

RIPENSARE LA CONTINUITÀ EDUCATIVA GRAZIE A PAULO FREIRE: UNA RICERCA TRA ITALIA E BRASILE



AGNESE INFANTINO
Università di Milano-Bicocca
agnese.infantino@unimib.it

FRANCA ZUCCOLI
Università di Milano-Bicocca
franca.zuccoli@unimib.it

ANA LÚCIA GOULART DE FARIA¹
Universidade Estadual de Campinas- Unicamp
ana.goulart@unimib.it

Abstract

Can the thinking of Paulo Freire help us to interpret the current educational scene? What reflections may be set motion today by an in-depth reading of his work? This paper, based on a study conducted in Italy and Brazil over the period 2014-2016 on the theme of educational continuity for children aged 0-10 years, offers Freire's ideas as a guide to understanding. This adoption of a Freirean interpretive framework stems from the three authors' research journey through the Brazilian education system. Our feelings of disorientation and the loss of cultural reference points that had previously formed our sole – and largely unconscious – interpretive model, prompted us to engage more closely with Freire's writings, in search of answers to highly complex questions. Reading Freire in light of our research data yielded a set of completely new hypotheses, which in turn became our guide to interpreting our journey of inquiry. Specifically, the four cardinal directions now orienting our reflexive positioning were: school/community - the school as a social and political community; the figure of the teacher/educator - political and social positioning; practice - the paramount importance of practice accompanied by reflection; freedom - education as the practice of freedom. In parallel with this gradual recovery of shared meaning, we gathered key Brazilian informants' accounts of Paulo Freire's major influence on their professional practice. We conclude that while our research journey proved less straightforward than anticipated at the outset, it led us to explore Freire's pedagogical reflection in new depth and to appreciate the continuing value of his work in the contemporary era, as a powerful interpretive lens to be brought to bear on a constantly evolving educational scenario.

Keywords: educational continuity, journey, professional practice, reflection, freedom

Sunto

Il pensiero di Paulo Freire può aiutare a interpretare la nostra realtà educativa? Quali riflessioni nei tempi attuali può muovere la lettura approfondita dei suoi testi? Lo scritto qui presentato, partendo da una ricerca realizzata in Italia e in Brasile, dal 2014 al 2016, sulla continuità nella fascia 0-10 anni propone le parole di Freire come piste di comprensione. Questo accostamento si è reso necessario al termine di un viaggio all'interno dei servizi educativi brasiliani che hanno compiuto tre ricercatrici. Lo spaesamento, la perdita dei propri riferimenti culturali utilizzati molto spesso anche inconsapevolmente come uniche possibilità interpretative, sono diventati

¹ L'articolo è stato pensato e costruito congiuntamente dalle tre autrici. Relativamente alla sua stesura, però, si precisa che i paragrafi 1 e 6 sono stati redatti insieme, mentre i paragrafi: abstract, 1, 2, 3.1, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 6 sono di Franca Zuccoli; i paragrafi: abstract, 1, 3.2, 6 sono di Agnese Infantino; i paragrafi: 1, 5, 6 sono di Ana Lúcia Goulart de Faria.

L'input scatenante per riaccostarsi ai testi di Freire cercando proprio lì risposte a quesiti che risultavano di difficile soluzione. Questa differente modalità di lettura, collegata in modo stringente ai dati di ricerca raccolti durante il viaggio, ha fatto emergere una serie di ipotesi dirompenti, che sono divenute bussole per interpretare quanto accaduto: scuola/comunità- la scuola come comunità sociale e politica; la figura del maestro/educatore- un posizionamento politico e sociale; la prassi- priorità della prassi strettamente unita alla riflessione; la libertà- educazione come pratica di libertà sono stati i quattro punti cardinali che hanno orientato un posizionamento riflessivo. Accanto a questo percorso di riappropriazione di un senso condiviso, si sono volute sentire alcune voci autorevoli che in Brasile avevano sperimentato il forte influsso di Paulo Freire sulle proprie pratiche professionali. A conclusione di questo contributo si evidenzia come questo percorso, benché meno lineare di quanto previsto inizialmente, abbia permesso di approfondire in modo significativo l'apporto pedagogico negli interventi, confermando l'attualità delle riflessioni freiriane, ancor oggi, nonostante gli anni passati, potenti lenti interpretative di una realtà in continua evoluzione.

Parole chiave: continuità educativa, viaggio, pratiche professionali, riflessione, libertà

1. Introduzione

Il seguente contributo propone una riflessione a più voci scaturita da un percorso di ricerca realizzato negli anni 2014/2016 tra l'Universidade Estadual De Campinas-San Paolo Brasile e l'Università di Milano-Bicocca sul tema della continuità educativa tra nido/scuola dell'infanzia e primaria, ponendola in confronto con il pensiero di Paulo Freire. In un periodo immediatamente precedente l'approvazione della legge 107 sulla continuità 0-6 questa ricerca, condotta con una metodologia propria della ricerca-azione-formazione (Charlier, 1998; Charlier, 2005; Guay, Prud'Homme, 2011; Perla, Vinci, 2016), ha inteso esplorare alcune proposte di continuità indagando, anche mediante la voce di educatori/educatrici e insegnanti, le pratiche educative e le esperienze di continuità nella vita quotidiana effettivamente messe in atto nei servizi.

La ricognizione sul campo all'interno di alcuni servizi educativi per l'infanzia brasiliani è stata particolarmente rilevante da questo punto di vista consentendo all'équipe di ricercatrici italiane di entrare in contatto critico con contesti educativi, problemi organizzativi e dilemmi formativi diversi da quelli italiani e proprio per questo illuminanti. Le osservazioni là condotte, il confronto con i professionisti brasiliani, il contatto con il mondo dei servizi educativi grazie anche a seminari e convegni hanno portato a individuare una serie di temi e questioni, sulla scorta del pensiero di Paulo Freire, tesi a indagare e problematizzare le condizioni che sostengono l'attivazione dei processi di partecipazione e produzione di cultura da parte di bambini/e esplorando le caratteristiche del ruolo svolto da quell'insegnante impegnato che Freire definisce "educador/educadora".

Il pensiero di Paulo Freire è, così, divenuto elemento fondamentale per poter stabilire un contatto dialogico con professionisti dell'educazione che operano in contesti educativi così diversi (per i rapporti numerici, l'eterogeneità culturale, le risorse a disposizione, le scelte educative-organizzative) rispetto al panorama dei servizi educativi e scolastici italiani.

Seguendo Freire si è posta particolare attenzione al riconoscimento della priorità della prassi strettamente unita alla riflessione, all'indissolubile legame delle teorie con le condizioni storiche generative, al valore del tempo e del rapporto con il mondo, alla presa in carico della situazione reale che conduce all'inserimento dell'educatore/educatrice e del ricercatore/ricercatrice nella società assumendo pienamente la loro responsabilità sociale, ma anche la libertà di dare forma ai processi sociali e culturali a cui prendono

parte. Si è in definitiva esplorato a distanza, dal Brasile, il concetto di “continuità educativa” proprio della tradizione educativa italiana riuscendo così a fare spazio alla continuità intesa come pluralità e discontinuità connessa allo sviluppo di processi che diventano educativi se sanno modularsi sulle esigenze e sui desideri dei singoli e dei gruppi coinvolti, in una visione di educazione come pratica di libertà. Questa visione complessiva può costruirsi solo quando la scuola riconosce il suo pieno valore in quanto elemento di comunità sociale e politica in cui il sapere è costruito da tutte le persone, grandi e piccole, che vi partecipano e non solo per il ruolo assunto in funzione del trasferimento dei contenuti. (Freire, 1999, 2011, 2014a, 2014b; Gibson, 1994; Olson, 1992; Margonis, 1999, Dahlberg, Moss, Pence, 1999).

2. Il percorso di ricerca

La scrittura di questo saggio, come si menzionava nell'introduzione, ha origine da un percorso di ricerca dal titolo “I servizi educativi e scolastici per bambini da zero a dieci anni: dialoghi in ricerca tra Italia e Brasile” che i ricercatori² dell'Universidade Estadual De Campinas-San Paolo Brasile insieme con quelli dell'Università di Milano-Bicocca hanno realizzato tra il 2014 e il 2016. Le due Università negli anni precedenti a quelli di questa ricerca avevano già sviluppato una tradizione di collaborazione, che le aveva portate a confrontarsi sui differenti sguardi e prospettive nell'ambito dell'educazione, in particolare per il segmento legato alla prima infanzia, che le diverse situazioni presenti nei due paesi, sia culturali, sia politiche, che economiche avevano determinato. In ogni scambio realizzato, sui più svariati argomenti, lo sguardo delle due realtà era sempre risultato significativo e foriero di nuovi spunti e approfondimenti atti ad alimentare il dibattito relativo alla realtà educativa e scolastica. La nuova ricerca affrontava invece alcune nuove riflessioni in particolare, come si legge nella convenzione tra le due università: “la sfida non *era*³ quella di fondare una nuova didattica o una nuova continuità educativa, ma di osservare e monitorare i processi di investigazione della conoscenza che i/le bambini/e compiono nei contesti educativi e scolastici, sia in forme autonome sia grazie all'intervento dell'adulto, e su questo porre le basi per avviare processi di travasi virtuosi tra le esperienze educative e didattiche delle diverse istituzioni”. Molte sono state le fasi che hanno visto crescere questa ricerca: un primo momento destinato alla raccolta delle interviste dei testimoni privilegiati (insegnanti, educatori, responsabili, pedagogisti, formatori) sulle pratiche relative alla continuità, tempo che è servito come base del lavoro; questa attività di ricerca è stata in contemporanea accostata a un'analisi documentaria di materiali cartacei (libri, articoli, leggi) relativa alle pratiche della continuità; un secondo momento, dopo l'elaborazione e la condivisione del materiale raccolto, relativo alla proposta di una ricerca-azione-formazione all'interno di due realtà scolastiche. Nello specifico questa seconda fase è andata a proporre una riflessione sulle pratiche attuate nelle sezioni e nelle classi relative alle proposte educative didattiche compiute dagli adulti, alle risposte dei bambini in particolare nei momenti maggiormente legati alle azioni concrete e a una fare che prevedesse costantemente anche il coinvolgimento diretto del corpo, oltre che della mente. Le due realtà analizzate in Italia

² Il gruppo di ricerca era formato da: Elisabetta Nigris, responsabile scientifico, Agnese Infantino, Gabriella Seveso, Luisa Zecca, Franca Zuccoli per la parte italiana, e da Adriana Alves Silva, Ana Lúcia Goulart de Faria, Antonio Miguel, Dario Fiorentino, Flavio Santiago, Gabriela Tebet, Guilherme Prado Toledo, Anete Abramowicz (Ufscar), Carmen Lúcia Brancaglioni Passos (Ufscar), Maria Walburga dos Santos (Ufscar) per la parte brasiliana.

³ Il verbo in corsivo è per segnalare che è stato modificato il tempo del documento dal presente al passato, per inserirlo in modo adeguato nel testo.

sono state due Istituti comprensivi vicini a Milano, con sede ad Arluno e a Vimercate. Qui sono stati proposti dei percorsi di ricerca azione-formazione, che hanno coinvolto educatori e insegnanti dal nido fino alla scuola primaria. La ricerca di momenti significativi da video-riprendere e da condividere nel grande gruppo ha voluto dire aprire una riflessione comune sul senso dell'essere docenti, sulle proposte rivolte ai bambini, sulle situazioni di apprendimento e di gioco, strutturate dagli adulti o direttamente individuate e gestite dai bambini (Schön, 1983, 1987). I cinque incontri dedicati all'impostazione e alla messa in campo della ricerca hanno permesso di creare una riflessione condivisa sulle pratiche realizzate abitualmente.

Tra la prima e la seconda fase si è collocato un momento saliente, il viaggio in Brasile di due delle ricercatrici, Infantino e Zuccoli, insieme alla referente per il Brasile, viaggio che ha permesso di ripensare in modo totalmente differente a quanto elaborato fino a quel momento. In queste riflessioni il pensiero di Paulo Freire è stato un elemento portante, a volte vissuto come un sotterraneo tessuto connettivo, a volte emergente con le sue apicalità, interpretato e proposto nell'ottica di "uno sforzo non solo di attualizzazione ma, come invitava a fare lo stesso Freire, di «reinvenzione»" (Manfredi e Reggio in Freire, 2011, p.7). È proprio su questo passaggio che il seguente scritto vuole concentrarsi su come cioè il viaggio in Brasile e la lettura dei testi di Paulo Freire, riletti in una ricerca di senso dopo quell'esperienza, sia riuscita a polarizzare pratiche di ricerca, per riattivare un pensiero diverso e alimentare dialoghi con altri punti di vista. "Lo sviluppo umano implica una partecipazione degli individui a comunità culturali, e può essere compreso solo alla luce delle pratiche culturali e delle condizioni di tali comunità, che sono anch'esse in continua evoluzione" (Rogoff, 2004, p.1).

3. Un viaggio come metodologia di ricerca

3.1 L'inizio di una nuova riflessione

Come in tutti i viaggi, anche nei più programmati, la presenza di un'incognita e di un cambiamento è elemento ineludibile e determinante, si tratta, in fondo, di quel passaggio che permette di attuare un vero cambiamento. Anche nel nostro caso il viaggio in Brasile è risultato un passaggio decisivo che ha imposto un cambio di paradigma, individuale e collettivo, nelle analisi fino a quel momento attuate sulla continuità e che ha richiesto una nuova e diversa rilettura dei testi di Paulo Freire. Prima della partenza c'era stato un lungo confronto, unito allo studio dei materiali raccolti fino a quel momento, relativi alle due realtà implicate nella ricerca: l'Italia e il Brasile. Anche gli scritti di Freire erano stati usati come necessario elemento per costruire una cornice di comprensione e per approfondire la conoscenza della realtà culturale e pedagogica legata a quel paese. Il viaggio, però, è stato poi un vero elemento dirimente per andare a fondo alle singole peculiarità, poiché pensato fin dal suo inizio, grazie all'organizzazione realizzata da Ana Lúcia Goulart de Faria, come un'immersione totale nelle realtà educative, un contatto diretto con i responsabili, gli educatori/insegnanti oltre che con i bambini. Dal 17 al 27 febbraio 2015 sono state così progettate delle intense giornate che hanno previsto la visita e la permanenza in nove istituzioni educative⁴ (nidi, scuole dell'infanzia, scuole

⁴ I servizi incontrati sono stati: nido CEMEI dr. Eduardo Pereira de Almeida, rua São José do Rio pardo, 133 Jd. Nova Europa Campinas; nido CEMEI Dep. Fed. João Herrmann Neto; scuola Primaria EMEF Ângela Cury Zákia, rua Pedro Marostica 177 distrito de Souzas, Campinas; nido Maria Nair da Silva, Fazenda do Rio Tavares, Florianopolis; Escola Básica Adotiva Liberato Valentim, avenida Jorge Lacerda, n.1559; Florianopolis; Parco sonoro educativo di San Paulo, scuola dell'infanzia Emei Vila Leopoldina; CEU (centro educacional integrado: nido, scuola dell'infanzia, primaria, dopo scuola, terza età, orchestra dei bambini, piscina pubblica e altri

primarie), in ogni visita era stato contemplato un lungo incontro dialogato con: responsabili, insegnanti e bambini. Nei tardi pomeriggi, fino alla sera, sono state realizzate, invece, quattro conferenze⁵, rivolte in particolare ai docenti, oltre che ai ricercatori, anche in questo caso con un impianto non solo di presentazione, ma di dialogo e confronto. Per approfondire la tematica stessa del viaggio e la potenza trasformatrice in questo contenuta, che è risultata elemento determinante in questo percorso, ci si avvarrà di alcuni riferimenti legati a questo argomento, nella sua specificità reale e metaforica. Tra i molti autori che nel tempo si sono occupati di questo soggetto si è scelto di menzionarne tre, che permettono di svelare alcuni passaggi salienti per la nostra stessa esperienza. Partendo dal libro di Claudio Widmann possiamo affermare come il viaggio possa essere sia simbolo, sia contemporaneamente una costante metafora (Widmann, 1999), che mette in gioco una riflessione che coinvolge piani sia strettamente personali, sia collettivi. Molto spesso lo stesso raggiungimento delle mete prefissate risulta molto diverso o addirittura opposto rispetto a quello che si era immaginato in fase di progettazione, anche in questo caso ci vengono in soccorso i variegati simbolismi presenti in molte delle narrazioni legate ai viaggi. Per Simonetta Ulivieri e Roberta Pace, che si sono occupate di viaggio al femminile, il viaggio può diventare metafora di cambiamento, rottura e trasformazione sempre che sia oggetto di un'attività di ripensamento e riflessione (Ulivieri, Pace, 2012). Ecco che il viaggio anche per noi, come sarà evidenziato in modo dettagliato nel prossimo paragrafo, è risultato il luogo dell'incontro, del confronto e persino dello scontro⁶ tra la nostra visione e quella di una diversa modalità di proporre azioni educative e di riflettere su di queste. Immersione, apertura e cambiamento sono diventate allora delle nuove possibilità che hanno consentito di aprire sguardi diversi sulle stesse realtà costantemente vissute (Tobin, Wu & Davidson, 2000). Il prossimo paragrafo sarà dedicato a quanto e come questo viaggio abbia inciso sulla tematica della continuità affrontata dalla nostra ricerca, oltre che su una riflessione più complessiva sul compito delle istituzioni scolastiche.

3.2 Ripartire dai bambini

Quello di continuità è un concetto caposaldo della nostra tradizione educativa, ampiamente esplorato teoricamente e diffusamente praticato quantomeno nelle forme di declinazione “verticale” di raccordo, ossia di comunicazione di informazioni relative alla storia e ai profili dei bambini nel passaggio tra nido e scuola dell'infanzia, o tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. Evidentemente la continuità educativa non si esaurisce nel solo raccordo e può essere interpretata e reinterpretata in molte altre soluzioni, anche a partire dal modo in cui i bambini stessi possono essere riconosciuti come soggetti attivi all'interno di processi educativi che li vedono protagonisti. La nostra ricerca, come già descritto, ha inteso assumere la continuità come concetto problematico da esplorare, scegliendo di evidenziarne più le dimensioni in ombra, non ancora tematizzate piuttosto che quelle note relative a pratiche in corso, nell'intento di sondare le potenzialità di un concetto che forse potrebbe rivelare nuovi accessi interpretativi e possibilità educative maggiormente orientate sui bambini. Ripensare la continuità a partire da questi

servizi), CEU VILA CURUÇA; nido movimento sociale “Filhos da luta”, San Paolo, quartiere Grajaú.

⁵ Le conferenze realizzate sono state quattro. Sulle conferenze così diverse dalle nostre, perché partecipate e ricche di continue domande si veda anche un ricordo dello stesso Freire (2014b, p.28-32).

⁶ Si tratta di un incontro/confronto/scontro inteso in senso totalmente positivo, che ha messo fortemente alla prova alcune posizioni culturali date per scontate e ormai radicate anche in alcune scelte operative, che hanno invece necessitato, a seguito di questo passaggio, di revisioni e di ripensamenti.

presupposti implica secondo noi in modo particolare tematizzare e porre in discussione due dimensioni rilevanti nel lavoro educativo: 1) il ruolo dell'adulto nella relazione con il bambino/bambini, guardando con occhio critico alle declinazioni fortemente adultocentriche; 2) la natura delle proposte (attività) educative rivolte ai bambini, osservando criticamente la messa in atto di proposte standardizzate e prescrittive che impongono un ruolo esecutivo ai bambini. Su queste due dimensioni abbiamo concentrato in modo finalizzato la nostra attenzione. La possibilità di permanere all'interno di alcune realtà educative brasiliane, in particolare nell'area di San Paolo, ha permesso di osservare situazioni interessanti rispetto queste due dimensioni, aprendo sollecitazioni, pensieri e riflessioni su alcune situazioni educative della realtà italiana a partire da uno sguardo critico, forse più consapevole. Paulo Freire sottolinea in modo ricorrente la necessità di praticare uno sguardo critico sulla nostra cultura, e sui meccanismi della cultura dominante, per un'educazione problematizzante ma praticare questo tipo di sguardo all'interno delle proprie coordinate culturali non è affatto semplice. L'intreccio di prospettive tra Brasile e Italia che si è concretizzato nel dialogo tra le due équipes di ricerca ha reso più percorribile un tale approccio sostenendo una prospettiva critica e problematizzante che ha indotto ad individuare questioni nuove e rilevanti da indagare nei nostri contesti educativi per l'infanzia, nell'ottica di sollecitare cambiamento e innovazione a partire dalla convinzione che “[...] la riflessione quando è autentica conduce alla pratica” (Freire, 1980, p. 52). Tra il materiale osservativo che abbiamo raccolto (con la modalità della videoregistrazione e dell'osservazione descrittiva carta matita) scegliamo di presentare alcune sequenze che riteniamo particolarmente interessanti ai fini di un ripensamento critico dei nostri contesti educativi.

La prima situazione che descriviamo riguarda una *creche* comunale della città di Campinas (San Paolo), che accoglie 190 bambini e ne ha ben 200 in lista d'attesa. Appena entriamo nella prima sezione il nostro sguardo non sa bene dove orientarsi: sui mobili sono riposti in un omogeneo disordine scatole contenenti materiali di vario tipo, pennarelli, colori, costruzioni, bambole, palle di diverse dimensioni, cuscini che servono per il riposo dei bambini, televisione, ... Gruppi di bambini girano nello spazio chi rincorrendosi, chi pedalando sui tricicli, qualcuno è impegnato in un gioco a terra. Tutti i bambini sono coinvolti in un gioco, chi in piccoli gruppi, chi da solo, e sebbene il vociare, l'andare e venire, non assistiamo a nessun conflitto, anche in un'evidente situazione di convivenza stretta o strettissima e di condivisione di spazio, giochi e interessi che i bambini riescono a sviluppare senza disturbarsi. Le educatrici non intervengono quasi mai, anzi sembrano quasi scomparire risucchiate dalle onde di questo mare di bambini e cose in movimento; sono sempre in piedi occupate a svolgere un ruolo di vigilanza/sorveglianza .

La seconda situazione osservata riguarda un altro servizio, all'estrema periferia di Campinas, prossimo all'aeroporto, che accoglie nido e scuola dell'infanzia. Ancora una volta gli spazi e la disposizione complessiva del servizio lasciano trapelare evidenti elementi che insistono su una visione che noi potremmo definire “tradizionale” di scuola se pensiamo che nelle classi del servizio 3-6 che visitiamo non c'è nulla a disposizione dei bambini perché tutto il materiale è conservato negli armadi a muro e restiamo senza parole nel vedere la cattedra, la lavagna fissata al muro e i banchi disposti come se si trattasse di una classe di scuola primaria. Poi arrivano i bambini e il clima improvvisamente si trasforma: i bambini aprono gli armadi e in autonomia prendono i giochi e i materiali che desiderano: lo spazio si anima, si formano spontaneamente gruppi di gioco che fianco a fianco, fluidamente, avviano percorsi anche molto diversi tra loro, in una convivenza strettissima ma del tutto a-problematica. Alcuni bambini si radunano intorno al tavolo e giocano con animali di plastica di varie dimensioni, altri si siedono per terra e organizzano un gioco che prevede l'uso di tastiere del computer e vecchi cellulari;

altri bambini ancora prendono i colori e iniziano a disegnare. L'adulto è presente, non entra in azione per allestire queste situazioni interamente gestite dai bambini, resta a loro disposizione e interviene solo se richiesto. Il clima è molto disteso, non ci sono contese o conflitti.

Terza situazione osservata: una scuola primaria. Abbiamo osservato lo svolgersi di alcune sequenze di lezione (che ci sono parse nel complesso impostate in modo "tradizionale": gli insegnanti spiegano e gli alunni ascoltano nei loro banchi) soffermandoci in particolare sul tempo dell'intervallo durante il quale i bambini, nell'area del cortile, del giardino e di uno spazioso patio, hanno la possibilità di organizzarsi in forme spontanee sulla base di interessi reali, non indotti e diretti dagli insegnanti, godendo di una grande, grandissima possibilità di scelta e libero movimento in tutti gli spazi della scuola lungo tutto il tempo dell'intervallo (della durata di venti minuti) completamente a loro disposizione per giocare, fare merenda, andare in biblioteca, saltare alla corda, giocare a calcetto o con altri giochi messi a disposizione dalla scuola. Gli insegnanti durante l'intervallo si trattengono nell'aula riunioni adiacente al cortile, disponibili nel caso i bambini richiedano il loro intervento.

Osservare questi tre spaccati di vita quotidiana brasiliana in queste tre realtà è stato spiazzante. Se a un primo sguardo, definito secondo le nostre coordinate pedagogiche, ci è immediatamente balzato agli occhi il disordine e il caos, l'elevato numeri dei bambini e la povertà delle risorse, ad una lettura meno rigida e predefinita culturalmente ci siamo rese conto che, per entrare in contatto con queste realtà, era necessario osservare altro e spostare lo sguardo sui bambini e sulle dinamiche nei gruppi dei bambini, ponendo tra parentesi le nostre idee e i nostri parametri educativi. Si trattava cioè di vedere oltre il principio, di montessoriana origine, che l'ambiente adatto, ordinato e a misura di bambino (Montessori, 2004) sia fondamentale per il suo sviluppo e che altrettanto fondamentale sia il ruolo dell'educatore/insegnante praticato come messa in atto di "una «teoria interpretativa» che integra storie e microstorie di ricerca con contesti di vita reale" (Rinaldi, 2009, pag. 347).

Osservando rigidamente con questi presupposti, che orientano spesso il lavoro educativo e gli interventi formativi nei servizi educativi e nelle scuole - sebbene non sempre se ne riesca a dare traduzione compiuta - non avremmo potuto che concludere con una valutazione negativa da cui non sarebbe stato possibile per noi nessun apprendimento lasciando del tutto in ombra gli elementi vitali che pure nei contesti osservati ci avevano molto colpito: l'intraprendenza dei bambini e le spiccate capacità di auto-organizzazione in gruppo. Siamo quindi state messe in crisi dalla radicalità delle situazioni osservate, così distanti dalle nostre, e il contributo del pensiero di Freire è stato fondamentale per riuscire a entrare in contatto con esse, riflettendo sulla necessità di uno sforzo di problematizzazione e messa in discussione non tanto dei contesti che via via andavamo osservando quanto, piuttosto, delle nostre lenti pedagogiche, sia per crearne altre più adatte alla messa a fuoco di quei contesti sia per rivedere le nostre stesse lenti nella lettura dei nostri contesti. È, infatti, proprio Freire a sottolineare il valore di un approccio trasformativo, sostenendo una concezione problematizzante dell'educazione e dei rapporti con il mondo quando afferma che l'educazione è un che-fare permanente, "è una prassi che comporta azione e riflessione degli uomini sul mondo per trasformarlo" (Freire, 1980, p.67). Questi pensieri e riflessioni hanno indotto da un lato a cogliere con maggiore apertura gli elementi di spicco dei contesti osservati, orientando la nostra attenzione con più precisione sulle condizioni che rendono possibile in quelle realtà l'autonomia di movimento e l'intraprendenza dei bambini, da soli e in gruppo; dall'altro hanno indotto il sorgere di alcune domande relativamente ai nostri contesti educativi e agli obiettivi che perseguiamo nelle attività di formazione. Siamo certi che l'ambiente e la sua organizzazione abbia davvero un valore così preminente? Nei percorsi formativi che

proponiamo a educatori e insegnanti segnaliamo con ricorrenza il valore della predisposizione pensata e accurata di ambienti e materiali messi a disposizione dei bambini, e valorizziamo le attività di progettazione, documentazione e osservazione orientate su questi aspetti. Tuttavia educatori e insegnanti segnalano quanto risulti complesso nella messa in atto delle pratiche mantenere vigile e costante l'impegno sull'ambiente, sugli spazi e materiali destinati ai bambini senza distogliere l'investimento da elementi altrettanto importanti come il coinvolgimento nella relazione con il bambino o la conduzione dei gruppi nello sviluppo delle diverse fasi di sviluppo della giornata educativa. Stiamo forse accentuando eccessivamente aspetti tutto sommato di cornice a scapito di elementi educativi su cui invece sarebbe prioritario investire? E soprattutto quali ruoli può assumere l'educatore nella relazione con i singoli bambini e con i gruppi impegnati nella complessità e pluralità di esperienze di esplorazione, ricerca, apprendimento, gioco? Quanto gli educatori è importante che si coinvolgano nelle vicende dei bambini e quanto invece è strategico educativamente che ne stiamo fuori? Nei nostri contesti educativi assistiamo spesso a un sovrainvestimento sul ruolo adulto, onnipresente nella giornata dei bambini, talvolta con funzioni dichiaratamente educative talaltra con preoccupazioni legate alla sicurezza. Di quali spazi di azione possono beneficiare i bambini in modo spontaneo? Non stiamo forse correndo il rischio, in nome della qualità educativa, di invadere e prevaricare il mondo dei bambini privandoli, in un eccesso di pianificazione e progettazione didattica, delle opportunità di sperimentare se stessi e il loro corpo in attività, esplorazioni, apprendimenti che nascono spontaneamente, dal vivo interesse e non dall'adesione alle imposizioni degli adulti?

Ci sembra, dopo aver osservato i contesti brasiliani, che in alcune delle nostre realtà educative sia in agguato il rischio di attivare dinamiche improntate alla verticalità, pensate per i bambini e non con loro, in un'idea depositaria, come segnalava Freire di educazione, piuttosto che non emancipatoria, trasformativa e dialogica. Questa è oggi per noi una prospettiva aperta e in questo senso il contributo di Freire ci appare ancora estremamente denso e attuale nella sua capacità di sollecitare al pensiero critico, oltre l'ovvio.

4. Nuove riflessioni grazie a Paulo Freire

Il pensiero di Paulo Freire, che ci ha permesso di sistematizzare la nostra esperienza, è stato da principio quello fortemente collegato all'esperienza da lui riportata nel testo "L'educazione come pratica della libertà" (1999). Qui alla pagina quarantatré, dell'edizione italiana del 1999, l'autore ci riferisce il fatto di come, essendosi trasferito in Cile, seppure forzatamente a seguito del colpo di stato militare del 1° aprile 1964, egli abbia saputo approfittare di quel cambiamento, compiendo un nuovo passaggio a livello di comprensione: "L'impulso venutomi da un nuovo spazio storico e culturale, quello del Cile (al fianco di educatori a cui sono rimasto così attaccato da considerare quel paese come una seconda patria), mi ha spinto a cercare nuove risposte e a scoprire aspetti nuovi, che hanno molto arricchito la mia esperienza" (Freire, 1999, p.43). Anche per noi, sebbene in una situazione decisamente diversa connotata dalla volontà di realizzare questo viaggio, lo spostamento ha portato alla scoperta di nuove modalità e di differenti approcci che hanno modificato e contaminato positivamente la nostra ricerca. Per continuare in questo percorso di riappropriazione del pensiero di Freire con uno sguardo nuovo, abbiamo proceduto utilizzando una pratica da lui inventata per favorire il processo di alfabetizzazione degli adulti, quella dell'uso delle parole o delle frasi germinatrici. L'analisi operata al rientro dal viaggio ha consentito in particolare la polarizzazione attorno ad alcune parole emergenti che sono state trovate dopo aver riletto il materiale raccolto: protocolli osservativi, video, foto, diari di viaggio in contemporanea alle opere di Freire, cominciando come abbiamo visto da "L'educazione come pratica della libertà"

(1999) e continuando fino a “Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa” (2014a), che appartiene all’ultimo periodo, quello del suo ritorno in Brasile. In particolare questo testo ben si collegava alla nostra ricerca, infatti, qui l’autore si riferisce all’educazione formalizzata, non legata solo agli adulti, occupandosi anche degli educatori e dei maestri e della loro formazione. A partire da questo presupposto, abbiamo operato cogliendo dai materiali raccolti, alcune parole o frasi generatrici, sorta di inventario per meglio comprendere quanto era successo e di conseguenza rileggere l’esperienza nelle nostre situazioni educative e nelle scuole, riflettendo ancora sui concetti di continuità e discontinuità. È così che qui di seguito verranno proposte alcune parole o frasi che nascono dal pensiero di Freire e che sono servite come forze agglomeranti per catalizzare alcune riflessioni che necessitavano di prendere una forma diversa nella nostra ricerca.

4.1 Scuola/comunità- la scuola come comunità sociale e politica

Il primo punto da cui siamo partiti, come base per ogni successiva elaborazione, è stata l’idea generale legata al ripensamento della scuola e dei servizi educativi come comunità sociale e politica, luogo dell’incontro, del confronto serrato e della partecipazione tra le varie componenti della società. Una scuola che diventa il presidio nei quartieri delle grandi città, come pure nelle piccole e nell’esperienza della favela. Nella maggioranza delle visite realizzate in Brasile le scuole pubbliche si sono, infatti, presentate anzitutto con questa funzione, attuando come prassi consolidata un forte legame con il territorio circostante (Torres, 1994). L’apertura delle scuole, la concessione dei loro spazi per altre azioni necessarie ai quartieri riescono a catalizzare l’attenzione verso questi luoghi sentiti come presidi sociali e culturali. Il fatto di conoscere e usare questi posti crea anche dei passaggi più facilitati per quanto riguarda le pratiche di continuità, anche se questo aspetto non è uno dei più significativi per loro avendo numeri impressionanti di bambini iscritti nelle varie istituzioni educative. La scuola diviene punto di riferimento imprescindibile e afferma così la sua posizione sociale.

4.2 La figura del maestro/educatore- un posizionamento politico e sociale

Dal paragrafo precedente discende che il maestro e l’educatore debba assumere una posizione e una presenza che non può essere né ingenua, né neutrale, ma che diventa sociale (Ria, 2012), impegnata e per questo politica nel senso antico di partecipazione alla vita della polis. Come ci ricorda Freire: “La mia presenza di insegnante, che non può passare inosservata agli occhi degli alunni durante la lezione o a scuola, è di per sé una presenza politica. Così, per il fatto di essere una presenza, non posso essere un’assenza ma un soggetto che opera delle *scelte*. Devo dimostrare agli alunni la mia capacità di analizzare, di confrontare, di valutare, di decidere, di fare delle scelte, di effettuare delle rotture. [...] E per questo la mia testimonianza deve essere etica.” (Freire, 2014, p.82) Insegnanti, educatori giocano o possono giocare allora un ruolo sociale, che nella realtà italiana appare forse un po’ dimenticato. La figura dell’insegnante, da noi, risulta ormai quella di un professionista delle discipline, di un educatore a seconda delle età, ma la posizione etica e politica sembra lontana dai riferimenti cercati. Ci si trova molto spesso di fronte alla scelta, non necessariamente consapevole, di tralasciare questa parte dedicandosi ad un’azione che si lega al rapporto con le famiglie, ma non vuole superare questi orizzonti.⁷

⁷ Per queste riflessioni ci si è basati sulle trascrizioni dei focus group e delle discussioni con educatori e docenti nell’ambito della ricerca nei due Istituti comprensivi di Arluno e Vimercate.

4.3 Prassi- priorità della prassi strettamente unita alla riflessione

L'importanza della prassi diviene un altro aspetto cardine, elemento principale dell'azione didattica, sempre però supportato dalla riflessione. È nell'azione che si svela la potenza della relazione legata all'insegnamento-apprendimento. Negli ultimi testi Freire ci parla di un rigore sistematico e di aspetto legato alla ricerca, sempre comunque vissuto in modo pratico. "Oggi si parla con insistenza dell'insegnante ricercatore.⁸ A mio modo di vedere quello che vi è del ricercatore in un insegnante non è una qualità o una forma d'essere o di agire in grado di accrescere quelle dell'insegnamento. L'indagare, l'andare alla scoperta e la ricerca fanno parte invece della natura stessa della pratica docente" (Freire, 2014a, p.29). Anche in questo caso la riscoperta della prassi e della sua rivalutazione, sembra un aspetto auspicabile.

4.4 Libertà- educazione come pratica di libertà

Altro punto fondamentale è quello dedicato al concetto di libertà, matrice da cui deriva il senso della pratica educativa. Qui per noi l'interrogativo principale è stato quello relativo a quale tipo di libertà fosse quella proposta nelle nostre istituzioni educative, in confronto con quelle brasiliane. Una libertà forse più individuale e soggettiva per i nostri alunni, mentre in Brasile i numeri dei bambini presenti nei servizi e nelle scuole manifestava immediatamente la necessità di una libertà collettiva, che si componeva quasi armonicamente nel misurarsi con le richieste dei molti altri. Libertà di scelte, di movimento nelle istituzioni scolastiche, di condivisione con la collettività e con il proprio gruppo di riferimento.

Queste quattro frasi emergenti sono solo alcune delle possibili letture individuate nella nostra ricerca, rivedendo i materiali, per condividere queste interpretazioni si è trovato necessario confrontarsi con altri studiosi che hanno condiviso nei loro percorsi professionale un avvicinamento molto stretto al pensiero di Paulo Freire. Queste riflessioni vengono riportate nel prossimo paragrafo.

5. Voci dal Brasile per riflettere sull'attualità di Paulo Freire

Per concludere questo saggio che ha analizzato quanto il pensiero di Paulo Freire possa ancora essere attuale e propositivo, se posto a contatto con le problematiche contemporanee, si è pensato che fosse significativo confrontarsi con professionisti brasiliani, che a vario titolo si occupano di educazione, ponendo loro alcune domande. Eccole trascritte qui di seguito, intese solo come uno spunto per alimentare ricordi e pensieri: "La pedagogia di Paulo Freire influenza ancor oggi il suo lavoro? In caso affermativo, quale aspetto in particolare del suo pensiero? Può fare un esempio?" La richiesta e la necessità di questo raffronto, nasceva dalla conferma dell'importanza sperimentata del pensiero di questo autore nella nostra ricerca e dalla volontà di verificare se anche nel suo paese natale che aveva visto la sua azione manifestarsi direttamente, questa forza fosse ancora presente. Le testimonianze proposte sono solo cinque, non vi è alcun intento di provare a essere esaustive, né complete in questa indagine, ma solo la volontà di rendere vivo un dialogo per meglio comprendere alcuni cambiamenti. La scelta di inserire le risposte senza commenti, è dovuta al rispetto per percorsi di vita che hanno visto il riferimento a Freire come un elemento fondamentale nella crescita professionale. Cominciamo con la voce di Maria Tereza Goudard Tavares⁹ in risposta alla prima

⁸ Su questo punto si vedano anche i testi di Schön, 1983, 1987.

⁹ Maria Tereza Goudard Tavares, prof.ssa dell'Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Uerj.

domanda ¹⁰ : “Come professoressa militante, dalla lunga traiettoria nel campo dell’educazione popolare, abbastanza impegnata con i movimenti sociali urbani, principalmente con quelli popolari di lotta per i nidi d’infanzia nelle periferie urbane, difendo l’importanza e l’attualità del pensiero di Paulo Freire nelle nostre lotte quotidiane, specialmente il suo concetto di «lettura del mondo». Infatti, per Freire, leggere il mondo presuppone una sfida permanente per indagare la realtà sociale come possibilità storica, attraversata da giochi di interesse e contraddizioni, e non come destino. Ciò significa, ad esempio, che il momento storico che stiamo vivendo in Brasile ci esige che leggiamo le strutture politiche di lunga durata e gli scontri maturati nelle differenti congiunture, precedenti e successive all’*impeachment* della presidentessa Dilma Rousseff, cercando di produrre una nuova relazione di colonialità nel paese. È questa lettura del mondo, che antecede e precede la lettura della parola, che diventa *palavramundo*, ossia, nella grammatica freiriana, una competenza politica e pedagogica fondamentale affinché, in modo individuale e collettivo, uomini, donne, ragazzi/e e bambini/e possano imparare a leggere il mondo per conoscerlo e trasformarlo. In questo senso, reputiamo fondamentale, negli spazi di lotta politica, in particolare nei movimenti di lotta per i nidi d’infanzia a São Gonçalo, città nella quale lavoro da vent’anni, imparare a leggere la congiuntura, gli avvenimenti, gli attori e le forze sociali coinvolte. Ciò vuol dire apprendere la lettura del mondo freiriana, affinché possiamo costruire repertori di azione politica che favoriscano l’organicità della nostra lotta e che ci permettano di affrontare forze tanto disuguali quanto quelle capitaliste che si reinventano in loco e che esigono molta lotta e lettura del mondo per essere affrontate.” Sempre a questa domanda risponde invece con un altro punto di vista Marta Regina de Paula¹¹: “Oggi più che mai, in un tempo in cui il conservatorismo avanza e con esso l’individualismo, Paulo Freire è un riferimento essenziale nel mio lavoro di professoressa e ricercatrice. Tra i tanti contributi di questo pensatore, segnalo i concetti di dialogicità e amorosità, consapevole che un’educazione emancipatrice non può mai esistere al di fuori del dialogo e dell’amorosità. Dialogo inteso come incontro tra gli esseri umani che, mediatizzati dal mondo, lo pronunciano. Per questo, leggere e raccontare il mondo deve essere un diritto di tutti/e, compresi bambini e bambine. Per Freire, il dialogo è una “esigenza esistenziale” e non può essere ridotto a deposito di idee di un soggetto sull’altro, aspetto questo molto comune in una società adultocentrica come quella brasiliana, in cui i bambini e le bambine sono visti/e come ‘esseri futuri’, come potenzialità e promessa, come ha ben denunciato la professoressa Fúlvia Rosemberg. Amorosità intesa come la radicalità di un’esigenza etica, dal momento che si caratterizza come un’intercomunicazione tra due coscienze che si rispettano, dove l’altro/a non è una proprietà, ma qualcuno verso il quale si ha un compromesso profondo. Non si tratta quindi di un amore soffocante o permissivo, bensì di un amore che rende liberi, rivoluzionario. Secondo Freire, essendo alla base del dialogo, l’amore è anch’esso dialogo. Ascoltare le voci dei bambini e delle bambine richiede apertura. Richiede la decostruzione di concezioni che da secoli li inquadrano come persone che non sanno niente. Dialogare con loro significa riconoscerne i multipli linguaggi e alfabetizzarcisi, affinché si possano costruire pratiche pedagogiche dialogiche e, pertanto, amoroze. Si tratta di pratiche che rafforzano le loro esperienze in modo da permettergli di leggere e raccontare il mondo a partire dalla loro logica, espressa attraverso tutto il loro corpo. Quest’ultimo non separa la ragione dall’emozione, il pensiero dall’azione. Ecco cos’è stata la mia militanza, un imparare ad ascoltare le voci infantili...”

¹⁰ Le traduzioni delle risposte sono state realizzate da Vinicio Corrias, dottorando presso l’Universidade de São Paulo – USP.

¹¹ Marta Regina de Paula, prof.ssa dell’Universidade Estadual Metodista de São Bernardo - Unimep

Passiamo ora alla voce di Camila Arelaro Caetano, arte-educatrice e dottoranda della Pontificia Universidade Católica de São Paulo, che riflette così sull'influenza di Freire sul suo percorso professionale. "Senza dubbio, lo influenza e contribuisce alla mia pratica. Ho cominciato a dare lezioni di teatro nella favela di Heliópolis nel 2009, in scuole pubbliche. In quel contesto, le relazioni nella comunità scolastica e quelle tra educatore e alunno hanno fatto sì che iniziassi a mettere in discussione il modo in cui possiamo trasformare le nostre realtà. A partire da quell'incontro, ho cominciato a cercare (al di là del teatro) riferimenti che potessero alimentare tale riflessione. Freire (per quanto possa sembrare strano, visto che sono figlia di un'educatrice freiriana) entra nella mia vita solo in quel momento, quando mi sono avvicinata alla Cátedra Paulo Freire della PUC." La seconda risposta è invece dedicata all'aspetto del pensiero di Freire che oggi è per lei più importante. "L'umanizzazione come «sfondo», partendo dalla dialogicità, fondamentalmente, che dà impulso al pensiero critico e fa fluire il processo di coscientizzazione, determinando così la partecipazione sociale nei contesti in cui siamo (noi e i/le nostri/e alunni/e) inseriti/e. Inoltre, la creatività e la pianificazione fanno parte del mio repertorio di vita, a partire da ciò che so dei miei alunni. La comprensione del fatto che siamo incompiuti e, perciò possiamo "essere più". E l'idea che tutti siamo apprendenti e insegnanti! Un buon esempio sono due mie alunne che hanno iniziato con me un processo di co-docenza in teatro, dimostrando interesse a essere educatrici d'arte; così, abbiamo cominciato a creare insieme le lezioni, discutendo cammini e possibilità. Oggi, una delle due dirige un gruppo di teatro per bambini e studia Pedagogia, l'altra ha preso un gruppo di teatro per la terza età. Entrambe includono aspetti freiriani nelle loro pratiche: iniziano conoscendo il contesto degli alunni e pensano in relazione a loro. Ricordiamoci che ci troviamo nella favela di Heliópolis e che lì prima non c'erano azioni di teatro... mi sembra che la nostra traiettoria stia creando alternative nuove e ciò è qualcosa di immensamente trasformatore."

Anche Adriana Alves Silva, prof.ssa dell'Universidade Estadual de Santa Catarina – Udesc, così commenta l'influenza della pedagogia di Freire sul suo lavoro: "Il mio primo incontro con Paulo Freire è avvenuto all'inizio del corso di Pedagogia dell'Unicamp, a metà del 1998, con la Pedagogia degli Oppressi – l'educazione bancaria e la dialettica tra oppressori e oppressi. È stato indimenticabile e ciò nonostante, negli ultimi vent'anni, Freire non è stato fra i pensatori che hanno influenzato direttamente la mia prassi pedagogica, specialmente nel mio lavoro con l'infanzia, i bambini e le bambine. Tuttavia, quest'anno, impegnata nella formazione di professori/esse nell'Istruzione Superiore e nella formazione continua nell'Istruzione Infantile a Florianópolis, dove attualmente lavoro nel Dipartimento di Pedagogia della FAED/UEDESC¹² e nella rete municipale, l'ho rincontrato nel libro *Ensinando a Transgredir* di bell hooks (Hooks, 1994)¹³ – autrice, insegnante e importante intellettuale femminista nera statunitense. In questo libro, pubblicato nel 1994 e purtroppo esaurito in Brasile, l'autrice narra il suo incontro con Paulo Freire e l'educazione come pratica di libertà. Nella mia lettura di hooks/Freire, insegnare agli studenti e alle studentesse a «trasgredire» le frontiere razziali, sessuali e dell'aula per raggiungere la prassi della libertà è l'obiettivo più importante dell'essere/stare al mondo con il compito di insegnare e costituirsi come professore/ssa. Il libro, colmo di passione e politica, associa una conoscenza pratica del momento della lezione a una connessione profonda con il mondo delle emozioni e dei sentimenti, allineando ragione ed emozione. Si tratta di un testo prezioso sulla relazione professore-studente che osa sollevare questioni critiche su Eros e la rabbia, la sofferenza e la riconciliazione e il futuro dello stesso insegnamento. Secondo bell hooks, "l'educazione come pratica della libertà è un modo di insegnare che chiunque può imparare". Per

¹² Si tratta della Facoltà di Educazione dell'Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹³ bell hooks ci chiede di usare lettere minuscole per scrivere suo nome.

concludere, questo nuovo incontro con Paulo Freire a partire da Bell Hooks ha riaccessato in me la passione per la docenza e la coscienza di quanto il suo pensiero/metodo dell'educazione come pratica di libertà mi accompagni e sia alla base della Pedagogia in cui credo e che difendo e pratico da vent'anni, tanto con/per le professoressa in formazione nell'istruzione superiore, quanto con/per bambini/e nell'istruzione infantile, emancipatrice, decolonizzatrice, creativa e trasgressiva.”

Per concludere sentiamo la voce di Edna Rodrigues Araujo Rossetto, Coordinatrice Nazionale delle Cirandas del Movimento Sem Terra - MST: “Sì, come professoressa e militante di un movimento sociale rurale, la pedagogia di Paulo Freire rimane attuale nella nostra pratica pedagogica, principalmente nella ricerca di cambiamenti della realtà. Credo che ci abbia lasciato in eredità una pedagogia che intende l'educazione in senso lato, come processo di formazione, il cui scopo fondamentale è umanizzare ed emancipare i soggetti. Freire credeva profondamente negli esseri umani e ci ha insegnato che siamo “storici e incompiuti” e considerava l'educazione come processi che perdurano tutta la vita. Prendendo come punto di partenza la realtà e la ricerca del superamento della situazione di oppressione, credo che la pedagogia di Paulo Freire stia contribuendo alla pratica pedagogica di professori e professoressa del *Movimento Sem Terra*, coniugando la lotta per l'educazione alla lotta politica per la trasformazione della società. In tal modo, come educatrice di un movimento di lotta per la terra, da più di venticinque anni e coerentemente con le mie “letture del mondo”, cerco di praticare questa pedagogia, poiché la ritengo fondamentale nel processo di formazione di uomini, donne, giovani e bambini/e senza terra, nella ricerca di un'educazione emancipatrice.”

Quelle proposte sono delle riflessioni, che hanno maggiormente arricchito, grazie a un'esperienza concreta i nostri pensieri, ponendo l'attenzione alla prassi nuovamente come elemento dalla forza propulsiva.

6 Conclusioni

Questo scritto ci ha permesso di approfondire uno sguardo legato al pensiero di Paulo Freire nei confronti della realtà italiana e brasiliana, relativamente ad alcune esperienze del gruppo di ricerca italiano posto in relazione con chi ha vissuto le proposte di questo autore, mettendole direttamente in azione. Il suo pensiero benché “sempre impregnato delle condizioni storiche che lo generarono”(Weffort in Freire, 1973, p.10) risulta ancor oggi un elemento di costante raffronto e stimolo per osservare e agire nella società contemporanea. Ricordandoci sempre che “insegnare esige di comprendere che educare è una forma di intervento sul mondo” (Freire, 2004, p.78), domandandoci con questo di posizionarci e di assumere una posizione attiva nei confronti di quanto ci troviamo ad affrontare, e di ricordarci che questo processo è aperto e costruttivo: “Da qui l'importanza fondamentale di conoscere il sapere esistente e al tempo stesso di sapere che siamo aperti e in grado di elaborare la conoscenza che ancora non esiste. Insegnare, apprendere e ricercare hanno a che fare con questi due momenti del ciclo gnoseologico: quello in cui si insegna e si apprende la conoscenza già esistente, e quello in cui si lavora all'elaborazione della conoscenza che non esiste.” (Freire, 2004, p.25)

Bibliografia

- Charlier, B. (1998). *Apprendre à changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue de Sciences de l'éducation*, XXXI (2), pp. 259-272.

- Gibson G., in Craig Calhoun (ed) (1994). *Social Theory and the Constitution of Identity*. Basil Blackwell.
- Guay, M. H., & Prud'Homme, L. (2011). La recherche-action. *La recherche en éducation: étapes et approches*, pp.183-211.
- Dahlberg, G., Moss, P. e Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Levittown, PA: Taylor and Francis.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Psychology Press.
- Freire, P. (1973 b). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1908). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Ega editore.
- Freire, P. (2014a). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (2014b). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino : Edizioni Gruppo Abele.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress : education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa multimedia.
- Margonis, F. (1999). Relational pedagogy without foundations: Reconstructing the work of Paulo Freire. *Philosophy of Education Archive*, 99-107.
- Montessori, M. (2004). *Il segreto dell'infanzia*. Roma: Garzanti
- Nigris, E. (a cura di) (2004). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Olson, G. A. (1992). History, praxis, and change: Paulo Freire and the politics of literacy. *Journal of Advanced Composition*, vol.12, n.1, pp.1-14.
- Perla, L., & Vinci, V. (2016). Didattica per competenze nei Licei. Una ricerca collaborativa Scuola-Università. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, Pensa MultiMedia Editore, pp. 127-145.
- Gibson, 1994;
- Project Zero, Reggio Children. (2009). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Ria, D. (2012). Il problema dell'affidabilità per la formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, Pensa MultiMedia Editore, X, pp.85-94.
- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Milano: Cortina.
- Schön, D. A. (1983). *The reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professionis*. San Francisco: Jossey Bass.
- Tobin, J.J., Wu, D. Y. H. & Davidson, D. H. (2000). *Infanzia in tre culture : Giappone, Cina e Stati Uniti*. Milano : R. Cortina.
- Torres, C.A. (1994). Paulo Freire as secretary of education in the municipality of Sao Paulo. *Comparative EducationReview*, 38 (2), pp.181-214.
- Ulivieri, S., & Pace, R. (2012). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Widmann, C. (1999). *Il viaggio come metafora dell'esistenza*. Roma: Magi.

PARTE B :

OPPRESSIONI, MODERNITÀ, PRASSI FREIREIANE

