



Associazione

Istituto Paulo Freire Italia

www.paulofreire.it

Educazione e coscienza critica.

Note sul concetto di “coscientizzazione” in Paulo Freire

di Silvia Maria Manfredi e Piergiorgio Reggio

Perché educare oggi alla coscienza critica

Le condizioni attuali di vita nei vari continenti – all’interno di processi di globalizzazione spesso traumatici – espongono le persone ed i popoli a forme nuove di oppressione, di espropriazione delle culture e delle risorse. Questi processi, sostenuti da un discorso neoliberistico, dietro un’apparenza di enfaticizzazione delle diversità (culturali, etniche), promuove l’adozione di modi di vita uniformi, standardizzati. I rischi attuali di affermazione di un “pensiero unico”, in grado di pensare e formare la vita quotidiana, le menti e le coscienze delle persone al di là delle specificità (sociali, economiche, storiche, culturali) dei contesti e delle biografie delle persone, inducono a ricercare significati e potenzialità di un’educazione come disposizione critica dinanzi alla realtà. Abbiamo bisogno di esercitare (e imparare) a riflettere in modo critico per poter stare in un mondo che ci richiede sempre più spesso adeguamenti passivi ed acritici a decisioni prese da altri e lontano da noi.

A fronte del crescere delle complessità nella vita sociale, si fa sempre più irrinunciabile il bisogno di modelli educativi non riducibili a dispositivi per l’ampliamento delle conoscenze o l’acquisizione di competenze ma, in modo più radicale, orientati a sviluppare nei soggetti capacità di comprendere i saperi e la realtà, padroneggiando le chiavi di accesso ad essi. Dinanzi alle contraddizioni della globalizzazione necessitiamo di educare ed educarci a forme di pensiero e di azione maggiormente “complesse”, di elaborare e praticare paradigmi educativi non riduttivi, in grado di aiutare concretamente persone e gruppi ad imparare a vivere nell’incertezza, rischio e diversità.

Sul piano educativo si pone, ancor più drammaticamente che in passato, il dilemma di come sia possibile permettere alle persone di scegliere la propria strada, costruire la propria originalità in autonomia e nel dialogo con gli altri, senza aderire passivamente a copioni (di pensiero, di modi di vivere) prestabiliti. Non da oggi l’educazione ha affrontato tale questione, affermando l’importanza di sviluppare nelle persone (ma anche nei gruppi sociali, nelle organizzazioni) capacità di individuare e analizzare problemi e contraddizioni, ricercare cause e conseguenze, interpretare le situazioni e trovare strategie efficaci per affrontarle. La pedagogia freiriana si inserisce tra le prospettive socio-educative orientate a favorire lo sviluppo della coscienza di sé in modo situato, in rapporto concreto – cioè - con il mondo in cui si vive: “Essendo gli uomini esseri “in situazione”, si trovano radicati in condizioni che sono temporali e spaziali da cui ricevono e a cui danno un’impronta. La loro tendenza è riflettere sulla propria condizione di *esseri in situazione*, nella misura in cui, da essa sfidati, su di essa agiscono...Gli uomini *sono* perché *stanno* in una situazione. E tanto più “saranno” quanto più penseranno criticamente il loro “stare” e agiranno criticamente su di esso”.¹ L’educazione nella prospettiva freiriana è, quindi, situata, critica e problematizzante. Essa è volta, cioè ad interrogare il mondo in cui – a livello personale e collettivo – per tutti sia possibile – utilizzando l’espressione di Freire - “essere di più” continua a essere il faro che ci orienta nella ricerca continua di prassi socio educative “innovative” e “inclusive”.

Un tema generatore oggi di criticità evidenti ma anche di potenzialità inedite è rappresentato dal compito dell’emancipazione all’interno dello scenario globalizzato. Emancipazione è connessa al processo di coscientizzazione, come proposto da Freire, un processo che si effettiva con dei percorsi educativi riflessivi, critici, partecipati e democratici. E’ un processo ed un percorso, non un atto isolato. Per avviare tale processo, occorre innanzitutto prendere le distanze da modelli teorici e

pratici di educazione ancora troppo simili a quelli che, al suo tempo, Freire definiva “depositari” o “bancari”, volti a trasmettere la conoscenza predefinita da chi sa a chi non sa. Sappiamo come tale concezione, con le relative conseguenze operative e di orientamento culturale nel ambito socio-politico, perpetua la passività dei soggetti, ne opprime le coscienze e produce esclusione.

In tale prospettiva pare stimolante rivisitare oggi il pensiero e l’opera del pedagogista brasiliano Paulo Freire, noto in ambito educativo e sociale proprio per avere elaborato, a livello teorico, e sperimentato concretamente un approccio educativo fondato sullo sviluppo della coscienza critica, che egli denominò “coscientizzazione”. Il presente contributo ha un carattere di introduzione alla tematica, intende focalizzare e proporre alla riflessione alcune questioni ancora aperte, interrogativi che riteniamo urgenti per chi è impegnato nel lavoro sociale ed educativo (em educação popular in A. Latina). Esso si inserisce all’interno di un percorso di riflessione collettiva e di rielaborazione degli insegnamenti di Freire realizzati tramite gli Istituti della rete freiriana nel mondo, tra cui l’IPF - IT (Associazione Istituto Paulo Freire Italia) .

DIMENSIONE STORICA DEL CONCETTO DI COSCIENZA CRITICA

Il tema dello sviluppo di una coscienza critica affonda le proprie radici, in ambito pedagogico, addirittura nell’approccio socratico all’educazione. Assai utilizzata è anche l’espressione “pensiero critico”, che rimanda però, nello specifico, ad un filone definito di ricerche e sperimentazioni didattiche volte a sviluppare specifiche capacità logiche e di ragionamento. Il *Critical thinking* è assunto - a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso - a dignità di vera e propria corrente pedagogica (Fisher, 2001)². Ma la riflessione di Freire si connette non tanto a questo filone di carattere metodologico - didattico quanto, piuttosto, alle suggestioni più significative dell’attivismo³, formulate da John Dewey già nei primi decenni del Novecento e ai paradigmi nel ambito delle pedagogie socio-critiche.

A Dewey dobbiamo l’esplicitazione moderna del rapporto di reciproca alimentazione tra educazione e dimensione sociale; all’interno di tale rapporto egli situa il ruolo del pensiero e di una corretta educazione ad esso. Il pensiero, egli sostiene, è forma del rapporto tra soggetto e mondo ed è strettamente connesso alle prospettive dell’azione. Per Dewey con il pensiero, che trasforma “l’azione meramente ripetitiva, cieca e impulsiva in azione intelligente” (Dewey, 1961, p.79), noi attribuiamo significato al mondo: “Solo se le cose che ci circondano hanno significato per noi, solo se ci indicano quali conseguenze si possono trarre dall’usarle in un modo o nell’altro, è possibile una cosa come il controllo intenzionale e deliberato di esse...Il pensiero conferisce ad eventi e oggetti fisici una condizione ed un valore molto differenti da quelli che essi posseggono per l’essere privo di riflessione” (Dewey, 1961, pp.80-81).

Non è difficile rintracciare in tali presupposti alcuni elementi fondanti l’approccio educativo di Freire che, negli anni 60, coglie e sviluppa alcune delle intuizioni originali di Dewey. Il rapporto “col mondo” è la condizione esistenziale consapevole e peculiare dell’uomo, che Freire distingue dal semplice essere “nel mondo”, accadimento di tutti gli esseri viventi⁴. I rimandi significativi tra l’antropologia educativa freiriana, che propone un rapporto dialogico tra uomo e mondo, e le istanze filosofiche del fondatore dell’attivismo pedagogico interessano anche il ruolo specifico del pensiero e la funzione dell’educazione ai fini del suo sviluppo. In Dewey, che parla di “pensiero” e non di “coscienza” critica, è già presente l’individuazione, successivamente ampiamente accolta in ambito pedagogico, tra due tipologie distinte di pensiero: prodotto e processo. Mentre il pensiero come prodotto coincide con la descrizione formale e astratta delle sue modalità di funzionamento, il pensiero come processo è una dimensione fortemente connotata dagli aspetti storico-temporali, situata in concrete condizioni (materiali, economiche, sociali, culturali), ed è ad essa che si rivolge in modo peculiare l’interesse pedagogico.

In Freire questo aspetto viene colto e ulteriormente valorizzato, assumendo come centrale il riconoscimento dell’essenziale dimensione storico-antropologica dell’atto di pensiero e di quello educativo. Egli concentra, infatti, la propria attenzione – come considereremo specificamente più

avanti - sui processi concreti con i quali la coscienza critica può essere sviluppata grazie al lavoro educativo. In Freire, infatti, troviamo il riconoscimento della dimensione sociale e politica come costitutive di ogni agire educativo; l'educazione alla coscienza critica è, per Freire, un atto storicamente situato, poiché la stessa coscienza non è astratta ma si riferisce alle modalità concrete con le quali gli uomini, in determinate circostanze storiche, stabiliscono relazioni con il mondo. La "coscientizzazione" come prassi educativa può essere compresa solo se vista come "prassi", congiunzione indissolubile di teoria ed azione, distinta dalle tecniche eventualmente utilizzabili. Al di là del rapporto teoria/azione, il concetto di prassi in Freire, contiene anche la dimensione valoriale ed intenzionale (ideologica) che predispongono il "pensare/fare".

L'elaborazione della proposta sociopolitica e culturale della pedagogia di Freire esplora il terreno del rapporto tra soggetto, educazione e mondo, ponendo al centro il processo di sviluppo della coscienza come liberazione dalle oppressioni, in sostegno ad un processo di "umanizzazione". In questa prospettiva diventa centrale la questione del ruolo politico dell'educazione e, al suo interno, il tema del rapporto tra educazione, politica e etica. Infatti, nel momento in cui l'educazione cerca di sviluppare nelle persone capacità di affrontare consapevolmente la realtà, si orienta - di fatto - ad assumere un ruolo non neutrale ma "critico" nei confronti della società. Essa critica, discrimina ciò che ritiene coercitivo e oppressivo per le persone e ciò che può essere liberante; si tratta della funzione che Freire definiva "problematizzante", volta a far emergere, suscitare contraddizioni e problemi come occasioni di sviluppo e realizzazione di condizioni di umanità.

Il concetto di "coscientizzazione" in Freire

I concetti di "coscienza critica" e educazione problematizzante sono due idee centrali della Pedagogia di Freire, frutto di elaborazioni teoriche che emergono dal suo coinvolgimento in momenti storici diversi, ragionati ed influenzati da esperienze vissute in contesti sociali anch'essi diversi. In questo senso sono anch'essi una produzione culturale influenzata da contesti storici e sociali vissute negli anni 60-70 in America Latina (Brasile, Chile, Bolivia) - e dopo l'esilio in Europa - IDAC (Svizzera) e dai progetti di Alfabetizzazione sviluppati nei paesi Africani e del Centro- America. Sono comunque il risultato di un processo continuo di revisione, ripensamento, incorporazione di altri riferimenti teorici, di aggiornamento. Ma più che altro frutto di una grande sintonia con i problemi e le sfide dei movimenti sociali di emancipazione e liberazione. Un educatore e pedagogista, o sia un intellettuale che non ha avuto paura di schierarsi.

Al di là della rivisitazione dei contesti storici e sociali nei quali maturarono le elaborazioni freiriane del concetto di coscientizzazione, ad oggi riteniamo sia necessario avere un atteggiamento "critico" (la ripetizione dell'aggettivo è d'obbligo, in tal caso) nei confronti di questa nozione, anche se può essere considerato uno dei contributi più originali e fondanti della proposta pedagogica freiriana. Per chi riconosce nell'eredità di Freire un patrimonio ancora prezioso al quale attingere per rivitalizzare e reinventare continuamente le ragioni e le modalità dell'agire educativo, affrontare la questione della "coscienza critica" e della sua educabilità consiste essenzialmente nel rivisitare teoria e prassi della coscientizzazione, così come vennero elaborate e messe in atto dallo stesso Freire in specifici contesti storici e sociali. Affrontando la questione, è da subito evidente come i concetti di "coscienza critica" e di "coscientizzazione" si presentino oggi non univocamente definibili ma, piuttosto, complessi e polisemici; essi richiedono, quindi, di essere approcciati con atteggiamento problematizzante, attento a coglierne le potenzialità euristiche come anche la necessità del suo aggiornamento storico-pratico.

Ripercorrendo l'opera di Freire, il concetto di "coscientizzazione" si presenta in modo ricorrente nelle diverse fasi della sua vicenda educativa e umana. E' possibile però riscontrare reinterpretazione e ricostruzioni fatte da lui stesso, nelle diverse opere pubblicate. Esistono, infatti, differenze fra la concezione che egli matura negli anni Sessanta - fondata sulla distinzione tra coscienza intransitiva, coscienza transitiva e coscienza transitiva critica - ed espressa nel testo

L'educazione come pratica della libertà (Freire, 1967), ed i concetti di coscienza ingenua e coscienza critica successivamente sviluppati in *Pedagogia degli Oppressi* (Freire, 1968). Se il termine utilizzato – coscientizzazione – è identico, si notano però due costrutti teorici appartenenti a e approcci semantici e teorici distinti, anche se profondamente influenzati dal intento preciso di farli diventare un riferimento assiologico per una educazione liberatrice (libertadora) e emancipatoria.

Le prime formulazione del concetto di coscientizzazione, avevano come supporto l'ideario degli anni 50, basati su una visione di sviluppo economico e sociale fondata sui principi dell'industrializzazione, sostenuta – dopo la seconda guerra mondiale - dal modello di civilizzazione dei paesi occidentali e recante l'idea di creazione di un mercato interno di beni, servizi e lavoro. Negli anni Cinquanta e Sessanta gli intellettuali e governanti brasiliani e, in generale, latinoamericani erano preoccupati per le questioni dello sviluppo economico e sociale; prese piede, quindi, una corrente di pensiero denominata “desenvolvimentismo”. Tale prospettiva implicava anche una riflessione sul ruolo dell'educazione e degli educatori in questo processo di sviluppo economico e sociale. Anche Freire, nell'elaborare il concetto di “coscientizzazione” è influenzato dai contenuti di questo dibattito storicamente e socialmente situato e da una specifica visione dello sviluppo. Egli intravede nello sviluppo fondato sull'industrializzazione rischi evidenti di massificazione, ai quali reagisce con una proposta educativa volta allo sviluppo delle coscienze personali e del popolo nel suo insieme. In sostanza, in questa fase, l'educazione viene concepita – in Freire – come una strategia per contrastare la massificazione e alla necessità di coinvolgere la classe popolare in un processo di cambiamento socio-economico in una prospettiva partecipata e democratica.

All'epoca, Paulo Freire nella propria teorizzazione si riferisce ad una gradazione di livelli di coscienza, che si possono individuare tanto nel singolo individuo come esistenti concretamente tra i gruppi sociali di una società.

a) La coscienza intransitiva oppure coscienza ingenua, fa riferimento concretamente alla coscienza di uomini e donne immersi in una situazione “di natura”, che hanno percezione dei fenomeni ma non sono in grado di capirli, che vivono una coscienza pre-scientifica, rurale, pre-moderna. A questa tipo di coscienza manca la dimensione storica, perché “immersa in una specie di eterno presente in cui distingue, solo in modo debole, le tre dimensione temporali (presente, passato e futuro). E immerso in una società chiusa, con pochi rapporti con l'esterno, non affronta problemi che vanno al di là della sfera biologica e in generale comprende i rapporti con il mondo esterno attraverso interpretazioni e atteggiamenti di tipo mistico e/o magico.

b) La coscienza transitiva ingenua - tale forma di coscienza permette una ampliamento delle relazioni uomini/donne -mondo e uomini/donne tra di loro. Potenziare la possibilità di agire/interagire con gli altri e con il mondo. Però nella fase iniziale è ancora ingenua, e si caratterizza per la superficialità o meglio il semplicismo nell'interpretazione dei fatti e problemi; per la tendenza a ritenere il passato (uomini, cose istituzioni) sempre migliore del presente, per il gusto spiccato delle spiegazioni fantastiche, con notevole carica emotiva, e per la superficialità delle argomentazioni. Questa tipologia di coscienza è facilmente, secondo Freire risulta facilmente manipolabile e massificato.⁵

c) La coscienza critica — capacità di interpretare i problemi e la realtà in modo razionale, sostituendo la causalità al senso magico della vita, è disponibile a rivedere le sue posizioni; agisce accoglie il nuovo perché è convinto della possibilità di migliorare di superare i problemi e creare nuove condizione di vivere nel mondo. E dotato di storicità. *“La criticità per noi -sostiene Freire - significa sempre un maggior dominio della parte degli uomini/donne sul proprio mondo. significa il suo inserimento, la sua integrazione, la sua maniera oggettiva de vedere la realtà. Per cui la coscientizzazione è lo sviluppo della presa di coscienza. Non può essere conseguenza soltanto di alcune modificazioni i economiche...La criticità è frutto di una elaborazione pedagogica critica,*

*appoggiata a condizioni storiche proprie*⁶. Pertanto la presa di coscienza critica comporta anche un impegno di riflessione sui problemi della realtà come sfida alla quale gli uomini devono rispondere con azioni di trasformazione, capaci di creare una cultura ed una organizzazione alternativa di società e di mondo.

Per Freire solo un approccio educativo "critico, dialogico e problematizzante" può permettere il passaggio dalla coscienza transitiva naturale a quella critica, evoluzione che non avverrebbe spontaneamente.

Nell' contesto storico sociale dei paesi latinoamericani degli anni 60, nello sviluppo fondato sull'industrializzazione Freire intravedeva rischi evidenti di massificazione, ai quali reagisce con una proposta educativa volta allo sviluppo delle coscienze critica e indirizzata verso la costruzione della democrazia. *"Il passaggio da una coscienza prevalentemente transitiva e naturale ad una coscienza prevalentemente transitiva e critica, non poteva verificarsi automaticamente, ma soltanto in forza di un lavoro educativo critico che ne avesse lo scopo specifico, un lavoro educativo cioè cosciente del pericolo di massificazione intimamente connesso all'industrializzazione"*⁷.

Una considerazione preliminare è volta, in tal senso, a constatare come - nella concezione freiriana di "coscienza critica", degli anni 50 e 60, siano rintracciabili i segni distintivi di una logica razionalista, scientifico-evoluzionista e di una visione del mondo e dello sviluppo della società, specifiche di un gruppo sociale dell'epoca, gli intellettuali (di sinistra) appartenenti alle classi medie urbane, coinvolte nei movimenti socio-politici in Latino America. Questa visione, comunque soffrirà una "metamorfosi filosofico - epistemologica", nei periodi successivi, quando l'autore adotterà chiavi di lettura marxiane e, nel dialogo con altri studiosi e sfide nate da nuove esperienze educative e sociopolitiche vissute nei diversi paesi del mondo, rielabora/riafferma il concetto di coscientizzazione in una prospettiva più multiculturale e pluridimensionale dal punto di umanistico.

Paulo Freire riprenderà, come detto, il concetto di "coscientizzazione" in *Pedagogia degli Oppressi*, il suo testo più compiuto dal punto di vista dell'elaborazione teorica, discostandosi però dalla concezione maturata negli anni Cinquanta e parlerà, di conseguenza, di "coscientizzazione" come presa di coscienza delle situazioni di oppressione e dell'esistenza di una cultura dominante, egemonica, vista perciò come strumento a servizio dell'alienazione. Il processo di "coscientizzazione" viene ora inteso essenzialmente come svelamento delle situazioni e rappresentazioni culturali responsabili dell'affermarsi dei processi di dominazione culturale e sociale. Coscientizzarsi significa, in tal senso, compiere un percorso di disalienazione culturale. Pare legittimo affermare che, alla luce dell'esperienza storica collettiva di sconfitta delle forze popolari e democratiche in Brasile e, più in generale, in America Latina, Freire sia pervenuto ad una lettura della "coscientizzazione" basata sostanzialmente su una critica del capitalismo, e di come questo sistema produce alienazione, esclusione e violenza simboliche e politiche. Nella costruzione di questo percorso teorico, sceglie un'altro quadro di riferimenti socio-politico, avvicinandosi ai teorici di orientamento marxista, rivitandoli e agregandoli al suo modo di interpretare e dialogare con i nuovi temi emergenti, in un contesto di globalizzazione ed anche con i suoi critici.

Comunque costruzione di una proposta dell'educazione per una nuova azione culturale, alternativa e disalienante, Freire distacca l'importanza del dialogo, il rispetto alla diversità culturale ed al pluralismo; l'importanza della riflessione e della ricerca come strumenti per acquisire nuove input di conoscenza; l'esercizio della partecipazione, la necessità di diventare "soggetto" (protagonista) dei processi e di interventi socio-culturali e politici. La dialettica tra teoria e pratica come un movimento epistemologico intrinseco al processo di "coscientizzazione".

Nelle opere più recenti, come *Pedagogia della Autonomia*, *Medo e Ousadia*, Freire allarga le dimensioni connesse al concetto di coscientizzazione, affermando che esso non si preclude nella dimensione politica, ma coinvolge anche le dimensioni: epistemologica, etica e estetica (intuizioni, emozioni, la speranza, il piacere, l'allegria e l'amorosità). *"Críticidade, curiosidade e criatividade integram a complexidade das relações que situam a conscientização no campo das possibilidades e*

nao daws certezas, desafiando as possibilidades de açao/intervençao numa realidade dada, desafiando o inédito-viavel".⁸

La “coscientizzazione”: alcune questioni su cui riflettere

Il concetto di “coscientizzazione” ha avuto in Freire, come si è cercato di illustrare, rielaborazioni significative; pare ora importante analizzarne le caratteristiche peculiari e discuterne criticamente alcune questioni che hanno rilevanti ricadute sul piano educativo.

La prima questione si riferisce al **rapporto tra coscienza critica e condizione socio-culturale** di provenienza delle persone e dei gruppi. Le prime esperienze educative di coscientizzazione di Freire sono avvenute in contesti prevalentemente rurale di paesi latino-americani o, successivamente, africani⁹. E’ però opportuno chiedersi, a tal proposito, in che misura possiamo oggi dire che popoli dei paesi non sviluppati dentro dei parametri dei paesi occidentali industrializzati (organizzati come sistema capitalista) come tutti coloro che vivono in situazioni diverse da quelle urbanisticamente sviluppate, abbiano sempre una coscienza ingenua/transitivo ingenua mentre – al contrario – chi vive in realtà urbane, in quanto portatore di un’esperienza considerata più evoluta, sia necessariamente più critico, capace di riflessione e giudizio autonomi. La distinzione fatta all’epoca da Freire tra realtà contadina e urbana può essere riletta oggi nella dialettica tra centro e periferia, che connota le condizioni di vita contemporanee, e considerando i rapporti di potere tra i diverse paesi, imprese e agenzie sopranazionali (economiche e politiche). In riferimento a ciò, occorre osservare come, in realtà, si incontrino quotidianamente, nelle pratiche educative, comportamenti personali e sociali che smentiscono tale rigida e semplicistica distinzione: tracce di pensiero e coscienza totalmente ingenui e mitici si trovano in contesti economicamente e socialmente sviluppati, laddove le persone, ad esempio, non riescono criticamente a distinguere quanto e in che modo le proprie scelte personali, i comportamenti sociali (consumi, stili di vita) sono influenzati dai messaggi veicolati dalla semplificazione rassicurante dei media. Per converso, molte esperienze a contatto con le marginalità (nel Nord del mondo o nei tanti Sud del pianeta) attestano come sia possibile esercitare spirito critico proprio in situazioni culturali isolate e dotate di risorse minori. Per limitarci al caso italiano, si possono leggere in tal senso le situazioni di sviluppo di coscienza critica e di azione pubblica e di cittadinanza nelle realtà che si confrontano quotidianamente con le oppressioni della mafia, e del sistema politico-istituzionale.

Una seconda questione riguarda il **rapporto/tensioni** che si viene a stabilire **tra educatore e soggetti** che vivono il percorso educativo di coscientizzazione. La prassi e la riflessione di Paulo Freire si sono sviluppate a partire dal presupposto che i processi e i movimenti di trasformazione sociale indotti da forze esterne ai soggetti in situazione di disagio, oppure svantaggio economico o sociale, sono essenziali per innescare percorsi di affrancamento e promozione.

La coscientizzazione, per quanto processo dialogico, è stata per lungo tempo concepita, rappresentata e perseguita come azione derivante dall’esterno, desiderata e realizzata da educatori, operatori sociali, che si proponevano e agivano proprio in quanto promotori di sviluppo/cambiamento. Essi erano portatori di una concezione di sviluppo, come detto, propria delle classi medie urbane, che implicava l’irrinunciabilità di esercitare un ruolo attivo e promozionale nei confronti di altri gruppi sociali – in particolare, come si è visto, dei contesti rurali - più svantaggiati. Tale progetto di trasformazione socio-culturale e politica - proposto da intellettuali, alfabetizzatori, educatori, militanti delle organizzazioni sindacali e dei movimenti della sinistra e cattolici - non sempre fu condiviso dai soggetti con cui si lavorava: *camponesi*, indios, lavoratori che non avevano la stessa logica di razionalità e progresso, le stesse concezioni della modernità e della politica proposte dagli educatori. A questo proposito è chiaro perché una delle principali critiche rivolte alle impostazioni e alle pratiche di coscientizzazione chiamate a misurarsi con le problematiche dello sviluppo sia stata, da sempre, riferita alla dimensione del leaderismo, dell’avanguardismo insito

nelle logiche di azione sociale, politica ed educativa. A tali critiche, Freire stesso contrappose un'argomentazione che metteva al centro il rapporto dialogico tra educatore e popolo; in modo pertinente è stata sottolineata la parentela tra tale approccio e la teorizzazione gramsciana del rapporto tra intellettuale e popolo (Mayo, 2006). Questa riflessione ci impone comunque delle domande relative ai rapporti di forza e potere esistenti tra educazione e politica (a livello organizzativo e sistemico) ma anche livello delle relazioni tra educatore e educandi. Le tensioni fra autorità/libertà, consenso/conflitto, spontaneità/direttività, simmetria/asimmetria, inclusione/esclusione fanno parte delle relazioni e degli spazi educativi. La costruzione di regole e meccanismi democratici e partecipativi, gestione di conflitti costituiscono sfide permanenti.

Le osservazioni sin qui riferite al concetto ed al paradigma della "coscientizzazione" implicano anche di considerare, in modo altrettanto problematizzante, il **ruolo** stesso **dell'educazione** così come emerge dalla prassi e dalla teorizzazione freiriana.

Da un lato, ad esempio, occorre riconoscere – nell'approccio freiriano alle problematiche sociali – la presenza di una propensione verso concezioni implicite di "illuminismo pedagogico", evidenti nell'attribuire all'educazione un compito per certi versi salvifico, che può esporre – proprio se assunto acriticamente e in modo assoluto – a rischi di derive di ideologismo educativo. Se unicamente l'educazione può permettere lo sviluppo delle coscienze critiche, il suo ruolo può venire assolutizzato, gerarchicamente ordinato rispetto alle altre dimensioni (culturale, sociale, politica, etica), con le quali non stabilisce relazioni di reciproco scambio ed influenzamento ma che essa pretende di determinare e concepisce come ad essa subordinate.

Dall'altro, invece, si profila un ruolo dell'educazione come processo che aiuta a elaborare altri processi (cognitivi, relazionali, culturali e sociali), orientandosi all'elaborazione originalmente creativa della conoscenza più che al trasferimento di conoscenze. Si tratta di una funzione "ermeneutica" dell'educazione, che permette di creare le condizioni per comprendere e utilizzare i saperi necessari: educare, in tal senso, coincide con il creare le condizioni per un apprendimento trasformativo dei saperi e dei comportamenti.

Freire riconoscendo le possibilità ed i limiti nel fare educativo, insiste: "*se l'educazione non è la chiave delle trasformazioni sociali, non è neppure semplicemente una riproduzione dell'ideologia dominante. L'educazione, voglio ciò dire, non è una forza imbattibile al servizio della trasformazione della società, perché io voglio che sia così, ma non è neppure la perpetuazione dello status quo, perché così ha deciso il potere dominante*".¹⁰ In questa prospettiva se l'educazione ha il compito di promuovere lo sviluppo delle coscienze critiche, il suo ruolo non può essere assolutizzato, gerarchicamente ordinato rispetto alle altre dimensioni (culturale, sociale, politica, etica). Invece, si profila un ruolo dell'educazione come processo che aiuta a elaborare altri processi (cognitivi, relazionali, culturali e sociali) e non di supremazia oppure di subordinazione.

Un'ulteriore questione rilevante, in riferimento al problema della coscientizzazione, è relativa al fatto che essa – come ogni paradigma educativo – presuppone ed implica sempre, di fatto, l'esistenza e la produzione di un **sistema di valori**, riferiti alle diverse visioni del mondo dei soggetti individuali e collettivi, portatori di concezioni e antropologie differenti. In questo senso, il processo di coscientizzazione a che fare sia con movimenti interni del soggetto che si coscientizza, come con il confronto tra modelli di convivenza sociale diversi esistenti in un determinato tempo storico.

Ora a noi pare, ripensando la nostra esperienza storica e anche ciò che Freire ha scritto, che l'atto di coscientizzare sia un processo molto più multidimensionale e complesso di quanto l'abbiamo per molto tempo pensato; che esso coinvolga in modo assai significativo anche un movimento e un processo interni del soggetto (individuo o collettività) che si coscientizza. E' il soggetto, infatti, che compie - spesso in modo ambiguo e contraddittorio - questo movimento volto a pensare e agire criticamente. Infatti, pare evidente come si tratti sempre di un movimento proprio dei soggetti,

anche quando essi vengono provocati da sollecitazioni (educative, culturali) esterne; ciò vuol dire voler cambiare e assumere il compromesso del cambiamento storicamente situato¹¹. Si tratta di un processo non sempre immediato e non lineare; anche quando è orientato verso una direzione esplicitamente definita, il processo si sviluppa attraverso imprevisti, incognite, sorprese; la componente relazionale del processo genera frequentemente conflitti e stati emotivi difficili da vivere, a livello personale come a livello organizzativo e sociale. E' stata colta, in tal senso, (Morrow – Torres, 2002) la pertinente analogia tra il processo di coscientizzazione e di cambiamento prefigurati da Freire e l'auto-riflessione teorizzata da Habermas, in quanto processo fondato su intuizione ed emancipazione, comprensione e liberazione dei soggetti dalla propria "dipendenza dogmatica". La liberazione dal pensiero dogmatico per Habermas si configura come processo auto-formativo, nel quale il soggetto è, nel tempo stesso, attore e soggetto critico; analogamente possiamo oggi riconoscere che, freirianamente, anche il processo di coscientizzazione è un percorso auto-formativo: nessuno coscientizza altri, nessuno si educa da solo ma, piuttosto, cambia se stesso in una relazione dialogica con gli altri, accrescendo - attraverso la mediazione delle persone con le quali entra in dialogo - il proprio livello di coscienza. La coscienza critica consiste, in tale prospettiva, nella produzione autonoma (originale e creativa) - a livello personale e collettivo - del proprio sistema di valori socio-ideologicopolitico; auto-formarsi attraverso un processo di coscientizzazione significa, quindi, dare forma propria al proprio essere "col mondo" nella direzione di incidere sulla sua reinvenzione e costruzione. O sia della capacità di uomini e donne di orientarsi verso la costruzione di modelli di convivenza sociale più equi, inclusivi, basati su principi di democratizzazione economica, sociale e politica.

Considerazioni conclusive e prospettive di approfondimento

Dalla proposta freiriana, se intesa nella sua globalità e varietà di questioni che affronta e propone alla riflessione pedagogica, è possibile ricavare alcune considerazioni utili per un approfondimento del rapporto tra educazione e "coscienza critica".

Innanzitutto emerge la necessità di riferire sempre la concezione di "coscienza critica" a parametri socio-politici e culturali che implicano diverse visioni del mondo dei soggetti individuali e collettivi, portatori di concezioni e antropologie differenti. Tale connessione stretta tra coscienza critica e sistemi di valori e visioni, pone in risalto la dimensione politica e ideologica dell'educazione.

Sul piano, invece, dell'analisi circa le modalità con le quali il processo di coscientizzazione si sviluppa, emerge l'importanza di concentrare la nostra attenzione non tanto sulle rappresentazioni formali delle operazioni di pensiero che vengono attivate ma, piuttosto, sulla considerazione dei comportamenti educativi nella loro fenomenologia storica. Numerose sono le domande che, in tal senso, siamo indotti a porci: quale ruolo esercitano, nello sviluppo della coscienza critica, le esperienze e le storie vissute dalle persone e dai gruppi? Quali le influenze dei contesti sociali e dei movimenti collettivi nel formare competenze critiche dei singoli individui perché possano esercitare una piena cittadinanza che ci trasformano, in un determinato tempo e spazio storico, da singoli individui a protagonisti e soggetti sociali?

A partire da questi e altri interrogativi ci chiediamo cosa intendiamo oggi concretamente, nelle situazioni educative quotidiane, quando parliamo di "coscienza critica" e cosa significhi pensare e agire criticamente oggi? E ancora, per chi intende reinventare creativamente il pensiero di Freire, è importante chiedersi che senso abbia e come si traduca operativamente l'"educazione problematizzante".

In tal senso, intendiamo evidenziare – sia pure sinteticamente - alcune questioni che segnaliamo come cruciali per una comprensione della tematica e che proponiamo alla riflessione comune di quanti sono impegnati in attività educative, sia in ambito scolastico, sia nei diversi contesti sociali.

- *Specificità ed influenze dei contesti* nel forgiare le forme dell'educazione come le forme del pensiero e della coscienza. Scuola, famiglia, strada, ambiti associativi, organizzazioni e luoghi di lavoro esprimono peculiarità formative, incentivano o penalizzano attitudini, comportamenti, modi di pensare, sentire, esprimere. L'azione educativa volta a sviluppare coscienza critica ed autonoma è non solo influenzata dagli elementi del contesto ma ne interpreta il sistema di valori, gli orientamenti di fondo e ne esprime compiutamente i significati più profondi. Ci pare interessante riflettere intorno al rapporto tra condizioni concrete dei diversi *setting* formativi (aspetti materiali, culturali, sociali e relazionali) ed i modi concreti che l'educazione alla coscienza critica assume. Come incidono, ad esempio, sullo sviluppo del senso critico i ruoli che i diversi soggetti esercitano nell'azione educativa? Lo *status* di insegnante e quello di allievo, la posizione dell'operatore sociale e dell'utente sono fattori significativi che influenzano in modo determinante le relazioni e possono favorire oppure ostacolare lo sviluppo del processo di coscientizzazione.

- *I "movimenti" dell'educazione* per lo sviluppo del pensiero critico. Nell'azione educativa problematizzante il soggetto (individuo o gruppo) viene provocato a modificare la propria posizione (cognitiva, comportamentale, emotiva). Lo sviluppo di una coscienza critica tende a generare nelle persone la disponibilità al cambiamento; quando il processo di coscientizzazione si sviluppa effettivamente si possono riconoscere nei soggetti coinvolti "movimenti" che si rivolgono a più dimensioni e direzioni. Quando ci educiamo e cerchiamo di educare gli altri al pensiero critico sperimentiamo, ad esempio, continue oscillazioni tra interno ed esterno, tra attenzione auto-riflessiva e di comprensione di sé e sforzo per comprendere le logiche altrui e la realtà; ci muoviamo anche tra passato, che reca le ragioni del presente, e futuro come luogo della possibilità; attraversiamo i territori del ragionamento come quelli delle relazioni, delle emozioni e dell'azione. Questi e altri significativi movimenti rendono conto della dinamicità dell'educazione, che viene producendo significati proprio grazie alla propria capacità di generare possibilità di cambiamento per le persone e le realtà sociali. Per approfondire questi aspetti va compiuto uno sforzo per riconoscere i movimenti dell'azione educativa, le loro peculiarità, le relazioni che tra di essi si vengono a stabilire, il contributo che essi danno al formarsi dei soggetti ad una coscienza critica.

- *Le funzioni del conflitto* all'interno del processo di coscientizzazione. Lo sviluppo di una coscienza critica si presenta come un percorso non lineare e non prevedibile, lungo il quale tensioni e contraddizioni sono frequenti e costitutive del senso stesso dell'agire educativo. Se l'educazione intende essere realmente problematizzante (in essa "l'uomo si pone dinanzi a se stesso come problema", dice Freire), evidenzia e genera problemi, intesi come situazioni nelle quali aspetti diversi – aspettative e realtà, presente e futuro, oppressione e liberazione – entrano in conflitto. Ci pare importante considerare criticamente le modalità con le quali tali conflitti si esprimono e tentare di coglierne realisticamente le loro potenzialità sul piano educativo. Si può trattare di conflitto interno al soggetto, che è impegnato in una revisione di sé nel processo di sviluppo della coscienza, come anche di conflitto tra soggetto che si sta coscientizzando e contesto nel quale è inserito (organizzazione, società). Il processo che l'educazione problematizzante suscita, agendo in senso critico, tende ad accrescere le distanze, ad evidenziare orientamenti talvolta anche divergenti; tali divaricazioni vanno ricomposte perché l'esperienza del conflitto possa dirsi formativa per chi la vive e l'educazione si propone con una funzione di sintesi accrescitiva delle tensioni, come modo per generare apprendimenti dai conflitti.

- *L'etica dell'azione educativa* volta a sviluppare coscienza critica. Assumendo la prospettiva della coscientizzazione si accede a dimensioni dell'educazione e della formazione assai profonde, che pongono però, proprio per ciò, questioni rilevanti anche sul piano etico. Coscientizzazione ed educazione al pensiero critico agiscono nel senso dello sviluppo della consapevolezza e, appunto, della criticità e si confrontano, di conseguenza, con le intenzionalità dei soggetti, con le loro volontà che possono esprimere, dinanzi ai cambiamenti di natura educativa, interesse o disinteresse, disponibilità o rifiuto. Caratteristiche personali e di gruppo - in termini culturali, sociali, politici e valoriali - segnano i confini delle relazioni educative che si vengono a stabilire. In una prospettiva di approfondimento, volta alla rielaborazione delle esperienze educative vissute, ci chiediamo quali siano i limiti, per chi educa, oltre i quali non è possibile spingere l'azione volta a sviluppare senso critico. E' importante cercare di comprendere come cerchiamo di gestire la tensione dialettica tra intenzione di generare coscienza critica, così come è da noi concepita, e rispetto dell' intenzionalità e dell'autonomia degli altri.

Esplorare tali questioni, generare ulteriori e più approfonditi interrogativi, valorizzare le risposte che, nelle pratiche educative siamo riusciti sinora a dare, significa cercare di elaborare significati concreti dell'agire educativo volto a sviluppare coscienza critica. La coscientizzazione si presenta, in tal senso, come una logica per comprendere il rapporto tra uomo e mondo e, all'interno di esso, fornisce una direzione intenzionale all'agire educativo. Quando riusciamo ad educare la nostra (e l'altrui) coscienza in senso critico sviluppiamo comprensione, diamo vita ad un'ermeneutica pratica con la quale cerchiamo di attribuire significato agli eventi, alle azioni, alle relazioni. Nel processo di coscientizzazione si viene a stabilire, infine, un nesso circolare e ricorsivo tra comprensione e azione; la prima non precede e determina la seconda ma tra comprendere ed agire si succedono continui rimandi ed influenzamenti reciproci. Ciò fornisce senso al nostro agire, anche educativo, e fa di esso – contro ogni sorta di dispersività del fare privo di riflessione - una modalità irrinunciabile per cercare di costruire la nostra cultura, il nostro rapporto col mondo.

E' facile cogliere il persistere delle logiche e delle pratiche depositarie in slogan che affermano che “questo è l'unico mondo possibile”, dentro il lievitare di nuove forme di istituzionalizzazione dei problemi e di costruzione meccanismi contenitivi che poco hanno a che fare con la libertà degli essere umani, nel dilagare di modelli educativi normativi e punitivi, in azioni formative dove il sapere tecnico disconosce quello esperienziale al punto da espropriare le persone della propria soggettività progettuale e consegnarle al non senso del vivere.

Dietro a tutto ciò emerge l'idea dell'ineluttabilità del mondo esistente, che altro non è che una delle forme possibili, quella del liberismo socio-economico senza limiti.

Dinanzi a tale scenario ed alla necessità storica di attivare autentici processi sociali ed educativi di emancipazione, la pedagogia freiriana - una volta superata la sensazione di impotenza o di onnipotenza - si pone al lavoro per creare dentro i luoghi, dentro le relazioni qui e ora, dentro l'analisi critica della realtà, vie per uscire dai problemi e dare forma alle attese profonde che permettono a tutti di “essere più”.

Riferimenti bibliografici

Bellanova, B., *Paulo Freire: Educazione problematizzante e prassi sociale per la Liberazione*, Centro Programmazione Editoriale, Modena, 1978.

Dewey J., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961 (1909, 1933)

Fisher A. *Critical Thinking. An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001

Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973 (1967)
 Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971 (1968)
 Freire P., *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2004
 Freire P., *Conscientizacao. Teoria e pratica da libertacao. Uma introducao ao pensamento de Paulo Freire*, Sao Paulo, Ed. Moraes, 1980.
 Mayo P., *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Sassari, Delfino ed., 2006 (1999)
 Morrow R.A. – Torres C-A. *Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and Transformative Social Change*, New York, Teachers College Press, 2002

Gli autori

Silvia Maria Manfredi, sociologa e pedagogista, Profa. Dra. Livre-docente (aposentada) da Universidade Estadual de Campinas- Unicamp/S. Paulo , Presidente dell'Istituto Paulo Freire Italia
Piorgio Reggio, pedagogista e formatore, docente di vice-presidente dell'Istituto Paulo Freire - Italia

¹ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Ed. Gruppo Abele, Torino (ed. or.1968), p.102

² La prospettiva del *Critical thinking*, che riconosce quali contributi originari di ispirazione gli studi di Dewey (Dewey, 1909), si sviluppa essenzialmente in ambiente nord-americano. Essa ha avuto una prima significativa formalizzazione da parte di Edward Glaser già negli anni '40 e, in particolare a partire dagli anni '80 del secolo scorso, ha conosciuto significativi sviluppi che trovano riscontro oggi in una consolidata letteratura. Il *Critical thinking* si presenta essenzialmente come un metodo educativo volta a sostenere il soggetto in apprendimento ad affrontare i problemi sviluppando capacità di ragionamento logico, indagine, analisi, sviluppo delle conoscenze.

³ Nella tradizione pedagogica brasiliana e Latino-Americana più conosciuta come "escolanovismo" e del "costruttivismo" (basato sui presupposti teorici della psicologia costruttivista di Piange e al.)

⁴ Così si esprime, a questo proposito, Freire: "Tutti i rapporti dell'uomo *nel mondo e col mondo* presentano caratteristiche specifiche che li distinguono nettamente da ogni altro contatto proprio della sfera animale. E questo perché per l'uomo il mondo è una realtà oggettiva, indipendente da lui, proposta alla sua conoscenza...L'uomo è soggetto di rapporti e non solo di contatti, perché non solo è nel mondo ma fa parte del mondo. Il suo essere *col mondo* deriva dal suo essere aperto alla realtà, per cui egli diventa soggetto di rapporti" (Freire, 1973, p.47).

⁵ Freire, Paulo, *L'educazione come pratica della Libertà*, p.71, Mondadori, Milano 1973; tit. or., *Educação como pratica da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.

⁶ Freire, P., *Ibidem*, pag. 72

⁷ Freire, P., *Ibidem*, pag.73

⁸ Freire, Paulo - *Pedagogia dell'autonomia-Saperi necessari per la pratica educativa*. Edizioni Gruppo Abele: Torino, 2004 e Freire, P: e Ira Shor - *Medo e Ousadia. o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987

⁹ Oggi il movimento freiriano è presente in tutti i continenti e dà vita ad interventi educativi in contesti assai differenti dal punto di vista socio-economico e culturale, confrontandosi con differenti condizioni politiche e sociali.

¹⁰ Freire, P., *Pedagogia dell'autonomia*, pag. 92/93.

¹¹ Così si esprime Freire, nel corso di un seminario tenuto nel 1970 a Roma su "Coscientizzazione e alfabetizzazione degli adulti": "...La coscientizzazione è un compromesso storico. E' anche coscienza storica: è inserimento critico nella storia, implica che gli uomini assumano il compito di soggetti che fanno e rifanno il mondo. Esige che gli uomini creino la loro esistenza con il materiale che la vita offre loro" (Freire, 1980, p.26)