



DALLA PEDAGOGIA DEGLI OPPRESSI ALLA PEDAGOGIA DEGLI UOMINI: KRISIS ED ETHOS DELLA DEMOCRAZIA.

SILVIA ANNAMARIA SCANDURRA
Università degli Studi di Catania
s.scandurra@hotmail.it

Abstract

The promotion of democratic citizenship, alongside the institutional and legal aspects, political-economic and socio-cultural, implies attention to the educational dimension: the core foundation of democracy lies not, in fact, in the equal subjection of all to the law but in the equal opportunity to participate consciously and critically in the construction and reconstruction of society. The heart of Paulo Freire's reflection and practice, lies in the need for "education", understood as an antidote against all forms of oppression, passivity and dehumanization.

Keywords: Democracy, Education, Pedagogy, Authority, Freedom.

Sunto

Il pensiero, l'azione e l'opera complessiva di Paulo Freire impongono alla contemporaneità ripensamenti relativi alla sfera etica e politica prima ancora che pedagogica. La nostra riflessione si fonda su una rilettura delle categorie politiche, giuridiche e pedagogiche che definiscono la democrazia non solo come forma di gestione del potere e della polis, ma come prassi sociale.

Il processo democratico, infatti, non è definibile attraverso assunzioni universali e oggettivamente riconosciute; sia che si indaghi intorno alla realizzazione storica delle strutture di governo, sia che ci si soffermi sulla sua forma ideale o affermazione sostanziale, è possibile determinare solo specifiche coordinate minime, ossia

«il meccanismo ordinante, la "logica di funzionamento" di un determinato sistema politico. In un certo senso, è come se esso costituisse l'intelaiatura di un'organizzazione che si può manifestare sotto spoglie diversificate: e, in effetti, ogni democrazia è diversa dalle altre, poiché tempo, luogo, condizioni modificano profondamente l'inverarsi dell'ideale democratico all'interno di un dato ordinamento giuridico». (Gennusa e Ninatti, 2008, p. 12).

Il nucleo fondante della democrazia, quindi, va oltre l'adesione formale ad un sistema di regole e chiama in causa uno specifico ethos della cui formazione, l'educazione deve farsi carico. A tale richiesta di formazione può rispondere una scuola che non considera suo obiettivo principale la mera trasmissione di saperi codificati da una teoria e prassi pedagogica autoritaria e manipolatrice, funzionale al mantenimento del potere, ma si propone come laboratorio di democrazia. Una scuola plurale fondata sul dialogo tra culture e generazioni diverse, che promuove il rispetto reciproco, valorizza la forza trasformatrice della parola e del dialogo, sostiene l'impegno critico. La promozione delle condizioni che consentono ai cittadini di fruire dell'istruzione, la circolazione di idee e cultura, la diffusione di un'opinione pubblica critica e consapevole in grado di comprendere e valutare con autonomo giudizio i problemi del proprio tempo e di intervenire nel processo storico per modificare le condizioni sociali, sono il cuore pulsante della riflessione e della prassi di Paulo Freire. Il pedagogista brasiliano identifica nella dimensione politica dell'educazione, nella sua «vocazione ad indirizzarsi verso sogni, ideali, utopie ed obiettivi» (Freire, 2004, p. 87), un antidoto contro ogni forma di oppressione, passività e disumanizzazione; una prassi pedagogica che diviene pedagogia degli uomini e li guida in un processo di permanente liberazione (Freire, 2011, p. 40).

L'educazione, così intesa, diviene condizione necessaria del processo di democratizzazione.

Parole chiave: Democrazia, Educazione, Pedagogia, Potere, Libertà.

Legittimazione della democrazia ed ethos sociale.

«Il cambiamento del mondo esige la dialettizzazione tra la denuncia della situazione disumana e l'annuncio del suo superamento, alla fine, il nostro sogno». (Freire, 2004, p. 79). Nella condivisione di questo sogno risiede l'attualità del pensiero di Paulo Freire. La realizzazione di quel sogno dipende, nella prospettiva del pedagogo brasiliano, dalla definizione di un metodo pedagogico fondato su «una nuova intera filosofia educativa sociale» (Mayo, 2000, p. 111), una pratica educativa trasformatrice che renda possibile il passaggio da una *democrazia formale*, giustificata a livello procedurale, a una *democrazia sostanziale*, giustificata dall'impegno di ogni uomo che riconosce nella democrazia stessa la forma e l'opportunità attraverso cui superare quei limiti e quei condizionamenti che gli impediscono di realizzare la propria umanità.

La pratica educativa proposta, si allontana dai modelli pedagogici di carattere *depositario*, che considerano l'educazione un meccanismo alienante e coercitivo, e si caratterizza per la sua valenza emancipatrice e dialogica; diviene una sorte di antidoto contro ogni forma di passività, un'esigenza esistenziale attraverso cui «si fanno solidali il riflettere e l'agire dei rispettivi soggetti, orientati verso un mondo da trasformare e umanizzare» (Freire, 2011, p. 79).

Strettamente connesso al valore del dialogo quale *atto di creazione* (Freire, 2011, p. 77), è l'importanza attribuita alla dimensione politica. L'educazione, chiamata a non essere sterile e a-storica ma ad entrare criticamente in dialogo con la realtà, non può non farsi educazione politica, impegno attivo di ciascuno a partecipare, ad essere attore protagonista di cambiamento del mondo che gli viene consegnato: «gli uomini sono tenuti, attraverso l'educazione concreta a superare la 'schizofrenia storica', che li vuole assenti dal mondo, e ad essere veramente 'bagnati di realtà' [...] Assistiamo ogni giorno, dove più, dove meno, in tutte le parti del vasto mondo, allo spettacolo doloroso dell'uomo semplice schiacciato, umiliato e adattato, trasformato in spettatore teleguidato dalla forza dei miti [...] che, rivoltandosi contro di lui, lo distruggono e lo annientano» (Freire, 1973, p. 53). Per potersi affrancare da qualunque forma di sfruttamento e discriminazione, riconoscendosi quale soggetto della storia, impegnato nel processo di trasformazione della realtà, l'uomo ha bisogno di riscoprire la sua «vocazione ontologica e storica a essere di più» (Freire, 2011, pp. 106, 52).

Ne emerge l'idea di una pedagogia schierata a favore degli oppressi e alla loro *coscientizzazione*, resa possibile dalla consapevolezza di essere allo stesso tempo un essere fisico, biologico, psichico, culturale, sociale e storico. L'educazione così intesa deve partire dalla conoscenza della condizione umana e formare gli esseri umani in modo che abbiano conoscenza, allo stesso tempo, della propria identità complessa e dell'identità comune a tutti gli altri esseri umani. (Morin, 2001, p.47). La categoria della formazione, intesa come «processo dinamico dell'acquisir forma, del formarsi e del tras-formarsi» (Cambi e Frauenfelder, 1994, p. 47)¹,

¹ Per un approfondimento del tema si rimanda a: Criscenti, A. (2010). *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, Catania: CUECM; Criscenti, A. (2017). *Olympe de*

deve quindi comprendere sia i processi mirati alla conservazione della società, attraverso l'acquisizione del sistema valoriale della società stessa, sia i processi volti alla promozione della capacità di impegno critico del soggetto in formazione e alla sua partecipazione attiva al processo di trasformazione della società (Morin, 2000).

Per comprendere l'importanza attribuita da Paulo Freire alla dimensione politica dell'educazione è necessario addentrarsi, seppur brevemente, nel dibattito politico-istituzionale che permette di riconoscere l'educazione quale condizione necessaria per l'inverarsi di quel "sogno" verso cui Freire indirizzava la prassi.

Nel corso del Novecento, la democrazia, non più ridotta a mero criterio di legittimazione del potere politico, riceve il riconoscimento di sistema politico di organizzazione sociale fondato su una struttura normativa che regola le procedure per la formazione degli organi rappresentativi. Il processo di democratizzazione si caratterizza, da allora, non solo per l'estensione dei diritti di cittadinanza e di partecipazione, anche indiretta, alla formazione di quegli organi nei quali vengono prese le decisioni politiche, ma anche, e soprattutto, per le loro conseguenze sulla struttura sociale.²

«Al delinearci del pluralismo sociale e alla diffusione dei partiti democratici di massa sono riconducibili i due principali significati che il concetto di democrazia viene ad assumere in Europa tra Otto e Novecento; quello formale, connesso alle istituzioni dello Stato liberaldemocratico, e quello sostanziale, collegato alle istituzioni dello Stato socialdemocratico. Nella prima accezione, la democrazia è il dispositivo istituzionale che garantisce le regole procedurali per giungere alla formazione degli organi e delle decisioni politico-legislative, sulla base della libertà di scelta dei cittadini, senza imporre ai regimi democratici né fini specifici né contenuti determinati. Nella seconda accezione, la democrazia è una forma di vita vincolata alla realizzazione di fini o di valori ispirati a un ideale di eguaglianza non solo giuridica, ma anche sostanziale, e cioè sociale ed economica, tra gli individui» (Greblo, 2000, p. 141).

Si delineano così due diversi criteri di legittimazione della democrazia: una visione *strumentalista*, secondo cui le procedure democratiche di decisione sono giustificate esclusivamente dalla qualità degli esiti che producono in termini di giustizia sostanziale, e una visione *procedurale*, secondo cui le istituzioni democratiche sarebbero giustificate in virtù della forza legittimante delle

Gouges: "Les trois urnes, ou le salut de la patrie" (1793). «*Spazio Filosofico*» 19 ELECTIONS Studi, pp. 175-190.

² Il consenso popolare è condizione necessaria ma non sufficiente a legittimare e definire uno Stato democratico in senso reale: occorrono anche sistemi di controllo delle procedure che, garantendo le condizioni favorevoli allo sviluppo olistico della persona, assicurino che la democrazia stessa non si trasformi in una "tirannia della maggioranza": «già Kelsen nei suoi celeberrimi studi in materia, aveva sottolineato come la definizione della democrazia presupponga il riconoscimento di una minoranza e che, anzi, proprio la sua tutela (attraverso i diritti e le libertà fondamentali) rappresenta il tratto distintivo di un regime siffatto. [...] un sistema democratico non è quello in cui la maggioranza ha sempre ragione ma quello in cui la minoranza può esprimersi. [...] In un certo senso, quindi, "il complicarsi della struttura costituzionale corrisponde soprattutto ad una profonda evoluzione della democrazia", in cui l'azione di governo nasce costituzionalmente limitata e la sovranità popolare viene considerata all'interno di una nuova prospettiva, cioè quella delle "forme e dei limiti" posti in Costituzione». Gennusa M. e Ninatti S. (2008), pp. 93-94.

procedure stesse, indipendentemente dalle circostanze contingenti e dal tipo di risultati prodotti (Ottonelli, 2012).

Un tentativo di mediazione fra la concezione procedurale della democrazia e quella sostanziale, è rappresentato da John Rawls. L'impianto strutturale del pensiero rawlsiano reinterpreta l'uguaglianza democratica e il concetto di giustizia in termini di *requisiti di equità sociale*. Secondo Rawls i principi di giustizia derivano dall'accordo tra persone "libere e razionali" poste in una ipotetica situazione di iniziale equità caratterizzata dalla condizione di ignoranza (definita dall'autore *velo di ignoranza*). Tenuto conto dell'esistenza ineliminabile di disparità economiche e sociali la realizzazione concreta di tali principi di giustizia esige l'uguaglianza politica dei cittadini e la presenza di tutte le istituzioni necessarie a garantire uguali diritti di cittadinanza e uguaglianza delle opportunità. (Rawls, 2010). Ciò che contraddistingue una società giusta, in questa prospettiva, è la volontà di scegliere unanimemente di agire secondo criteri di giustizia condivisibili da tutti e orientati a limitare la originaria disuguaglianza di risorse economiche e di prestigio sociale. Consapevole che ogni persona possiede uguali libertà di cittadinanza ed uguali diritti che non possono essere oggetto di contrattazione politica o subordinati ad alcun interesse sociale, obiettivo del filosofo statunitense è strutturare una forma di organizzazione politica e di gestione del potere che sia garante di una teoria della giustizia in grado di «fronteggiare in modo equo l'arbitrarietà del caso» (Rawls, 2010, p. 99) e di tutelare il benessere dei membri della società favorendo la cooperazione sociale.

Se i principi di giustizia non possono quindi essere determinati aprioristicamente da alcuna autorità o tradizione, e se ogni uomo deve essere in grado di scegliere ed agire adottando la giustizia come ideale di condotta, si comprende l'esigenza di un sistema formativo che fornisca a tutti gli uomini gli strumenti atti a comprendere e agire con consapevolezza e autonomia: «se i cittadini di una *società bene ordinata* debbono riconoscersi reciprocamente come liberi e uguali, le istituzioni di base debbono educarli a pensarsi come tali nonché a professare pubblicamente e incoraggiare negli altri questo ideale di giustizia politica» (Rawls, 2002, p. 69).

In questa prospettiva, l'analisi meramente procedurale della democrazia, lascia spazio all'intreccio tra dimensione politica e proposta educativa:

«La devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto. La spiegazione superficiale è che un governo che dipende dal suffragio popolare non può prosperare se coloro che eleggono e seguono i loro governanti non sono educati. [...] Ma vi è una spiegazione più profonda. La democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività» (Dewey, 1994, pp. 128-129).

Dalla Pedagogia degli Oppressi alla Pedagogia degli Uomini. Ruolo dell'educazione, tra violenza, riconoscimento e libertà.

La nostra storia, la qualità delle relazioni interpersonali vissute, l'educazione che abbiamo ricevuto e attraverso la quale ci siamo formati, condizionano inevitabilmente la nostra vita e il modo di relazionarci con gli altri: conserviamo, a livello inconscio, delle tracce profonde delle esperienze vissute durante l'infanzia, definite *schemi interiorizzati*,³ che utilizziamo, consapevolmente o meno, per costruire la nostra identità.

Diversi studiosi, pedagogisti e non, hanno denunciato i pericoli sottesi ad un'educazione connotata da a-criticità, da pratiche educative che tendono all'indottrinamento e al disorientamento. Ignorare i reali bisogni dell'uomo in formazione, bambino o adulto che sia, non tutelarne i diritti, strutturare *setting* educativi pervasi da pratiche di violenza fisica, implicita o simbolica, determina situazioni di malessere esistenziale profondo che riducono la relazione formativa in *pratica di oppressione*. Il nostro Freire (2011, p. 152), a tal proposito, ricorda che:

«Nella misura in cui una struttura sociale si rileva rigida, con strutture di dominazione, le istituzioni destinate alla formazione, che in essa si costituiranno, saranno necessariamente segnate da questo clima, che è veicolo dei suoi miti e orienta la sua azione nello stile proprio della struttura. Le famiglie e le scuole, elementari, medie, superiori, di livello universitario, che non esistono per aria ma nel tempo e nello spazio, non possono sfuggire alle influenze delle condizioni strutturali obiettive. Funzionano in gran parte dentro le strutture di dominazione, come agenzie formatrici di futuri "invasori". I rapporti padri-figli, nelle famiglie, riflettono generalmente le condizioni oggettivo-culturali della totalità di cui fanno parte. E se queste condizioni sono autoritarie, rigide e dominatrici, penetrano nelle famiglie che favoriscono il clima di oppressione».

Il clima di oppressione derivante da pratiche dogmatiche e manipolatrici è stato riconosciuto quale principio fondamentale di quel sistema formativo definito *pedagogia nera*, ossia di una pratica pedagogica i cui precetti inibiscono nel bambino qualunque forma di creatività e libertà; una pratica pedagogica utilizzata per mascherare l'abuso di potere, pienamente legalizzato, che l'adulto compie sul bambino, abuso che, nella prospettiva di Alice Miller, ha nome *educazione*.⁴ Così intesa, sembra impossibile attribuire all'educazione alcun significato positivo: le diverse forme di violenza subite, determinano una sorta di "addomesticamento alienante", di "burocratizzazione della mente" (Freire, 2004, pp. 88-91) che,

³ Gli schemi interiorizzati possono essere considerati l'armatura della personalità perché ogni nuovo schema diviene portatore di una memoria sociale indispensabile per la costruzione dell'individualità. L'interiorizzazione di un nuovo schema è un processo lungo e incerto perché comporta un conflitto con le abitudini da lungo tempo acquisite. (Pourtois e Desmet, 2005).

⁴ Secondo la prospettiva milleriana, che qui brevemente tratteremo, i pedagogisti, gli educatori e gli analisti si sono schierati sempre dalla parte degli adulti e *contro il bambino* e questo atteggiamento ha provocato effetti devastanti sulla formazione dell'individuo. Fu la lettura del testo *Schwarze Padagogik* di Katharina Rutschky che diede alla Miller l'opportunità di scoprire tracce di *violenza* nell'educazione, nelle teorie psicoanalitiche, nella politica, e nelle "innumerevoli costrizioni cui siamo sottoposti nella vita di tutti i giorni". (Miller, 1987, p. 21).

negando la valenza liberatrice e creatrice dell'educazione, ne negano la stessa esistenza.

«Bambini deformati in un ambiente senza amore, oppressivo, frustrati nella loro potenza, come direbbe Fromm, se non riescono nella gioventù ad orientarsi nel senso di una ribellione autentica, o si adagiano nelle dimissioni complete della volontà, alienati all'autorità e ai miti che questa autorità usa per "formarli", o potranno poi assumere forme di alienazione distruttiva. Questa influenza della famiglia prosegue nell'esperienza della scuola. In essa gli educandi scoprono presto che, così come in famiglia, per avere qualche soddisfazione devono adattarsi ai precetti stabiliti verticalmente. E uno di questi precetti è non pensare. Introiettando l'autorità paterna attraverso un tipo rigido di rapporti che la scuola accentua, la loro tendenza, quando divengono dei professionisti, è di seguire i modelli rigidi in cui si sono formati, perché dentro di loro si installa la paura della libertà» (Freire, 2011, pp. 152-253).

Il pedagogista brasiliano crede fermamente di poter superare questa antinomia riconoscendo il processo di disumanizzazione cui è sottoposto l'uomo, non solo come ipotesi ontologica ma come realtà storica nel suo continuo divenire, ove ogni cosa, per esistere, deve cambiare forma, *negando sé stessa*, per poi *superarsi* e riconoscersi in una *sintesi* superiore.⁵

Parlare della realtà come di qualcosa di statico e immutabile, significherebbe ridurre l'uomo ad uno stato di "quasi-cosa" ma «Non è possibile stare nel mondo senza fare storia, senza essere da essa plasmata, senza fare cultura, senza 'trattare' la propria presenza nel mondo, senza sognare, senza cantare, senza fare musica, senza dipingere, senza prendersi cura della terra, delle acque, senza usare le mani, senza scolpire, senza fare filosofia, senza punti di vista sul mondo, senza fare scienza, o teologia, senza timore davanti al mistero, senza imparare, senza insegnare, senza idee di formazione, senza fare politica». (Freire, 2004, p. 47).

⁵ Riteniamo fondamentale fare una breve digressione, certamente non esaustiva ma chiarificatrice, sulla dialettica hegeliana a cui Freire si riferisce qui esplicitamente. Pensare la realtà significa, per Hegel, pensarla dialetticamente, interpretarla come una totalità processuale che procede secondo lo schema triadico di Tesi, antitesi e sintesi. Momento emblematico del processo fenomenologico, è il riconoscimento della coscienza quale autocoscienza rappresentato, nella *Fenomenologia dello spirito*, attraverso le figure del servo e del padrone. La dialettica servo-padrone è momento simbolico necessario alla coscienza per inverarsi e rivelarsi come essere in sé e per sé. Il primo momento di tale processo di riconoscimento si attua attraverso una lotta tra le due coscienze opposte. È utile chiarire che, nella prospettiva hegeliana, l'opposizione non implica differenza, al contrario i due opposti formano un'unità e solo come unità sono comprensibili; le due coscienze infatti, durante la lotta, cercano di riconoscersi attraverso l'incontro-scontro con ciò che è altro da sé. Il primo movimento per la soluzione del contrasto tra le due coscienze, è affermare sé contro l'altro. Tra loro si instaura un rapporto di sudditanza e una coscienza, per paura della morte abbandona la lotta, rinunciando alla propria indipendenza e libertà. Si crea così una situazione di disuguaglianza in cui il *servo*, attraverso il proprio lavoro, trasforma la natura per soddisfare i bisogni del proprio *signore* che eleva la propria autocoscienza al di sopra della vita intesa come totalità e disprezzo. Ad un certo punto però, il rapporto di subordinazione si inverte: il signore da *indipendente* diviene *dipendente* dal servo; quest'ultimo, dal momento che ha imparato a padroneggiare la natura e a trasformare le cose, diviene *indipendente* e conquista un orizzonte superiore di oggettività e libertà. Attraverso il lavoro, infatti, il servo scopre di non essere "al di fuori" delle cose ma di esserne parte e, grazie a questo processo di riconoscimento, si eleva al di sopra dell'esistenza divenendone parte attiva. Cfr.: Hegel, G.W.F. (1952). *Phänomenologie des Geistes*, Hamburg: Meiner (trad. it. *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze, 1960).

Da queste premesse ne consegue l'importanza di considerare genesi e fine del processo educativo, che vuole farsi interprete dell'esigenza di ribellione e riscatto dell'uomo, il concetto di *prassi* intesa quale sinergia tra azione e riflessione. In questa tensione utopica di riconoscimento e trasformazione, si esplicita la necessaria interdipendenza tra la dimensione educativa e quella politica. Così intesa, l'azione educativa, scevra da ogni connotazione dogmatica ed oppressiva, diviene lo strumento principale che consente all'uomo di superare le negazioni deontologiche ed etiche del presente (Cambareri, 1986), e mettere in atto ipotesi trasformatrice volte al superamento delle contraddizioni presenti nella realtà.

In *Pedagogia degli oppressi*, Freire formula le basi teorico-epistemologiche della propria pedagogia critica⁶, una pedagogia che, assunta la caratteristica della dialogicità, diviene sapere riflessivo, «una pedagogia scritta in nome della libertà, della democrazia, dell'affermazione universale dei diritti sociali e politici e contro qualsiasi forma di oppressione» (Freire, 2011, p. 8).

«La pedagogia dell'oppresso, come pedagogia umanistica e liberatrice, avrà due momenti distinti. Il primo, in cui gli oppressi scoprono il mondo dell'oppressione e si impegnano nella prassi a trasformarlo; il secondo, in cui, trasformata la realtà oppressiva, questa pedagogia non è più dell'oppresso e diventa la pedagogia degli uomini che sono in un processo di permanente liberazione» (Freire, 2011, pp. 40-41).

Una pedagogia, quindi, positiva, scientificamente fondata, indissolubilmente legata alle categorie dell'autonomia e dell'emancipazione, funzionali alla dissoluzione dei rapporti di dominio e di dipendenza, e alla promozione delle capacità dell'individuo di disporre autonomamente di sé. Una teoria pedagogica critica che ha le sue fondamenta nell'etica, nel rispetto della dignità e della autonomia dell'educando; una pedagogia aperta al dialogo con l'enciclopedia dei saperi, capace di effettuare una operazione di composizione e di sintesi dei dati che le altre scienze le offrono, allo scopo di superare le particolarità di ciascuna di esse⁷ e di orientare ogni acquisizione in direzione della formazione: una sorta di

⁶ Il modello della "pedagogia critica" si è sviluppato tra gli anni Settanta e gli anni Novanta del XX secolo, periodo in cui la pedagogia ha vissuto una fase di ripensamento teoretico ed epistemologico che ha determinato un radicale processo di demistificazione volto a "smascherare" i condizionamenti, le latenze e i miti nascosti all'interno del discorso pedagogico stesso. Si assiste a quella che viene definita «un'esperienza *antipedagogica* che ha contribuito a smascherare la "riproduzione sociale" operata dalle istituzioni educative, a combattere contro i "miti degli adulti", a recuperare e valorizzare l'età infantile, a denunciare le forme "perverse" dell'insegnamento e le proceduralità "impossibili" della pedagogia, a rilanciare il ruolo della relazione educativa, promuovendo pratiche pedagogiche non direttive, anti-istituzionali, progressiste [...] In sintesi, un paradigma in cui riflessioni, dibattiti, posizioni e modelli hanno delineato un vero e proprio itinerario teorico-metodologico che ha decostruito gli aspetti fondamentali del pedagogico e dell'educativo fino a ripensarli *iuxta propria principia*, ovvero presidiando criticamente l'*anthropos* e i suoi significati». (Mariani, 2006, pp. 30-31). Per approfondimenti sul tema si rimanda a: Criscenti, A. (1996). *Pedagogia critica e complessità sociale*. Catania: CUECM; Criscenti, A. (2005). *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*. Acireale-Roma: Bonanno.

⁷ Edgar Morin mette in evidenza il fatto che la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere "ciò che è intessuto insieme". L'intelligenza che sa solo separare spezza il complesso del mondo in frammenti disgiunti, fraziona i problemi, unidimensionalizza il multidimensionale. Atrofizza le possibilità di comprensione e di riflessione, eliminando le possibilità di un giudizio correttivo o di una visione a lungo termine. Le stesse concezioni scientifiche, secondo l'autore,

Aufhebung di derivazione hegeliana, che veda i singoli apporti delle scienze, non negati, ma trasformati e ricomposti organicamente nella *superiore sintesi* (Criscenti, 2012, p. 6). Il nucleo di questa pedagogia, critica e progettante, coincide con l'esigenza di «guardare oltre e di trascendere il presente proiettandosi verso il futuro» (Cambareri, 1986, p. 225).

Il processo educativo, non più considerato nella sua dimensione lineare di mero trasferimento del sapere, diviene *un'esperienza* totale, direttiva, politica, ideologica, gnoseologica, pedagogica, estetica ed etica (Freire, 2004, p. 21), il cui fine è la formazione di un individuo “utile” alla trasformazione della società in senso democratico; soggetto attivo del processo formativo, cittadino libero che, acquisita consapevolezza del proprio potere decisionale, e pertanto della propria responsabilità e corresponsabilità sociale e civile, tende alla realizzazione della sua persona attraverso la compartecipazione con gli altri.

Di fronte alle sfide che ci riserva il futuro, l'educazione, che individua come suoi riferimenti fondanti le categorie della differenza, del possibile, della creatività e del cambiamento, lungi dall'esser luogo di coercizione, dipendenza e manipolazione, assume il compito di contribuire al perfezionamento delle persone in una dimensione etica e solidale (Delors, 1997, p. 81), e diviene pratica politica di costruzione, e ri-costruzione, degli ideali di libertà, pace e giustizia sociale.

«Il cambiamento del mondo esige la dialettizzazione tra la denuncia della situazione disumana e l'annuncio del suo superamento, alla fine, il nostro sogno» (Freire, 2004, p. 79): per realizzare questo sogno «non esiste altro cammino se non la pratica di una pedagogia umanizzante, i cui leader rivoluzionari, invece di sovrapporsi agli oppressi e di mantenerli nella condizione di “quasi-cose”, stabiliscano con loro un permanente rapporto di dialogo» (Freire, 2011 p. 55). Proprio il dialogo, inteso come capacità di coniugare creativamente molteplicità e unità, rappresenta ancora oggi il *telos* cui rivolgere ogni nostra prassi educativa.

Bibliografia

Principali opere di Paulo Freire in edizione italiana

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio De Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1973).

Freire, P. (1974). *Pedagogia do oprimido*. Rio De Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2011).

Freire, P., Gadotti, M., e Guimarães, S. (1982). *Dialogo e conflito*. São Paulo: Cortez (trad.it. *Pedagogia: dialogo e conflitto*, SEI, Torino, 1995).

Freire, P., Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio De Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *Per una pedagogia della domanda*, Armando, Roma, 2013).

Freire, P. e Betto, F. (1985). *Essa escola chamada vida* São Paulo: Atica (trad. it. *Una scuola chiamata vita*, EMI, Bologna, 1986).

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Scipione (trad.it. *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2008)

mantengono la loro vitalità solo se non si prestano alla chiusura disciplinare perché è proprio la costituzione di un oggetto e di un progetto nello stesso tempo interdisciplinare, polidisciplinare e transdisciplinare che permette di creare lo scambio, la cooperazione e la policompetenza. (Morin, 2000).

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino, 2004).

Opere di riferimento al testo

Arendt, H. (1995). *Was ist Politik?* Munchen: R' Piper GmbH & Co Kg (trad. it. *Che cos'è la politica?* Einaudi, Torino, 2001).

Bellanova, B. (1978). *Paulo Freire: educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione*. Modena: Centro di Programmazione Editoriale.

Bobbio, N. (1995). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.

Bobbio, N. (2006). *Stato, governo, società*. Torino: Einaudi.

Cambareri, S. (1986). *Per una teoria critica della pedagogia*. Catania: CUECM.

Cambi, F. e Frauenfelder, E. (a cura di). (1994). *La formazione, studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.

Criscenti, A. (1996). *Pedagogia critica e complessità sociale*. Catania: CUECM.

Criscenti, A. (2005). *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*. Acireale-Roma: Bonanno.

Criscenti, A. (2010). *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, Catania: CUECM.

Criscenti, A. (2017). Olympe de Gouges: "Les trois urnes, ou le salut de la patrie" (1793). «*Spazio Filosofico*» 19 ELECTIONS Studi, pp. 175-190.

Dahl, R. A. (1998). *On Democracy*. Yale: Yale University Press (trad. it. *Sulla Democrazia*, Laterza, Bari, 2010).

Dahl, R. A. (2006). *On Political Equality*. Yale: Yale University Press (trad. it. *Sull'uguaglianza politica*, Laterza, Bari, 2007).

Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro - Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.

De Pascale, C. (2010). *Giustizia*. Bologna: Il Mulino.

Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. Toronto: Colliers-McMillan (trad. it. *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994).

Fadiga, L. (a cura di). (2006). *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza. Scritti di Alfredo Carlo Moro*. Milano: Franco Angeli.

Fromm, R. (1941). *Escape from Freedom*. New York: Farrar & Rinehart. (trad. it. *Fuga dalla libertà*, Comunità, Milano 1963).

Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire*. New York: State University of New York Press (trad. it. *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera*, SEI, Firenze, 1995).

Gadotti, M., Nanni, C. e Colombo, F. (2003). *Paulo Freire. Pratica di un'utopia. Il pensiero di Paulo Freire dall'ecopedagogia alla globalizzazione*. Milano: Terre di mezzo.

Gennusa, M. e Ninatti, S. (2008). *Persona e processo democratico*. Torino: Giappichelli.

Gozzi, G. (1997). *Democrazia, diritti, Costituzione*. Bologna: Il Mulino.

Greblo, E. (2000). *Democrazia*. Bologna: Il Mulino.

Hegel, G.W.F. (1952). *Phänomenologie des Geistes*, Hamburg: Meiner (trad. it. *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze, 1960, 2 vol).

Maffettone, S. e Veca, S. (2001). *L'idea di giustizia da Platone a Rawls*. Bari: Laterza.

Masson, J.M. (1984). *The Assault on Truth. Freud's Suppression of the Seduction Theory*. Harmondsworth: Penguin. (trad. it. *Assalto alla verità*. Mondadori, Milano, 1984).

Milan, G. (2008). L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla Pedagogia di Paulo Freire, «*Studium Educationis*» 1-2008, pp. 43-65.

Mariani, A. (2000). *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*. Pisa: ETS.

Mariani, A. (2006). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.

Massa, R. (1994). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bari: Laterza.

Miller, A. (1980). *Am Anfang War Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag (trad. it. *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987)

Miller, A. (1988). *Das verbannte Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag (trad. it. *L'infanzia rimossa: dal bambino maltrattato all'adulto distruttivo nel silenzio della società*, Garzanti, Milano, 1990).

- Miller, A. (1990), *Abbruch der Schweigemauer. Die Wahrheit der Fakten*. Hamburg: Hoffman und Campe (trad. it. *La fiducia tradita. Violenze e ipocrisie dell'educazione*, Garzanti, Milano, 1996).
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris: Éditions du Seuil (trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina Editore, Milano, 2000).
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO (trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina Editore, Milano, 2001).
- Moro, A. C. (1991). *Il bambino è un cittadino*. Milano: Mursia.
- Nanni, C. (1998). Coscientizzazione, liberazione, democratizzazione. L'azione educativa e la pedagogia di Paulo Freire, «*Orientamenti Pedagogici*» 266 (4), pp. 211–214.
- Novara, D. (2005). *Ognuno cresce solo se sognato: antologia essenziale della pedagogia critica*. Molfetta: La Meridiana.
- Nussbaum M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press (trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011).
- Ottonelli, V. (2012). *I principi procedurali della democrazia*. Bologna: Il Mulino.
- Pennisi, A. (a cura di). (2012). *La giustizia penali minorile: formazione, devianza, diritto e processo*. Milano: Giuffrè.
- Pourtois, J. e Desmet, H. (2005). *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 2010).
- Rawls, J. (1993). *Justice et Démocratie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rawl, J. E Kelly, E. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *Giustizia come Equità. Una riformulazione*, Feltrinelli, Milano 2002).
- Rutschky, K. (1977). *Schwarze Padagogik: Quellen zur Naturgeschichte der burgerlichen Erziehung*, Berlin: Ullstein.
- Sartori, G. (1972). *Democrazia e definizioni*. Bologna: Il Mulino.
- Sartori, G. (2009). *La democrazia in trenta lezioni*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. United Kingdom: Penguins Books Ltd (trad. it. *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano, 2010).
- Telleri, F. (a cura di). (2000). *Il Metodo Paulo Freire – Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*. Bologna: CLUEB.
- Zagrebelsky, G. (2010). *L'esercizio della democrazia*. Torino: Codice.