

DAL PROCESSO RI-CREATIVO ALL'INEDITO POSSIBILE. LA CONQUISTA DELL'AUTONOMIA IN PAULO FREIRE



LUCA DE GIORGI
Università del Salento
ludegiorgi@libero.it

Abstract

The aim of this paper is to highlight the similarities between Freire's proposed conscience process and the creative process based on the Jaoui model. In fact, it proposes a hinge-pattern between creative process and conscientious process.

Starting from the concept of "autonomy", the author of this paper outlines the principles underlying this word that Freire has mentioned in his latest publication. A word, "autonomy", which can be seen as the ultimate target of education. However, the process is never simple, in fact, as it emerges from "Pedagogy of the Oppressed," every individual is not always aware of living in a state of oppression because it is often masked by the benevolent oppressor.

It is here that the mechanism of consciousness should be triggered. This process is sometimes long and complex, given the cultural submission of those who live the oppression or their conviction of having a role-in a given context- that is, ,aprioristically established and legitimized by years of cultural sedimentation.

Creativity, on the other hand, is a resource capable of generating that self-re-evaluation mechanism that must be translated into self-re-creation. It is a resource because it is capable of generating change in times of crisis. It is a resource because it stimulates any change of self and / or of context. It is a resource because it offers other perspectives that become new perspectives.

The process of conscience seems to follow the same phases of the creative process. So much so, it leads the author of this contribution to hypothesize the existence of a "conscious-minded re-creative process".

It is a "process" because you can observe the different phases. However in this case the author describes its linearity for the mere purpose of fluid exposition of the matter. It is "re-creative" because it is not the act of creating, as in "making something from scratch" but rather it's recreating oneself: that is, re-building an already living substance that is man himself. He is "conscientious" as he leads to self-awareness in the world.

Only if you are able to accomplish this, you realize the existence of "unusual possible", and, therefore, of the authenticity of yourself. This, in a critical and ethical way, leads to truly conquering autonomy and therefore change, in a world that demands to those who can be more to be less.

Keywords: creativity, conscience, process, autonomy, oppressed

Sunto

Il presente contributo intende mettere in evidenza le similitudini che esistono tra il processo di coscientizzazione, proposto da Freire, e il processo creativo basata sul modello di Jaoui, in quanto si propone un modello cerniera tra processo creativo e processo coscientizzante.

Partendo dal concetto di "autonomia", l'autore del presente contributo delinea i principi alla base di questa parola esposti da Freire nella sua ultima fatica scientifica. Una parola, "autonomia", che può essere vista come il punto di arrivo dell'educazione. Tuttavia, il processo non è mai semplice, infatti, come emerge da "Pedagogia degli oppressi" ogni individuo non sempre ha consapevolezza del vivere una condizione di oppressione, poiché spesso mascherata dalla finta benevolenza dell'oppressore.

È qui che bisogna innescare il meccanismo della coscientizzazione: un processo talvolta lungo e complesso data la sottomissione culturale di chi vive l'oppressione o la convinzione di vivere in un

dato contesto un ruolo stabilito aprioristicamente e legittimato da anni di sedimentazione culturale.

La creatività, invece, è risorsa capace di generare quel meccanismo di rivalutazione di sé che si deve tradurre in ri-creazione di sé stessi. È risorsa poiché è capace di generare il cambiamento nei momenti di crisi. È risorsa perché stimola ognuno al cambiamento di sé e/o del proprio contesto. È risorsa perché offre altri punti di vista che divengono prospettive nuove.

Il processo di coscientizzazione sembra seguire le medesime fasi del processo creativo, tanto da indurre l'autore del presente contributo a ipotizzare l'esistenza di un "processo ri-creativo coscientizzante".

È un "processo" in quanto se ne possono osservare le diverse fasi, anche se in questa sede se ne delinea la linearità per mera comodità espositiva. È "ri-creativo" perché non è l'atto del creare, inteso come dare forma dal nulla ad una sostanza, ma del ri-creare sé stessi: ovvero, ri-costruire una sostanza già viva che è l'uomo stesso. È "coscientizzante" poiché porta alla consapevolezza di sé nel mondo.

Solo se si è in grado di realizzare tutto ciò, si ha la realizzazione dell'"inedito possibile", ovvero dell'autenticità del proprio sé che, in modo critico ed etico, conduce alla vera conquista dell'autonomia e, quindi, del cambiamento, in un mondo che chiede di essere di meno a chi può essere di più.

Parole chiave: creatività, coscientizzazione, processo, autonomia, oppressi

La pedagogia dell'autonomia: il testamento di Freire

Come spesso accade nelle migliori sceneggiature, molti film iniziano il racconto dalla scena finale. Una fine che, però, non viene dichiarata apertamente (o in modo conclusivo), in quanto: ¿quale spettatore avrebbe interesse a seguire l'evolversi di vicende di cui si conosce già l'epilogo? Nei romanzi gialli, ad esempio, si parte da un delitto, ma non si sa chi sia l'assassino. È un modo di narrare che funziona in quanto inchioda il lettore al libro, al pari dello spettatore allo schermo.

Questa premessa è particolarmente funzionale alla scelta di immergersi nella pedagogia di Paulo Freire partendo dall'atto finale: dalla sua ultima fatica pedagogica.

Forse la vita di Freire meriterebbe l'attenzione di un bravo sceneggiatore, al pari delle grandi personalità che hanno costellato il '900, ma in questo contributo il parallelismo allegorico con la cinematografia si riferisce all'opera pedagogica ed educativo-sociale del pedagogista brasiliano e non agli elementi che hanno tessuto la trama della sua biografia (seppur importanti e strettamente connessi al suo essere educatore in un contesto difficile, tanto da costargli l'esilio).

La "*Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*" (Freire, 1996) è in ordine di realizzazione, l'ultima opera freiriana: l'autore morirà un anno dopo. È un'opera che, però, non rivela la fine, l'epilogo, la conclusione di un percorso che evidentemente l'autore presagiva, ma offre spunti e nuove aperture; o più semplicemente intende incuriosire la verifica nei contesti educativi sempre con quello spirito critico che lo stesso Freire auspica nell'introduzione all'opera originale. Un percorso che si può strutturare solo in quella diade docente-discente che predilige il canale della dialogicità quale strumento euristico attraverso la Polare che rimane il pensiero critico.

Infatti,

“la capacità di apprendere dialogicamente è, secondo Freire, il frutto dell’esercizio di una curiosità matura, sistemica e critica che diventa strumento di conoscenza e comprensione della realtà sociale e mezzo di approfondimento e di attenzione alla storia dell’altro: una curiosità che si deve trasformare da ingenua ad epistemologica” (Tarsia, 2010, p.20).

La dimensione dialogica pervade il pensiero freiriano, e di conseguenza gli auspici di una pedagogia rinnovata. Non sfugge al Pedagogista, fine osservatore, lo scopo di specificare gli intenti che vengono espletati nelle tre aree tematiche costituenti l’opera. Potrebbero essere letti quasi degli imperativi pedagogici, didatticamente ineludibili, anche se queste parole (imperativi e ineludibili) “genererebbero” conflitti con la visione di Freire che amava stimolare il senso critico e non l’accettazione passiva:

- a. *Non c’è insegnamento senza apprendimento*
- b. *Insegnare non è trasferire conoscenza*
- c. *Insegnare è una peculiarità umana.*

Semplici osservazioni nella forma, ma che nella sostanza rivelano – probabilmente – una visione pedagogico-didattica (oltre che dialogica) non ancora applicata o applicabile in molte culture. Eppure sono trascorsi vent’anni.

Vent’anni dalla prima pubblicazione di questo breve lavoro che, come ricorda “Nita” Freire, può essere inteso come libro-testamento attraverso il quale Freire

“lancia un appello agli educatori/educatrici perché con etica critica, competenza scientifica e amore autentico, sotto l’egida dell’impegno politico per la liberazione, insegnino ai loro educandi ad essere ‘esseri di più’(seres mais)” (A.M.A. Freire, in Freire, 2004, p.124).

Vent’anni trascorsi (nell’anno in cui si scrive il presente contributo) dalla scomparsa di Freire.

Vent’anni in cui tutte le società sono mutate profondamente, e non soltanto l’America latina. La paura del terrorismo, culminata nell’attentato dell’11 settembre 2001, solo cinque anni dopo la pubblicazione del volume, ha generato un forte clima di tensione tra Stati, culture, ideologie (S. Natoli, 2002). È stata probabilmente la goccia che ha fatto traboccare un vaso che, a quanto pare, è ancora colmo della torbida acqua del terrore e che purtroppo si alimenta da molti fiotti.

Difficile un’analisi critica e oggettiva. Le aporie si spenderebbero, e tra risentimento e rabbia ci si chiede: ¿sono gli oppressi che diventano oppressori attraverso il mezzo della violenza, del terrorismo? ¿Sono gli oppressori, che, sotto gli standard della benevolenza e della democrazia, hanno voluto dominare contesti lontani per ragioni ai più pseudo-ignote, ora, ad essere oppressi? Non sarebbe difficile un ribaltamento della prospettiva quando è lo stesso Freire a mettere in guardia dal verificarsi di questo fenomeno (Freire, 2011). ¿E il dialogo, dov’è?

Tuttavia, è realmente difficile rispondere quando ognuno in ogni parte del mondo non può elaborare criticamente (verrebbe da aggiungere, onestamente e oggettivamente) quanto viene veicolato da organi di stampa e agenzie varie, non perché manchi di senso etico, ma perché la critica individuale è subordinata – purtroppo – al proprio contesto (J.E. Raffaghelli, 2012). Forse anche in questo

ancora oggi si è deficitari di autonomia. Colpa della velocità che genera nuove esigenze quotidiane, oppure dei filtri opportunamente costruiti.

Ma Freire è autore di speranza, poiché le motivazioni intrinseche di ogni pedagogo devono essere la speranza e l'utopia. Ogni pedagogo dovrebbe essere conduttore di speranza: come ricorda Meirieu (1995; 2000; 2015), è sempre utile tentare un'azione pedagogica, anche quando tutto sembra perso. Questo Freire lo ha dimostrato pagando lo scotto dell'esilio sulla sua pelle; lo ha dimostrato con i suoi scritti e il lavoro sul campo. Ma la speranza seppur è premessa necessaria, da sola non basta, ha bisogno di azione, o, più compiutamente di *prassi* (Bellanova, 1978). Avverte Freire:

“Pensare che la speranza, da sola, trasformi il mondo e agire mossi da tale ingenuità è una maniera eccellente per cadere nella disperazione, nel pessimismo, nel fatalismo. Ma prescindere dalla speranza nella lotta per migliorare il mondo, come se la lotta potesse ridursi solo ad atti calcolati, o alla pura scientificità, è sterile illusione. Prescindere dalla speranza che si basa anche sulla verità come qualità etica della lotta è negarle uno dei suoi pilastri fondamentali. L'essenziale, (...), è che essa, come necessità ontologica, ha bisogno di ancorarsi alla pratica per divenire concretezza storica” (Freire, 2014, p.14).

È forte la tentazione di entrare nel merito dell'opera, esaminarne le direttrici e i paradigmi esposti chiaramente nei tre punti sopraindicati, ma ciò implicherebbe dirottare il presente contributo dalle intenzioni iniziali che partendo da “Pedagogia dell'autonomia” vuole elaborare criticamente i processi di ricreazione connessi alla coscientizzazione. In fondo, è stato dichiarato più volte in queste poche righe iniziali che si parte dalla fine, ma non ci sofferma su di essa.

Se da un lato lo scopo di Freire è quello di realizzare una sorta di decalogo concettuale ispirato (e dedicato) ad insegnanti ed educatori, dall'altro ciò che preme epistemologicamente in questa sede è il concetto di autonomia.

È ben radicata in chi scrive la convinzione che se un grande educatore come Freire ha riservato alla sua ultima opera la parola “autonomia”, con tutta probabilità, attraversando la pedagogia degli oppressi e la pedagogia della speranza, è questo il punto di arrivo dell'educazione. E non è poco se si considerano le lotte per il riconoscimento educativo.

Fissare dei punti certi, aiuta a sedimentare certezza senza continuare ad essere in balia dell'insicurezza. Per anni, infatti, la pedagogia ha dovuto lottare (probabilmente lo fa ancora) per difendere il suo status di scienza, forse sminuita nel paragone con le scienze definite “esatte” o addirittura, in molti contesti, soppiantata (con ingiusta ragione) da discipline verosimilmente vicine, come ad esempio la psicologia.

Oggi è chiaro che la pedagogia ha un suo statuto epistemologico che restituisce una scienza “completa” per almeno due ragioni: il metodo e l'oggetto. Il metodo è scientifico, al pari di tutte le scienze; l'oggetto di ricerca è l'educazione dell'uomo, e ciò la rende unica, ma complementare ad altre discipline.

Ma, come in tutte le sceneggiature che si rispettino, anche qui c'è un “colpo di scena”. Appurato che la pedagogia è scienza e che come tale opera per l'educazione, se provassimo a chiedere anche a giovani laureati in pedagogia cosa sia l'educazione, con tutta probabilità avremmo risposte balbettate molto simili a quelle che Socrate ascoltava dalle persone interpellate; e molto simili a quelle che

chi scrive ha balbettato dal completamento degli studi (formali). Non è un problema di buoni o cattivi maestri, né un problema di bravi o pessimi studenti: la questione rimane sempre quella di misurarsi con i costrutti che, soprattutto in ambito pedagogico, hanno bisogno di studio ed esperienza per essere digeriti e metabolizzati.

Freire offre, però, una risposta ai giovani pedagogisti (ed anche ai meno giovani): autonomia. Questo concetto esprime, con tutta probabilità, la sintesi perfetta tra le visioni che nel corso del secolo XX hanno dominato la scena educativa (non è esclusa la filosofia, ovviamente): etica (F. Caputo, 2005), riconoscimento (A. Bobbio, 2007), adattamento (J. Piaget, 1968): solo per citare alcune parole di ancoraggio con le relative visioni epistemologiche.

Eppure il termine “autonomia” suggella perfettamente il fine dell’intervento educativo, il suo scopo ultimo, anche oggi che continua a diffondersi il capability approach (A.K. Sen, 1994; 2001), - tradotto come approccio alle capacitazioni - che vede nei funzionamenti (che possono essere definiti i valori della vita, tra cui la vita stessa, la salute, la libertà, ecc...) la realizzazione autonoma e democratica di ogni individuo (M. Nussbaum, 1998; 1999; 2002).

Infatti, se per Freire il popolo deve prendere coscienza del proprio status di oppresso e liberarsi dalle catene dell’oppressore per realizzarsi, attraverso un rapporto a spirale con l’educatore che deve essere non guida, ma stimolo, lo stesso è reso necessario nel capability approach che richiama all’idea di un educatore capacitante che è parte di un contesto a sua volta capacitante (G. Alessandrini, cur, 2014).

Ed ora l’ennesimo colpo di scena; la domanda che riapre la sceneggiatura; la cadenza d’inganno in armonia che evita la chiusura di un brano musicale: ¿cosa si intende per autonomia? O meglio, ¿cosa intende Freire con questa parola?

Freire è di certo uno studioso che non ha usato le parole con superficialità: ne conosceva bene il potere generatore ed evocativo, e quando utilizza il termine “autonomia” sa perfettamente di riferirsi ad un risultato, frutto di un lungo processo (da nessuna parte vi è scritto che è indolore) e che – al pari di un costrutto – lo si può osservare nelle ricadute sociali, più che direttamente. Per Freire, “autonomia” è “l’oltre-parola”, qualcosa di così complesso che esula dai dogmi idiomati del rapporto tra significante e significato: è oltre la parola stessa. Il termine “autonomia” non è, pertanto, esprimibile in senso freiriano con una definizione, ma solo attraverso la descrizione di un processo (che è lineare solo per comodità espositiva, in quanto talvolta simultaneo nei suoi step e sempre impercettibile nell’immediato).

L’autonomia è un processo – si ribadisce - che nasce dal senso critico di cui ognuno è portatore, ma al quale ognuno deve essere ri-educato. Per stimolare il senso critico è necessario che ogni educando venga sostenuto ed educato ad affrontare ogni questione in modo problematizzante (Freire, 2014), e non passivamente ricettivo, o “bancario”, cioè per mera assunzione a-critica. Queste sono le basi per conseguire quello che Freire definisce “inedito possibile” che altro non è che il processo di coscientizzazione dove ognuno prende consapevolezza di sé, del suo posto nel mondo che non è determinato aprioristicamente, malgrado lo si creda. Un posto dove ognuno può essere di più (ser mas), in un mondo in cui viene chiesto di essere di meno.

Chi raggiunge ciò, svincolandosi dalle proprie credenze sedimentate dalla cultura di appartenenza che ha generato fatale sottomissione, è in grado di camminare autonomamente e scegliere i propri sentieri della vita in modo etico, svincolato dall'oppressione e dal pericolo di diventare oppressore. Sempre in autonomia.

La coscientizzazione: probabile similitudine di creatività

Einstein, padre della teoria del relativismo, ha scritto che è nei momenti di crisi che l'uomo trova la spinta per emergere: questa spinta è la creatività (A. Einstein, 1934). Anche Adler (1927), padre della psicologia individuale, riprendendo l'esempio della teoria della diga psichica elaborata da Lipps (in Vygotskij, 1986), sostiene che l'uomo trova la sua motivazione a superare le difficoltà, proprio dal senso di inferiorità; quello stesso senso di inferiorità che dovrebbe relegarlo ai margini della società, ed invece, ribaltando la prospettiva, diventa spinta verso l'alto. In buona sostanza, tutto ciò che dovrebbe condizionare negativamente l'uomo, quali un senso di inadeguatezza, di rinuncia per incapacità, di mancanza di motivazione, di fatto, attraverso la creatività, trova la motivazione per superare i limiti e ri-nascere.

Questi meccanismi sono possibili se l'uomo è in grado di prendere consapevolezza di sé, del suo posto nel mondo, mettere in discussione i dogmi sociali e i regimi di governo e controllo imposto dai pochi, autorizzati da una democrazia rappresentativa di cui ormai si toccano i limiti a livello mondiale. Anche la democrazia è in crisi, lo ripete ormai sin dal 2009 il *Journal of democracy*. Per ri-nascere è necessario ri-elaborare sé stessi e il contesto in cui si vive, e bisogna farlo in modo creativo. Questa è la via che porta alla conquista dell'"inedito possibile" freiriano.

Sempre per rimanere in linea con le domande che metterebbero in difficoltà i giovani pedagogisti, a cui si è accennato poco più su, c'è da chiedersi cosa sia la creatività.

La creatività è di fatto una caratteristica di tutti gli esseri viventi; accomuna scienziati e artisti, ma è difficile definirla. Per comprenderla, sgomberando il campo da erronee definizioni, bisogna rifarsi al modello del costruito. La creatività è, pertanto, un costruito difficile da definire poiché vi sono molte definizioni di creatività, tutte ugualmente valide, ma al contempo anche diverse (De Giorgi, 2015).

In un recente contributo, sono state delineate le macro-aree, o più opportunamente definite, prospettive, che offrono una definizione della creatività. Seguendo la struttura del lavoro, si attraversano, in modo analitico, le prospettive di una (o molte) creatività esaminata nell'ordine come prodotto, atteggiamento, potenziale, tratto e processo (De Giorgi, 2016).

Se si segue la strada tracciata dagli studi sulla creatività qui citati, si possono leggere le molte analogie tra la coscientizzazione e la creatività.

Innanzitutto, parlando di creatività come prodotto, ci si riferisce a tutti gli indicatori che permettono di osservare questo costruito. Nell'ambito artistico è "Guernica" di Picasso; in ambito musicale è la "Patetica" di Beethoven; in ambito scientifico è la penicillina di Fleming; in ambito pedagogico è la coscientizzazione di Freire.

Anche se la coscientizzazione al pari degli altri esempi non è qualcosa di tangibile, di fatto non tutti i prodotti creativi sono osservabili, ad alcuni si perviene per deduzione (E. Fromm, 1959). Ciò che invece è importante osservare è che la coscientizzazione, come prodotto creativo, è frutto di una creatività collettiva e non individuale. Non è il risultato di un abbaglio cognitivo in una notte insonne, ma (come si vedrà) la costruzione collettiva di un percorso in cui di fondamentale importanza è la relazione docente-discente, intesi come costruttori critici di sapere.

Proseguendo il discorso si perviene ad una parola concettuale che non può essere sottovalutata: atteggiamento. L'atteggiamento è diverso dal comportamento. L'atteggiamento spesso non coincide con il comportamento. Ad esempio, l'oppresso può avere più o meno consapevolezza di esserlo, magari vorrebbe ribellarsi e riprendere in mano la sua vita, ma il comportamento veicola il messaggio che il suo posto nel mondo è fatalmente determinato e quindi accettato.

“Conoscere un atteggiamento non è, quasi mai, sufficiente per formulare un'ipotesi di corretto comportamento. Le variabili da tenere in considerazione sono, a tal proposito, numerose (intervallo di tempo tra atteggiamento e comportamento, bassa autostima e così via). La discordanza o discrepanza tra gli atteggiamenti ed i comportamenti, dunque, avviene soprattutto perché la prima variabile (atteggiamento) è, in generale, un concetto astratto, mentre la seconda (comportamento) è, al contrario, concreta, reale e circostanziata. Quando vengono misurati gli atteggiamenti si cerca di osservare come gli individui reagiscono o come si esprimono nei confronti di concetti o idee; ognuno, però, nella vita concreta non ha davanti a sé, quando deve decidere, un concetto o un'idea, ma soggetti od oggetti reali, che potrebbero anche apparire diversi da come erano stati pensati. Questo è il motivo principale per cui c'è, a volte, discordanza o discrepanza tra gli atteggiamenti, rivolti ai concetti astratti e alle idee, ed i comportamenti, rivolti al reale e al concreto” (P. Boccia, 2008, p.171).

La discrepanza tra atteggiamento e comportamento, paradossalmente, “certifica” la condizione dell'oppresso. Anche nell'oppressore può verificarsi la medesima dicotomia, ma sarà sempre vantaggiosa per quest'ultimo. L'oppressore sa cosa vuole da coloro che vengono oppressi, il suo atteggiamento è chiaro a sé stesso, ma non sempre può perseguire i suoi scopi nel modo che vorrebbe, ed è qui che veste i benevoli panni di colui in grado di comprendere le difficoltà di chi è oppresso, ma che – pur impegnandosi – non riesce a modificare la condizione degli ultimi del mondo. Veicola il messaggio di “volere, ma senza riuscire”, quando di fatto “riuscirebbe, ma non vuole”. Anche in questo caso atteggiamento e comportamento non coincidono.

Eppure l'atteggiamento creativo è la molla ideale per l'oppresso. Freire insegna ad avere coraggio nel sognare, nell'immaginare le utopie. Immaginazione, fantasia, utopia, sono tutti termini collegati per sinonimia con creatività (De Giorgi, 2015). I pensieri, i sogni, le utopie sono di fatto prodotti creativi (impercettibili all'esterno), ma veri, esistenti, stranamente concreti. Antonietti e Pizzingrilli lo hanno dichiarato: “l'atteggiamento creativo è stato (...) designato come apertura verso l'esperienza, accettazione del rischio e della contraddittorietà, spirito di avventura, predilezione verso la complessità” (2009, p.152). L'accettazione del rischio e della contrarietà, lo spirito d'avventura, percorrere le strade che portano alla libertà, sono espressioni di atteggiamento creativo che si traducono in coscientizzazione e che ne sono fondamento.

La coscientizzazione può essere definita un atteggiamento di ri-creazione: un processo ri-creativo. Non può essere definito creativo nella misura in cui non crea dal nulla, ma è chiamato ad agire su qualcosa che è già stato creato: l'identità dell'oppresso. Mutare identità da oppresso ed oppressore significa destrutturare e ricostruire in modo armonico (in contesti in cui non sempre ciò è possibile farlo) ambizioni, aspettative, utopie, speranze. Ma per muoversi in modo pedagogico è necessario che si educi ai valori presso cui attingere.

Poco più su si è fatto un blando accenno al *capability approach*. Questo orientamento pedagogico ha come *condicio sine qua non* la necessità della promozione umana, partendo dagli enti e da qualsiasi agenzia formativa e governativa per permettere dal punto di vista del "comportamento" la realizzazione delle capacità umane ai e dei singoli.

Ciò permette di comprendere che se da un lato l'intervento educativo deve promuovere necessariamente un atteggiamento di consapevolezza e propositivo teso al futuro e al miglioramento delle condizioni sociali, dall'altro è fondamentale che le strutture di potere (a qualunque livello) promuovano contesti di capacitazione dove tradurre i comportamenti in conquista dell'autonomia individuale e promozione democratica di sé.

Sin qui si è delineata l'ipotesi di una coscientizzazione come processo creativo e che alla creatività deve attingere per calibrare il futuro. La coscientizzazione è prodotto di un processo di ri-creazione della consapevolezza del sé dell'oppresso il quale, prima ancora di mutare il comportamento è chiamato ad attribuire ontologicamente valore agli atteggiamenti e sforzarsi, poi, di tradurli in comportamenti osservabili.

Ciò che "rincuora" questa visione è la visione positiva di una fiducia su qualità insite nell'essere umane e che possono esprimersi in divenire. Il precetto aristotelico del divenire è fondamentale per la conquista dell'inedito possibile. È fondamentale perché pervade di positiva aspirazione il divenire umano: è positivo perché già il concetto di divenire rappresenta qualcosa di dinamico e non di immutabile, come invece l'oppressore vuole far credere; è ulteriormente positivo perché se è posto in potenza allora ha bisogno di un atto per esprimersi. Anche l'atteggiamento può essere letto come potenza e il comportamento come atto, ma in questo caso l'atto si traduce grazie ad una serie di stimoli che trovano nella pedagogia l'unica vera risorsa. Questa risorsa educativa è sempre l'uomo che non agisce più sull'uomo, ma con l'uomo.

Il potenziale creativo è potenziale di coscientizzazione e solo una maieutica consapevole, capace di rompere le catene dell'inganno e della rassegnata consapevolezza degli oppressi, può far emergere come una conquista l'autonomia critica atta ad agire autonomamente, democraticamente ed eticamente nella quotidianità. Senza un intervento pedagogico attivo, il potenziale rimarrebbe inespresso.

Di straordinario potere evocativo, nel rapporto creatività-coscientizzazione, sono le parole dello psicologo Carl Rogers il quale afferma:

"Si potrebbe asserire senz'altro che la molla principale della creatività sia (...) la tendenza insita nell'uomo di realizzare se stesso, di diventare effettivamente quello che sono le sue potenzialità. Mi riferisco alla tendenza evidente in tutta la vita organica e umana, al bisogno imperioso di espandersi, di estendersi, di

svilupparsi, di maturare, all'inclinazione a esprimere e attivare tutte le capacità dell'organismo, o l'io. È una tendenza che può rimanere seppellita in profondità, sotto numerosi strati di difese psicologiche incrostate, che può restare nascosta dietro elaborate facciate le quali negano la sua esistenza. Tuttavia è mia convinzione, confortata dall'esperienza, che questa tendenza esista in ciascun individuo e attenda soltanto le condizioni adatte per venir liberata ed esprimersi. La motivazione primaria per la creatività è proprio questa tendenza, dacché l'organismo stabilisce nuovi rapporti con l'ambiente nell'incessante tentativo di diventare quanto più compiutamente possibile se stesso" (1959, pp.98-99)

Ipotesi di "processo ri-creativo coscientizzante"

Sin qui si è tentato di dare forma agli elementi caratterizzanti il processo di coscientizzazione in un continuo confronto con il processo creativo: il prodotto, come dato osservabile e quindi punto d'arrivo; l'atteggiamento, come molla che viene tradotta in comportamento; il potenziale, quale risorsa insita nell'uomo per uno sviluppo in divenire. Sono tratti caratteristici di questi processi che, sia in un senso che nell'altro, perseguono lo sviluppo umano orientato alla libertà e alla promozione di sé.

Negli studi sulla creatività esistono diversi modelli di processo creativo che possono aiutare a comprendere il processo di coscientizzazione. Uno dei primi studiosi ad occuparsi di creatività come processo è stato Wallace (1926) con uno studio in cui si evidenzia che il processo creativo si compone di 4 fasi: preparazione, incubazione, illuminazione e verifica.

Pur riconoscendo l'importanza di questo primo studio, per gli intenti che il presente contributo si propone è opportuno rifarsi ad un modello più recente di processo creativo che vede in Jaoui l'evoluzione del modello di Wallace.

Secondo Jaoui,

“le quattro fasi in cui si articola il processo si susseguono secondo quest'ordine cronologico: una fase d'impregnazione, al contempo attiva e passiva: il creatore riunisce il massimo possibile di dati di osservazioni, di informazioni e le assorbe come una spugna fino a saturazione; una fase d'incubazione, prevalentemente inconscia. Il soggetto porta in sé l'oggetto della sua ricerca, come una donna l'ovulo fecondato che diventerà l'embrione e, un giorno il «figlio». La differenza è che qui il ciclo di gestazione non è prevedibile e può durare da qualche minuto a qualche anno o più: alcuni inventori sono morti prima d'aver partorito la loro idea (...); una fase di parto, che, quando tutto va bene, fa nascere l'idea. Per definirla, si usa il termine illuminazione. La maggior parte degli inventori hanno parlato, infatti dell'evidenza lampante con la quale l'idea è apparsa loro (...); una fase di convalida, che viene dopo l'illuminazione, perché resta da verificare che l'idea trovata sia buona. Nel caso di una creazione artistica o letteraria, si tratterà della valutazione estetica dello stesso creatore e del suo pubblico. Nel caso di scoperta scientifica la convalida verrà per ripetizioni di esperienze” (H. Jaoui, 1990, pp.60-61).

La prima fase, quella che lo studioso definisce “d'impregnazione” potrebbe essere letta come il momento in cui l'oppresso comincia a prendere consapevolezza della sua situazione, osservandola, raccogliendo i dati della propria condizione e creando i confronti con le condizioni dell'oppressore. Freire avverte, però, che generazioni e generazioni di oppressi hanno cristallizzato la loro condizione,

come una sorta di eredità la cui auto-osservazione oggettiva è difficile da attuare in quanto considerata normale.

Chi è oppresso con la violenza, sa di esserlo poiché il discrimine tra bene e male è dichiarato quasi naturalmente nei metodi dell'oppressore. Ciò che preme precisare a Freire è che molte forme di oppressione non sono visibili come tali, eppure ci sono, per cui è difficile uno sforzo di auto-consapevolezza.

È in questa prima fase che però, grazie agli interventi pedagogici di cui si è parlato più su, la persona oppressa prende consapevolezza di sé, della sua condizione nel mondo. “Solo maturata questa consapevolezza, l'oppresso può riorganizzare il mondo in modo creativo, evitando di riprodurre la vecchia dialettica oppressori-oppressi” (Catarci, 2013, p.58).

Nella seconda fase si fa riferimento ai tempi di gestazione. Se nel caso della creatività questa gestazione è funzionale ad una continua elaborazione finalizzata ad un prodotto creativo, nel caso del processo di coscientizzazione, questa decantazione delle informazioni acquisite nella prima fase, plasmano consapevolmente le paure, le speranze e le utopie di chi è oppresso.

Proprio come Jaoui, Freire non specifica una tempistica nel processo di coscientizzazione: si fa solo riferimento a generazioni di oppressi e, per contro, di oppressori, ma questa “incubazione” non ha alcun limite di tempo. È in questa fase che comincia a strutturarsi un atteggiamento ri-creativo.

¿Può la coscientizzazione verificarsi come un'illuminazione? È la domanda che potrebbe giustificare la terza fase del modello esaminato.

Ogni processo creativo conclude la sua parabola – tendenzialmente – con la realizzazione di un prodotto creativo. Il percorso, però, può essere diverso da artista ad artista; da scienziato a scienziato; e da persona a persona. In ogni caso, comunque, vi sono delle basi su cui il processo si costruisce, anche nella capacità di immaginare cose mai viste (Vygotskij, 2010). Sono queste basi che nel processo di coscientizzazione inducono un'esplosione, una presa di consapevolezza illuminante, che però non nasce dal nulla, ma da una gestazione più o meno lunga, in modo più o meno cosciente. Siamo ancora a livello di atteggiamento.

È nell'ultima fase che il processo trova la sua verifica. Un musicista firma la sua sinfonia, ma potrà anche non piacere agli ascoltatori; uno scrittore dà alle stampe il suo libro, ma non è detto che piacerà ai lettori; un oppresso prende consapevolezza di sé e della sua situazione, ma non è detto (anzi, sicuramente) che ciò piacerà ai suoi oppressori.

Questo ci fa comprendere come la convalida dei nostri atteggiamenti si scontrano quotidianamente con i dati osservabili che si strutturano in comportamento. Il processo di coscientizzazione, al pari del processo creativo ha inesorabilmente ricadute nella società: creerà scalpore, critica, sdegno. Eppure, nel caso dell'oppresso, lo scalpore, la critica e lo sdegno indotti negli oppressori, sono probabilmente gli indicatori che certificano la riuscita di un buon processo che si potrebbe definire – con le dovute cautele - “ri-creativo coscientizzante”.

Bibliografia

Adler, A. (1994), *La conoscenza dell'uomo nella psicologia individuale*, Roma: Newton Compton

- Alessandrini, G., (a cura di). (2014). *La «pedagogia» di Martha Nussbaum: Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano: Franco Angeli
- Antonietti, A. e Pizzingrilli, P. (2009), *Come sviluppare la creatività nei bambini: Le indicazioni di un programma di ricerca*, Synergies Europe, n.4, 2009, pp. 151-166
- Bellanova, B., (1978), *Paulo Freire: Educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione*, San Prospero: C.P.E
- Bobbio, A., (2007), *I diritti sottili del bambino: Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Roma: Armando Editore
- Boccia, P., (2008), *Psicologia*, Milano: M&P Edizioni
- Caputo, F., (2005), *Etica e pedagogia: Linee di teorizzazione etica e pedagogica dal Novecento ad oggi*, vol III, Cosenza: Luigi Pellegrini Editore
- Catarci, M., (2013), *Le forme sociali dell'educazione: Servizi, territori, società*, Milano: Franco Angeli
- De Giorgi, L., (2015), *Il processo creativo: Dalla costruzione di un modello allo sviluppo della creatività attraverso laboratori di musiconarrazione*, tesi di dottorato non pubblicata, Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo, Università del Salento, Lecce, Italia
- De Giorgi, L., (2016), *La creatività: Alcune prospettive per un costrutto difficile da definire*, Mizar costellazioni di pensieri, Pedagogia, n°2-3-2016, pp.125-139
- Einstein, A. (1934), *Mein Weltbild*, Amsterdam: Querido
- Freire, P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Torino: Gruppo Abele Edizioni
- Freire, P., (2014) *Pedagogia della speranza: Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, Torino: Edizioni Gruppo Abele
- Freire, P., (2014), *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: Gruppo Abele Edizioni
- Fromm, E., (1959), *L'atteggiamento creativo*. In H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive: Relazioni presentate al simposio interdisciplinare sulla creatività promosso dalla Michigan State University (U.S.A.)*, Brescia: Editrice La Scuola
- Jaoui, H. (1991), *La creatività: Istruzioni per l'uso*, Milano: Franco Angeli
- Meirieu, P., (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire: La promesse des commencements*, Parigi: ESF Editore
- Meirieu, P., (2000) *Pedagogia: da Pestalozzi a Freire*. In M. Mainardi, *Con la scuola per la dignità: Incontro con Philippe Meirieu e Jean-Pierre Portuouis*, Bellinzona: Centro Didattico Cantonale
- Meirieu, P., (2005), *Fare la Scuola, fare scuola: Democrazia e pedagogia*, Milano: Franco Angeli
- Natoli, S., (2002), *Stare al mondo: Escursioni nel tempo presente*, Milano: Feltrinelli
- Nussbaum, M.C., (1998), *Terapia del desiderio: Terapia e pratica nell'etica ellenistica*, Milano: Vita e Pensiero
- Nussbaum, M.C., (1999), *Coltivare l'umanità*, Roma: Carocci
- Nussbaum, M.C., (2002), *Giustizia sociale e dignità umana: Da individui a persone*, Bologna: Il Mulino
- Piaget, J., (1968), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Firenze: Giunti Barbera
- Rafaghelli, J.E., (2012), *Apprendere in contesti culturali allargati: Formazione e globalizzazione*, Milano: Franco Angeli
- Rogers, C., (1959), *Per una teoria della creatività*. In H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive: Relazioni presentate al simposio interdisciplinare sulla creatività promosso dalla Michigan State University (U.S.A.)*, Brescia: Editrice La Scuola
- Sen, A.K., (1994), *Freedom end needs in the new republic* 10-17 gennaio 1994, pp.31-37
- Sen, A.K., (2001), *Lo sviluppo è libertà: Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori
- Tarsia, T., (2010), *Aver cura del conflitto: Migrazioni e professionalità sociali oltre i confini del welfare*, Milano: Franco Angeli
- Vygotskij, L.S. (1986) *Fondamenti di difettologia*, G. Pesci (a cura di), Roma: Bulzoni
- Vygotskij, L.S., (1975), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma: Editori Riuniti Univ Press
- Wallas, G., (1926) *The art of thought*, London: Jonathan Cape

Allegato

