéndole las responsabilidades de todo tipo de “desviaciones” en el proceso de formación escolar. Los argumentos no se sustentan, sin embargo, anclados en la difusión de noticias falsas, y contenidos anticientíficos y de negación, con un fuerte énfasis en temas morales, esparcen miedo en padres y alumnos, fortaleciendo la “caricatura de Freire”.

Cuando investigamos más a cerca estos fenómenos y las (des) razones de la persecución actual de Freire, entendemos que parte de las reacciones nacieron en el cuartel, concretamente con generaciones de soldados formados en los ideales de la Escuela Superior de Guerra-ESG, por

intereses en la defensa del capital financiero y los bancos internacionales. (Villaméa, 2016). Esta última fundación pertenece a la familia Koch vinculada a empresas petroleras. No es casualidad que el proceso Lava Jato tenga su centro dinámico en Petrobras, fuertemente alentado por el Departamento de Justicia de Estados Unidos (DOJ), buscando subordinar esta empresa a sus intereses.

¹³ El Tribunal Superior Federal-STF, en sus escasos momentos de lucidez en este período, aseguró el principio de las libertades individuales y la libertad de cátedra, evitando la propagación de una ola de violencia contra los docentes y la injerencia política en los contenidos a abordar en las escuelas. Hubo al menos cuatro decisiones favorables en el *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental-ADPF*, durante el año 2020, con el tema de género, permitiendo una jurisprudencia que frenó el ímpetu fundamentalista de estos grupos políticos.

intelectuales estadounidenses, basado en los riesgos del comunismo y las revoluciones internas en los países latinoamericanos¹⁴.

Es ilustrativo el hecho que ocurrió luego del éxito del proyecto de alfabetización en Angicos-RN, en 1963, cuando el General Humberto de Alencar Castello Branco (1897-1967), entonces Comandante del 4º Batallón, hoy llamado Comando Militar del Nordeste, se dirigió a él mismo al Secretario de Educación de Rio Grande do Norte-RN, Calazans Fernandes, comentando el proyecto de Freire, “Joven, estás engordando serpientes en estas tierras del interior” (Nascimento, 2021, p. 12). Al año siguiente, el 31 de marzo de 1964, se produciría el golpe de Estado encabezado por este mismo General, quien en una de las primeras acciones, el 16 de abril de 1964, extinguió el Programa Nacional de Alfabetización-PNA, desarrollado por Freire con el Ministerio de Educación-MEC. El 4 de julio de 1967 Freire sería detenido en el Cuartel de Obuzes de la ciudad de Olinda-PE, tras responder a un interrogatorio, en el 4º Ejército de Recife-PE, sobre lo que pensaba y los objetivos de su “método de alfabetización”. Este recuerdo de Freire como “subversivo”, “criptocomunista”, que habría desarrollado un método de alfabetización para “adoctrinar a los menos favorecidos” permaneció en la ideología militar, incluso después del proceso de redemocratización.

Otros factores importantes que utilizan los militares contra Freire tienen referencias en sus actividades luego de su regreso del exilio (1964-1982). Fue uno de los fundadores del Partido de los Trabajadores-PT, en 1980, y su experiencia como Secretario de Educación de la ciudad de São Paulo, en la administración de la Alcaldesa Luiza Erundina (PT), entre 1989 y 1991. Coordinó numerosos proyectos educativos, con impactos positivos en las políticas educativas estatales y nacionales¹⁵. Su implicación en la creación de un partido obrero y la experiencia de gestión educativa con el mismo

¹⁴ La Escola Superior de Guerra - ESG, tiene sus orígenes a principios de la República (1889) vinculada al pensamiento positivista de Benjamin Constant (1833-1891), con el objetivo de la educación, la “regeneración moral”. Su creación institucional ocurrió en 1940, anclada a la formación de los militares en las corrientes filosóficas del positivismo, el pensamiento religioso y el pensamiento liberal. La Doctrina de Seguridad Nacional-DSN unirá estas corrientes en un arco ideológico autoritario que incidirá directamente en los proyectos educativos del posgolpe de 1964. (Síntesis de parte del testimonio de José Antônio Sepúlveda durante la 126ª audiencia pública de la *Comissão Estatal de la Verdade* de São Paulo “Rubens Paiva”, en alianza con la *Comissão Nacional de la Verdade*-CNV, el 30 de mayo de 2014. Disponible en <http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-i-cap10.html>

¹⁵ Se desarrollaron proyectos de formación docente, creación del Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos-MOVA; ejecución de actividades de asesoría con los movimientos de trabajadores de calle, resultado de la articulación con varios países de América Latina, entre otros proyectos. El registro de esta última actividad se encuentra en el folleto editado por la UNESCO en 1989.

partido, expuso las falsas acusaciones de los militares y su incapacidad para afrontar el problema del analfabetismo.

Agregado al caldo prejuicioso se encuentra el Ato de la Presidente Dilma Rousseff creando la Lei 12.612, em 13 de abril de 2012, que lo hace a Paulo Freire Patrono de la educación brasileña. Muchas acusaciones de que Freire ancla su pedagogía en la “política de partidos” están asociadas a sus vínculos con el Partido de los Trabajadores, y el homenaje en sí fue leído como una especie de “provocación” al cuartel.

Quizás el factor más decisivo para las reacciones de los militares fue la creación de la *Comisión Nacional de la Verdad-CNV*, el 16 de mayo de 2012, mediante la Ley 12.528 / 2011. Esta acción provocó una implicación más intensa de parte del militares de la reserva y contingente activo en acciones políticas contra todo lo que venía del gobierno de Dilma, desde la izquierda, incluida la presencia imaginaria de Paulo Freire como fundamento de la educación de estas administraciones. Es notorio el descontento de los militares con el Proyecto CNV, especialmente cuando se hicieron públicos los crímenes cometidos durante la dictadura¹⁶.

Freire fue elegido como el “símbolo” a atacar, y en su nombre todo proyecto progresista que se diseñara a partir de 2003. Sin embargo, nunca hubo una adhesión del Estado en el período del Partido de los Trabajadores-PT, al pensamiento de Freire como política estructuradora de la educación. Salvo aspectos parciales y fragmentarias de su obra, subvencionando algunos proyectos y programas, no es posible verificar empíricamente una incorporación sistemática de la pedagogía de Freire en las escuelas y/o universidades brasileñas. “Paulo Freire nunca se aplicó a la educación brasileña (...). Ingrese (en universidades) como lema, como título de biblioteca, como nombre de salón” (Romão, 2015, archivo digital).

A pesar de las inferencias, Freire comenzó a concentrar el abordaje de los ataques de grupos atemorizados por los avances sociales de los gobiernos de Lula y Dilma, distorsionado como una propuesta educativa supuestamente “comunista”. Las reacciones a Paulo Freire deben entenderse en el conjunto de avances promovidos por políticas que incrementaron el acceso de la población más simple a los servicios públicos de educación, salud, alimentación y transporte. También en el campo de las disputas ideológicas sobre la educación se encuentran los partidos y políticos militares, religiosos, de derecha y de extrema derecha interesados en moldear la formación de la conciencia de la población hacia un consenso pasivo.

¹⁶ Las reacciones más visibles las expresará el diputado Jair Bolsonaro con mandato de 1991 a 2018, en sus discursos en la Cámara de Diputados, en el sentido de la defensa al todo tipo de ideas reaccionarias, incluida la dictadura.

Las tradiciones de formación del pueblo brasileño y sus herencias esclavistas, racistas, patrimoniales y aristocráticas son todavía estructurales. Los retos del desarrollo de la pedagogía freiriana son los mismos que afrontan los grupos oprimidos: superar una concepción de clase donde los intereses de unos pocos prevalecen sobre otros. Si se hubiera aplicado la pedagogía freiriana, Brasil seguramente ya habría superado sus problemas educativos. El país aún vive con un 6,6%, alrededor de 11 millones de analfabetos absolutos (Ibge, 2019, archivo digital), y con un 29% de analfabetismo funcional, más de 48 millones de personas (Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro/INAF, 2018), además de una producción deliberada de la crisis en el campo educativo agotando sus recursos para otros fines.

Pensar en el proceso educativo como una condición humana fundamental, en términos de Freire, sigue siendo un desafío. Posiblemente tendríamos una educación mucho más avanzada si realmente aplicamos la pedagogía freiriana de manera similar a las experiencias desarrolladas en varios movimientos sociales y escuelas alternativas brasileñas y en escuelas cubanas, finlandesas, americanas, portuguesas, alemanas, coreanas y otras.

Para continuar el debate

A medida que la sociedad avanza, basada en un modelo económico concentrador y una producción de una cultura de consenso pasivo, aparecen las consecuencias que apuntan a lo contrario de esta elección. Vivimos un momento en el que la crisis orgánica del sistema se profundiza y reaparecen aspectos mórbidos, como se observa en las diversas reacciones ante cualquier avance social, presentadas en los ítems anteriores de esta investigación. Las plutocracias se establecen en los estados nacionales, encerrando en sí mismas el control no solo de la economía sino de la política y la cultura, reproduciendo un sistema insostenible. Esto permite explicar las olas de irracionalismo de los últimos años, como la expansión del control sobre las dimensiones ideológicas y culturales, especialmente escuelas, universidades, medios de comunicación e iglesias.

Ante esto, es posible pensar en la obra y la actualidad de Freire como una contribución a la ampliación de una concepción del mundo y las relaciones basadas en intereses colectivos. La educación freiriana es otro paradigma de la formación humana tal como la conciben Arroyo (2019) y Brandão (2020), donde la autonomía la colocan los oprimidos y la educación integral diseñada por las condiciones históricas y culturales. La obra de Freire marcó su lugar en la pedagogía mundial por su capacidad de comunicar lo “inédito viável”, por

su concepción del mundo y método (alfabetización), por la apreciación de la cultura popular, por el papel de la escuela como espacio de preparación. de un “nuevo hombre y una nueva mujer” y por el proyecto de cambio de sociedad. Como el 3º autor más citado del mundo en el área de las ciencias humanas (Green, 2016), su pensamiento es uno de los clásicos de los que partieron muchas reflexiones educativas en los últimos 60 años. Con la penetración de su trabajo en todos los continentes, numerosas investigaciones, datos e informes han demostrado los resultados cualitativos de su aplicación. Una obra demuestra su relevancia y universalidad en la medida en que puede ser trasladada a otras culturas sin perder los aspectos esenciales de su perspectiva.

En todo caso, es necesario comprender el papel del consenso conservador que se difunde por los estados nacionales, obstaculizando el desarrollo de una conciencia auténtica. Los ingredientes básicos para mantener una conciencia ingenua son históricamente los mismos: miedo de los grupos dominantes a la libertad de las clases oprimidas; la lectura de que la población necesita tutela (vestigios de la esclavitud); la necesidad de mantener estructuras estatales injustas, impidiendo que la historia de los subalternos se construya de manera unificada; comprender que los subalternos son impulsados por instintos “bárbaros” y que cualquier mejora en la conciencia conduciría al “fanatismo destructivo” (Freire, 1994, p. 15); cualquier movimiento que indique la superación y/o reforma de la estructura de la escuela burguesa es inmediatamente negado como posibilidad; y la producción de vida dentro de los límites de la supervivencia subalterna se materializa en la concentración de la riqueza en grupos hegemónicos.

Dadas estas condiciones, el proceso de formación cultural defendido por Freire prescinde de una comprensión democrática y abierta del mundo que incorpora los diferentes conceptos y formas de vida de las distintas poblaciones. “Visión del mundo en la que sus ansiedades, dudas, esperanzas, su forma de ver el liderazgo, su percepción de sí mismos y del opresor, sus creencias religiosas, casi siempre sincréticas, se encontrarán explícitas e implícitas, tu fatalismo tu reacción rebelde” (Freire, 1994, p. 114). Sólo a partir de estas realidades de los oprimidos será posible un proceso coherente de transitividad.

Referencias bibliográficas

Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro/INAF (2018). *Evolução do alfabetismo funcional da população de 15 a 64 anos*. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/inaf-indicador-de-alfabetismo-funcional.html> Acessado em 22 de abril de 2019.

- Arroyo, M. (2019). Paulo Freire: outro paradigma pedagógico?. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35 e214631.
- Biondi, A. (2003). *O Brasil privatizado: um panorama do desmantelamento do Estado*. São Paulo: Perseu Abramo.
- Brandão, C. R. (2020). Diálogo com educadores. *Espaço Pedagógico*, 27(3), Passo Fundo, pp. 918-932, set-dez.
- Brasil Mec. (2003). *O Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília-DF: Inep.
- Coutinho, C. N. (2003). *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- de Mari, C. L., & Abranches, J. C. (2017). A Ideologia no banco dos réus: a “Escola sem Partido” e a fantasia da neutralidade do processo educativo. *Teoria & Sociedade*, 25(2), pp. 27-38.
- de Mari, C. L., Thiengo, L. C., & Melo, S. D. G. (2020). Agenda de Estado mínimo e o avanço da extrema-direita no Brasil: expressões na educação superior. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, 1(6), pp. 57-75, Jul. Disponível em: [file:///C:/Users/Cezar/Downloads/labeditorial,+A+7+Artigo+Edicao+6+Cezar+Lara+Savana+\(corre%C3%A7%C3%A3o+final\)-1.pdf](file:///C:/Users/Cezar/Downloads/labeditorial,+A+7+Artigo+Edicao+6+Cezar+Lara+Savana+(corre%C3%A7%C3%A3o+final)-1.pdf) Acessado em: 15 de setembro de 2021.
- Fiori, E. M. (1994). Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*, (pp. 6-14). 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *Educadores de Rua: uma abordagem crítica*. UNICEF, Cartilha n. 1. Bogotá: Editora Gente Nova. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/Paulo-Freire-Educadores-de-Rua.pdf> Acessado em 12 de outubro de 2019.
- Freire, P. (1991). *Educação como prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e Educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia*. 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell’ Instituto Gramsci a cura de Valentino Gerratana, Torino: Einaudi. Edizione Elettronica a cura dell’ *International Gramsci Society*.
- Green, E. (2016). *What are the most-cited publications in the social sciences*. Disponível em: <https://scholar.google.co.uk/citations?user=kjTmaGgAAAAJ&hl=en> Acessado em 12 agosto de 2018.
- Ibge, P. (2019). *Educação 2019*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf Acessado em 13 de março de 2020.
- Miguel, L. F., & Oliveira, M. (2020). Pânico Moral e Ódio à Diferença: a estratégia discursiva do “Escola Sem Partido”. *Revista Sul-Americana de Ciência Política*, 6(2), pp. 261-278.

- Nascimento, P. (2021). O Amigo Americano. *The Intercept Brasil*. 7 de Agosto, 8:30h. Disponível em: <https://theintercept.com/2021/08/07/comunismo-guerra-fria-dolares-nordeste-aluizio-alves/> Acessado em 22 de outubro de 2021.
- Politize. (2016). O tripé macroeconômico: o que é. *Secção Economia*, 04 de novembro. Disponível em: <https://www.politize.com.br/tripe-macroeconomico-o-que-e/> Acessado em 13 de julho de 2021.
- Romão, J. E. (2015). Paulo Freire nunca foi aplicado no Brasil. Entrevista concedida à *BBC Brasil*. 24 de julho. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc Acessado em 15 de jan. 2020.
- Villaméa, L. (2016). Como derrubar um governo. *Revista Brasileiros*, 109(agosto), pp. 26-38.

Analizzare le pratiche artigianali attraverso i principi freiriani. Alcune riflessioni educative su una ricerca in corso*

di Carlo Orefice[°], Andrey Felipe Sgorla[^]

Riassunto

Nel presente articolo si analizza il rapporto tra alcuni principi pedagogici freiriani e le pratiche artigianali, in particolare quelle legate alle imprese birraie in Brasile attraverso una ricerca di Dottorato in corso. L'obiettivo è verificare come tali principi permettano di svelare una *attualità* di Freire che chiama in causa una prospettiva capace di ridefinire in chiave generativa la relazione tra lavoro, creatività e innovazione. Nel rileggere oggi Freire, infatti, si può verificare come le coordinate che hanno caratterizzato e connotato la sua pedagogia – la riflessione in azione, l'idea che l'uomo è perennemente *in costruzione* e agisce tramite la mediazione del mondo, la competenza come capitale privato/sociale – forniscano un modo per riflettere e analizzare le pratiche artigianali e la trasformazione degli attuali sistemi produttivi.

Parole chiave: lavoro artigianale, Paulo Freire, maestri birrai brasiliani.

Analyzing craft practices through Freirian principles. Some educational reflections on ongoing research

Abstract

The article analyzes the relationship between some Freirian pedagogical principles and craft practices, in particular those related to creating companionships with Brazil through ongoing PhD research. The goal is to verify how these principles make it possible to reveal an *actuality* of Freire

* Il contributo è frutto di una riflessione congiunta tra i due Autori. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Carlo Orefice è responsabile dell'*Introduzione* e del paragrafo *Il lavoro artigianale come pratica sociale e azione incorporata*, mentre Andrey Sgorla del paragrafo *Lavoro artigianale e imprese birraie in Brasile. Alcune considerazioni*. Le *Conclusioni* sono da attribuire ad entrambi gli Autori.

[°] Università degli Studi di Siena. Corresponding author: carlo.orefice@unisi.it.

[^] Università degli Studi di Siena.

that calls into question a perspective capable of redefining the relationship between work, creativity, and innovation in a generative key.

While re-reading Freire today, it is possible to verify how the coordinates that characterized and connoted his pedagogy – reflection in action, the idea that man is perpetually *under construction* and acts through the mediation of the world, the competence as capital private/social – provide a way to reflect and analyze craft practices and the transformation of current production systems.

Keywords: craftwork, Paulo Freire, Brazilian master brewers.

First submission: 05/04/2022, *accepted:* 19/04/2022

Available online: 18/07/2022

Introduzione

La riflessione sul senso che il lavoro ha per gli individui occupa un posto centrale nell'ambito del discorso pedagogico (Alessandrini, 2018). Concetto cardine della modernità, il lavoro è attraversato oggi da profonde trasformazioni in seguito al mutamento dei fattori demografici, alle trasformazioni dei sistemi produttivi ed alla *digital transformation*. In questo scenario, la rilettura di un autore come Paulo Freire appare centrale per contribuire a definire non solo una analisi pedagogica del lavoro nei suoi aspetti critico-teorici (la valutazione dei nuovi scenari dell'innovazione, il tema della disuguaglianza, etc.), ma anche metodologici e di ricaduta sullo sviluppo personale, professionale e sociale degli individui (*agency*, imprenditività, *social innovation*).

Nel presente articolo si analizza il rapporto tra alcuni principi pedagogici freiriani e le pratiche artigianali, in particolare quelle legate alle imprese birraie in Brasile attraverso una ricerca di Dottorato in corso¹. L'obiettivo è verificare come tali principi permettano di svelare una *attualità* di Freire che chiama in causa una prospettiva capace di ridefinire in chiave generativa la relazione tra lavoro, creatività e innovazione. Nel rileggere oggi Freire, infatti, si può verificare come le coordinate che hanno caratterizzato e connotato la sua pedagogia – la riflessione in azione, l'idea che l'uomo è perenne-

¹ Si fa riferimento al Progetto di ricerca del dottorando Andrey Felipe Sgorla dal titolo (provvisorio) "*È una vocazione, si lavora con passione*". *Narrazioni su apprendimento, abilità e conoscenza pratica nello sviluppo professionale: il caso dei mastri birrai* (Dottorato in "Apprendimento e innovazione nei contesti sociali e di lavoro", Università di Siena, Ciclo XXXVI°).

mente *in costruzione* e agisce tramite la mediazione del mondo, la competenza come capitale privato/sociale – forniscano un modo per riflettere e analizzare le pratiche artigianali.

La comparazione tra alcuni principi pedagogici freiriani e le pratiche artigianali può sembrare, ad una prima analisi, rischiosa, in quanto le due aree risultano essere distanti, se non antagoniste. Tale percezione trae la sua origine dalla presunta incompatibilità tra una pratica educativa umanista-liberatrice (quella di Freire) e un'azione prevalentemente tecnica, legata alla configurazione di nuovi prodotti (quella di una pratica artigianale). Tuttavia, se si legge questo autore notiamo come Freire sostenga che non vi è antagonismo tra le due aree, in quanto entrambe sono inserite e trovano ispirazione in una realtà sociale che è concreta ed abitata da soggetti storici che vi partecipano nel definirla. Da questa prospettiva non vi è antagonismo tra la pratica educativa e l'intervento tecnico, in quanto entrambe le azioni hanno come punto di riferimento l'essere umano: la prima, per essere realmente emancipatrice, è centrata sui soggetti in quanto produttori di conoscenza, e non solo passivi fruitori; un'azione artigianale, analogamente, per essere tale non può limitarsi solo ad una "padronanza tecnica" (Freire, 2006, p. 49)², cioè basata su un processo formativo di semplice trasmissione di informazioni scollegato dalla realtà vissuta, ma richiama un impegno che è prima di tutto etico. Per Freire la tecnica non esiste al di fuori del dominio umano, ma è legata alla storia dell'individuo e si configura come metodo di relazione tra i soggetti. Sia che si tratti dell'analfabetismo, di un sistema scolastico inadeguato o di un intervento tecnico, il problema che ci sottopone questo autore è sempre lo stesso: accettare la sfida della creatività.

Portare avanti un processo di alfabetizzazione, infatti, significa imparare a scrivere la propria storia, farsi biografia, esistere; analogamente, compiere un'azione artigianale appare il frutto di una attività in cui il soggetto ricostruisce e ridefinisce il proprio rapporto con la realtà, accettando o rifiutando valori, modi di essere e di pensare. Entrambe le azioni non sono l'esito (non dovrebbero esserlo) di un processo cumulativo e meccanico di acquisizione di contenuti volutamente trasmessi, ma il risultato di percorsi complessi.

In tale direzione, come verrà esplicitato nel presente contributo, un "lavoratore sociale" (sia esso educatore o artigiano) è colui/colei che non si limita al solo processo di cambiamento, ma agisce con altri (Freire, 1976, p. 38). Per essere trasformata, la realtà sociale deve essere dunque presa nella

² Per garantire omogeneità stilistica, nel presente contributo le diverse citazioni tratte dai testi in lingua portoghese ed inglese indicati in bibliografia sono state tradotte in italiano dagli Autori.

sua totalità, non va considerata come qualcosa di statico ed immutabile, ma compresa nelle sue perenni trasformazioni. È lo stesso Freire (1988) a suggerirci questo passaggio, nel momento in cui ci dice:

Non devo considerarmi, da professionista, un “abitante” di un mondo distante; mondo di tecnici e specialisti salvatori degli altri, proprietari della verità, proprietari della conoscenza, che dovrebbe essere dato agli “ignoranti e incapaci”. Abitanti di un ghetto, dal quale esco messianicamente per salvare i ‘perduti’ che stanno fuori. Se lo faccio, non mi impegno davvero come professionista o come uomo. Mi alieno (*Ivi*, p. 20-21).

Il lavoro artigianale come pratica sociale e azione incorporata

In che modo le coordinate che hanno caratterizzato e connotato la pedagogia di Freire permettono di riflettere e analizzare le pratiche artigianali? Quali valori emergono dalla prassi artigianale – intesa come azione costante dell’individuo sulla materia – per giustificare tale collegamento? E, in un senso più ampio, quali sono quei principi freiriani che permettono di ridefinire – in chiave generativa – la relazione tra lavoro, creatività e innovazione?

Per provare a rispondere a queste domande è necessario, in primo luogo, definire il lavoro artigiano nella sua dimensione di pratica sociale e azione incorporata. Nell’artigianato, infatti, l’importanza delle relazioni sociali è una dimensione fondamentale in quanto il contesto sociale in cui si vive è la base del processo di apprendimento dell’individuo (Oliveira, 1997). Secondo Freire (1983), l’integrazione dell’individuo al contesto è la condizione della sua libertà: il soggetto inserito nel mondo non è un essere passivo, ma un soggetto che nella relazione con gli altri costruisce il suo mondo. Per Freire (2005), l’interazione sociale è una condizione indispensabile per la costruzione della conoscenza e dell’impegno politico nella realtà, poiché l’eterogeneità del gruppo arricchisce il dialogo e permette la ricerca di autonomia attraverso il potenziale del singolo:

[...] il dialogo è un’esigenza esistenziale. E se esso è l’incontro in cui si fanno solidali il riflettere e l’agire dei rispettivi soggetti, orientati verso un mondo da trasformare e umanizzare, non si può ridurre all’atto di depositare idee da un soggetto all’altro, e molto meno diventare semplice scambio di idee, come se fossero prodotti di consumo (*Ivi*, p. 91).

Le relazioni soggetto-soggetto e soggetto-mondo sono dunque tra loro inseparabili, infatti “gli uomini si educano a vicenda mediati dal mondo”

(Freire, 2005, p. 68). È lo stesso Freire (2005) a ribadire tale idea quando ci dice che:

L'esistenza, essendo umana, non può rimanere muta, silenziosa, né può nutrirsi di parole false. Ha bisogno di parole vere, con le quali gli esseri umani possono trasformare il mondo. Esistere, umanamente, è *pronunciare* il mondo, è modificarlo. Il *mondo pronunciato*, a sua volta, diviene problematico per i soggetti *pronunciati* perché esige da loro un nuovo *pronunciare* (Ivi, p. 90).

La conoscenza della realtà e la sua trasformazione passano perciò attraverso un processo di azione-riflessione-azione, in quanto l'essere umano non appare solo oggetto della storia, ma anche soggetto e creatore di storie possibili:

Quanto più è portato a riflettere sulla sua situazione, sul suo radicamento spaziotemporale, tanto più ne "uscirà" consapevolmente "caricato" di un impegno per la sua realtà, di cui, in quanto soggetto, non deve essere un semplice spettatore, ma deve intervenire ogni volta (Freire, 1988, p. 82-83).

Nel diventare, dunque, soggetto della sua storia, l'individuo trasforma il mondo attraverso una consapevolezza critica che gli permette di identificare, e portare avanti, azioni concrete che prima non era possibile immaginare. In tale direzione, possiamo leggere il lavoro artigianale come simbolo del lavoro non alienato (Yarrow & Jones, 2014), come cioè la capacità/possibilità dell'individuo di trasformare il mondo a cui appartiene attraverso pratiche che sono storicamente e culturalmente condizionate, ma che possono anche dare luogo a processi emancipatori che aiutano nella costruzione di una visione futura (Almeida, Santos, Lima, & Nicoletti, 2018). Che si tratti infatti del martello del carpentiere, del bisturi del chirurgo, della bacchetta del direttore d'orchestra, gli strumenti del "soggetto artigiano" si fondano con il loro proprietario attraverso la ripetizione della pratica (Sennett, 2008), e attraverso il rapporto che questo soggetto ha con il suo mondo (Dormer, 1994). Non è possibile, in definitiva, descrivere tale lavoro senza capire il modo in cui l'artigiano interagisce con il mondo perché si tratta di un rapporto dialettico: il lavoro artigianale racconta tanto del lavoro che si fa quanto di chi lo fa (Freire, 1996).

Va fatta però un'ulteriore precisazione. Se la natura del lavoro di fabbricazione dei prodotti artigianali richiede competenze e conoscenze che si rinnovano, o si creano, nella pratica attraverso prove ed errori (Adamson, 2013) sollecitando molti artigiani ad investire tempo e risorse significative (Hughes, 2012), tutte queste abilità, comprese quelle più astratte, iniziano come pratiche corporee (Sennett, 2008) che si sviluppano attraverso il potere

dell'immaginazione: un fare quindi che non è una (a volte inconsapevole) ripetizione, ma una connessione mano-testa, pensiero-azione. Le stesse potenziali ricompense emotive del lavoro artigianale, la soddisfazione che se ne trae e il suo riconoscimento, insieme all'atto fisico dell'azione, rappresentano tutte un'attrazione importante per i lavoratori artigianali e possono effettivamente costituire la base di un "fare" che appare non solo promuovere l'autonomia, ma anche essere altamente significativo per chi lo intraprende (Ocejo, 2012; Banks, 2010). È nuovamente lo stesso Freire (1987) ad indicarci che l'uomo storico produce la sua esistenza attraverso il lavoro:

[...] gli uomini sono esseri di prassi, sono esseri del "che-fare", mentre gli animali sono esseri del puro fare. Gli animali non "vedono" il mondo, vi si immergono; gli uomini, al contrario, in quanto esseri del "che-fare", ne emergono e, oggettivandolo, possono conoscerlo e trasformarlo con il loro lavoro (*Ivi*, p. 121).

Lavoro artigianale e imprese birraie in Brasile. Alcune considerazioni

Negli ultimi dieci anni il mercato della birra artigianale in Brasile si è sviluppato come risposta al processo di standardizzazione della produzione di questa bevanda alcolica, oltre che come rifiuto verso la produzione di massa di tale prodotto. Tale fenomeno si inserisce in un ambito globale che ha dato sempre più importanza alle pratiche cooperative tra organizzazioni artigianali, consolidando attraverso il lavoro comune un'identità collettiva, doti di creatività e alta qualità (Carroll & Swaminathan, 2000).

Nell'esperienza vissuta dai birrai artigianali, infatti, l'apprendimento si verifica attraverso relazioni di lavoro con altri birrifici, lo scambio di ricette, fornendo consulenza e partecipando ai diversi concorsi presenti sul territorio. Tale apprendimento, inoltre, avviene nel dialogo quotidiano con i colleghi della comunità dei birrai a cui si appartiene, o attraverso la produzione collettiva nelle diverse associazioni: è in questi processi che i birrai acquisiscono un sistema di valori e norme condivise che definiscono la qualità di una bevanda, e guidano il loro modo di operare sul mercato (Ocejo, 2012; Smith Maguire, 2008). In tali processi i movimenti identitari "informati da un senso del 'noi', sorgono per sfidare le organizzazioni o le categorie dominanti e cercano di realizzare nuove identità collettive, costruendo nuove organizzazioni che enfatizzano la democrazia, la partecipazione e l'empowerment" (Rao, 2009, p. 43).

Riprendendo la tesi di Freire (2016) secondo cui i soggetti fanno e rifanno

il mondo, possiamo dire che la *coscientizzazione* costituisce una forza immaginativa e una prassi che permette di trasformare la realtà e l'azione degli attori:

[...] la coscientizzazione è la prova della realtà. Più ci coscientizziamo, più “riveliamo” la realtà e più approfondiamo l'essenza fenomenica dell'oggetto di fronte a noi per analizzarlo. Per questo la coscientizzazione non consiste nell' “affrontare la realtà” assumendo una posizione falsamente intellettuale. Non può esistere al di fuori della *praxis*, cioè al di fuori dell'atto di “azione-riflessione”. Questa unità dialettica costituisce, in modo permanente, il modo di essere, o di trasformare il mondo, e ciò è caratteristico degli uomini (*Ivi*, p. 56-57).

Per quanto riguarda la produzione della birra artigianale, in Brasile l'emergere dei microbirrifici ha dato progressivamente vita a un movimento sociale che ha promosso un'identità collettiva basata sulla tradizione e l'autenticità, impedendo così ai grandi produttori di massa di invadere il mercato della birra artigianale e di conquistare i consumatori dei microbirrifici. Dato inoltre che l'arte della birra artigianale è un tipo di conoscenza tacita che non può essere standardizzata, codificata o trasmessa attraverso testi scritti o altri mezzi, la vicinanza spaziale ha facilitato la condivisione delle conoscenze tra i birrai attraverso interazioni faccia a faccia, mentre la collaborazione tra le diverse imprese ha richiesto una cultura di fiducia reciproca che ha permesso di ridurre i costi e favorire lo sviluppo imprenditoriale. Riprendendo Freire (2015), potremmo dire che questa necessità di agire collettivamente, facendo in modo che le persone si incontrino e parlino, spiega perché l'uomo non può liberarsi da solo, ma in comunione: “non è nel silenzio che si fanno gli uomini, ma nella parola, nel lavoro, nell'azione-riflessione” (*Ivi*, p. 108).

La nascita di specifiche associazioni ha permesso inoltre lo sviluppo di una cultura collaborativa (Wenger, 2006) che appare essere oggi uno dei pilastri della produzione della birra artigianale, non solo in Brasile. Le associazioni, infatti, sono diventate luoghi di scambio di conoscenze tacite e di apprendimenti collettivi, dove dimostrare di saper fare birra “autentica” e di usare attrezzature idonee (Said, 2019). In tale direzione, la comunità di pratica determina chi vi appartiene e chi è lasciato fuori (Fabbri, 2007): le aziende che usano certe pratiche di lavoro che non contribuiscono all'autentica produzione della birra (cioè le aziende che fanno fermentazione continua o che hanno il sostegno finanziario di aziende più grandi), infatti, sono considerate dei produttori di birra artigianale/locale inautentici e non considerate parte della comunità “autentica”. In questo processo, un ruolo centrale lo hanno gli appassionati che agiscono come dei veri e propri portavoce

della comunità della birra artigianale, definendone un tratto distintivo: la cultura della birra artigianale è co-costruita da produttori e consumatori, al contrario di quella industriale, pastorizzata e di bassa qualità, prodotta dai grandi birrifici (Rao, 2009; Withers, 2017).

In definitiva, ricollegandoci al pensiero di Freire precedentemente indicato, possiamo dire che un lavoro artigianale autentico appare costruito in opposizione ai “modi di produzione che sono socialmente separati e istituzionalizzati, [dove vi è una] distinzione tra pensiero e pratica, testa e mano, mente e mondo” (Yarrow & Jones, 2014, p. 258), e che essere un artigiano capace ed autentico è parte importante della costruzione dell’identità personale degli individui che sono orgogliosi delle loro abilità (Ocejo, 2012; Paxson, 2012), così come del riscontro che viene loro dato dai consumatori (Blundel & Smith, 2013; Thurnell-Read, 2014).

Conclusioni

Le esperienze vissute dagli artigiani, soprattutto dai birrai, si fondano sulla cooperazione, la collaborazione e il lavoro collettivo, valori che emergono dalla prassi artigianale, dall’azione costante sulla materia, dall’incontro estetico con la creazione stessa e, di conseguenza, con sé stessi come individui. In questa direzione, il pensiero di un autore come Paulo Freire (2001) ci aiuta a sottolineare l’importanza dell’educazione degli uomini in un costante processo di creazione e ricreazione della loro conoscenza, della loro cultura e del mondo in cui vivono: l’educazione da sola non può trasformare la società ma, senza educazione, potremmo dire che la società non può intravedere processi di cambiamento duraturi e sostenibili.

Se Freire vede il riconoscimento dell’identità culturale e sociale dell’individuo, costruita tramite l’esperienza, come funzionale al suo processo emancipativo, tale processo implica un riconoscimento che appare tanto territoriale, quanto legato al proprio tempo e linguaggio. I birrai artigianali, infatti, imparano dalla partecipazione alla comunità locale della birra, che a sua volta permette loro di “padroneggiare gli strumenti semiotici e tecnologici della comunità” (Arnseth, 2008, p. 295).

Come anticipato nell’Introduzione a questo articolo, rileggere oggi Freire permette di verificare come le coordinate che hanno caratterizzato e connotato la sua pedagogia – la riflessione in azione, l’idea che l’uomo è perennemente *in costruzione* e agisce tramite la mediazione del mondo, la competenza come capitale privato/sociale – forniscono un modo per analizzare le pratiche artigianali. Analogamente, riflettere sui principi che sostengono le pratiche artigianali – il dialogo critico tra attori diversi, la possibilità per

quegli attori di difendere il proprio stile di vita e valori in contrapposizione all'ideologia (di mercato) dominante – rende possibile pensare il lavoro come un'attività teorico-pratica e il punto di partenza per lo sviluppo di una concezione storica e dialettica del mondo (Gramsci, 2006), riprendendo così la stessa eredità di Freire (Souza, 2022). Un'economia di tipo artigianale come quella che emerge nell'analizzare il lavoro dei birrai brasiliani, inoltre, appare maggiormente democratica, più rispettosa dell'ambiente e offre significative opportunità di autorealizzazione che permettono l'emancipazione e la non-alienazione degli individui (Munro & O'Kane, 2022).

Possiamo concludere che il lavoro artigianale e l'apprendimento nella pratica, come la ricerca indicata sta mostrando, richiamano l'importanza della partecipazione dei lavoratori nei processi decisionali e nella gestione democratica del lavoro, aiutandoci a soffermarci sulle modalità di costruzione della conoscenza del soggetto lavoratore e sulla sua capacità critica di vedersi come essere storico in azione (Freire, 2012).

Da tale angolatura, i principi freiriani richiamati continuano ad apparire estremamente attuali ed utili per riflettere sul rapporto tra lavoro, creatività e innovazione.

Riferimenti bibliografici

- Adamson, G. (2013). *The Invention of Craft*. London: Bloomsbury.
- Alessandrini, G. (2018) (a cura di). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Almeida, A. J. M., Santos, M. C. L., Lima, V. F. T., & Nicoletti, V. M. (2018). *Territory and traditional knowledge: Brazilian handicraft, female practices and their resistance context*. IASTE 2018: The Politics of Tradition.
- Arnseth, H. C. (2008). Activity theory and situated learning theory: contrasting views of educational practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(3), pp. 289-302.
- Banks, M. (2010). Craft Labour and Creative Industries. *International Journal of Cultural Policy*, 16(3), pp. 305-321.
- Blundel, R. K., & Smith, D. J. (2013). Reinventing artisanal knowledge and practice: A critical review of innovation in a craft-based industry. *Prometheus: Critical Studies in Innovation*, 31(1), pp. 55-73.
- Carroll, R., & Swaminathan, A. (2000). Why the microbrewery movement? Organizational dynamics of resource partitioning in the American brewing industry after Prohibition. *American Journal of Sociology*, 106, pp. 715-762.
- Dormer, P. (1994). *The Art of the Maker: Skill and Its Meaning in Art, Craft, and Design*. London: Thames and Hudson.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Freire, P. (1976). *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1983). *Educação como prática de liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (1988). *Educação e mudança*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: Ensaios* (5.ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 48ª Reimpressão, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Extensão ou comunicação?* Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2015). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Conscientização*. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez.
- Gramsci, A. (2006). *Cadernos do Cárcere*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Hughes, C. (2012). Gender, craft labour and the creative sector. *International Journal of Cultural Policy*, 18(4), pp. 439-454.
- Munro, K., & O’Kane, C. (2022). The Artisan Economy and the New Spirit of Capitalism. *Critical sociology*, 48(1), pp. 37-53.
- Ocejo, R. (2012). At your service: The meanings and practices of contemporary bartenders. *European Journal of Cultural Studies*, 15(5), pp. 642-658.
- Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Ed. Scipione.
- Paxson, H. (2012). *The Life of Cheese: Crafting Food and Value in America*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Rao, H. (2009). *Market Rebels: How Activists Make or Break Radical Innovations*. Princeton University Press, Princeton.
- Said, Z. K. (2019). Craft Beer and the Rising Tide Effect: An Empirical Study of Sharing and Collaboration among Seattle’s Craft Breweries. *Lewis & Clark L. Rev.*, pp. 355-423.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London: Penguin.
- Smith Maguire, J. (2008). The personal is professional: Personal trainers as a case study of cultural intermediaries. *International Journal of Cultural Studies*, 11(2), pp. 211-229.
- Souza, K. R. D. (2022). ‘Flores da revolução’: notas para uma pedagogia do trabalho em Paulo Freire. *Trabalho, Educação e Saúde*, 20.
- Thurnell-Read, T. (2014). Craft, Tangibility and Affect at Work in the Microbrewery. *Emotion, Space, and Society*, 13, pp. 46-54.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Withers, E. T. (2017). Brewing Boundaries of White/Middle-class/Male-ness: Reflections from within the Craft Beer Industry. In: Chapman, N., Lellock, J., Lipard, C. (eds). *Untapped: Exploring the Cultural Dimensions of Craft Beer*. Morgantown, WV: West Virginia University Press.
- Yarrow, T., Jones, S. (2014). Stone is stone. *JR Anthropol Inst*, 20, pp. 256-275.

Authors

Available online: 18/07/2022

Carlo Orefice, is an Associate Professor of General and Social Pedagogy at the Department of Social, Political and Cognitive Sciences (University of Siena). Ph.D. in Anthropological Sciences, his current research and teaching activities are focused on Adult education, Pedagogy of community and Pedagogy of care, with special emphasis on anthropology of the body and experiences of illness.

From March 2020 to March 2021, as “Adjunct professor” of UNESCO Chair, he was a member of the Italy Committee of the 3rd WORLD CONGRESS of TRANSDISCIPLINARITY (virtual mode). Since March 2020, for the University of Siena, he is the Coordinator of the “*Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio*”.

Cezar Luiz de Mari, Ph.D. is Professor in the Department of Education at University Federal of Viçosa. He works as a researcher at the Graduate Program Education in the area of higher education policies, is a member of the International Gramsci Society - IGS/Br, of the RED Latinoamericana para el cambio social, and of the Paulo Freire at Viçosa Chair. He is the author and organizer of books, essays and articles, with emphasis on: *Education and human formation: multiple views on praxis* (2012), *Interdisciplinary dialogues: questions about university praxis* (2014), and *Basic School to the University: teaching work and education under pressure* (2021).

Jorge Osorio-Vargas, BA in History, Master in Education, is Professor in the Department of psychology at University of Valparaíso (Chile). His research focuses are related to adult education, informal learning and citizenship.

Marco Catarci, is Full Professor of Intercultural Education at the Department of Education, Roma Tre. He holds a PhD in Education and is

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 1/2022

Doi: 10.3280/erp1-2022oa13737

member of the PhD School in Educational Research and Theory and has been a member of the Board of the Italian Society for Pedagogy and of the Italian National University Council. He has taken part in many national and European research projects in the field of education and has presented several papers at international conferences. His major research interests include intercultural education, cultural mediation and inclusion of refugees and is the author of books, articles and research reports on these topics.

Claudio Melacarne, Ph.D., is Associate Professor of Social Pedagogy at University of Siena. He is interested in studying professional development processes in organizations using educational and training research methodologies. He is Co-director of the international journal *Educational Reflective Practices*. He works as a consultant in public and private companies. He currently teaches Foundation of Social Pedagogy and Methodologies of Educational Research and Training.

Marina Slavutzky, is a Ph.D. student in Learning and Innovation in Social and Work Contexts at the University of Siena. She is a Psychologist and she has also achieved a Master's Degree in Languages and Literature at the University of Perugia.

Her research is focused on micro-radicalization, with particular attention to primary prevention.

Edgard Leite de Oliveira, is professor of the Degree Course in Field Education since 2015 at the Federal University of Viçosa (UFV), teaches the disciplines: World of Work and the Field; Educational Practices; Pedagogy of Work; Didactics of Field Education; Public Policies; Territories and Field Education.

Rolando Nelso Pinto Contreras, Chilean academic in Educational and Curricular Epistemology, Professor of Philosophy (1968); Graduate in Sociology of Development (1976) and Doctor in Educational Sciences (1979). First Doctor Honoris Causa of CELEI. Currently retired from the Pontificia Universidad Católica de Chile; linked as Curricular advisor with Mapuche Lafquenche Communities of Llaguepulli (Lake Budi) and with other Mapuche Communities, located in various localities of the Araucanía Region; he teaches and directs some Masters and Doctorate Theses in Education, in various Postgraduate Programmes, at the Universidad de Playa Ancha (Valparaíso) and other Chilean and Latin American Universities. He is also a pedagogical advisor in Adult Education in the Project "*Extensión Técnica Rural en la Sexta Región*" (GIA/FIA), and develops different

national and international consultancies on “*Innovative Training Models*”, clearly his own proposal of “*Curriculum y de la Pedagogía Crítica Emergente Emancipadora*”. He has published 08 books on the subject of Critical Pedagogy and Emergent Critical Curriculum, in Chilean and Latin American publishers, all with Academic Editorial Board; and more than 100 scientific articles in education and politics, in indexed or mainstream journals. Also and since 2010 he is a member of CONICYT Evaluators, both for research projects and for the Chile Scholarship Programme, in the area of Social Sciences and Education.


Peter Mayo, is UNESCO Chair in Global Adult education and has worked in Sociology and Sociology of Education as well as Comparative International Education and Adult Education. He is Full Professor at the University of Malta and held visiting professorships at Universities of Alberta (twice), British Columbia (UBC), Bogazici, Gdansk, Cyprus and London (UCL-ioe). Published well over a hundred and fifty papers in refereed journals or as book chapters in and 24 books with most of them authored or co-authored. His latest books are *Higher Education in a Globalising World* (2021 in paperback, Manchester University Press), *Lifelong Learning, Global Social Justice and Sustainability* (Palgrave Macmillan, 2021, with Leona English) and *Critical Education in International Perspective* (Bloomsbury Academic, 2021, with Paolo Vittoria). He is co-founding editor of the journal, *Postcolonial Directions in Education* and edits three book series, one on *International Issues in Adult Education* (Brill), one on *Critical Education* (Bloomsbury Academic) and one co-edited on *Postcolonial Studies in Education* (Palgrave-Macmillan). He is about to edit the relaunched adult education flagship journal, *Convergence*.

Alessandra Romano, is an Associate Professor in Teaching and Learning Methods and Special Education at the University of Siena. In both teaching and research, Dr. Romano’s focus is in generating conditions for adults, groups and teams to learn, grow and develop the skillful means for collaborative inquiry and organizational change. Her particular strands of research are transformative learning, experience-based methods and diversity and disability management.

Nicolina Bosco, Ph.D. in Educational Sciences, is a Researcher in Didactics and Special Pedagogy at the Department of Social, Political, and Cognitive Sciences of the University of Siena. Her research interests focus on multiculturalism and radicalization in life and educational contexts, on social

inclusion and marginalization, phenomena which are explored through qualitative and quantitative research methods. She has presented her research in national and international journals and at national and international conferences. She has studied and performed research experiences at the Université Diderot Paris 7 (Paris, France) and Georgetown University (Washington, D. C., USA) where she has increased her methodological competencies. She is member of national and international multidisciplinary projects, including the inter-university project: “*F.O.R.w.A.R.D. Training, Research and Development of “community-based” strategies to prevent radicalization and support integration*”.

Andrey Felipe Sgorla, is Ph.D Learning and Innovation in Social and Work Contexts at University of Siena. He took a Ph.D and Master’s Degree in Social Sciences at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (Brazil). He also previously achieved a degree in Social Sciences at the Unisinos University. His research interest focus on the craftsmanship, craftwork, markets, practices, narratives and authenticity, with the particular attention to connections and contributions of the contemporary craftwork practices to the imaginaries of future work.



Educational Practices
Reflective Practices
Educational Practices
Educational Reflective Practices
Practices
Educational Reflective Practices
Educational Reflective Practices

Educational Reflective Practices nasce dall'esperienza maturata all'interno di un ampio network nazionale e internazionale composto da docenti universitari, consulenti e professionisti che da anni condividono e utilizzano un approccio riflessivo nello studio dei processi educativi e formativi.

La Rivista propone dunque saggi ed articoli sui temi della formazione e dello sviluppo del pensiero riflessivo nei contesti della vita e del lavoro, sui modelli e le logiche dell'agire educativo, sulle strategie formative per coltivare le comunità di pratiche e sostenere l'apprendimento organizzativo, sulle metodologie e gli strumenti per l'educazione del pensiero critico.

Due le tipologie dei contributi presenti: **ricerche empiriche** con preferenza per quelle che adottano un impianto qualitativo; **studi teorici** innovativi rispetto alla letteratura esistente, che privilegiano approcci multidisciplinari e piste di ricerca internazionali.

La Rivista si propone quindi come strumento di riflessione e aggiornamento per professionisti, esperti e ricercatori che lavorano in ambito educativo e formativo all'interno di organizzazioni pubbliche e/o private (università, istituzioni, scuole, organizzazioni del terzo settore, aziende).