

MARIATERESA MURACA

Paulo Freire oggi

Alleanze popolari,
femministe e decoloniali

PREFAZIONE

DI PAOLO VITTORIA



EDUCAZIONE E TRASFORMAZIONE SOCIALE

STUDI / 3

Ledizioni

S
D
N
A

IANUS

EDUCAZIONE E TRASFORMAZIONE SOCIALE

TESTI / 3

Collana diretta da Antonio Vigilante

COMITATO SCIENTIFICO

Roberto Alessandrini, Università Pontificia Salesiana; Daniel Buraschi, Università della Laguna (Spagna); Cristina Breuza, educatrice e pedagoga; Irene Culcasi, Università Lumsa, European Association of Service-Learning in Higher Education (EASLHE); Maria D'Ambrosio, Università Suor Orsola Benincasa; Paolo Landri, Consiglio Nazionale delle Ricerche; Giuseppina Rita Mangione, Indire; Mariateresa Muraca, Universidade Federal do Pará (Brasile); Vincenzo Schirripa, Università Lumsa; Claudia Secci, Università di Cagliari; Tiziana Tarsia, Università di Messina; Maura Tripi, Università Lumsa, Movimento di Cooperazione Educativa (MCE); Paolo Vittoria, Università Federico II di Napoli

MARIATERESA MURACA

Paulo Freire oggi

Alleanze popolari, femministe e decoloniali

Ledizioni

In copertina: Immagine di Fabio Castenedoli.

2025 Ledizioni LediPublishing
Via Boselli 10, 20136 Milano – Italy
www.ledizioni.it
info@ledizioni.it

ISBN cartaceo: 9791256005703
ISBN Open Access: 9791256005758

Licenza Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0.

Indice

11	<i>Prefazione</i>
17	<i>Lista di sigle</i>
19	<i>Introduzione</i>
23	1. <i>Contestualizzazione biografica e teorica</i>
35	2. <i>L'influenza di Paulo Freire in Italia</i>
35	1. Introduzione
35	2. Il dialogo con la pedagogia popolare italiana
37	3. La lotta per le 150 ore
38	4. Dalla traduzione de <i>La pedagogia degli oppressi</i> a oggi
41	5. Studi freiriani in Italia
45	6. Soggetti collettivi e reinvenzione del pensiero freiriano
47	7. Considerazioni finali
51	3. <i>Paulo Freire, Danilo Dolci e don Lorenzo Milani: un confronto</i>
51	1. Introduzione
51	2. Una pedagogia del margine
53	3. L'impossibile neutralità dell'educazione
57	4. Dialogicità: cifra dell'educazione
60	5. La comunicazione come legge della vita
62	6. Una spiritualità libera e liberatrice
64	7. Considerazioni finali
65	4. <i>Paulo Freire e i movimenti sociali: l'esperienza del Movimento di Donne Contadine</i>
65	1. Introduzione
66	2. Freire e i movimenti sociali
69	3. Il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina
70	4. Metodologia della ricerca con il MMC
72	5. La genealogia freiriana del MMC

74	6. Il riferimento freiriano nelle lotte del MMC per l'educazione formale
75	7. La dimensione freiriana delle metodologie politico-educative del MMC
79	8. Risonanze freiriane nel processo di formazione della soggettività militante
80	9. La ricerca come pratica freiriana
83	10. Considerazioni finali
85	<i>5. Paulo Freire e il femminismo: convergenze e questioni aperte</i>
85	1. Introduzione
86	2. L'educazione è politica
88	3. La pratica del posizionamento
90	4. Oppressione, dialettica e potere
92	5. La rilevanza politico-educativa del conflitto
93	6. La costruzione condivisa della conoscenza
95	7. Oltre le dicotomie del pensiero moderno
97	8. Voce ed esistenza simbolica
99	9. Considerazioni finali
101	<i>6. Colonialismo e decolonizzazione negli scritti di Paulo Freire</i>
101	1. Introduzione
102	2. Colonialismo e decolonizzazione in Freire
102	2.1. Il colonialismo come matrice sociale, culturale e politica: le prime opere di Freire
105	2.2. L'influenza del passato coloniale sulla configurazione dell'oppressione: <i>La pedagogia degli oppressi</i>
116	2.3. Lotta di liberazione e ricostruzione nazionale: esperienze e scritti africani
124	3. Ulteriori categorie decoloniali nel pensiero di Freire
127	4. L'influenza freiriana sulla pedagogia decoloniale e l'intercultura critica
130	5. Considerazioni finali

133	<i>Conclusioni</i>
135	<i>Bibliografia</i>

Alla mia Orixá Iansã, con gratitudine infinita
per il suo Axé che scorre nelle mie vene
e nelle pagine di questo libro.

Alle Acque Grandi de Pará, a Belém e le sue genti,
cui appartiene il mio cuore.

A Eleonora, la cui amicizia e ascolto costante
hanno reso più leggere le sfide della migrazione.

Al mio collettivo familiare,
senza il quale non potrei nulla.

Prefazione

La lettura di Paulo Freire è quanto mai necessaria nel contesto attuale. Basti pensare alla definizione di ‘educazione bancaria’ data dall’educatore brasiliano già in *Educazione come pratica della libertà* come critica a un modello di pedagogia accumulatrice, nozionistica e poco incline, anzi impermeabile, al dialogo. L’aggettivo ‘bancaria’ risuona forte nei nostri tempi in cui il linguaggio dell’educazione è invaso da un vocabolario mutuato dal sistema economico-aziendale definito da ‘crediti’, ‘debiti’, ‘agenzie formative’, ‘accumulo e spendibilità di competenze’, ‘prodotti formativi’ e chi più ne ha più ne metta. Non sono certo casuali tali parole, ma hanno una precisa matrice ideologica che, dalla Scuola di Chicago in poi, ha individuato nel campo dell’educazione una colonia della teoria del capitale umano: l’individuo in nome della ‘dinamicità’ e ‘competitività’ incorpora il modello ideologico del capitalismo, accumulando competenze spendibili nel (spesso fittizio) mondo del mercato. Freire alla fine degli anni Sessanta aveva dato un significato leggermente diverso alla definizione ‘bancaria’, ma si può dire che la sua intuizione nella scelta dell’espressione non può che farci riflettere sul nesso tra modello pedagogico e sistema capitalista, tra educazione e politica.

E proprio tra le contraddizioni, le tensioni tra educazione e politica, si muove il discorso che Mariateresa Muraca intesse in questo libro. Profonda studiosa del pensiero di Freire, dell’educazione popolare in America latina ed Europa, attualmente docente all’Universidade Federal do Pará, Muraca in questo saggio ci invita a schierarci in modo riflessivo, critico, ma anche dialogico. Ci rimanda a un pensiero complesso e contraddittorio che non avrebbe luogo nel modello neoliberista dell’educazione in cui la riflessione pedagogica cede il

passo a un insieme di tecniche da applicare, abdicando definitivamente al senso trasformativo della pratica educativa. Educatrice schierata per una pedagogia femminista, decoloniale e antirazzista, rilegge il pensiero di Paulo Freire alla luce di tali questioni ineludibili in un mondo in cui l'indifferenza diviene strumento di complicità con la violenza e il dominio.

Attraverso quest'ultimo lavoro, che raccoglie e rielabora testi pubblicati nel corso della sua storia, Mariateresa Muraca cammina sulle orme tracciate da Paulo Freire senza limitarsi a seguirle, piuttosto, come ci ha invitato lo stesso educatore brasiliano, a reinventarle. Freire nella sua analisi del processo di coscientizzazione, nel suo invito continuo a passare da una coscienza ingenua a una coscienza critica, allertava anche sulla coscienza fanatica caratteristica delle società che vivono una rapida e massiva trasformazione tecnologica senza costruire adeguati strumenti riflessivi. Anche in questo ha tracciato orizzonti che riescono in modo singolare a cogliere aspetti del nostro tempo, non solo nel campo culturale, ma anche e soprattutto politico. Monito contro l'indifferenza, invito a prendere parte e posizione, lo sguardo di Mariateresa è continuamente rivolto non solo agli insegnamenti dell'educatore brasiliano, ma verso l'America Latina dove il suo impegno di intellettuale e di educatrice si radica al fianco degli oppressi, come le donne contadine protagoniste del suo recente *Educazione e movimenti sociali*. Non si tratta di uno sguardo geografico e culturale, ma propriamente politico ed epistemologico, necessario per creare punti di vista inediti in un'epoca in cui chiusure culturali si imbevono di eurocentrismo, vaghi concetti di sovranismo o grottesco patriottismo.

È il caso, ad esempio, della bozza delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum – Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione* che, nel campo della scuola e in particolare dell'insegnamento della storia esordiscono con “Solo l'Occi-

dente conosce la Storia” attribuendo falsamente e con una manipolazione ideologica questa frase a Marc Bloch. Oltretutto mettono continuamente enfasi sulla ‘vicenda storica italiana’, non dando alcuna attenzione o spazio alle esperienze africane, latinoamericane, mediorientali, per fare un esempio. Come se non bastasse, minimizzano l’uso delle fonti storiche creando – se ce ne fosse bisogno – poca tensione critica tra opinione e verità.

Ecco perché il discorso di Muraca sulla pedagogia femminista e decoloniale si fa quanto mai necessario anche nel riconoscere tracce di ideologia neocolonialista che silenziosamente risuonano in passaggi come quelli delle *Indicazioni Nazionali* e recuperare un senso interculturale, dialogico, critico dell’educazione a cui la scuola necessariamente deve far riferimento. Autrici come Catherine Walsh e bell hooks provocano una problematizzazione del potere nella relazione di genere, classe, razza e nella stessa posizione che si prende rispetto alla conoscenza.

Del resto, più si costruisce la tessitura del testo di Muraca, più si vanno decostruendo modelli politici e didattici che riproducono sistemi di dominio e di oppressione approfondendo l’esercizio necessario di farsi domande, interrogarsi sul potere senza cui la pedagogia si ridurrebbe a un’asettica trasmissione di nozioni o mera applicazione di tecniche. È questo un insegnamento da non sottovalutare visto che un certo tipo di politica sembra avere nostalgie verso un ‘sano’ ritorno all’educazione tradizionale.

La ragione di questa tendenza di ritorno al nozionismo starebbe nel restaurare una scuola che deve porre dei limiti per aiutare a crescere e sappia tracciare il limite o la legge normativa, definendo regole e confini. Ma la scuola può essere anche dialogica senza perdere per questo autorevolezza? E chi dice che il dialogo non aiuti a crescere e non faccia matu-

rare? La scuola, nella sua funzione educatrice, può esercitare la pratica dialogica senza far sparire in un lampo i limiti, senza cui la libertà si trasformerebbe in spontaneismo, mostrandone il suo risvolto falso. Ed è questo un altro insegnamento di Freire su cui bisognerebbe lavorare e che risuona quanto mai attuale.

Dialogo è apprendere attraverso l'esperienza, ma non elude rigore metodologico. Anzi, richiede un impegno molto più faticoso che non si misura sul voto in condotta o la disciplina imposta, ma si costruisce in un lavoro che non è univoco, piuttosto relazionale, e quindi democratico in cui l'insegnante o l'educatrice stessa si mette continuamente in discussione.

Come emerge dagli scritti di Muraca, il rigore metodologico e analitico non si limita alla costruzione di una didattica dialogica, piuttosto affonda alle radici delle strutture di potere e dei modelli economici.

La scuola di oggi più che 'apparato ideologico dello Stato' – nel senso di Althusser – rischia sempre più di divenire 'apparato ideologico del Mercato'. Questa mercificazione galoppante si mischia in modo singolare con una restaurazione di modelli di carattere coloniale, eurocentrici e poco interessati a dare spazio alle creatività del soggetto. Un segnale in più che il ritorno all'antico non è la risposta. Piuttosto bisogna costruire un altro presente.

Paulo Freire oggi – Alleanze popolari, femministe e decoloniali è un cammino aperto per docenti, educatrici, studentesse e studenti che intendano proprio andare alla ricerca di un altro presente, costruendo insieme significati, letture del mondo, ma anche della propria interiorità senza cui è difficile abitare il contesto educativo: è una costruzione in cui si fa più fatica e si è più esposti, che spesso comporta stanchezza, ma anche la gioia che fa risplendere la bellezza dell'insegna-

mento e dell'apprendimento, come fatica e gioia si avvertono tra le righe di questo libro.

Paolo Vittoria, Università Federico II di Napoli

Lista di sigle¹

CELAM: Conferência Geral do Episcopado Latinoamericano – Conferenza Generale dell’Episcopato Latinoamericano.

CMI: Conselho Mundial das Igrejas – Consiglio Mondiale delle Chiese.

IDAC: Instituto de Ação Cultural – Istituto di Azione Culturale.

MCP: Movimento de Cultura Popular – Movimento di Cultura Popolare.

MMC: Movimento de Mulheres Camponesas – Movimento di Donne Contadine.

MOVA-SP: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo – Movimento di Alfabetizzazione di Giovani e Adulti della Città di San Paolo.

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Movimento dei Lavoratori Rurali Senza Terra.

SESI: Serviço Social da Indústria – Servizio Sociale dell’Industria.

¹ In questa lista sono incluse le sigle che compaiono più di una volta nel libro; le altre sono state comunque esplicitate nel testo. Ho preferito riportare in maiuscolo tutte le lettere anziché solo la prima, sia in fedeltà alla norma brasiliana sia per rendere le sigle più facilmente identificabili.

Introduzione

Nel presentare Paulo Freire, durante le lezioni, mi piace sempre raccontare che il mio incontro con il suo pensiero non è avvenuto all'interno di corsi universitari, ma negli spazi dell'attivismo. Quando, agli inizi del Duemila, muovevo i primi passi nella formazione superiore, infatti, era opinione diffusa che la pedagogia freiriana fosse inevitabilmente legata alla realtà sociale del Brasile e alle lotte degli anni Settanta e che, pertanto, non fosse più attuale. Al contrario, per il Collettivo studentesco ElaboratorioCaos, che avevo contribuito a creare presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia, Freire si è affermato presto come un punto di riferimento teorico-operativo imprescindibile. La sua prospettiva, infatti, offriva fondamento, profondità e direzione al nostro desiderio di un'educazione radicale, impegnata con gli ultimi e orientata alla trasformazione della società.

Fedele a questa origine, i miei primi interessi sono stati rivolti alla comprensione delle modalità attraverso cui i movimenti educativi e sociali reinventano Freire. La mia tesi triennale è stata incentrata sull'approccio dell'«amicizia liberatrice» – uno sviluppo della proposta freiriana – nel Movimento de Jóvenes de la Calle¹ (MOJOCA), fondato da Gérard Lutte a Città del Guatemala (Guatemala). Per la tesi di laurea specialistica, ho esplorato l'ispirazione freiriana nel Centro de Educação e Evangelização Popular² (CEDEP) di Florianópolis (Brasile). Con la mia tesi di dottorato mi sono soffermata sulle pratiche politico-educative del Movimento de Mulheres Camponesas³ (MMC) a Santa Catarina (Brasile).

¹ Movimento di Giovani di Strada.

² Centro di Educazione ed Evangelizzazione Popolare.

³ Movimento di Donne Contadine.

Anche se caratterizzate da un grado diverso di complessità, tutte queste ricerche hanno adottato un taglio empirico, configurandosi come esperienze significative di condivisione, convivenza e partecipazione.

D'altra parte, grazie a questi percorsi ho maturato un punto di vista peculiare sull'opera di Freire, che mi ha permesso di considerare aspetti in larga misura trascurati dalla letteratura italiana specializzata. In particolare, ho messo a fuoco i legami con altre figure chiave della pedagogia popolare, del femminismo e del pensiero decoloniale. Sono emerse, pertanto, alleanze politico-epistemiche, che evidenziano il carattere costitutivamente aperto della pedagogia freiriana, la sua ricchezza e soprattutto la sua rilevanza per alcune delle lotte più importanti del nostro tempo. Il libro nasce da questi studi e riunisce in una veste unitaria contributi nella maggior parte dei casi già pubblicati, come articoli in riviste o saggi in collettanee.

In particolare, il primo capitolo è inedito e illustra la traiettoria esistenziale di Freire. Discute, inoltre, alcuni suoi concetti chiave – tra i quali, ad esempio, la celebre distinzione tra ‘educazione addomesticatrice’ e ‘educazione liberatrice’ – situandoli nel contesto storico-sociale in cui sono stati formulati. In questo modo, offre una necessaria contestualizzazione ai capitoli successivi. Il secondo costituisce una rielaborazione dell'articolo *A influência, a circulação e a reinvenção do pensamento de Paulo Freire na Itália*, uscito nel 2023, numero 23 della *Revista brasileira de história da educação*. In esso metto in luce alcuni aspetti essenziali della ricezione italiana di Freire e gli scambi che l'autore brasiliano ha alimentato con il nostro Paese. Il terzo capitolo riprende diversi miei scritti precedenti – tra i quali, ad esempio, *A singularidade das pedagogias populares*, di cui sono coautrice insieme a Reinaldo Matias Fleuri e che fa parte del libro *Viver em ple-*

nitude: compartilhando práticas e tecendo saberes decoloniais (Pedro e João, 2024) – ma ha una natura sostanzialmente nuova. Nello specifico, si sofferma sulle affinità teorico-politiche tra Freire e due personaggi di spicco della pedagogia popolare italiana: don Lorenzo Milani e Danilo Dolci.

Gli ultimi tre capitoli sono i più innovativi ed esaminano il pensiero freiriano in rapporto a temi essenziali del presente. Nello specifico, il quarto trae origine dall'articolo *Re-inventing Paulo Freire: the political-pedagogical practices of the Peasant Women Movement*, che compone il volume 14, numero 1, del 2023 dell'*European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. Nella prima parte, argomento che la pedagogia freiriana è una pedagogia dei movimenti: concepita e radicalizzata dal suo ideatore, durante tutta la vita, in dialogo con movimenti sociali e intellettuali a essi organici. Nella seconda parte, analizzo l'influenza di Freire nelle pratiche del MMC e il modo in cui questo movimento contribuisce ad ampliare la riflessione freiriana in chiave femminista ed ecologista. L'approfondimento della relazione tra Freire e il femminismo, inoltre, è il cuore del quinto capitolo. Esso ripropone l'articolo *Paulo Freire e il femminismo: convergenze e questioni aperte*, apparso nel 2021, nel numero 10 di *Educazione Aperta – rivista di pedagogia critica*, dedicato al centenario della nascita di Freire. *Colonialismo e decolonizzazione negli scritti di Paulo Freire* è stato pubblicato per la prima volta come articolo, nel volume 25, numero 61, del 2021 di *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*. L'obiettivo di quest'ultimo capitolo è indagare la dimensione decoloniale della pedagogia freiriana, alla luce di un confronto con pensatrici e pensatori fondamentali del panorama postcoloniale e decoloniale, come Frantz Fanon, Albert Memmi, Amílcar Cabral, bell hooks, Aníbal Quijano e Catherine Walsh.

Ho sempre utilizzato le edizioni italiane delle opere di Freire quando possibile. Mi sono avvalsa, invece, della versione originale nel caso di libri non pubblicati in Italia o non più reperibili. Sono mie le traduzioni delle citazioni tratte da questi ultimi e dagli altri scritti in lingua straniera adoperati nel libro. Anche i brani delle interviste, realizzate con le militanti del MMC, sono stati tradotti da me, osservando il principio della maggiore fedeltà possibile alla narrazione orale nei limiti della correttezza formale.

La pedagogia freiriana continua a essere un riferimento vibrante per me, di cui riscopro il valore e il senso nella quotidianità, soprattutto nella relazione con le studentesse e gli studenti⁴ del corso di Pedagogia dell'Universidade Federal do Pará (UFPA), in cui insegno. A loro e alle comunità periferiche, *quilombolas*,⁵ *ribeirinhas*⁶ e indigene, storicamente escluse, da cui provengono e in cui sono radicati i loro sogni, dedico lo sforzo intellettuale e politico, di cui questo libro rappresenta un esito in divenire.

⁴ Nel libro ho adottato diverse strategie per rendere visibili le differenze di genere, evitando al contempo di appesantire la lettura.

⁵ Le comunità *quilombola* sono state create all'epoca della schiavitù da schiavi fuggitivi, a volte grazie all'appoggio delle popolazioni originarie, e sono abitate ancora oggi da afrodiscendenti. Secondo Carvalho, "il *quilombo* può essere considerato il più importante simbolo della lotta per la terra comunitaria e per la libertà in tutta la diaspora africana nelle Americhe" (Carvalho, 2015, p. 12; corsivo mio).

⁶ Comunità situate nei pressi di un fiume, che vivono dei suoi prodotti.

1. Contestualizzazione biografica e teorica

Paulo Freire nasce il 19 settembre del 1921 a Recife, la capitale dello Stato del Pernambuco, nel Nordest brasiliano, da Edeltrudes Neves e Joaquim Temístocles Freire. Ha una sorella, Stela, e due fratelli, Armando e Temístocles. La sua infanzia è segnata da due eventi drammatici: la morte del padre e la recessione del 1929, in seguito ai quali la sua famiglia, di classe media, conosce difficoltà e ristrettezze economiche. Dagli undici ai venti anni vive a Jaboatão dos Guararapes, città distante 18 km da Recife ma all'epoca di difficile accesso. Questo periodo ha un'influenza essenziale sulla sua formazione: a Jaboatão, infatti, condivide la realtà dei gruppi subalterni e, al contempo, prende coscienza della distanza determinata dalla sua diversa origine sociale, in un contesto di profonde disuguaglianze (Freire, 2008a).

Compie le sue incipienti esperienze come insegnante, dapprima come ausiliare e in seguito come professore di portoghese, presso la scuola Oswaldo Cruz, il cui direttore, Aluizio Pessoa de Araújo, gli aveva permesso di studiare gratuitamente. Nel 1944 sposa Elza Maia Costa de Oliveira, con la quale avrà cinque figli: Madalena, Cristina, Fátima, Joaquim e Lutgarde. Nel frattempo, frequenta la Facoltà di Diritto di Recife,¹ in cui si laurea nel 1947, senza tuttavia mai esercitare la professione. Nello stesso anno, assume l'incarico di direttore del 'settore di educazione e cultura' del Serviço Social da Indústria² (SESI), un'entità privata senza fini di lucro, fondata nel 1946 e tuttora esistente, che ha l'obiettivo

¹ Una delle prime unità da cui è sorta nel 1964 l'Universidade do Recife, diventata Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) nel 1965.

² Servizio Sociale dell'Industria.

di promuovere la qualità di vita dei lavoratori dell'industria, delle loro famiglie e comunità.

Gli anni Cinquanta e Sessanta sono contraddistinti, in Brasile e in altri Paesi dell'America Latina, dall'affermazione di governi populistici di sinistra, che incentivano la partecipazione delle maggioranze fino a quel momento escluse dalla vita politica. Seppure orientate da un programma riformista che punta al mantenimento degli interessi al potere e al progresso economico, questi governi aprono spazi di mobilitazione inaspettati (Streck, 2009). Nascono sindacati rurali e urbani, leghe contadine, movimenti sociali e fioriscono le prime esperienze di educazione popolare.

In *L'educazione come pratica della libertà*, concluso in Cile nel 1967, Freire descrive questo periodo come un'epoca di passaggio dalla 'semi-intransitività',³ una condizione caratterizzata dalla concentrazione delle preoccupazioni degli esseri umani intorno alle necessità legate alla sopravvivenza, alla 'transitività naturale', che si realizza quando essi assumono un impegno rispetto alla realtà. Questa fase avrebbe dovuto portare, attraverso un lavoro politico-educativo, alla 'transitività critica', propria degli autentici contesti democratici e corrispondente a forme di vita interrogative, inquiete e dialogiche (Freire, 1971).

In particolare, poiché ai fini dell'esercizio del voto è necessario saper leggere e scrivere e poiché il problema dell'analfabetismo è grave ed esteso, si diffondono molte iniziative di alfabetizzazione degli adulti. Tra le più importanti: la campagna *De pé no chão também se aprende a ler*,⁴ promossa dal Comune di Natal, nello Stato del Rio Grande do Nor-

³ Per non appesantire la lettura con molti segni grafici, ho deciso di usare le virgolette solo la prima volta in cui discuto un concetto all'interno del libro.

⁴ Anche a piedi scalzi si impara a leggere.

te; il Movimento de Educação de Base⁵ (MEB), istituito da una convenzione tra il governo federale e la Conferência Nacional dos Bispos do Brasil⁶ (CNBB); la Campanha de Educação Popular⁷ (CEPLAR) sorta a João Pessoa, capitale dello Stato di Paraíba; il Movimento de Cultura Popular⁸ (MCP), sostenuto dalla prefettura di Recife.

Nonostante il loro legame strutturale con l'azione dei governi, queste esperienze sono molto diverse dalle tradizionali proposte educative rivolte ai gruppi più svantaggiati, che molto spesso finivano per riaffermare la loro subordinazione. Esse, infatti, si basano sulla valorizzazione della cultura popolare, che intendono far emergere e sistematizzare, in collaborazione con le classi popolari e negli spazi della loro organizzazione, in un movimento dal basso che mira a trasformare l'educazione e la società stessa (Brandão, Assumpção, 2009). In questo contesto, assume un ruolo di primo piano un gruppo di intellettuali militanti, legato al mondo universitario, cattolico e partitico (*ibidem*).

In particolare, Freire, che dal 1961 ricopre anche l'incarico di direttore del Serviço de Extensão Cultural⁹ (SESC) dell'Universidade do Recife, è tra i fondatori del MCP, in cui coordina dapprima il 'settore educazione' e in seguito il 'settore ricerca' e il progetto di educazione degli adulti. L'obiettivo principale del MCP è democratizzare il sapere e la

⁵ Movimento di Educazione di Base.

⁶ Conferenza Nazionale dei Vescovi del Brasile.

⁷ Campagna di Educazione Popolare.

⁸ Movimento di Cultura Popolare.

⁹ Servizio di Estensione Culturale. L'estensione universitaria, che in Brasile ha una tradizione abbastanza consolidata, corrisponde alla cosiddetta terza missione, ovvero identifica l'impegno dell'università con la società, che può esprimersi, ad esempio, attraverso la realizzazione di progetti comuni.

cultura, attraverso un lavoro pedagogico ‘con’ e ‘per’ le classi popolari (Araújo, 2005). È in questo movimento che Freire inizia a elaborare il metodo di ‘alfabetizzazione-coscientizzazione’, che avrà l’occasione di applicare, per la prima volta in modo sistematico nel 1963 ad Angicos, città dello Stato del Rio Grande do Norte, grazie al finanziamento di un ambiguo programma di aiuti promosso dagli Stati Uniti, *Aliança para o progresso*.¹⁰

Ad Angicos prende forma un’esperienza straordinaria, che permetterà di alfabetizzare in pochi mesi (40 ore di lezione) trecento adulti, contadini, operai, lavandaie, domestiche, artigiani, donne e uomini appartenenti agli strati più marginali della società. Come frequentemente accade nell’opera freiriana, la sperimentazione antecede la costruzione teorica. Così, il metodo di alfabetizzazione-coscientizzazione viene illustrato dettagliatamente in *L’educazione come pratica della libertà*, un libro concluso quattro anni dopo in Cile.¹¹

Il metodo prevede una complessa fase preparatoria, in cui le educatrici e gli educatori popolari hanno innanzitutto il compito di ricercare, attraverso la condivisione del quotidiano, conversazioni informali e interviste, ‘l’universo lessicale’ dei gruppi alfabetizzandi, ovvero un inventario di vocaboli radicati nella loro esperienza esistenziale. Da questo inventario gli educatori selezionano le cosiddette ‘parole generatrici’, cioè parole dotate di particolare forza espressiva all’interno della realtà socioculturale di riferimento, oltre che di una certa complessità fonetica. Le parole generatrici,

¹⁰ Alleanza per il progresso.

¹¹ Occorre specificare, tuttavia, che in questo libro confluiscono molte idee già esposte in *Educação e atualidade brasileira* (Educazione e attualità brasiliana), tesi presentata nel 1959, in occasione di un concorso per la cattedra di filosofia e storia dell’educazione presso la Scuola di Belle Arti del Pernambuco.

quindi, vengono codificate attraverso immagini di situazioni di vita reale. Nell'esperienza di Angicos, per esempio, la parola *belota* – termine regionale che designa un ornamento usato su amache e fruste di cuoio – viene codificata attraverso la rappresentazione di un contadino vestito in abiti tipici, che cavalca un asino al centro di un paesaggio rurale arido, tenendo in mano un frustino con una *belota* dai colori vivaci (Beisiegel, 2010). La seconda fase, di esecuzione, prende avvio proprio da una discussione sulle immagini proiettate su una parete, ricche di 'temi generatori' rilevanti per i soggetti coinvolti nel processo educativo. Per esempio, a partire dalla scheda-codifica della parola *belota*, la prima a essere usata ad Angicos, vengono affrontati i problemi della siccità, dell'esodo rurale, dello sfruttamento dei lavoratori ecc. Solo successivamente si passa all'analisi della parola generatrice, che dapprima è osservata nella sua completezza (ad esempio *belota*), poi in rapporto ai suoi elementi sillabici costitutivi (be-lo-ta) e le famiglie sillabiche di cui fanno parte (ba-be-bi-bo-bu, la-le-li-lo-lu, ta-te-ti-to-tu). Comprendendo il processo di formazione dei vocaboli, quindi, le alfabetizzande e gli alfabetizzandi provano a costruirne alcuni – effettivamente esistenti o no. Per esempio, dalla parola *belota* vengono create *bala*,¹² *lata*,¹³ *tatu*.¹⁴

Il metodo di alfabetizzazione-coscientizzazione è dialogico, riconosce il sapere esperienziale dei soggetti educativi e il loro contesto di vita. Pertanto, riconfigura gli elementi della pratica educativa: i 'circoli di cultura' subentrano alle classi; professori e studenti diventano coordinatori e partecipanti di un percorso di crescita comune; la lezione è sostituita

¹² Pallottola.

¹³ Latta.

¹⁴ Armadillo.

dalla discussione; i contenuti educativi non si basano più sul programma ma su 'situazioni esistenziali'; l'alfabetizzazione smette di essere un procedimento meccanico e mnemonico, supportando un'acquisizione di consapevolezza rispetto alla realtà sociopolitica (*ibidem*).

In seguito al successo di Angicos, su proposta dell'allora ministro dell'educazione, Darcy Ribeiro, il governo incarica Freire di coordinare un piano nazionale di alfabetizzazione. Ma le forme di partecipazione inedite vissute in quegli anni vengono bruscamente interrotte dal *golpe* del 1964, che, depone il presidente democraticamente eletto, João Goulard, instaura un ventennio di dittatura militare in Brasile. Freire viene considerato un sovversivo. È trattenuto per più di settanta giorni in una caserma a Olinda. Quindi, insieme alla sua famiglia, è costretto all'esilio.

Inizia così un lungo periodo di peregrinazione che, per quanto doloroso (Freire, 2008a), rappresenta il presupposto del consolidamento e della diffusione del pensiero freiriano (Streck, 2009). Dopo una breve permanenza in Bolivia, Freire si trasferisce in Cile e vi rimane per cinque anni. Qui, durante il governo di Eduardo Frei Montalva, del Partido Demócrata Cristiano¹⁵ (PDC), lavora come consulente dell'UNESCO in due istituti impegnati nella riforma agraria: l'Istituto de Desarrollo Agropecuario¹⁶ (INDAP), tra il 1964 e il 1967, e l'Istituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria¹⁷ (ICIRA), dal 1967 al 1968. Scrive, inoltre, alcune delle sue opere più importanti: nel 1967 – come già menzionato – esce *L'educazione come pratica della libertà* e nel 1968 *La pedagogia degli oppressi*, che favorisce la sua afferma-

¹⁵ Partito della Democrazia Cristiana.

¹⁶ Istituto di Sviluppo Agropecuario.

¹⁷ Istituto di Formazione e Ricerca nella Riforma Agraria.

zione a livello mondiale. Il libro giunge clandestinamente in Brasile, dove sarà pubblicato solo nel 1984.

Ne *La pedagogia degli oppressi*, Freire presenta una realtà sociale segnata da rapporti di oppressione, in cui si distinguono nettamente ‘oppressori’ e ‘oppressi’. Gli oppressori sono uomini e donne appartenenti ai gruppi dominanti che, in una violenza riprodotta di generazione in generazione, distorcono la vocazione umana a ‘essere di più’ in un ‘avere di più’ che impedisce ad altri di ‘essere’. Dall’altra parte, gli oppressi sono uomini e donne che, proprio perché vivono direttamente le conseguenze dell’oppressione, possono riconoscerne il carattere ingiusto e lottare per il suo superamento. In questo scenario, l’educazione liberatrice deve svelare le radici e le forme dell’oppressione, sostenendo gli oppressi nel loro ‘compito storico’ di restaurare la comune umanità in se stessi e negli oppressori (Freire, 1971).

La pedagogia degli oppressi rivela un’ispirazione teorica plurale. Freire, infatti, attinge all’esistenzialismo, alla fenomenologia, al personalismo, alla teologia della liberazione, al marxismo e al postcolonialismo, dando origine a un’elaborazione originale. In particolare, secondo Beisiegel (2010), l’espansione dei riferimenti a favore delle categorie marxiste, che si registra ne *La pedagogia degli oppressi*, è un effetto di ritorno dell’applicazione del metodo di alfabetizzazione-conscientizzazione, che mostra al suo creatore l’organizzazione della società, così come possibilità, implicazioni e limiti dell’educazione.

Nel 1969, Freire accetta l’invito a trascorrere un anno come *visiting professor* presso l’Harvard University. Quindi si stabilisce a Ginevra, dove dirige il ‘dipartimento di educazione’ del Conselho Mundial das Igrejas¹⁸ (CMI), un’or-

¹⁸ Consiglio Mondiale delle Chiese.

ganizzazione ecumenica internazionale. Insieme alla moglie Elza e altri collaboratori, inoltre, fonda l'Instituto de Ação Cultural¹⁹ (IDAC). Si tratta di un periodo molto vivace: Freire viaggia per i cinque continenti, potenziando la sua prospettiva politico-pedagogica grazie al dialogo con intellettuali e movimenti sociali (Freire, 2008a). Tra le esperienze più significative, è importante menzionare il coordinamento delle campagne di alfabetizzazione degli adulti nei Paesi africani che hanno appena conquistato l'Indipendenza dal Portogallo, in particolare Guinea Bissau, Capo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola. Da questi percorsi nascono libri importanti come *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau* del 1978 e *A África ensinando a gente. Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*²⁰ elaborato con Sérgio Guimarães e pubblicato dopo la morte di Freire, nel 2003.

Nel frattempo, il Brasile vive una fase di riapertura democratica. Il rientro di Freire è segnato da profonde incertezze ma si concretizza nel 1980, grazie alla legge dell'amnistia. A San Paolo, Freire insegna all'Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e alla Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Nel 1984 muore l'amata moglie Elza, compagna di vita e impegno educativo. Due anni dopo, Freire sposa Ana Maria de Araújo, 'Nita', figlia del direttore Aluizio Pessoa, che molti anni prima lo aveva accolto nella scuola Oswaldo Cruz. Anche Nita avrà un ruolo essenziale nella traiettoria di Freire, accompagnando e proseguendo la sua riflessione.

Oltre all'attività accademica, Freire approfondisce l'impegno politico, anche di carattere istituzionale: contribuisce alla fondazione del Partido dos Trabalhadores²¹ (PT) ed è

¹⁹ Istituto di Azione Culturale.

²⁰ L'Africa ci insegna. Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.

²¹ Partito dei Lavoratori.

assessore all'educazione del Comune di San Paolo per circa due anni (1989-1991), durante il governo di Luiza Erundina. In sinergia con i movimenti sociali, crea il Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo²² (MOVA-SP), che presto ispira iniziative simili in altre città (Vittoria, 2008).

Le trasformazioni che avvia a favore della scuola pubblica puntano a migliorare le condizioni formative, lavorative e salariali degli insegnanti; inoltre, promuovono l'autonomia e la gestione plurale degli istituti scolastici, attraverso un articolato progetto di costruzione partecipativa del *curriculum* a partire da temi generatori. L'esperienza è analizzata approfonditamente in *Education and democracy: Paulo Freire, social movements, and educational reform in San Paolo* (Torres, O'Cadiz, Wong, 1998).

In particolare, il metodo di costruzione del *curriculum* a partire da temi generatori prevede una struttura ricorsiva, in cui si alternano quattro fasi: 1. il coinvolgimento dei docenti: la richiesta formale di partecipazione è preceduta da un complesso processo preparatorio, nel quale svolgono un ruolo fondamentale i gruppi di formazione, coordinati da facilitatrici e facilitatori, che permettono agli insegnanti di riflettere criticamente sulla propria pratica e sulle teorie implicite a essa sottese, in modo collettivo e continuo. 2. Lo studio della realtà: una volta definite le scuole e i docenti partecipanti, si apre questa fase fondamentale, a sua volta suddivisa in sotto-fasi. Gli insegnanti, nella qualità di ricercatrici e ricercatori pratici, insieme a ricercatrici e ricercatori accademici, esplorano il contesto in cui la scuola è inserita, allo scopo di portare alla luce le 'situazioni rilevanti' (per esempio, con-

²² Movimento di Alfabetizzazione di Giovani e Adulti della Città di San Paolo.

flitti, problematiche o temi frequentemente dibattuti dalla comunità). 3. L'organizzazione della conoscenza: i ricercatori pratici e i ricercatori accademici si riuniscono per categorizzare i dati raccolti. A partire dall'analisi, inoltre, identificano i temi generatori interdisciplinari, sui quali si fonderà l'attività didattica della scuola. Quindi, ogni insegnante procede a sviluppare i temi generatori in rapporto alla sua disciplina, articolandoli in domande generatrici. 4. La realizzazione dell'attività didattica da parte di ciascun insegnante. Questa fase comprende anche la definizione e l'applicazione di modalità di valutazione tese a rafforzare ulteriormente il rapporto tra conoscenza ed esperienza, teoria e pratica, scuola e comunità. L'intero percorso, infatti, ha lo scopo di superare la frammentazione del sapere e la sua separazione dal contesto di vita dei protagonisti del processo educativo (*ibidem*).

Nel 1991, per volontà dello stesso Freire, nasce l'Istituto Paulo Freire, oggi attivo, oltre che in Brasile, in Portogallo, Spagna, USA, Regno Unito e Italia. Nella sua ultima produzione, Freire sviluppa ulteriormente la sua proposta politico-pedagogica alla luce delle sfide emergenti e del clima culturale della postmodernità. Un libro essenziale in questo senso è *Pedagogia della speranza*, del 1992, originariamente concepito come prefazione a una nuova edizione de *La pedagogia degli oppressi*, rispetto alla quale costituisce, infatti, un 'nuovo approccio'. L'autore conduce una riflessione intensa sulla sua vicenda esistenziale e teorica, riaffermando le ragioni di un'educazione al servizio della trasformazione sociale – esercizio attivo di speranza in tempi di disincanto (Freire, 2008a).

Freire muore a San Paolo il 2 maggio del 1997. Con le sue quaranta lauree *honoris causa*, è il brasiliano più omaggiato al mondo. Nel 2012, inoltre, è stato nominato patrono dell'educazione brasiliana. Ma la sua figura non smette di su-

scitare polemiche: basti pensare alle denigrazioni ricorrenti che ha ricevuto durante il governo di Jair Bolsonaro, il quale nel 2019 è giunto a definirlo ‘fanatico’, ‘idolo della sinistra’ e ‘responsabile del fallimento educativo’. Sicuramente, in un mondo ancora caratterizzato da ingiustizie, disuguaglianze e oppressioni, il suo pensiero e la sua stessa persona non ammettono neutralità. Richiedono di posizionarsi, interrogarsi e interrogare costantemente la realtà, con spirito critico ma anche con fiducia. Soprattutto sono un invito a praticare alternative, insieme agli altri e a partire dai materiali che la vita ci offre (*ibidem*).

2. L'influenza di Paulo Freire in Italia

1. *Introduzione*

Questo capitolo mira a tracciare le linee generali della ricezione del pensiero di Freire in Italia. Senza alcuna pretesa di esaustività, intendo esplorare le relazioni e i contesti che ne hanno permesso l'introduzione; gli autori che hanno contribuito in modo più significativo alla sua diffusione; le esperienze con cui si è confrontato più fruttuosamente; le principali configurazioni che ha assunto la sua reinvenzione; le analisi e le iniziative che continua a promuovere. Nelle considerazioni finali, metterò a fuoco le continuità che hanno segnato gli oltre cinquant'anni trascorsi dalla prima pubblicazione de *La pedagogia degli oppressi* in Italia, nel 1971, nonché le direzioni di ricerca più innovative e feconde che emergono attualmente.

2. *Il dialogo con la pedagogia popolare italiana*

La divulgazione dei primi libri di Freire in Italia si inserisce in una cornice di sollecitazioni profonde, animate dall'utopia della trasformazione sociale. Pensiamo allo scossone prodotto dal Sessantotto nell'educazione e nella società italiane o alla svolta antistituzionale nella rappresentazione e nel trattamento non solo della sofferenza psichica ma di tutte le forme di marginalità. In particolare, la proposta freiriana trova alcuni interlocutori naturali in figure come Danilo Dolci, don Lorenzo Milani, Aldo Capitini e Ada Gobetti, principali fautori della pedagogia popolare italiana.

Il loro punto di partenza comune è la comprensione dell'educazione come campo di lotta, complesso e contraddittorio, spesso dominato da concezioni e pratiche orientate

alla riproduzione sociale. Ne consegue l'urgenza della ricerca di alternative attraverso la sperimentazione concreta, che pertanto anticipa la teorizzazione. Nello specifico, Capitini crea i Centri di Orientamento Sociale (COS), don Milani la Scuola popolare di Barbiana, Ada Gobetti il *Giornale dei genitori*, Dolci il Centro educativo di Mirto e altri strumenti di 'autoanalisi popolare'. Fortemente dialogiche e partecipative, tali innovazioni traducono l'opzione per un'educazione al servizio della giustizia sociale, che assume il punto di vista, le necessità e i valori dei gruppi subalterni. Esse, inoltre, sono contraddistinte da una presa di distanza radicale dal fascismo e dalle sue implicazioni sulla formazione della cultura italiana.

È un posizionamento che segna, in modi peculiari, la storia di vita di ciascuno dei protagonisti dell'educazione popolare italiana, avvicinandoli – anche su questo piano – a Freire, perseguitato e costretto all'esilio da una dittatura militare. Ada Gobetti abbraccia la lotta partigiana e, dopo la sconfitta del nazifascismo, sostiene una visione della liberazione come processo permanente, argomentando la necessità di alimentare la fedeltà delle istituzioni educative alle aspirazioni della Resistenza (Gobetti, 2014). Capitini paga la sua scelta antifascista perdendo il suo incarico all'Università Normale di Pisa e finendo in carcere per due volte, quindi continua a seguire il cammino della resistenza nonviolenta. Anche Dolci matura la sua prima, istintiva, adesione alla nonviolenza, rifiutando di arruolarsi nella Repubblica di Salò e riuscendo a fuggire dal carcere (Vigilante, 2011). Don Lorenzo Milani, infine, ripudia il fascismo per tutta la vita, indicando nel motto della Scuola popolare di Barbiana – 'I care' – un'antitesi al 'me ne frego' della gioventù fascista.

L'incontro con l'educazione popolare italiana ha offerto un terreno ideale, affinché la pedagogia freiriana non solo

venisse accolta senza perdere la sua radicalità originaria, ma al contempo rafforzasse spinte autoctone, attraverso contributi teorici e metodologici di primaria importanza. In questo modo, essa ha concorso a creare una tradizione critica, strutturalmente legata a movimenti di base ed esperienze alternative, che, anche quando addentra l'ambito universitario, assume il margine come punto di osservazione e leva per l'azione.

3. *La lotta per le 150 ore*

Lo stesso Freire, nei suoi scritti, fa riferimento alla vitalità del clima sociale e culturale italiano degli anni Settanta. In particolare, in *Pedagogia della speranza*, spiega le modalità attraverso cui vi è entrato in contatto, illuminando altre dimensioni della sua influenza in Italia. Pur senza menzionare i loro nomi, racconta di aver ricevuto, nella sua casa di Ginevra, diversi gruppi di studenti e operai, che desideravano chiarire alcuni aspetti de *La pedagogia degli oppressi* in un'ottica politica. Sottolinea, inoltre, la coincidenza di posizioni esistente tra alcune tesi fondamentali del libro e la visione di sindacaliste e sindacalisti italiani alla guida del movimento per le cosiddette '150 ore'.

Freire prese parte a conferenze e dibattiti, supportando e ispirando questa lotta, grazie alla quale, a partire dal 1973, le lavoratrici e i lavoratori hanno ottenuto il diritto a un monte ore retribuito (massimo 150) per frequentare percorsi formativi. Catarci (2016) evidenzia il legame tra diritto all'educazione e cittadinanza, che connota la prospettiva delle 150 ore. Anche se, in un primo momento, i sindacati diedero priorità al recupero degli anni di istruzione obbligatoria ai fini del conseguimento di un titolo di studio, rivendicando l'uso di strutture scolastiche pubbliche, mantennero sempre il

controllo sul processo educativo, definendo autonomamente obiettivi, metodologie ed esperienze di apprendimento. Le attività previste, dunque, non erano necessariamente finalizzate all'acquisizione di competenze professionali, ma potevano essere fruite in base agli interessi e alle esigenze dei diretti interessati. I corsi delle 150 ore, inoltre, adottavano metodologie dialogiche e riflessive che mettevano in discussione ruoli consolidati e promuovevano lo scambio di conoscenze provenienti da contesti culturali diversi, per creare una nuova visione del mondo.

Insieme ai sindacati, parteciparono a questa lotta studenti e insegnanti impegnati nella riappropriazione critica e nella reinvenzione della cultura egemonica. In questo modo, contribuirono all'emersione di nuove soggettività politiche. La lotta per le 150 ore, infatti, è stato uno degli eventi fondativi del femminismo italiano, che da allora ha dato vita a una miriade di iniziative autonome di donne: centri culturali, biblioteche, librerie e università indipendenti (Piusi, 2017).

4. Dalla traduzione de La pedagogia degli oppressi a oggi

Nelle pagine precedenti mi sono soffermata sul contesto della circolazione dei primi scritti di Freire in Italia, ora vorrei chiarire le relazioni che l'hanno resa possibile. Alcune personalità con forti legami con il Brasile e l'America Latina hanno avuto un ruolo di spicco, in *primis* Linda Bimbi, che ha tradotto, curato e scritto la prefazione della prima edizione italiana de *La pedagogia degli oppressi*. È importante considerare il suo percorso perché è emblematico delle reti che, negli anni successivi, hanno alimentato l'interesse per Freire in Italia e ancora oggi ne influenzano la lettura.

Nata a Lucca nel 1925, dal 1952 Linda Bimbi è missio-

naria in Brasile, dove vive in diverse città, raggiungendo una certa notorietà a Belo Horizonte. Qui fonda una scuola che arriva ad accogliere 2.000 studenti, in cui sperimenta un approccio vicino a quello ideato da Freire, allora coinvolto nelle campagne di alfabetizzazione. Abbraccia l'«opzione per i poveri», promossa dal Concilio Vaticano II e radicalizzata dalla Conferência Geral do Episcopado Latinoamericano¹ (CELAM) a Medellín (Colombia) nel 1968, e nello stesso anno abbandona i voti per dedicarsi più pienamente al Vangelo. L'anno successivo, il regime militare la costringe a lasciare il Brasile.

Rientrata in Italia, traduce *La pedagogia degli oppressi*, *L'educazione come pratica della libertà*, *Pedagogia in cammino*. *Lettere alla Guinea Bissau* e altri scritti di Freire. Inoltre coordina la segreteria della Fondazione Lelio Basso e, a partire dal 1972, collabora con il senatore Lelio Basso alla creazione del Tribunale Russell II, raccogliendo centinaia di storie di persone torturate e perseguitate dai regimi militari in America Latina. Le tre sessioni del Tribunale Russell II – a Roma nel 1974, a Bruxelles nel 1975 e di nuovo a Roma nel 1976 – costituiscono la prima denuncia internazionale dei crimini contro l'umanità perpetrati nel continente. In questo periodo, Linda Bimbi incontra, tra altri difensori dei diritti umani, Marianella García Villa, avvocatessa salvadoregna e collaboratrice dell'arcivescovo Oscar Arnulfo Romero.

Nella prefazione a *La pedagogia degli oppressi*, si sofferma sulla realtà sociopolitica in cui il libro è stato concepito; esplicita le difficoltà incontrate nella traduzione, dovute principalmente alla creatività linguistica dell'autore; e descrive la pedagogia freiriana come una pedagogia della rivo-

¹ Conferenza Generale dell'Episcopato Latinoamericano.

luzione, indirizzata all'umanizzazione e alla trasformazione della società. Sono significative le parole con cui presenta Freire al pubblico italiano:

La lettura degli scritti di Paulo Freire suppone simpatia con l'autore. Il suo stile è lui stesso, cioè dialogico e orale; dialettico [...]. Paulo Freire è 'inclassificabile'.² L'inclassificabilità viene dall'assoluta incompatibilità con gli schemi, che è l'espressione del suo legame viscerale con la terra e con l'uomo. In questo senso egli può ben rappresentare l'intellettuale autentico del nuovo mondo dei popoli che emergono oggi alla storia. [...] Inconfondibilmente suo è l'appassionato *amore all'uomo*, incarnato nella teoria e nella vita (prassi). Questo tema va sottolineato perché il lettore lo ritrova a ogni pagina del libro, ed è necessario inquadrarlo esattamente per non svalutarlo nell'inflazione verbale. L'amore in Paulo Freire ha una connotazione evangelica inequivocabile; egli afferma, tipicamente, di essere cristiano 'per natura' e di non saper pensare se stesso in altra dimensione; per lui, evidentemente, il marxismo, in quanto strumento sociologico di analisi della realtà, non è un dato contraddittorio con questa sua fede 'viscerale'. Egli è anche l'uomo della speranza, che predica l'*utopia* (Bimbi, 1971, pp. 11-12; corsivo nel testo).

Come anticipavo, l'impegno di Linda Bimbi ha impresso alcune caratteristiche essenziali alla ricezione dell'opera freiriana che perdurano fino a oggi. In primo luogo, essa si è diffusa non principalmente attraverso il mondo accademico, ma grazie a intellettuali profondamente identificati con l'America Latina. L'attenzione per la pedagogia freiriana, inoltre, è andata di pari passo con l'attenzione per la teologia della liberazione, al punto che le due hanno finito per coincidere

² Per ragioni di coerenza stilistica, ho adattato i segni grafici delle citazioni alla norma usata nel resto del libro.

nella sensibilità di molti seguaci italiani. A questo proposito, vale la pena di menzionare figure come il filosofo Giulio Girardi, lo psicologo Gérard Lutte, il teologo Arturo Paoli e molti altri meno noti, che hanno divulgato e sviluppato queste prospettive, attraverso scritti e iniziative socio-educative, sia in Italia che in rapporto a essa. Nella lettura di Freire, inoltre, è stata decisiva la mediazione svolta da persone che, per ragioni diverse, hanno vissuto l'esperienza della migrazione tra Brasile e Italia e che quindi si sono riconosciute, in una certa misura, come appartenenti culturalmente e politicamente a entrambi i Paesi.

5. *Studi freiriani in Italia*

La mia insistenza sull'influenza di Freire sulla cultura educativa alternativa italiana non deve dare adito all'idea che egli non goda di prestigio in ambito accademico. Tutt'altro. Un evento significativo in tal senso è stato il conferimento della laurea *honoris causa* da parte dell'Università di Bologna il 23 gennaio 1989. Lo stesso giorno, il titolo è stato conferito anche a Margherita Zoebeli e Mario Lodi, con la seguente motivazione: "per la loro attività pratica, oltre che per l'impegno sociale e l'alto livello del loro contributo scientifico".

È degno di nota che l'affinità di Freire con i due educatori, e in particolare con Mario Lodi, sia stata alimentata nel tempo: per esempio, attraverso il progetto Aquilone, il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) – di cui Lodi è stato uno dei principali promotori – ha instaurato un duraturo rapporto di scambio interculturale con i centri socio-educativi fondati da Padre Vilson Groh a Florianópolis, nel Sud del Brasile, e basati sull'approccio della pedagogia popolare e della teologia della liberazione (Spadaro, 2004). La Rete di cooperazione educativa *C'è speranza se accade*, che

si ispira alla prospettiva politico-pedagogica di Lodi, inoltre, ha promosso nel 2021 uno dei più importanti eventi italiani legati al centenario della nascita di Freire: il convegno *Paulo Freire: educare alla partecipazione, praticare la libertà*.

Occorre menzionare anche il secondo Forum internazionale Paulo Freire, tenutosi nel 2000 presso l'Università di Bologna e introdotto da Bartolomeo Bellanova, cofondatore dell'Istituto Paulo Freire Italia. Il Forum ha dato vita alla collettata *Il metodo Paulo Freire: nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, curata da Fausto Telleri, che esplora la fecondità dell'approccio di Freire nel nuovo millennio. Bellanova e Telleri hanno avuto un ruolo significativo nella diffusione del pensiero freiriano in Italia: tra altre iniziative, hanno curato insieme la pubblicazione di *Pedagogia, dialogo e conflitto*. A Bellanova, inoltre, si deve la prefazione di *Pedagogia della speranza – un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, uscito nel 2008 per le Edizioni del Gruppo Abele.

Certamente, l'attenzione della comunità accademica italiana per Freire è stata mutevole. In particolare, a seguito del declino dei movimenti di protesta e dell'affermazione dell'ideologia neoliberista nell'università, ha prevalso per un periodo la convinzione che si trattasse di un autore legato a uno specifico contesto storico-sociale e quindi non più attuale. Negli ultimi anni, tuttavia, si è assistito a un rinnovato interesse per Freire, sia negli studi incentrati specificamente sulla sua proposta, sia nei più svariati ambiti del sapere pedagogico, dove è riconosciuto come un riferimento fondamentale, per la sua capacità di apportare una dimensione problematizzante alla riflessione teorica e alla pratica educativa.³

³ Si ritrovano le tracce dell'ispirazione freiriana, per esempio, nei lavori di Luigina Mortari sul ruolo della riflessività nella formulazione del sapere dell'esperienza; di Pier Cesare Rivoltella sull'educazione ai media; di Massimiliano Tarozzi sulla giustizia sociale e la cittadinanza

Vorrei esaminare brevemente anche le principali opere che alcuni autori italiani hanno dedicato a Freire negli ultimi quindici anni. Il libro *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale* di Marco Catarci, pubblicato nel 2016 da FrancoAngeli, presenta il percorso di elaborazione della teoria freiriana, valorizzandone lo spessore interculturale e, quindi, la rilevanza rispetto alle sfide legate ai flussi migratori e alle società multiculturali. Lo stesso editore ha pubblicato, nel 2017, anche *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori* di Piergiorgio Reggio, vicepresidente dell'Istituto Paulo Freire Italia. Dopo aver contestualizzato il pensiero di Freire chiarendone gli elementi più innovativi, l'autore propone un'applicazione originale dell'approccio dei temi generatori, sperimentata con diversi gruppi.

Sempre nel 2017, Paolo Vittoria e Peter Mayo hanno pubblicato, con la Società Editrice Fiorentina, *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo. Analizzando educatori, lotte e movimenti sociali*, che esplora, in diversi capitoli, la pedagogia di Freire, il suo dialogo con altri educatori, attivisti e leader, e la sua reinvenzione da parte di movimenti sociali contemporanei – in particolare il Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra⁴ (MST) in Brasile. Negli anni precedenti, Vittoria aveva già scritto diversi libri importanti su Freire: in particolare, per le Edizioni del Rosone, *Pedagogie della liberazione. Freire, Boal, Caputini, Dolci* (2011), in cui, insieme al coautore Antonio Vigilante, discute e mette in relazione le traiettorie teorico-politiche di questi pensatori; e, per Delfino, *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo* (2008), uscito in Brasile nel 2011 per la casa editri-

globale; e di Massimiliano Fiorucci sulla pedagogia interculturale.

⁴ Movimento dei Lavoratori Rurali Senza Terra.

ce dell'Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e tradotto anche in spagnolo, inglese e turco. D'altro canto, Mayo, pur non essendo italiano, ha esercitato un'influenza significativa su studiose e studiosi italiani di Freire, grazie soprattutto al suo *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, pubblicato in Italia nel 2009 da Delfino.

Nel 2020, è uscito per Anicia Paulo Freire. *La libertà in pedagogia*, di Marco Ferrari, che adotta una prospettiva storico-educativa, contestualizzando la teorizzazione freiriana all'interno della cultura pedagogica brasiliana e soffermandosi a lungo sui movimenti per l'alfabetizzazione degli adulti sorti in Brasile negli anni Sessanta. Sebbene non sia in italiano, vale la pena di ricordare in questa panoramica anche la raccolta *Pensamiento social italiano sobre América Latina*, pubblicata da CLACSO nel 2017 e curata da Alessio Surian e Stefano Tedeschi, che mostra l'impatto di Freire non solo sulla pedagogia, ma anche su diversi altri campi del sapere in Italia. Senza poter entrare nel merito delle due opere, in considerazione dell'eterogeneità dei contributi, cito anche due collettanee uscite in occasione del centenario della nascita di Freire: *Que viva Freire! Epistemologia umanizzante, traiettorie partecipative, prospettive di speranza*, uno speciale della rivista *Metis* del 2021, a cura di Silvia Maria Manfredi e Silvio Premoli; e *Paulo Freire: educare alla partecipazione, praticare la libertà*, a cura di Carlo Ridolfi, pubblicato nel 2022 da Cittadella a partire dal convegno già menzionato.

Alla luce di questo quadro, è possibile concludere che la letteratura scientifica italiana su Freire è caratterizzata dal tentativo, da un lato, di situare la sua opera nei contesti della sua produzione, prendendo in considerazione anche gli scritti non tradotti in italiano; dall'altro, di svilupparne le implicazioni più significative in relazione alle specificità so-

cioculturali italiane, senza oscurarne la radicalità e quindi mettendola al servizio dei gruppi subalterni.

6. Soggetti collettivi e reinvenzione del pensiero freiriano

L'Istituto Paulo Freire e la Rete Nazionale Freire-Boal sono oggi i più importanti soggetti collettivi impegnati nella reinvenzione del pensiero e della pratica freiriani in Italia. L'Istituto Paulo Freire Italia è un'associazione collegata all'Istituto Paulo Freire Brasile e ad altri istituti freiriani presenti nel mondo. È stato fondato nel 2005 e attualmente è presieduto da Silvia Maria Manfredi, che è nata in Italia e ha vissuto per molti anni in Brasile, maturando una duplice appartenenza a questi Paesi, e da Piergiorgio Reggio. Tra gli obiettivi dell'Istituto, esplicitati nel suo sito (<https://istitutopaulofreireitalia.wordpress.com/>), spicca l'attualizzazione, la reinvenzione e la promozione della proposta pedagogica e culturale di Freire, alla luce del contesto italiano, così come la partecipazione alla rete internazionale degli Istituti Paulo Freire.

Nei venti anni di esistenza dell'Istituto, questi obiettivi sono stati perseguiti attraverso alcune attività centrali, tra cui soprattutto: l'organizzazione annuale di una settimana di formazione estiva, basata su contenuti e metodologie freiriane; e la promozione della traduzione dei libri di Freire. In particolare, nel 2004 è stata riedita *Pedagogia degli oppressi*,⁵ nello stesso anno è stata pubblicata *Pedagogia dell'autonomia* e nel 2008 è uscita *Pedagogia della speranza*, tutte e tre per le Edizioni del Gruppo Abele.

⁵ Diversamente dalla prima edizione, in questa non compare l'articolo "La" nel titolo. Ai fini di questo lavoro, ho adoperato soprattutto la prima edizione, per questo prevale la formulazione con l'articolo.

Da parte sua, la Rete nazionale Freire-Boal collega persone e gruppi dal Sud al Nord del Paese che, nell'ambito lavorativo e nell'attivismo, assumono come riferimenti fondamentali Freire e Augusto Boal – creatore del teatro dell'oppresso. Il presupposto è che le interazioni tra i loro approcci forniscano non solo un solido orientamento teorico-politico, ma anche un repertorio aperto e in continua espansione di metodologie, strumenti e tecniche per la lettura critica e la trasformazione della realtà.

La Rete è nata nel 2010, grazie a organizzazioni da tempo impegnate sul terreno della pedagogia popolare e/o del teatro dell'oppresso. Nello specifico:

- Il Circolo Freire di Imperia conduce attività educative, culturali, artistiche e politiche basate su un'ispirazione freiriana; inoltre promuove visite, collaborazioni e scambi con il Brasile e altri Paesi latinoamericani.
- La cooperativa Jolly, fondata nel 1992, ha introdotto in Italia l'opera di Boal, pubblicando alcuni suoi scritti, divulgando il suo pensiero attraverso libri e articoli e formando centinaia di moltiplicatori del teatro dell'oppresso nel corso della sua storia.
- Il Centro di documentazione Paulo Freire di Padova, creato nel 2005 da alcuni missionari comboniani di ritorno dal Brasile, identifica non solo una raccolta di libri di Freire e di autori affini, ma soprattutto un collettivo di educatrici e educatori che riflettono sulla propria pratica alla luce della prospettiva freiriana, disseminandola attraverso iniziative culturali e educative.
- L'associazione Piccolo Mondo, fondata negli anni Novanta da un gruppo di amici, alcuni dei quali avevano vissuto in Brasile, è nata con una duplice finalità: la Casa dell'amicizia accoglie bambini e adolescenti senza famiglia o con difficoltà familiari, per un periodo variabile a seconda delle necessità;

il Centro studi propone iniziative finalizzate alla costruzione della cultura dell'impegno e della consapevolezza planetaria.

La Rete è nata dall'idea di queste organizzazioni di mettere in contatto le molteplici realtà freiriane e boaliane attive sul territorio italiano. Non si è mai definita giuridicamente, preferendo mantenere un carattere aperto e non istituzionale. Ogni anno, in estate, realizza un incontro in cui viene affrontato un tema di interesse comune, secondo l'approccio e la metodologia della pedagogia freiriana e del teatro dell'oppresso. Nel 2025 si è tenuto il 16° incontro della Rete. Si tratta di un'occasione preziosa di studio, discussione e scambio, che promuove processi e orizzonti condivisi. Tutte le decisioni importanti per la vita della Rete vengono assunte in questo momento, collettivamente e sulla base della pratica del consenso. Nel 2017, 2018 e 2019 sono stati realizzati anche tre laboratori invernali, allo scopo di approfondire questioni politiche specifiche. Durante l'anno, la Rete diffonde le attività dei gruppi che la compongono. Solo in un'occasione si è fatta direttamente promotrice di un'azione: in risposta ai numerosi attacchi rivolti dal presidente Bolsonaro alla figura e all'eredità di Freire, ha lanciato la campagna *Chi ha paura di Paulo Freire?*. Condotta in diverse città, la campagna aveva lo scopo di divulgare il contributo di Freire e denunciare la grave situazione vissuta dal Brasile durante il governo Bolsonaro.

7. Considerazioni finali

A partire dalle riflessioni esposte in questo capitolo, è possibile individuare un elemento di continuità importante negli oltre cinquant'anni trascorsi dalla prima pubblicazione de *La pedagogia degli oppressi*: sia nei momenti storici in cui le sue preoccupazioni fondamentali sono state condivise da

una parte consistente della società italiana, sia in momenti storici – come quello odierno – in cui sono minoritarie, la pedagogia freiriana è fiorita soprattutto negli spazi della prassi politico-educativa – spazi interstiziali, di frontiera e spesso marginali, caratterizzati da resistenza, ma anche da lucidità e creazione di nuove possibilità. Ancora oggi, l’eredità freiriana spinge a tenere aperte le tensioni tra studio e realtà, teoria e impegno, università e movimenti sociali, in una ricerca di coerenza sempre inconclusa.

D’altra parte, è ancora viva la sfida a rapportarsi alla proposta freiriana in tutta la sua complessità: come una filosofia dell’educazione caratterizzata da chiari principi politico-teorici, evitando quindi la tentazione di ricercarvi soluzioni metodologiche univoche, intese come sequenze di azioni da applicare. Perché questo sia possibile, tuttavia, è necessario promuovere la conoscenza dell’intera elaborazione di Freire, poiché egli ha ripensato e ampliato la sua pedagogia durante tutta la vita. Pensiamo, ad esempio, alle notevoli possibilità di approfondire l’approccio freiriano rispetto al lavoro educativo e sociale con migranti e richiedenti asilo, anche per ciò che riguarda l’insegnamento dell’italiano come lingua di accoglienza (Landolfo, 2024). Per favorire reinvenzioni efficaci e fedeli in questo ambito, occorre tenere in considerazione non solo la presentazione del metodo di alfabetizzazione-coscientizzazione di *L’educazione come pratica della libertà*, ma anche le riflessioni contenute in *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau, A África ensinando a gente. Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*⁶ e *Por uma pedagogia da pergunta*.⁷ Questi scritti, infatti, potrebbero essere estremamente illuminanti per comprendere le asimmetrie di potere che caratterizzano l’in-

⁶ L’Africa ci insegna. Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.

⁷ Per una pedagogia della domanda.

contro interculturale; la non neutralità ideologica della lingua italiana; la complessità dell'insegnamento della lettura e della scrittura in una lingua estranea alla pratica quotidiana; la pluralità di appartenenze linguistiche e culturali che caratterizzano migranti e richiedenti asilo, ecc.

In questo senso, un'esigenza essenziale per il presente e il prossimo futuro riguarda la pubblicazione di un maggior numero di testi di Freire in italiano; ma soprattutto, uno studio serio e approfondito della sua opera, che consenta di indagarne dimensioni ancora poco valorizzate, ma anche di continuare a espanderla, in consonanza con i temi generatori politici, sociali e educativi del nostro tempo. In questo senso, vorrei evidenziare tre direzioni di ricerca promettenti: innanzitutto, si sta affermando sempre di più la necessità di esplorare l'influenza di Freire nelle pratiche politico-educative dei movimenti sociali,⁸ per favorire la ricreazione della democrazia su basi autenticamente partecipative e trasformative. In secondo luogo, si fa strada l'importanza di riconoscere e potenziare le alleanze tra il pensiero freiriano e altre prospettive critiche, in *primis* il femminismo,⁹ allo scopo di mettere in discussione dalle fondamenta i processi che plasmano le nostre soggettività e le strutture ingiuste costruite nel corso della storia umana, aprendo percorsi radicalmente nuovi per tutte e tutti. In un momento storico in cui la possibilità stessa della convivenza tra gli esseri umani e con tutte le altre componenti del pianeta terra è minacciata, inoltre, è cruciale l'analisi delle dimensioni interculturali e decoloniali del pedagogia freiriana.¹⁰ A queste

⁸ A questo proposito, si veda il libro già menzionato *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo* di Paolo Vittoria e Peter Mayo.

⁹ Al riguardo si possono considerare le riflessioni di autrici come Anna Maria Piusi, Antonia De Vita e Lucia Bertell.

¹⁰ Oltre che in Marco Catarci, che ho già citato, un contributo rilevante in questo senso si può trovare negli scritti di Davide Zoletto,

tre direzioni di ricerca saranno dedicati rispettivamente il quarto, il quinto e il sesto capitolo. Il terzo capitolo, invece, si sofferma su un altro tema già sottolineato: ovvero, la convergenza con la pedagogia popolare italiana, delineando un confronto tra Freire, Dolci e don Milani.

che ha curato anche l'edizione italiana di un dialogo tra Freire e Macedo (2008).

3. Paulo Freire, Danilo Dolci e don Lorenzo Milani: un confronto

1. *Introduzione*

Tra i protagonisti della pedagogia popolare italiana menzionati nel capitolo precedente, Danilo Dolci e don Lorenzo Milani sono i più vicini a Freire sul piano teorico-metodologico. Con il primo è esistita una certa collaborazione. Per esempio, nel 1976, Freire, allora coordinatore del 'dipartimento di educazione' del CMI, è stato invitato come relatore al seminario *Per un nuovo educare*, che doveva preparare il terreno alla nascita del Centro educativo di Mirto creato da Dolci. La sintonia che caratterizza il loro pensiero, tuttavia, va oltre l'influenza diretta che hanno esercitato reciprocamente. Nelle prossime pagine, illustrerò i punti di contatto più rilevanti tra le loro visioni pedagogiche, situandole nei contesti sociali in cui hanno vissuto e di cui hanno saputo cogliere in modo profetico i fermenti di cambiamento.

2. *Una pedagogia del margine*

Sin dai primi anni del suo sacerdozio, don Milani si fa riconoscere come un 'prete scomodo'. In un momento di forte polarizzazione dovuta alle ripercussioni della Guerra fredda, in cui la Chiesa cattolica e il Partito Comunista (PC) disputano il consenso della popolazione, don Milani crede e pratica l'educazione come uno strumento di elevazione culturale, coscientizzazione e auto-organizzazione delle classi popolari. Così, nel 1954, anziché essere indicato come successore di don Daniele Pugi nella parrocchia di San Donato di Calenzano, in cui operava come cappellano da sette anni,

viene ‘mandato in esilio’ (Gesualdi, 2016) a Sant’Andrea di Barbiana.

Si tratta di una minuscola e sperduta frazione del Comune di Vicchio, nel Mugello, dove da tempo non esiste una parrocchia. Don Milani accetta la decisione senza opporsi e in una lettera alla mamma scrive che la grandezza di una vita non si misura dalla grandezza del luogo in cui si è svolta. Come gesto simbolico acquista subito una tomba nel cimitero di Barbiana. Va di casa in casa a cercare i ragazzi che, ‘timidi e rispettati’, escono dalla quinta elementare semi-analfabeti per andare a lavorare nei campi o nelle fabbriche (Rai educational, 2002). In questo luogo marginale, don Milani apre una scuola popolare, la cui esemplarità riecheggia fino a oggi. Un progetto cui dedicarsi totalmente e da coltivare con tenacia, nonostante i tentativi di isolamento da parte della Chiesa: la scuola popolare sarà per don Milani ‘la pupilla destra dell’occhio destro’.

Anche la storia di vita di Dolci è contraddistinta dall’identificazione con il margine, come spazio di resistenza, lotta e trasformazione. Insoddisfatto dall’esperienza di Nomadelfia, che, per quanto gli avesse offerto un’opportunità importante di condivisione, gli sembrava troppo chiusa in sé stessa e obbediente all’autorità religiosa, sceglie di trasferirsi nel luogo più povero che avesse mai conosciuto. Trappeto, nella Sicilia occidentale, è un villaggio di pescatori e contadini, in cui Dolci può mettere alla prova concretamente la sua aspirazione alla comunione con gli ultimi (Vigilante, 2011), attraverso una partecipazione totale (Capitini, 1958). Vi arriva appena ventisettenne e ci rimane per il resto della vita, animando esperienze politico-educative, che contribuiscono a problematizzare e riformulare l’immaginario dominante sulla popolazione meridionale (Fedele, 2010). Per lui, nato dalla parte opposta della penisola, infatti, l’opzione per il margine

assume una connotazione geografica precisa, inserendosi in un movimento più ampio di “scoperta dell’Italia attraverso le sue povertà evidenti e remote” (Schirripa, 2010, p. 11).

Allo stesso modo, per Freire, il Sud è un posizionamento oltre che geografico politico-epistemico, che si esprime innanzitutto nel rifiuto della tendenza alienante a leggere la realtà a partire da prospettive di pensiero sviluppate per rispondere a problemi di altri luoghi (Freire, 1973). Sorta dal lavoro con i gruppi subalterni della regione più povera del Brasile, la sua concezione pedagogica si consolida in dialogo con altri Sud, per esempio grazie al coordinamento di campagne di alfabetizzazione degli adulti nei Paesi africani che hanno appena conquistato l’Indipendenza dal Portogallo. Anche nel Nord, Freire intravede molti Sud, ad esempio nell’esperienza di vita e di lotta dei migranti di origine italiana e spagnola, che incontra in Svizzera e in Francia grazie al lavoro al CMI. Questo aspetto si riflette anche nel linguaggio dei suoi scritti, in cui il termine *nortear-se*, corrente nella lingua portoghese ma non neutrale, viene sostituito dal neologismo *sulear-se*, che manifesta l’assunzione del Sud come riferimento primo per orientarsi nella realtà (Freire, 2008a).

3. *L’impossibile neutralità dell’educazione*

La concettualizzazione del nesso tra educazione e politica è al centro del pensiero di Freire e costituisce un elemento cardine della pedagogia critica (Mayo, 2008). In quest’ottica, la politica non si riduce ai canali, agli strumenti e ai soggetti previsti dalla democrazia rappresentativa, ma identifica ogni azione personale e collettiva, rivolta – consapevolmente o meno – al mantenimento delle condizioni sociali date o, al contrario, alla loro trasformazione in ordine a una maggiore giustizia sociale. Ne consegue l’impossibile neutralità degli

agenti educativi. È una posizione con la quale risuonano fortemente don Milani e Dolci, che mostrano come la presunta imparzialità cui si appellano gli educatori e le educatrici sia in realtà funzionale alla selezione sociale e alla riproduzione di relazioni diseguali (Scuola di Barbiana, 1967). Il seguente brano di *Lettera a una professoressa* chiarisce questo aspetto in modo eloquente:

A questo punto ognuno se la prende con la fatalità. È tanto riposante leggere la storia in chiave di fatalità. Leggerla in chiave politica è più inquietante: le mode diventano parte d'un piano ben calcolato perché Gianni resti tagliato fuori. L'insegnante apolitico diventa uno dei 411.000 utili idioti che il padrone ha armato di registro e pagella. Truppe di riserva incaricate di fermare 1.031.000 Gianni l'anno (ivi, pp. 67-68).

Questa consapevolezza ha motivato i tre autori a creare esperienze che incarnassero una visione dell'educazione come lotta 'per' e 'insieme' ai gruppi subalterni. La Scuola popolare di Barbiana, fondata nel 1954, è classista e schierata: mira a combattere la mentalità borghese interiorizzata dalle stesse classi popolari, che considera il sapere come un privilegio, e a colmare le disuguaglianze socioculturali. Non si tratta di fare filantropia, premiando i migliori tra i poveri perché raggiungano il livello della classe dirigente ma di sovvertire le contrapposizioni correnti, innalzando gli umili e rovesciando i potenti dai troni – come recita il cantico del *Magnificat*, al quale don Milani si ispira. Nella lettera a Mario Lodi (Scuola di Barbiana, www.barbiana.it), ad esempio, afferma di aver volutamente e per anni coltivato l'orgoglio nei suoi studenti: “quando ho davanti uno studente o un cittadino faccio di tutto per umiliarlo, levargli un po' di sicurezza. Quando ho un contadino o un operaio cerco proprio il contrario: di

dargli un po' di sicurezza di sé" (*ibidem*). L'opzione per gli ultimi è un principio dichiarato della Scuola di Barbiana: "chi era senza basi, lento o svogliato si sentiva il preferito. [...] Finché non aveva capito, gli altri non andavano avanti" (Scuola di Barbiana, 1967, p. 12). Lo stesso vale per la 'lotta alla timidezza' che, al di là delle apparenti differenze, caratterizza i poveri e perciò stesso non è un fatto personale ma politico. In virtù di questa complessità, la scuola è retta da regole molto serie. È una comunità di vita che funziona a tempo pieno: 12 ore al giorno per 365 giorni all'anno (366 negli anni bisestili). D'inverno si tiene in due stanze della canonica e altre due che servono da officina; d'estate si tiene all'aperto. Ci sono tanti maestri, perché gli studenti più grandi insegnano ai più piccoli. Non esistono voti, pagelle e bocciature – strumenti che incoraggiano l'arrivismo e l'amore egoistico per il sapere – ma neanche ricreazione e gioco. Allo stesso tempo, è fondata sul piacere di andare a scuola: le materie sono molto coinvolgenti e vengono adoperati strumenti didattici ancora poco diffusi – come il cineproiettore, la cinepresa e il giradischi.

Negli stessi anni in cui è attiva la Scuola di Barbiana, nella Sicilia occidentale, Dolci promuove esperienze di lettura critica e trasformazione della realtà, che identifica con il termine di autoanalisi popolare. Le inchieste sociologiche sono strumenti di denuncia polifonici, che restituiscono la parola a soggetti storicamente silenziati (Battaglia, Fofi, 2021); i digiuni diventano una pratica nonviolenta usuale, assumendo alcune volte una dimensione collettiva; gli scioperi alla rovescia mettono il dito nella piaga delle contraddizioni del mondo del lavoro e della politica; le marce promuovono coscientizzazione intorno a temi rilevanti come il rapporto tra la pace e lo sviluppo socioeconomico; la radio libera richiama l'attenzione sulle condizioni di abbandono in cui versa il Meridione. È in questo contesto che sorge l'idea di creare

il Centro educativo di Mirto, come una ‘nuova leva’ per il cambiamento. Dolci stesso ne racconta la genesi:

Domandavamo a ogni persona, in ogni famiglia, a migliaia di famiglie deboli perché isolate: “vuoi l’acqua cara o a buon mercato?”. E lentamente si chiariva come, per costare poco, questa doveva essere acqua democratica, non acqua di mafia: a chi provava a organizzarsi con gli altri l’acqua cooperativa via via diveniva leva per un cambiamento anche strutturale, nuova forza che giorno per giorno svuotava il potere del vecchio gruppo clientelare-mafioso locale. Altre valli vicine si svegliavano e altre dighe nascevano. Ma come il nuovo reddito avrebbe potuto sviluppare i valori locali arginando e filtrando i modelli commerciali disseminati dai *massmedia*? Altre leve occorreavano a rimuovere la situazione più dal profondo. In decine e decine di incontri a cui partecipano soprattutto donne e ragazzi, viene identificata una nuova possibile leva: un nuovo Centro educativo. In altre decine di incontri si chiede a bambini e bambine, ragazzi e ragazze, giovani, a esperti di ogni tipo, di concepire questo centro: fino che questo comincia ad assumere un volto (Dolci, 1985, pp. 121-122).

Sono parole che risuonano fortemente con il modo in cui Freire descrive il lavoro con i temi generatori all’interno dei circoli di cultura:

Avevamo organizzato dibattiti, sia in cerca di chiarire le situazioni, sia in funzione proprio dell’agire, che derivava dall’analisi delle situazioni. Il programma dei dibattiti ci era proposto dai gruppi stessi, nelle interviste da cui risultava quali e quanti problemi essi volessero trattare: ‘nazionalismo’, ‘fuga dei capitali all’estero’, ‘evoluzione politica del Brasile’, ‘sviluppo’, ‘analfabetismo’, ‘il voto dell’analfabeta’, ‘la democrazia’, erano i temi che via via si ripetevano nei vari gruppi. Tali argomenti, arricchiti con altri ancora [...] erano presentati ai gruppi in

forma dialogica. I risultati erano sorprendenti (Freire, 1973, p. 127).

Come riferito nel primo capitolo, si tratta di un elemento di una metodologia più ampia, che Freire inizia a sperimentare in Brasile all'interno del metodo di alfabetizzazione-conscientizzazione, ricrea in Cile e nei Paesi africani in cui coordina campagne di alfabetizzazione e riprende nel metodo di costruzione del *curriculum* a partire da temi generatori, ideato durante il suo mandato come assessore all'educazione nel Comune di San Paolo. Alle radici di questo approccio c'è una comprensione dell'educazione come processo collettivo – un aspetto centrale anche per Dolci e don Milani, sul quale mi soffermerò nel prossimo paragrafo.

4. Dialogicità: cifra dell'educazione

Freire, Dolci e don Milani sono accomunati anche dal riconoscimento e dal potenziamento della dimensione intersoggettiva nella costruzione della conoscenza. In Freire, essa costituisce il cardine della celebre distinzione tra educazione addomesticatrice e educazione liberatrice. Mentre la prima, infatti, si basa su una netta contrapposizione tra l'educatore – l'unico che sa – e l'educando – colui che non sa; la seconda problematizza questa contrapposizione, considerando l'educatore e l'educando come soggetti attivamente coinvolti in una ricerca condivisa, anche se da posizioni diverse. Pertanto, mentre l'educazione addomesticatrice promuove il deposito di nozioni e impone – spesso velatamente – una certa visione della realtà; l'educazione liberatrice è critica e dialogica. Freire argomenta anche le implicazioni politiche delle due diverse prospettive: l'educazione addomesticatrice presenta la realtà come un dato immutabile; spegne le domande e rinchiude il

pensiero nei recinti di ciò che già esiste; dunque, forma esseri umani conformisti e passivi. Al contrario, l'educazione liberatrice disvela il carattere dinamico della realtà e alimenta la fiducia negli esseri umani in quanto incompiuti e in divenire; sostiene e orienta le domande e imprime il coraggio del cambiamento; pertanto, forma esseri umani capaci di riflessione e partecipazione (Freire, 1971). Una sensibilità simile ha motivato don Milani e Dolci a ideare metodologie educative cooperative, come la 'scrittura collettiva' e la 'maieutica reciproca'.

Nella Scuola di Barbiana, il primo esperimento sistematico di scrittura collettiva è la lettera indirizzata agli alunni della scuola di Vho di Piadena (Cremona), concepita nel 1963 in seguito alla proposta del loro maestro Mario Lodi di avviare una corrispondenza. Don Milani spiega: "i primi due capitoli sono stati scritti più alla svelta e non sono perfettamente genuini. In questi sono stato coautore mentre negli altri son stato quasi solo presidente" (Gesualdi, Corzo Toral, 1992, p. 32). Nella lettera allegata, che redige di suo pugno, illustra dettagliatamente le fasi che hanno portato alla stesura degli ultimi tre capitoli della lettera, a opera di studenti con un'età compresa tra i 12 e i 16 anni. In particolare, il primo giorno, ogni ragazzo aveva sviluppato una risposta personale alla domanda: "perché frequento la scuola di Barbiana?". Il secondo giorno, gli elaborati individuali erano stati letti per scegliere le espressioni più felici. La raccolta del materiale selezionato aveva permesso, nel terzo giorno, di definire un ordine dei temi. In base a tale sequenza, il quarto giorno, erano stati creati dei nuovi componimenti. Nel quinto giorno, essi erano stati sistematizzati in un testo comune, trascritto da ciascuno nel sesto giorno. I giorni dal settimo al nono, infine, erano stati dedicati alla revisione frase per frase fino a ottenere la versione finale.

Sebbene questo primo tentativo contenga già tutti gli elementi di un percorso collettivo, il frutto più maturo di

questa metodologia nella Scuola di Barbiana è *Lettera a una professoressa*. Caratterizzata da uno stile asciutto e diretto, è un atto di accusa alla scuola del tempo, formulato dal punto di vista degli esclusi. In essa, vengono enunciati i principi essenziali della scrittura collettiva: “avere qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti. Sapere a chi si scrive. Raccogliere tutto quello che serve. Trovare una logica su cui ordinarlo. Eliminare ogni parola che non serve. Eliminare ogni parola che non usiamo parlando. Non porsi limiti di tempo” (Scuola di Barbiana, 1967, p. 20).

Allo stesso modo, la maieutica reciproca, inventata da Dolci, è “*un metodo per dare potere a chi non l’ha mai avuto*” (Mangano, 1992, p. 92; corsivo nel testo). La parola ‘maieutica’, di origine greca, significa ‘arte della levatrice’ e rimanda al dialogo platonico *Teeteto*, in cui Socrate paragona il suo metodo filosofico-educativo al lavoro di ostetrica della madre. Come la madre aiuta le donne a partorire, così egli opera sulle anime degli uomini perché possano dare alla luce la verità. Se, nella versione socratica, tuttavia, il metodo maieutico mira alla scoperta di un ordine oggettivo, in cui inserirsi e a cui adeguarsi; nella versione dolciana, attribuisce una responsabilità attiva agli esseri umani, all’interno di un universo aperto e in divenire (*ibidem*). Per Dolci, infatti, la maieutica identifica una concezione educativa incentrata sul ‘cosciente partecipare’ – individuale, di gruppo, strutturale – al ‘creativo sviluppo del mondo’ (Dolci, 1985). In questo senso, definisce la società una ‘creatura viva di creature’: gli uomini e le donne dipendono da essa ma possono a loro volta modellarla con le proprie scelte (*ibidem*).

Aggiungendo l’aggettivo ‘reciproca’, inoltre, Dolci introduce un’innovazione essenziale: mette in evidenza che la funzione maieutica non è esercitata solo dall’educatore o dall’educatrice ma dal collettivo nel suo insieme. Ognuno, infatti,

con le sue osservazioni, inquietudini e domande è maieuta, contribuisce alla maturazione degli altri e all'elaborazione di un sapere condiviso. Libri come *Conversazioni contadine* (2010), nati dalla trascrizione di riunioni basate sulla maieutica reciproca, mostrano bene questo aspetto. A turno i partecipanti seduti in circolo intervengono a partire da una domanda centrale e in interazione con gli altri; tutti sono invitati a esprimersi, anche i più reticenti; alla fine la conduttrice o il conduttore riprende i punti salienti della discussione, per favorire il passaggio dalla riflessione alle decisioni e alle azioni. La maieutica, dunque, riserva un'attenzione fondamentale alla predisposizione delle condizioni che permettono a ciascuno e ciascuna di dire la propria parola.

5. La comunicazione come legge della vita

A fondamento delle concezioni e delle metodologie illustrate nel paragrafo precedente c'è una comprensione della comunicazione come esigenza umana fondamentale. Nella Scuola di Barbiana l'apprendimento della lingua occupa uno spazio di primo piano: anzitutto la lingua italiana, poi più lingue straniere possibile. Per don Milani la lingua è uno strumento essenziale di lettura critica della realtà e organizzazione dal basso. È una via imprescindibile per rendere tutti gli uomini e le donne uguali, al di là delle loro caratteristiche peculiari. Parlare, infatti, significa essere umani e dedicarsi ad attività che vanno oltre i bisogni più immediati legati alla sopravvivenza. È un esercizio di cittadinanza e sovranità. La scuola popolare, pertanto, è il luogo in cui i poveri si appropriano della parola, ma non di una parola qualsiasi, bensì di una parola autentica, espressione della loro realtà sociale; una parola che impegna chi la dice

ed è utile a chi l'ascolta; una parola altruista, al servizio di interessi collettivi (Aa. Vv., 1965).

Per Dolci, d'altra parte, la comunicazione è la legge dell'esistenza, poiché ogni rapporto vivo è sempre bidirezionale. Intesa come processo mutuo di modificazioni arricchenti, essa deve favorire il reciproco e pluridirezionale sviluppo (Dolci, 1985). Per comunicare non basta l'iniziativa del singolo, è indispensabile la corrispondenza di altri, il dialogo tra punti di vista differenti e l'emersione di nuove prospettive. Per questo la comunicazione è opposta alla trasmissione, che è unidirezionale e autoritaria. In un momento di progressiva diffusione dei mass media, Dolci (1988) sostiene con forza che la comunicazione di massa non esiste, perché ci sia comunicazione è necessario il coinvolgimento creativo di tutti i soggetti. Al tema dedica un manifesto, pubblicato in diverse versioni e al quale contribuisce anche Freire insieme ad altri pensatori e pensatrici di vari ambiti di studio (*ibidem*). Concettualizza, inoltre, un'equivalenza tra la comunicazione e il potere da una parte e la trasmissione e il dominio dall'altro. Riprendendo Capitini, sostiene che il potere appartiene a tutti ed è responsabilità di ciascuno; mentre il dominio, determinato da una concentrazione del potere nelle mani di pochi, rappresenta la sua distorsione patologica. È necessario, perciò, non tanto redistribuire il potere esistente ma generarne di nuovo, sovvertendo le sue attuali strutture.

Ecco, dunque, un altro punto di contatto con Freire. L'educatore brasiliano, infatti, critica duramente i meccanismi trasmissivi dominanti nell'educazione e nella vita sociale (Freire, 1971). Per lui, la lettura del mondo anticipa e sostiene la lettura della parola; scrivere significa partecipare insieme agli altri al processo di trasformazione della realtà; e comunicare è un presupposto per esistere autenticamente (Freire, 1973). Come Dolci, inoltre, indica nella prassi l'u-

nico cammino possibile per restituire al potere la sua valenza positiva, attribuendo un'importanza cruciale al conflitto (Gadotti, Freire, Guimarães, 1995). In una società segnata da relazioni di oppressione, infatti, l'educazione che coincide con la coscientizzazione esige la disobbedienza, la lotta e la partecipazione alla costruzione di alternative (Gadotti, 2003).

6. *Una spiritualità libera e liberatrice*

Nato in una famiglia colta e agiata da genitori agnostici e anticlericali, agli inizi degli anni Quaranta don Milani vive un'intensa ricerca spirituale, che lo porta dapprima a convertirsi e successivamente a scegliere il sacerdozio. Nel seminario di Cestello in Oltrarno, tuttavia, si scontra con la rigida disciplina e la mentalità ottusa, che secondo lui non rispecchiano il vero messaggio del Vangelo. Nonostante un incolmabile senso di appartenenza alla Chiesa che lo accompagnerà durante tutta la vita, inoltre, entra presto in conflitto con le gerarchie ecclesiastiche. Nel 1951, prende posizione contro i vescovi toscani che avevano emanato un decreto invitando a votare la Democrazia Cristiana (DC) alle elezioni amministrative. Il mondo cattolico fiorentino è attraversato da vivaci fermenti di cambiamento, esemplificati in figure di spicco come il sindaco Giorgio La Pira e il cardinale Elia Dalla Costa, ai quali il vescovo ausiliare Ermenegildo Florit – responsabile dell'invio di don Milani a Barbiana – cerca di porre un freno. Nel 1958, *Esperienze pastorali*, scritto nel periodo trascorso a Calenzano, viene ritirato dal commercio dal Santo Uffizio, perché ritenuto inopportuno. Nel 1965, inoltre, don Milani contesta pubblicamente un gruppo di cappellani militari in congedo, che avevano taciuto di viltà dei giovani obiettori di coscienza. Per questo, è processato per apologia

di reato e viene condannato postumo dalla sentenza di appello. D'altra parte, per don Milani la fede è un modo di essere, da incarnare in concrete scelte di vita. Pertanto, arriva a togliere il crocifisso dal muro della scuola popolare suscitando incredulità e polemiche.

Difficilmente inquadrabile è la spiritualità di Dolci. All'origine della decisione di recarsi nella Sicilia occidentale c'è il profondo desiderio di sperimentare una vita di fraternità (Fresco, 1954). Così, al suo arrivo a Trappeto, dichiara apertamente le sue motivazioni ideali e religiose. Negli scritti di quel periodo, inoltre, si richiama al tema cristiano del sacrificio, affermando di essere pronto a morire perché altri possano vivere. Quando, nel 1957, accetta il premio Lenin per la Pace offertogli dall'URSS, si colloca agli occhi del potere costituito dalla parte dei comunisti. Anni dopo, tuttavia, riprende il linguaggio mistico, riaffermando la sua fede in un Dio liberatore, schierato dalla parte dei poveri e del cambiamento (Vigilante, 2011).

In territori molto distanti, è guidato dalla stessa utopia Freire, che indica nella fede una delle sue spinte essenziali. Nel capitolo precedente, ho fatto riferimento all'influenza reciproca esercitata sulla teologia della liberazione (Mayo, 2008), con cui a volte viene totalmente identificato da interpreti e seguaci. È una prossimità maturata sin dagli anni del MCP, quando aveva lavorato accanto a don Helder Camara, arcivescovo di Recife, considerato tra i principali fautori delle decisioni più progressiste del Concilio Vaticano II e precursore proprio della teologia della liberazione. Com'è noto, questo movimento, che ha interessato la Chiesa cattolica e protestante latinoamericana, ha interrotto la tradizionale complicità con il potere dominante, promuovendo l'opzione per le maggioranze impoverite del continente. Come don Milani e Dolci, anche Freire, dunque, testimonia una fede

che, pur richiamandosi alla religione cattolica, assume i tratti di una spiritualità eterodossa; una spiritualità profetica, intessuta di denuncia dello *status quo* e annuncio di un mondo più giusto a partire dalla prospettiva degli ultimi della terra.

7. *Considerazioni finali*

In questo capitolo, mi sono soffermata su alcune dimensioni – l'identificazione con il margine, come spazio di resistenza, lotta e trasformazione; la decostruzione della neutralità dell'educazione; il potenziamento della dialogicità nei processi di elaborazione della conoscenza; la visione della comunicazione come legge dell'esistenza; la ricerca di una spiritualità liberatrice – che, al di là delle inevitabili differenze tra le loro traiettorie di vita, segnalano una sostanziale coincidenza tra Freire, don Milani e Dolci. Estendendo a quest'ultimo le riflessioni che Streck (2005) rivolge ai primi due, è possibile affermare: “sono molte le evidenze che si tratta, in luoghi diversi, della manifestazione di una stessa lotta” (p. 253). L'auspicio è che questo confronto rafforzi le proposte politico-pedagogiche di ciascuno di questi autori, così come la consapevolezza della loro attualità.

4. Paulo Freire e i movimenti sociali: l'esperienza del Movimento di Donne Contadine

1. *Introduzione*

La riflessione freiriana ha contribuito, tra altri aspetti, all'affermazione, a partire dagli anni Settanta, della prospettiva dell'educazione permanente, al quale ha impresso un deciso indirizzo emancipatore (Mayo, Vittoria, 2017). Negli ultimi decenni, tuttavia, si registra il tentativo dell'ideologia neoliberista di appropriarsi di questo ambito di studi e pratiche (*ibidem*). Si pone, pertanto, la questione di come rimanere fedeli al suo portato radicale e trasformativo originario. Muovono in questa direzione le ricerche incentrate sulla dimensione educativa delle pratiche politiche e sulla dimensione politica delle pratiche educative (Abdi, Kapoor, 2009), le quali stanno promuovendo l'emersione di una pedagogia dei movimenti sociali come campo della pedagogia politica (Muraca, 2019).

Collocandosi in questa prospettiva, il capitolo esplora il ruolo dei movimenti sociali come reinventori della proposta di Freire. In particolare, mi soffermerò sul Movimento de Mulheres Camponesas¹ (MMC), sorto nel 2004 e oggi attivo in diciotto Stati brasiliani. Le mie considerazioni nascono da un'etnografia collaborativa e multi-situata condotta con il Movimento nello Stato di Santa Catarina, nel Sud del Brasile, tra il 2011 e il 2015. Argomenterò che l'ispirazione freiriana rappresenta una realtà ma anche un orizzonte per il MMC ed è operante nella sua genealogia, nelle sue lotte per

¹ Movimento di Donne Contadine.

l'educazione, nelle sue metodologie politico-educative e nel processo di formazione delle soggettività militanti. Sosterrò, inoltre, che nella prassi del Movimento l'analisi di Freire si arricchisce, confrontandosi con i temi della lotta femminista ed ecologista. Prima, però, è necessario mettere in luce l'importanza dei movimenti sociali nell'elaborazione teorica freiriana.

2. Freire e i movimenti sociali

In un'accezione ampia e aperta, intendo per movimenti sociali le soggettività collettive impegnate nella trasformazione della realtà, che problematizzano e superano gli strumenti, le forme e i canali di discussione e decisione previsti dalla politica rappresentativa, generando spazi di autogoverno. In questo senso, la pedagogia di Freire è una 'pedagogia dei movimenti' (Streck, 2009), perché non solo è stata creata, ma anche ripensata e radicalizzata in dialogo con movimenti sociali e intellettuali a essi organici (Muraca, 2019). Nello specifico, Streck (2009) individua tre grandi momenti di formulazione della pedagogia freiriana in relazione ai movimenti sociali: 'l'emersione del popolare in America Latina', 'l'universalizzazione dell'opera freiriana' e 'l'impegno per la democratizzazione e i diritti umani in patria'.

La prima fase si situa tra gli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso. Come illustrato nel primo capitolo, è caratterizzata dalla disseminazione di nuove esperienze di organizzazione popolare, indirettamente incentivate dai governi populistici di sinistra che si erano affermati in Brasile e in altri Paesi dell'America Latina. In particolare, i movimenti socio-educativi mirano a contrastare gli alti indici di analfabetismo di adulti e adulte, allo scopo di ampliare la partecipazione degli strati sociali fino ad allora esclusi dalla vita pubblica. Freire è

attivo nel MCP, nel quale inizia a elaborare gli elementi del metodo di alfabetizzazione-coscientizzazione, che applicherà in modo compiuto ad Angicos, nel 1963.

Il secondo periodo coincide con l'esilio, che, in modi non previsti dall'ordine costituito, diviene la condizione di possibilità della diffusione del pensiero di Freire a livello mondiale (*ibidem*). A questo proposito Streck (*ibidem*) rileva che la pedagogia di Freire deve essere considerata una pedagogia di movimento anche in un senso esistenziale: nasce da spostamenti, attraversamenti, partenze, ritorni e traffici di idee. Dal 1964 al 1980, infatti, grazie soprattutto al suo lavoro nel CMI, Freire vive e viaggia in diversi luoghi, sviluppando la sua riflessione, alla luce delle sfide dei contesti che definisce 'in prestito' e grazie al confronto con movimenti dei cinque continenti: movimenti per l'Indipendenza nelle ex-colonie portoghesi e in altri Paesi africani; movimenti di migranti in Francia e Svizzera; movimenti operai in Italia; movimenti per i diritti civili negli Stati Uniti; movimenti per la ridemocratizzazione in America Latina. Freire collabora direttamente con alcune di queste esperienze e ne ispira altre (Freire, 2008a). In particolare, negli anni dei regimi autoritari, in Brasile e in altri luoghi dell'America Latina, la teologia della liberazione porta avanti un capillare lavoro di base, adottando l'approccio di Freire come principale riferimento teorico, politico e operativo (Mayo, 2008). Lo rivelano innanzitutto i documenti finali della CELAM di Medellín (Colombia) nel 1968 e di Puebla (Messico) nel 1979 – vero e proprio manifesto della teologia della liberazione. In entrambi, le riflessioni dottrinali e le proposte pastorali prendono avvio dall'osservazione della realtà economica, sociale, politica ed ecclesiale del continente, caratterizzata da 'strutture di oppressione', che derivano dall'abuso dell'avere e del potere (CELAM, 1968).

L'ultimo momento individuato da Streck (2009) va dal

rientro di Freire in Brasile nel 1980 alla sua morte nel 1997. Gli anni della riapertura democratica e la fine della dittatura nel 1985 sono caratterizzati da una rinnovata effervescenza delle organizzazioni popolari, che riemergono sulla scena pubblica, dopo quasi due decenni di clandestinità, con più autonomia rispetto al potere statale. Nel primo capitolo, ad esempio, ho citato il MOVA-SP, promosso proprio da Freire. Il pensatore brasiliano non ha mai negato l'importanza della politica istituzionale ed è stato, infatti, assessore all'educazione del Comune di San Paolo dal 1989 al 1991. La sua fiducia, tuttavia, è stata riposta soprattutto nei processi politici dal basso. Nella sua ultima intervista, rilasciata a Luciana Burlamaqui della TV PUC il 17 aprile (appena quindici giorni prima della sua morte), Freire si sofferma sui movimenti sociali e, nello specifico, su una marcia del MST, dichiarando:

Sono assolutamente felice di essere ancora vivo e di aver seguito questa marcia, che, come altre marce storiche, rivela l'impeto della volontà amorosa di cambiare il mondo. Morirei felice se vedessi il Brasile pieno, nel suo tempo storico, di marce. [...] Penso che, in fin dei conti, le marce sono itineranze storiche per il mondo e i 'Senza Terra' costituiscono per me oggi una delle espressioni più forti della vita politica e della vita civica di questo Paese. [...] Essi stanno ancora una volta confermando le affermazioni teoriche di alcuni analisti politici: cioè che è necessario lottare per ottenere un minimo di trasformazione (Freire, 1997).

Ancora oggi, Freire è un punto di riferimento fondamentale per molti movimenti sociali, che in ogni angolo del mondo continuano ad approfondire la sua riflessione alla luce dei problemi dell'attualità.

3. Il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina

Il MMC è nato agli inizi degli anni Ottanta in varie regioni del Brasile, con denominazioni molteplici. Nello Stato di Santa Catarina, è stato fondato nel 1983 con il nome di Movimento de Mulheres Agricultoras² (MMA): in particolare, è sorto nell'Ovest dello Stato, nel Comune di Chapecó, dove ha tuttora sede la segreteria. Dopo un lungo processo di dialogo e costruzione di reti, grazie alla *leadership* dei movimenti del Sud (Boni, 2012), nel 2004 diverse organizzazioni statali si sono unificate allo scopo di condurre le proprie battaglie con più forza e incisività, dando origine a un movimento nazionale. In un primo momento, a Santa Catarina, l'impegno del Movimento si è incentrato sulla lotta per l'educazione e il riconoscimento dell'identità di 'agricoltrice'. Ciò ha permesso di garantire, oltre alla documentazione personale e professionale, i diritti di previdenza sociale: per esempio, l'indennità di maternità, infortunio e malattia e la pensione a 55 anni di età. Grazie a questo percorso, le agricoltrici sono uscite dall'invisibilità, ottenendo riconoscimento sociale ed economico. La lotta contro la violenza sulle donne, inoltre, è stata sempre al centro delle preoccupazioni del Movimento. Fin dall'inizio, il MMC ha adottato come principali strumenti politico-educativi gli incontri, i laboratori, le assemblee, le marce e le campagne.

A partire dal Duemila, grazie anche al consolidamento dei diritti previdenziali, l'attenzione del Movimento si è spostata sull'agroecologia, che attualmente costituisce il nucleo articolatore delle sue lotte. L'agroecologia è un paradigma ecologico di agricoltura, che si contrappone al modello dominante dell'*agrobusiness*. Non si tratta solo di un metodo

² Movimento di Donne Agricoltrici.

agricolo che non si avvale di pesticidi e fertilizzanti chimici, ma anche di uno stile di vita e un progetto di società, basato sulla ricerca di relazioni giuste tra uomini e donne, tra popoli, tra esseri umani, esseri viventi e pianeta (Balestro, Sauer, 2009). Nel MMC, l'agroecologia assume una dimensione femminista: mira a valorizzare attività che tradizionalmente sono state svolte dalle donne – come il recupero, l'autoproduzione e lo scambio di semi locali – ma, allo stesso tempo, le rilancia e le risignifica in chiave politica. Nell'ottica del Movimento, infatti, queste pratiche perseguono la salvaguardia della sovranità popolare e della sicurezza alimentare contro il monopolio di una manciata di multinazionali (Carvalho, 2003). L'impegno agroecologico mette in relazione il MMC con altre organizzazioni contadine nazionali e internazionali, in primis la *Via campesina* (Fernandes, Medeiros, Paulilo, 2009).

4. Metodologia della ricerca con il MMC

Le riflessioni sviluppate in questo capitolo nascono dalla ricerca di dottorato che ho condotto insieme al MMC nello Stato di Santa Catarina, dal 2011 al 2015. La ricerca intendeva esplorare le pratiche politico-educative del Movimento e si è basata su un'etnografia collaborativa e multi-situata. Si tratta di un approccio caratterizzato da una profonda immersione nel contesto studiato; dal coinvolgimento partecipativo dei soggetti della ricerca in tutte le sue fasi (Lassiter, 2005); e da molteplici spostamenti volti a collegare luoghi e fenomeni diversi (Marcus, 2013). Dopo un periodo iniziale di tre mesi di negoziazione del mio accesso al campo, ho realizzato una fase intensiva di lavoro di campo, da luglio 2011 a febbraio 2012, durante la quale sono stata accolta da ventitré militanti del Movimento, spostandomi di settimana in settimana nelle

loro case e attraversando cinque municipi nell'Ovest di Santa Catarina. La metodologia, dunque, si è basata, allo stesso tempo, sulla convivenza e l'itineranza. Coerentemente con i principi dell'etnografia collaborativa, inoltre, sono tornata più volte sul campo per condividere i risultati parziali con le mie interlocutrici di ricerca, discutendo le interpretazioni che andavo formulando, soprattutto quando esse divergevano dalle posizioni prevalenti all'interno del Movimento.

Dunque ho potuto raccogliere una grande quantità di dati approfonditi, attraverso strumenti diversi. Nello specifico, ho condotto ventisette interviste narrative con ciascuna delle donne che mi ha ospitato a casa sua e con altre, la cui vita e militanza erano rilevanti ai fini dell'indagine. Ho condotto sei *focus group*: quattro durante la fase intensiva di lavoro di campo con ventisei donne e successivamente altre due con diciassette donne. Ho redatto un diario di campo basato sulla partecipazione riflessiva³ alle attività del Movimento e alla vita quotidiana delle donne che ne fanno parte. Ho raccolto ed esaminato la documentazione prodotta sul e dal Movimento (resoconti di incontri, fotografie e video, materiale informativo e didattico, tesi e articoli scientifici scritti sul Movimento nel corso della sua storia). Le interviste narrative, la partecipazione riflessiva e i *focus group* condotti durante la fase intensiva di campo hanno seguito una traccia comune. Essa comprendeva argomenti come: il processo di partecipazione nel MMC e in altre organizzazioni; i conflitti provocati dalla militanza e le strategie messe in atto per gestirli; le trasformazioni generate a molteplici livelli; l'influenza del Movimento sulle scelte di produzione agricola e l'im-

³ Con questa espressione ho rinominato e risignificato la classica pratica etnografica dell'«osservazione partecipante», in modo più coerente con la mia implicazione nella ricerca e con le caratteristiche stesse del sapere pedagogico (Muraca, 2019).

pegno per l'agroecologia. Gli altri *focus group*, invece, si sono concentrati sui percorsi migratori vissuti dalle mie interlocutrici e dalle loro famiglie, oltre che sulla complessità culturale all'interno del MMC e nel contesto della ricerca. Come spiegherò più avanti, infatti, tali questioni – in genere piuttosto trascurate – si sono rivelate di primaria importanza.

Ho trascritto e tradotto personalmente le audioregistrazioni delle interviste narrative e dei *focus group*. Queste operazioni hanno permesso una prima identificazione dei temi ricorrenti, che in parte riflettevano le domande da me proposte e in parte erano emersi spontaneamente dalle mie interlocutrici. L'elenco dei temi ricorrenti è stato successivamente completato attraverso la lettura ripetuta di tutto il materiale raccolto. Sono stata così in grado di stilare una lista dettagliata di categorie e sottocategorie reciprocamente esclusive, precise e concettualmente congruenti, sulla base della quale ho scritto il testo finale. Nelle prossime pagine, mi soffermerò sulle modalità attraverso cui il MMC adotta, reinventa ed espande la pedagogia freiriana, mettendo in luce punti di forza e fragilità, contraddizioni e sfide che attraversano le sue pratiche politico-educative.

5. *La genealogia freiriana del MMC*

Il primo aspetto in cui si può osservare l'influenza freiriana è la genealogia del MMC. Come ho già accennato, il MMC è nato nei primi anni Ottanta, in un periodo di transizione democratica, in cui sono sorte numerose organizzazioni popolari sia nelle campagne che nelle città. Un esempio emblematico è costituito dal MST – senza dubbio il movimento brasiliano più noto a livello internazionale. Questi fermenti di cambiamento, tuttavia, non sono emersi dal nulla ma costituiscono il risultato dell'esteso e ramificato lavoro di base

compiuto dalla Chiesa progressista. Nelle comunità rurali e urbane del Brasile e dell'America Latina, infatti, la teologia della liberazione ha realizzato un'intensa attività di articolazione politica e formazione di *leader*, ispirandosi a principi politico-pedagogici freiriani. Molte donne, che ancora oggi svolgono funzioni di coordinamento nel MMC, hanno iniziato il loro percorso di militanza nelle comunità ecclesiali di base, come catechiste, ministre della Parola e dell'Eucaristia, o agenti delle pastorali sociali (pastorale della terra, pastorale della salute e pastorale della gioventù, tra altre).

Questa origine si riflette nella vita del Movimento, in particolare nella mistica – una dimensione difficile da concettualizzare ma riconducibile a un profondo senso di appartenenza al MMC, costantemente coltivato, riaffermato e celebrato (Hammond, 2014). In particolare, la parola 'mistica' presenta due accezioni. Da un lato, in termini astratti, indica una forma di spiritualità radicata nell'esperienza della partecipazione. Dall'altro, designa le manifestazioni concrete di questa spiritualità, che caratterizzano ogni momento della vita del Movimento. Negli eventi più significativi, ad esempio, è consuetudine ricordare e ringraziare le donne che hanno contribuito alle lotte del MMC e che sono morte: *leader* del Movimento ma anche compagne provenienti da altre parti del mondo, che hanno dedicato la loro vita alla trasformazione sociale e hanno permesso di dare continuità a questo processo. Negli incontri più circoscritti, invece, la mistica può consistere nella condivisione di semi, alimenti o piante prodotti in modo agroecologico dalle militanti ed esposti in uno scenario semplice ma curato. Si può dire che la mistica alimenta la gratitudine verso le altre donne e la consapevolezza di non essere sole nella lotta.

Secondo alcune autrici (Paulilo, 2009), la teologia della liberazione rappresenta un'eredità essenziale ma anche con-

traddittoria nel MMC, poiché ne ha ritardato l'autoriconoscimento come movimento femminista. Sebbene l'esperienza delle donne che vivono e lavorano in campagna sia sempre stata il principale punto di riferimento per le lotte del Movimento, infatti, molte donne sono ancora oggi riluttanti a dichiararsi 'femministe'. La mia ricerca, tuttavia, ha mostrato che questo aspetto è da attribuire anche al carattere socialista del MMC, che spinge a considerare la famiglia contadina come un'unità coesa e armonica, allo scopo di condurre con più vigore le rivendicazioni classiste (Muraca, 2019).

6. *Il riferimento freiriano nelle lotte del MMC per l'educazione formale*

L'importanza del riferimento freiriano si evince anche dalla centralità che l'educazione formale ha assunto nelle lotte del Movimento fin dalla sua fondazione. Una delle prime questioni con cui si è misurato, infatti, ha riguardato l'esigenza di sostenere le donne che desideravano completare gli studi interrotti in giovane età, a causa dell'organizzazione del lavoro agricolo in una cultura patriarcale. Per questo è stata concepita la campagna *Nessuna contadina senza istruzione*. Negli anni successivi, il MMC ha contribuito, insieme ad altri movimenti, alla fondazione di scuole e università (ad esempio, la Scuola nazionale Florestan Fernandes a San Paolo); all'attivazione, in collaborazione con università pubbliche, di corsi di laurea che sviluppino prospettive teoriche rilevanti per il contesto contadino, come i corsi di Pedagogia della terra e di Agroecologia, di fatto molto più diffusi in Brasile che in Europa; e alla stipula di accordi con università latinoamericane, in particolare con facoltà di medicina cubane e venezuelane, al fine di favorire la mobilità e la formazione superiore delle militanti.

Vale la pena di menzionare, inoltre, l'educazione della campagna – un approccio elaborato dai movimenti, allo scopo di mettere in luce le specificità socioculturali degli studenti che vivono nel contesto rurale. Essa si contrappone alla prospettiva egemonica che caratterizza gli interventi educativi a loro rivolti, la quale mira alla creazione di una manodopera acritica e funzionale al mercato agricolo moderno, subordinato al settore industriale. L'influenza di Freire si può osservare sia negli orientamenti politico-pedagogici, sia nell'organizzazione scolastica promossa dall'educazione della campagna (Paludo, 2013). Da una parte, infatti, i contenuti curriculari sono formulati insieme a studentesse e studenti, a partire dai loro interessi e bisogni educativi, in rapporto alla loro realtà. Dall'altra, l'educazione della campagna si basa sul principio dell'alternanza tra il 'tempo-scuola', durante il quale gli studenti frequentano la scuola e abitano insieme; e il 'tempo-comunità', durante il quale tornano a casa, aiutando la famiglia nei lavori agricoli e applicando le conoscenze acquisite attraverso lo studio, con la guida di un *tutor*. L'alternanza promuove un legame più intimo tra teoria e pratica e tra formazione generale e formazione professionale. Soprattutto, rende effettivo il diritto all'istruzione per la popolazione contadina.

7. La dimensione freiriana delle metodologie politico-educative del MMC

L'eredità freiriana si manifesta anche nelle metodologie politico-educative adottate dal Movimento, che intendono esplorare attraverso le parole delle mie interlocutrici. È importante evidenziare innanzitutto che, nonostante la lotta del Movimento per l'educazione formale, le sue attività coinvolgono soprattutto gli ambiti dell'educazione non formale

e informale. Esse includono, ad esempio, la creazione di relazioni di condivisione e collaborazione nei gruppi di base disseminati nelle comunità rurali; percorsi di discussione e presa di decisione in assemblee e congressi che si svolgono a diversi livelli; la distribuzione delle responsabilità e lo sviluppo di strategie di coordinamento; momenti di formazione, socializzazione e narrazione in incontri e laboratori; l'organizzazione di campagne nazionali e internazionali da parte di collettivi impegnati su temi specifici e in sintonia con altri movimenti, ecc. (Motta, Esteves, 2014).

Di seguito illustro le principali caratteristiche dei processi educativi promossi dal MMC.

- Essi sono dialogici e multidirezionali, ovvero coinvolgono ogni partecipante come studente e insegnante, come chiarisce Raquel Nunes, sottolineando la centralità del sapere esperienziale: “ciascuna mette in comune la propria esperienza e questa condivisione rende possibile la formazione. Il punto di riferimento è la realtà stessa, non lo studio in sé, ma il vissuto tra donne” (intervento di Raquel Nunes al *focus group* realizzato a Guarujá do Sul il 10 ottobre 2012).
- Problematizzano le modalità trasmissive promuovendo lo scambio, la moltiplicazione e la reinvenzione della conoscenza. Angela de Deus, ad esempio, mette in luce le differenze con il mondo universitario, valorizzando la co-costruzione del sapere sperimentata nel MMC:

Ho frequentato una facoltà. Là dove studiavo, persino i professori, non ci ponevamo molte domande, ma dopo, quando ho iniziato a partecipare al Movimento, nelle riunioni di formazione, il mio modo di vedere le cose è cambiato. Cambia il modo in cui analizzi la società, ti sforzi di vedere cosa c'è dietro alle apparenze. Se avessi imparato prima queste cose, sarei stata migliore tra i banchi di scuola, mi avrebbe aiutato a

essere più critica (intervento di Angela de Deus al *focus group* realizzato a Dionísio Cerqueira il 6 marzo 2013).

- Sono radicati nei bisogni, nella realtà sociale e nell'universo esistenziale delle militanti – come afferma Mirian Milan nell'esplicitare l'approccio sistemico adottato dal Movimento: “nel MMC non si studia un argomento specifico ma tutto ciò che riguarda la nostra vita come lavoratrici, madri di famiglia, donne di casa, agricoltrici, di tutto” (intervento di Mirian Milan al *focus group* realizzato ad Anchieta il 29 settembre 2012).
- Sono gradualì e differenziati, ovvero partono sempre dalla visione del mondo delle donne che partecipano al Movimento per favorire una conoscenza più critica e approfondita.

Nel Programma di recupero, produzione e miglioramento dei semi locali, si è pensato di avere un gruppo con una formazione più teorica, che lavori a partire da ciò che le donne fanno, ad esempio su come produrre pomodori. A partire da qui ci si domanda: come possiamo migliorare questa conoscenza? Perché il pomodoro è piccolo? Allora studiamo quello che c'è nel suolo, come è stato prodotto questo pomodoro, da dove è venuto il seme e qui entra la questione del legame tra teoria e pratica. Quindi le donne migliorano piano piano la loro produzione, acquisiscono nuove conoscenze teoriche e pratiche anche perché tra di loro c'è uno scambio (intervista a Catiane Cinelli realizzata il 14 giugno 2013).

- Valorizzano le differenze come fonte di crescita e maturazione reciproca, anche se a volte esse possono cristallizzarsi in posizioni asimmetriche fisse, come si evince dalle parole di Justina Cima sul tema dei rapporti intergenerazionali:

Penso che la grande sfida è come valorizzare le giovani. Noi che

abbiamo un percorso più lungo come facciamo per non soffocare coloro che hanno meno esperienza? E come fare perché le giovani non arrivino pensando che quel che è stato è stato? È una sfida molto grande (intervista a Justina Cima realizzata il 2 maggio 2013).

Si tratta di una questione cruciale, che appare ancora più chiara se si considera che il Movimento si muove controcorrente rispetto all'esodo rurale – un fenomeno globale, con significative ripercussioni locali, che spinge le giovani donne ad abbandonare il contesto rurale.

- Combinano formazione tecnica e politica: le attività formative incentrate sull'agroecologia, ad esempio, non mirano semplicemente a sostituire i metodi agricoli, ma anche a generare riflessioni, rotture e scelte. A questo proposito, possiamo considerare le seguenti parole di Lourdes Bodaneze:

Questo terreno l'ho comprato più di vent'anni fa. Allora era abbandonato, pieno di spazzatura, non si sapeva neanche se fosse possibile migliorarlo. Dopo, quando ho iniziato a partecipare al MMC, ho cominciato a coltivarlo, a produrre di più, a mettere sulla tavola cibo gustoso e piano piano c'è stata una trasformazione. Oggi posso dire: "io sono contadina, sto producendo prodotti sani, anche per offrirli a chi viene a cercarli". Per me è un'allegria vendere un prodotto che so che è lo stesso che io metto sulla mia tavola, quindi io non voglio bene solo a me, io voglio bene all'umanità (testimonianza di Lourdes Bodaneze nel documentario *Mulheres da Terra*⁴).

- Perseguono la trasformazione di sé e del mondo come due dimensioni dello stesso processo. Come afferma ancora una volta Justina Cima:

⁴ Donne della Terra.

Se mi chiedessero di parlare della mia vita personale separata dal Movimento, non ci riuscirei, perché la mia vita personale è molto intrecciata con la mia vita politica e anche perché, dal mio punto di vista, non è possibile separarle. Molte persone mi chiedono: “adesso sei in pensione, hai un salario minimo, non pensi sia arrivato il momento di vivere un poco meglio?” Ma cos’è vivere? Per me vivere è organizzare le donne, mobilitarle, alimentare anche la vita della famiglia, progredire nella produzione, costruire una relazione con il mio compagno (intervista a Justina Cima realizzata il 2 maggio 2013).

8. *Risonanze freiriane nel processo di formazione della soggettività militante*

L’influenza freiriana emerge anche nel processo di formazione della soggettività militante. Essa può essere concettualizzata come l’insieme degli effetti profondi e duraturi generati dalla partecipazione al MMC, che configura l’impegno verso gli altri e la realtà come un aspetto essenziale della personalità. Nel riflettere su questa dimensione, le mie interlocutrici alludevano a processi trasformativi complessi e sempre inconclusi, difficili da nominare perché attraversano molteplici sfere dell’esperienza. Descrivevano la militanza come un percorso politico-educativo permanente, che incoraggia il superamento di una visione ingenua della realtà e il disvelamento critico delle sue ragioni d’essere. In quest’ottica, la ‘coscientizzazione’ non deve essere intesa come un mero atteggiamento intellettuale o un prerequisito del coinvolgimento diretto; al contrario, si realizza proprio nella dinamica di azione e riflessione che caratterizza la lotta (Freire, 1971).

Ingaggiarsi nel MMC significa anche affrontare dei conflitti. Ad esempio, i conflitti interiori, non sempre riconoscibili, nascono dalla problematizzazione di ideali di sé, modelli sociali e traiettorie consolidate, innescata dalla militanza

stessa (Benasayag, Del Rey, 2007). Ma i conflitti interessano anche l'ambito familiare e comunitario, le dinamiche interne al Movimento, il rapporto con altre organizzazioni e con la società nel suo complesso. Essi presentano notevoli contraddizioni, non sempre possono essere superati positivamente e spesso producono ulteriori lacerazioni e sofferenze (Contini, 1999). L'amore per il mondo – molla essenziale dell'impegno politico – tuttavia, orienta le donne a vivere i conflitti senza ridurli alle loro componenti distruttive, ma piuttosto come una via per trasformare le situazioni verso una maggiore giustizia sociale (Muraca, 2019). La partecipazione nel Movimento, dunque, ha risvolti esistenziali decisivi, risultando in un'appartenenza costitutiva della soggettività, del senso di sé e delle relazioni. In particolare, incoraggia la ricerca di una felicità personale in alcun modo concepita come slegata, a discapito o senza gli altri e le altre. Il riconoscimento dell'interdipendenza, quindi, diventa la cifra del proprio essere nel mondo, pur senza escludere problematicità e sofferenze.

9. La ricerca come pratica freiriana

La prospettiva freiriana, infine, ha plasmato la configurazione stessa della ricerca che ho condotto con il Movimento e mi ha spinto ad adottare l'etnografia collaborativa. La specificità di questo metodo risiede nel porre al centro ciò che solitamente rimane sullo sfondo (Clifford, Marcus, 1986), valorizzando la dialogicità come condizione di possibilità della costruzione del sapere e riconoscendo i soggetti della ricerca come co-ricercatrici e co-ricercatori (Lawless, 1991). Questo aspetto contraddistingue anche il lavoro educativo e scientifico che si ispira alla pedagogia popolare e può essere ricondotto agli esordi dell'attività di Freire. In *Pedagogia della speranza*, infatti, egli riferisce che, nel condurre un'in-

dagine presso il SESI, motivava i partecipanti a esprimere il proprio punto di vista in tutte le fasi e teneva conto riflessivamente delle criticità da essi sollevate (Freire, 2008a).

È importante chiarire che l'opzione dialogica è esigente. Emerge fin dalla scelta dell'oggetto di studio, che non può essere definito esclusivamente in base a interessi teorici, ma deve prendere in considerazione anche le necessità di soggetti e comunità coinvolti. Per questa ragione, ho dedicato un'attenzione approfondita a temi rilevanti e attuali per il MMC, come l'agroecologia e i suoi intrecci con il femminismo. Nella prospettiva dell'etnografia collaborativa, anche la restituzione assume dei significati più ampi e plurali: non è un'azione da relegare alla tappa conclusiva della ricerca, non si limita alla consegna del testo finale, ma si dispiega in una molteplicità di pratiche che evidenziano il ruolo della reciprocità nell'elaborazione della conoscenza (Alga, Muraca, 2016).

In particolare, la cura per la restituzione mi ha motivato a:

- Condividere le attività quotidiane delle ventitré contadine che mi hanno ospitato nelle loro case, durante la fase intensiva di lavoro di campo.
- Collaborare sul piano culturale, mettendo in gioco le mie competenze, per esempio attraverso l'elaborazione dei dati raccolti in forme e linguaggi interessanti per le mie interlocutrici, come il documentario *Como uma semente na terra: olhares sobre o Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina*.⁵
- Favorire l'accesso del Movimento a spazi istituzionali e accademici generalmente preclusi, ad esempio invitando due *leader* del MMC a prendere parte alla commissione giudicatrice della mia tesi di dottorato.

⁵ Come un seme nella terra: sguardi sul Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina.

- Consultare costantemente il punto di vista delle mie interlocutrici rispetto alle interpretazioni che andavo elaborando – soprattutto quando erano divergenti dalle posizioni prevalenti nel Movimento – sia dialogando personalmente con ciascuna di loro, sia predisponendo delle occasioni di discussione collettiva.

Vorrei soffermarmi su quest'ultimo aspetto, in virtù dell'importanza che hanno rivestito tali spazi di condivisione. Essi, infatti, mi hanno permesso di arricchire i dati raccolti; produrre una conoscenza socialmente significativa; potenziare la polifonia. Soprattutto, hanno messo all'opera la dimensione formativa della partecipazione alla ricerca in una direzione critica e decoloniale, promuovendo una riflessione comune sui conflitti associati alla complessità culturale all'interno del Movimento e nella realtà in cui è attivo.

Nell'Ovest di Santa Catarina, infatti, le militanti del Movimento sono prevalentemente bianche e di origine europea – in particolare italiana e tedesca. Tale elemento ha facilitato notevolmente il mio accesso al campo e mi ha incoraggiato a riflettere sulle relazioni interculturali. Ogni volta che sollevavo la questione nelle conversazioni quotidiane e nelle interviste narrative, tuttavia, le mie interlocutrici si mostravano reticenti. L'affermazione dell'agricoltura familiare nella regione, infatti, è stata associata a violenti processi di espulsione ed espropriazione delle terre, ai danni della popolazione indigena e meticcia. Essi erano sostenuti da un'ideologia razzista che ancora oggi alimenta disuguaglianze e conflitti e si riflette anche nel Movimento (Fleuri, 1998).

Ho, quindi, proposto alle mie interlocutrici dei momenti di confronto, basati sull'uso comunitario del genogramma – uno strumento utile a portare alla luce dimensioni dimenticate, misconosciute o comunicabili (Rosenbaum, 1997). Si è trattato di attività di ricerca, caratterizzate da un notevo-

le spessore formativo. Tra altri elementi, hanno permesso di decostruire la retorica dominante sulle popolazioni indigene e meticce che le identifica con l'arretratezza, nonché di riconoscere il posizionamento di ciascuna attraverso la problematizzazione della bianchezza – solitamente considerata ovvia nel MMC e nel contesto della ricerca, come nelle scienze sociali (Corossacz, 2012). A partire dal riconoscimento di specifiche esperienze di oppressione, resistenza e conflitto, quindi, è stato possibile tracciare connessioni e forme di co-implicazione (Mohanty, 2012). In questo senso, la ricerca ha contribuito a mettere a fuoco una sfida – il superamento delle disuguaglianze di lunga durata tra donne appartenenti a gruppi socioculturali diversi, attraverso la decolonizzazione delle relazioni e della conoscenza (Walsh, 2017) – che, negli ultimi anni, soprattutto a partire dalla fondazione del Movimento nazionale nel 2004, sta acquisendo sempre maggiore centralità.

10. *Considerazioni finali*

L'educazione attraversa tutti gli ambiti e le azioni del MMC, assumendo una decisa dimensione politica. In altre parole, mira a generare trasformazioni nella realtà attivando processi di consapevolezza. Come ho sostenuto, l'ispirazione freiriana è centrale per il MMC. Tra altri aspetti, si esprime nell'approccio dialogico e partecipativo dei processi educativi promossi dal Movimento, nel loro legame costitutivo con l'esperienza concreta e la realtà sociale, nel loro carattere problematizzante. D'altra parte, il Movimento contribuisce a mantenere viva la proposta di Freire, ampliandone la portata rispetto a temi che lo stesso autore ha esplorato poco, come le lotte femministe e l'ecologia. Queste prospettive critiche spesso si alimentano e si sostengono a vicenda, sebbene a vol-

te possano provocare contraddizioni e suscitare interrogativi. Succede, ad esempio, quando riconoscersi ‘femminista’ richiede di aprire conflitti che mettono in discussione la confortante rappresentazione unitaria del gruppo degli oppressi.

È importante sottolineare che l’eredità freiriana rappresenta anche una sfida e un orizzonte per il MMC. Come ogni movimento sociale, infatti, non costituisce un soggetto omogeneo ma è attraversato da molteplici differenze, che, in alcuni casi, possono cristallizzarsi in disuguaglianze basate sull’età, sul ruolo all’interno del Movimento, sull’appartenenza socioculturale ecc., dando origine a forme di autoritarismo ed esclusione. Nel corso del capitolo, ho argomentato che questo aspetto è emerso in modo particolare rispetto alle relazioni interculturali all’interno del Movimento. Esse, infatti, sono segnate da dinamiche coloniali ancora operanti nel contesto dell’indagine. Percorsi di ricerca partecipativa e collaborativa, tuttavia, possono mettere in luce queste criticità, renderle oggetto di riflessione e formazione reciproca e superarle, favorendo la maturazione politico-educativa del Movimento in una chiave non ideologica.

5. Paulo Freire e il femminismo: convergenze e questioni aperte

1. Introduzione

In *Pedagogia della speranza* – la sua opera della piena maturità – Freire ripercorre la sua traiettoria esistenziale, politica e teorica, misurandosi con le principali critiche rivolte al suo pensiero. L'autore esamina scrupolosamente le posizioni di chi vi ha ravvisato rischi di idealismo o permissivismo o ancora la presunta assenza del concetto di 'classe'. Accoglie, tuttavia, soltanto una critica: quella espressa nelle lettere inviate da numerose femministe nordamericane, dopo l'uscita de *La pedagogia degli oppressi*, circa l'adozione del maschile neutro: "dicevano che, nel discutere l'oppressione, la liberazione, criticando con la giusta indignazione le strutture oppressive, io usavo un linguaggio maschilista, e perciò discriminante dove non c'era spazio per le donne" (Freire, 2008a, p. 87).

Freire descrive la sua prima reazione di rifiuto: era ovvio che nell'usare la parola 'uomini' includeva anche le donne – sosteneva all'epoca – e l'attribuisce ai condizionamenti dell'ideologia maschilista e autoritaria. Successivamente, infatti, lasciandosi provocare da quelle lettere, aveva compreso appieno che la trasformazione del linguaggio è un aspetto cruciale della trasformazione del mondo e, nella sua ricerca di coerenza, aveva iniziato ad adoperare sia il maschile che il femminile nei suoi scritti.

Edla Eggert (2015) evidenzia i limiti di questa narrazione, sottolineando che Freire non riporta il nome di nessuna delle sue interlocutrici. È apprezzabile, tuttavia, la sua apertura al dialogo rispetto a una questione come l'uso di un linguaggio

sensibile alle differenze, che ancora oggi non manca di suscitare resistenze e polemiche. Nella prefazione a *Paulo Freire: a critical encounter*, il pensatore brasiliano arriva persino ad affermare: “dagli anni Settanta ho imparato molto dal femminismo e ho iniziato a definire il mio lavoro femminista, vedendo il femminismo strettamente connesso al processo di autoriflessività e azione politica per la libertà umana” (Freire, 1993, p. X). Soprattutto, Freire apprezza il tentativo di pensatrici e educatrici femministe di reinventare il suo lavoro alla luce delle proprie lotte.

In quest’ottica, il capitolo mira a identificare alcune delle convergenze più significative tra la pedagogia freiriana e le pedagogie femministe, senza trascurare i nodi problematici. È bene chiarire subito che, anche se mi riferirò al femminismo ‘al singolare’, come un movimento radicato nell’esperienza delle donne, esso configura un campo plurale e conflittuale e non può essere ricondotto a una posizione univoca; anzi, proprio per questo, manifesta una grande vitalità e profondità di analisi. Attingerò in particolare ad alcune anime del femminismo – il pensiero italiano della differenza, il femminismo decoloniale latinoamericano, il femminismo nero – e alle loro declinazioni pedagogiche. Intendo, in questo modo, offrire un contributo alla proposta lanciata da Mayo di mettere in relazione le intuizioni di Freire “con quelle derivanti dalle opere e dalle esperienze nel campo del femminismo, della lotta al razzismo, degli studi culturali e della pedagogia critica” (Mayo, 2008, p. 136).

2. *L’educazione è politica*

Il nesso tra educazione e politica è stato valorizzato in molteplici momenti della storia dell’educazione, sulla base di prospettive e da autori diversi. Freire, tuttavia, lo ha messo a fuoco

con una speciale radicalità, affermando che ogni atto politico è un atto educativo e ogni atto educativo è un atto politico. Ovvero, ha sostenuto la natura politica di tutta l'attività educativa (*ibidem*). Ha mostrato, pertanto, l'impossibile neutralità dell'educazione. Come ho già evidenziato, in quest'ottica, è necessario ampliare lo sguardo sulla politica, che non può essere circoscritta all'operato delle istituzioni. Essa, infatti, comprende ogni azione personale e soprattutto collettiva impegnata nella trasformazione sociale o, al contrario, complice della riproduzione di disuguaglianze e ingiustizie. Siamo invitati, dunque, a responsabilizzarci permanentemente rispetto ai significati veicolati dalle pratiche quotidiane nei contesti della formazione e della partecipazione e alle loro implicazioni, per poterle orientare in modo consapevole.

D'altra parte, la politicizzazione di ogni aspetto dell'esistenza costituisce il portato del femminismo ed è al centro di alcune esperienze fondative, come i gruppi di autocoscienza, nati tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta negli USA e in Europa e caratterizzati da tre elementi comuni: la dimensione del piccolo gruppo, il separatismo e la pratica del partire da sé. Uno degli esiti più significativi dell'autocoscienza, infatti, è stata la possibilità per le donne di svelare la radice sociale e politica del proprio malessere, prima censurato dal silenzio e ricondotto all'ambito privato (Fraire, 2002). Quindi sono emersi da un lato gli effetti dei meccanismi di potere sulle relazioni, dall'altro la valenza politica di ciò che avviene nella sfera personale (Sartori, 2004). A partire da questo presupposto, è stato possibile problematizzare anche il mondo "apparentemente neutro e universalistico dell'educare e dell'istruire" (Piussi, 2002, p. 11), in una duplice direzione: non solo in quanto funzionale "alle classi dominanti, ma anche perché espressione del genere dominante, quello maschile, che per millenni aveva oggettivato le donne escludendole come soggetti, pur usurpandone corpi,

intelligenza, sapere e amore per le proprie costruzioni” (Piusi, 2017). La scelta, dunque, è stata di mettere all’opera, anziché occultare, le plurime differenze che attraversano i soggetti coinvolti nei processi educativi.

Il riconoscimento della politicità dell’educazione si traduce sia nella prospettiva freiriana che femminista nell’attenzione per l’intimo legame tra mezzi e fini. È emblematica a tal proposito l’affermazione di Audre Lorde (2018), secondo cui gli strumenti del padrone non smantelleranno mai la casa del padrone, ovvero è illusorio ogni tentativo di appropriarsi del *modus operandi* del sistema dominante; piuttosto per realizzare un autentico cambiamento è essenziale sperimentare punti di vista, pratiche e percorsi alternativi. Da parte sua Freire, profondamente critico nei confronti di una concezione tecnicista del metodo, come mera applicazione di soluzioni predeterminate (Reggio, 2017), lo ha inteso come invenzione dialogica, necessariamente provvisoria e contestuale, volta a rendere effettive le proprie opzioni politico-pedagogiche (Freire, 1979) e pertanto continuamente da interrogare e riesaminare. Da queste premesse – come evidenziano Yuderkys Espinosa *et al.* (2013) – si comprende la centralità nell’approccio freiriano e femminista dei metodi esperienziali e partecipativi, dei processi di ricerca collaborativa e di auto-ricerca comunitaria.¹

3. *La pratica del posizionamento*

L’analisi della realtà sociale e educativa da un punto di vista freiriano e femminista richiede di prendere coscienza

¹ La bibliografia su questo tema è veramente ampia. Un’esemplificazione empirica si può trovare nel mio libro *Educazione e movimenti sociali. Un’etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)* (2019).

delle proprie implicazioni con i sistemi di dominio.² In particolare nel femminismo questa esigenza ha dato origine alla pratica politica del ‘posizionamento’, provocata soprattutto dall’irruzione, a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, di nuovi soggetti sulla scena del femminismo, che ne contestavano l’identificazione con l’esperienza delle donne bianche, eterosessuali, di classe media e del Nord del mondo. La pratica del posizionamento non consiste in una presa di posizione volontaristica di fronte al mondo, piuttosto spinge a interrogare in profondità i propri vissuti, in cui si intrecciano in modo complesso traiettorie culturali, storiche e geopolitiche. L’ascolto dell’altra è un aspetto imprescindibile di questo percorso sempre inconcluso, al contempo relazionale, critico e riflessivo (Rich, 1996). Esso permette di delineare ‘cartografie incarnate del potere’ (Braidotti, 2003), ovvero di illuminare le forme in cui si manifesta nella nostra vita, per usare questa consapevolezza in una direzione trasformativa. Il senso della pratica del posizionamento, infatti, non è affermare identità fisse o creare opposizioni tra donne esacerbando le loro specificità, bensì porre le basi per una solidarietà più lucida e autentica, a partire dal riconoscimento di storie differenti di oppressione, resistenza e lotta (Mohanty, 2012).

Le radici di questa pratica, dunque, vanno rintracciate nella legittimazione della soggettività come fonte di conoscenza, che accomuna il femminismo a Freire (Sayles-Hannon, 2007) – come mostra lo stile autobiografico di molti suoi scritti (Vittoria, 2008), oltre che la sua insistenza sul sapere dell’esperienza come necessario punto di partenza dell’attività gnoseologica (Freire, Faundez, 1985). È impor-

² A questo proposito si può ricordare che secondo Freire l’impegno per la liberazione non è una scelta scontata per gli oppressi, i quali, ospitando l’ombra degli oppressori, tendono piuttosto a riconfermare il sistema oppressivo nei suoi aspetti ideologici e materiali.

tante sottolineare, tuttavia, che esistono dei rischi nell'adesione ingenua a questa proposta. Un'autrice femminista e freiriana come bell hooks (2020), per esempio, si sofferma sulla difficoltà di riallacciare accadimenti personali a fenomeni sociali, culturali e politici e quindi sulla necessità per coloro che educano di prendersi cura delle condizioni di possibilità che permettono a ciascuna e ciascuno di dire parole di verità, evitando semplificazioni essenzialiste o meramente rivendicative.

4. Oppressione, dialettica e potere

Finora mi sono soffermata soprattutto sulle convergenze tra Freire e il femminismo. Alcuni aspetti della riflessione freiriana, tuttavia, non hanno mancato di suscitare critiche da parte delle femministe. Più in generale, al crocevia tra pedagogia freiriana e pedagogie femministe si possono identificare delle problematiche ancora aperte. È nota, ad esempio, l'analisi di Kathleen Weiler (1991), in seguito ripresa da altre, sui limiti della netta contrapposizione tra oppressi e oppressori, così come della sostanziale omogeneità del gruppo degli oppressi, che si registrano nei primi scritti di Freire. Secondo l'autrice, invece, "l'uomo oppresso dal suo padrone può allo stesso tempo opprimere sua moglie, oppure una donna bianca oppressa dal sessismo può sfruttare una donna nera" (ivi, p. 453); ovvero, è necessario prendere coscienza della possibilità di simultanee e contraddittorie posizioni di oppressione e dominazione.

Il femminismo italiano della differenza si è spinto oltre, fino a mettere in discussione la nozione stessa di oppressione, cogliendo il rischio che essa si trasformi in un principio unico di identificazione e una qualità esistenziale capace di omologare soggetti differenti (Piano, 2006). Le pensatrici,

quindi, hanno insistito sulla valorizzazione del sapere e della forza femminili che, anche quando sono residuali, costituiscono una leva essenziale per il cambiamento. Dal mio punto di vista, tuttavia, la tendenza a essenzializzare l'oppressione è caratteristica più di alcune applicazioni della pedagogia freiriana che della sua formulazione originaria,³ che infatti situa il riconoscimento – per nulla scontato – dell'oppressione in una dinamica più ampia rivolta alla liberazione.

A questo riguardo, le femministe italiane hanno preso le distanze anche dalla dialettica hegeliano-marxista del signore-servo, che ha influenzato Freire e soprattutto l'elaborazione de *La pedagogia degli oppressi*. In particolare, secondo Carla Lonzi (2010), la dialettica signore-servo manifesta una concezione rivoluzionaria interna alla storia maschile e patriarcale, che non pone prospettive all'umanità femminile. Il conflitto tra i sessi, centrale nel femminismo, infatti, non prevede una soluzione che elimini l'altro; dunque, “la donna non è in rapporto dialettico col mondo maschile. Le esigenze che essa viene chiarendo non implicano un'antitesi ma un muoversi su un altro piano” (ivi, p. 42). Una delle conseguenze più rilevanti di questo orientamento simbolico – che è stato ulteriormente approfondito dal pensiero e dalla pedagogia della differenza (Piussi, 2008) – è il rifiuto dell'obiettivo della conquista del potere: “il porsi della donna non implica una partecipazione al potere maschile, ma una messa in discussione del concetto di potere” (Lonzi, 2010, p. 14).

Bisogna precisare, tuttavia, che nonostante abbia ripreso la dialettica hegeliano-marxista del signore-servo, Freire

³ Per esempio, Ivone Gebara (2000) riscontra la tendenza a essenzializzare l'oppressione nella concezione del male propria della teologia della liberazione, che – come già evidenziato – assume la pedagogia freiriana come un riferimento fondamentale.

(1971) chiarisce inequivocabilmente che gli oppressi e le oppresse non devono sostituirsi agli oppressori ma interrompere l'oppressione e restaurare la comune umanità, realizzando il loro compito storico. Anche per lui, inoltre, il potere è un concetto ambivalente: innumerevoli esempi mostrano che la sua vecchia natura seduce, condiziona e può persino condurre a tradire coraggiose rivoluzioni popolari. Per Freire, pertanto, non basta prendere il potere, ma occorre soprattutto reinventarlo (Freire, Gadotti, Guimarães, 1995). In questo invito si esprime un linguaggio della possibilità, che si affianca al linguaggio critico volto a smascherare le tracce del potere nell'educazione e nella società (Mayo, 2008).

5. La rilevanza politico-educativa del conflitto

In questa cornice, sia Freire che le teoriche del femminismo hanno sottolineato lo spessore politico-educativo del conflitto, senza negare le sue problematicità. In una società segnata da rapporti di oppressione, infatti, l'educazione tesa alla decifrazione critica del mondo presuppone inquietudine, trasgressione e lotta (Gadotti, 2003). Da qui la profonda identificazione con i movimenti sociali che ha caratterizzato la vita e l'opera di Freire.

D'altro canto, le pensatrici femministe, a partire dalla constatazione che troppo spesso gli uomini fanno le guerre ma non sanno configgere (Libreria delle donne di Milano, 2001), hanno messo al centro "il saper fare conflitti [...] non per distruggere l'altro o autodistruggersi – perché le donne raramente dimenticano il corpo, la sofferenza, la paura, i moti della vita e la sua cura – ma per modificarsi in relazione all'altro e modificare la relazione stessa" (Piussi, 2006, p. 447).

In questo modo, anche se i conflitti non si configurano

necessariamente come un momento all'interno di un processo più ampio volto al loro superamento (Benasayag, Del Rey, 2007) e possono provocare rotture e ulteriore dolore, l'orientamento alla relazione – molla fondamentale dell'agire politico nei movimenti di donne – permette di valorizzarne le potenzialità trasformative, senza ridurli alle dimensioni an-nichilenti dello scontro (Muraca, 2019).

6. La costruzione condivisa della conoscenza

Si possono riscontrare molte assonanze tra la pedagogia freiriana e le pedagogie femministe anche rispetto alla comprensione del processo di elaborazione del sapere come impresa collettiva. Uno dei cardini del pensiero freiriano, infatti, è la consapevolezza che nessuno educa nessuno, neanche se stesso. In altre parole, non è possibile la conoscenza senza reciprocità; pertanto, è necessario che le pratiche educative favoriscano la partecipazione, la collaborazione e la ricerca comune. Questo principio motiva sia nel femminismo che nel pensiero freiriano una vivace sperimentazione metodologica. Si può pensare all'invito di bell hooks (2020) a trasformare la classe in una comunità di apprendimento, attraverso per esempio l'uso di strumenti narrativi che permettano a ciascuna voce di esprimersi.

L'autrice evidenzia che questo cambio di prospettiva produce una riformulazione della relazione tra docente e studenti:

Nei miei libri cerco di mostrare quanto il mio lavoro sia influenzato da ciò che gli studenti dicono in classe, cosa fanno, cosa mi trasmettono. Insieme a loro cresco intellettualmente, sviluppo una comprensione più acuta di come condividere le conoscenze e cosa fare nel mio ruolo partecipativo con gli stu-

denti. Questa è una delle principali differenze tra l'educazione come pratica della libertà e l'educazione depositaria tradizionale, che incoraggia i docenti a credere, nel profondo del loro essere, di non avere nulla da imparare dai loro studenti (ivi, p. 187).

È frequente che tale riformulazione susciti delle resistenze:

L'aspetto meno legittimo ai loro occhi è quello di riconoscere la responsabilità degli studenti nel processo di apprendimento. Quando proviamo a modificare la lezione in modo da creare un senso di responsabilità reciproca dell'apprendimento, gli studenti temono che tu non sia più il capitano in comando, ma solo un altro membro dell'equipaggio, nemmeno affidabile (ivi, p. 179).

L'enfasi sulla dialogicità, tuttavia, non conduce né a negare l'asimmetria della relazione educativa né a rinunciare all'autorità. Al contrario, in numerosi scritti, Freire presenta l'esercizio onesto e vigile dell'autorità come il presupposto per la maturazione della libertà, che senza i necessari limiti si disperde e si distorce in arbitrio. Si tratta, quindi, "di vivere in pienezza la relazione carica di tensioni, contraddittoria e non scontata, tra autorità e libertà, nel senso di assicurare il rispetto di entrambe" (Freire, 2014, p. 89).

D'altra parte, il pensiero italiano della differenza ha letto nel rifiuto dell'autorità, che si è diffuso a partire dalla modernità, una concezione della libertà come negazione dell'interdipendenza costitutiva della condizione umana (Sartori, 1995). Quindi ha scommesso su un 'senso libero dell'autorità', che non è fissa, poiché non dipende da ruoli sociali e posizioni di potere, ma è frutto di una costante negoziazione tra sé e sé e con interlocutrici e interlocutori significativi; perciò

evolve con l'evolversi della relazione. Soprattutto, il pensiero italiano della differenza ha argomentato i risvolti educativi dell'autorità, mostrando il suo rapporto con il desiderio:

La persona a cui riconosco autorità è ciò che fuori di me corrisponde al mio desiderio, che mi offre la possibilità di ancorarlo al reale: ogni autorità dà ponti al desiderio, ne consente la canalizzazione, la spendibilità; ma l'autorità non è costruttrice di ponti se non è riconosciuta dentro di sé, poiché solo il riconoscimento consente di inventare le mediazioni che legano il desiderio alla realtà. [...] Forse, piuttosto che parlare del desiderio, è più corretto parlare di un conflitto tra desideri, in cui l'autorità aiuta a discriminare l'essenziale dall'inessenziale: l'autorità mi indica le strade per realizzare i miei desideri più profondi. [...] Ogni crisi di autorità segna una tappa nel percorso di crescita interiore (Tommasi, 1995, pp. 87-91).

7. Oltre le dicotomie del pensiero moderno

Un altro punto di contatto significativo tra Freire e il femminismo risiede nella problematizzazione delle dicotomie emerse nel clima culturale e scientifico della modernità: in *primis*, tra pratica e teoria; corpo e mente; trasformazione di sé e trasformazione del mondo.

Per l'autore brasiliano, pratica e teoria sono indissolubilmente legate, poiché “la pratica senza teoria è attivismo; e la teoria senza pratica è bla-bla-bla, vuota chiacchiera” (Freire, 1974, p. 39). La relazione tra di esse si rivela con forza nella dinamica della coscientizzazione, che Mayo (2008) interpreta come la traduzione pedagogica della categoria marxista di *praxis*. Non solo. Come chiarisce Anna Maria Piussi (Piussi, Mayo, 2011), Freire fa un passo ulteriore: rovescia il paradigma dominante che prescrive di modellare la pratica in base alla teoria. La sua teorizzazione, infatti, segue l'azione e assume

come fondamentale riferimento esperienze politiche, come le campagne di alfabetizzazione degli adulti, le lotte di decolonizzazione, i movimenti per la difesa dei diritti umani in Brasile e in America Latina (Muraca, 2019), delineando un pensiero in lotta e una lotta pensante (Walsh, 2017). Allo stesso modo, nel femminismo la teoria nasce dall'esigenza di leggere e trasformare la realtà (Espinosa *et al.*, 2013) e costituisce la mediazione concettuale necessaria per nominare intuizioni, invenzioni e pratiche del movimento politico delle donne (Piusi, Mayo, 2011).

Riguardo al secondo aspetto, il femminismo ha avuto un ruolo essenziale nella contemporanea affermazione del corpo come realtà sociale e tema di indagine. A partire da una riflessione sul corpo femminile e più in generale sui corpi considerati diversi e devianti, ne ha contestato la riduzione a 'scatola biologica' da parte della filosofia occidentale. Quindi, ha mostrato che nel corpo si intrecciano processi personali e collettivi (Rich, 1996). Una delle prime conseguenze è stata la valorizzazione delle dimensioni incarnate, affettive, spirituali nella costruzione della conoscenza (Esteban, 2004), oltre che dei saperi storicamente emarginati e silenziati, come i saperi dell'esperienza, orali, popolari, femminili e comunitari. Pur senza raggiungere su questo argomento un uguale livello di elaborazione, anche Freire ha riconosciuto la centralità del corpo nell'apprendimento e nei suoi scritti ha alluso al suo corpo come risorsa imprescindibile per comprendere la realtà: "è il corpo che scrive, è il corpo che parla, è il corpo che lotta, è il corpo che ama, che odia, è il corpo che soffre, è il corpo che muore, è il corpo che vive!" (Freire, Faundez, 1985, p. 15). È indicativa a tal proposito la nozione di 'corpo cosciente', che compare almeno una volta in quindici opere individuali e in alcuni dei cosiddetti 'libri dialogati' (Gonzaga, 2015).

Sia il femminismo che il pensiero freiriano, infine, supe-

rano le visioni che scindono trasformazione di sé e trasformazione del mondo, oppure che fanno dipendere meccanicamente la seconda dalla prima o la prima dalla seconda. Freire definisce queste due ultime posizioni, rispettivamente, ‘fatalismo liberatore’ e ‘soggettivismo idealista’ e ne prende le distanze. Il fatalismo liberatore, infatti, con la sua fede in un futuro perfetto che inevitabilmente verrà, nega autonomia e creatività all’attività degli esseri umani. Il soggettivismo idealista, invece, conferisce alla coscienza un potere che non ha, limitando il cambiamento alla soggettività e lasciando inalterate le strutture ingiuste. Al contrario, Freire, sostenendo il protagonismo delle donne e degli uomini nella storia e la necessità di articolare educazione e azione politica, interpreta la trasformazione personale e la trasformazione del mondo come aspetti interdipendenti di un unico movimento (Freire, 1971). L’impegno per il mutamento sociale, infatti, produce “una ristrutturazione della personalità, del sistema di valori, delle relazioni con gli altri, della visione del mondo” (Lutte, 2001, p. 290). A sua volta, il pensiero italiano della differenza sottolinea che la trasformazione di sé è sempre in rapporto alla realtà e coinvolge l’atteggiamento e l’azione su di essa (Zamboni, 1996). In questo senso, riconosce il patriarcato come: “una struttura simbolica e sociale storica, non eliminabile illusoriamente, ma certo risignificabile nell’orizzonte più ampio della libertà femminile come *parte* del reale e non come il tutto. E dunque trasformabile trasformando noi stesse, il nostro sguardo, le forme della relazione e della conoscenza” (Piussi, 2017).

8. *Voce ed esistenza simbolica*

L’ultimo aspetto che prendo in esame concerne la relazione tra parola e politica. Freire si è schierato nettamente

contro la ‘cultura del silenzio’, forgiata dal colonialismo e altre forme di oppressione (Freire, 1973), che impedisce la partecipazione e l’azione creatrice. Ha demistificato, inoltre, l’idea complementare secondo cui parlare è un privilegio di pochi. Secondo lui, “l’esistenza, proprio perché umana, non può essere muta, silenziosa, ma nemmeno può nutrirsi di parole false; solo di parole vere, con cui gli uomini trasformano il mondo. Esistere umanamente è dare un nome al mondo, è modificarlo” (Freire, 1971, p. 106).

Madeleine Arnot (*apud* Macedo, 2021) include sia la pedagogia freiriana che il femminismo nelle ‘tradizioni emancipatrici della voce’, la cui scommessa centrale è creare le condizioni per l’espressione di soggettività collettive. In particolare, il femminismo ha asserito un “bisogno di esistenza simbolica libera rispetto ai discorsi maschili” (Piussi, 2017) attraverso la ricerca

Rischiosa, ma condivisa con altre, di una lingua personale e insieme impersonale capace di significare la trasformazione da oggetto a soggetto del discorso, in forza di pratiche politiche come il partire da sé e la pratica delle relazioni. Una lingua che parte dall’esperienza femminile tentando di interpretarla e nella quale non si manifesta solo una soggettività, ma una lettura del mondo. [... Molto diversa quindi dal] linguaggio neutro e categorizzante della scienza, della politica corrente, dell’intervento umanitario (*ibidem*).

Molte analisi femministe, in assonanza con Freire, inoltre, hanno mostrato in ottica decoloniale come la lingua riveli le tracce della ‘colonialità dell’essere e del sapere’ (Maldonado-Torres, 2007), ma costituisca al contempo un terreno di resistenza, reinvenzione e soggettivazione (hooks, 2020).

9. *Considerazioni finali*

Nella traiettoria di Freire non si riscontra un'attenzione approfondita per il femminismo né rispetto alle proposte politiche né rispetto alle analisi teoriche. Egli, tuttavia, ha manifestato delle significative affinità con molte pensatrici femministe. Soprattutto, la sua riflessione appare costitutivamente aperta a essere ricreata e messa in connessione con altre matrici teoriche critiche (Manfredi, 2009). Questo capitolo ha inteso contribuire ad ampliare la prospettiva freiriana in chiave femminista, mettendola in relazione in particolare con alcune declinazioni pedagogiche del pensiero italiano della differenza, del femminismo decoloniale latinoamericano e del femminismo nero.

Non mi sono soffermata su nessuna autrice nello specifico ma ho identificato dei temi rispetto ai quali si registra una sintonia tra femminismo e pedagogia freiriana. Così, ho preso in considerazione:

- La natura politica di ogni dimensione della realtà sociale e, quindi, anche dell'educazione, esplorando il rapporto tra metodologie e finalità.
- La pratica politica del posizionamento, intesa come impegno permanente a riconoscere, esplicitare e mettere in discussione le proprie implicazioni nei sistemi di dominio grazie alla relazione con l'altra e l'altro.
- Il riconoscimento delle potenzialità trasformative dei conflitti, quando non vengono ridotti alle loro componenti annichilenti, distruttive e violente.
- La comprensione della conoscenza come frutto di processi relazionali, cooperativi e collettivi.
- La valorizzazione dell'autorità in rapporto alla maturazione della libertà e del desiderio.
- La problematizzazione delle dicotomie proprie della mo-

derinità: pratica e teoria, corpo e mente, trasformazione di sé e trasformazione del mondo.

- La centralità della parola, come manifestazione di un'esistenza simbolica autonoma e, pertanto, la ricerca di una lingua capace di esprimere autenticamente l'esperienza soggettiva e condivisa.

Queste convergenze sono state messe in luce direttamente da alcune delle autrici che ho menzionato: bell hooks, Kathleen Weiler, Edla Eggert e Anna Maria Piusi, che hanno riconosciuto Freire come un riferimento fondamentale e, al contempo, hanno dialogato con il suo pensiero in maniera critica e autorevole. Pertanto non ho trascurato le problematichità da loro sollevate, in particolare rispetto all'uso esclusivo del maschile nei suoi primi scritti, alla concezione dell'oppressione e alla sua adesione al paradigma interpretativo della dialettica del signore-servo. In questo modo, ho cercato io stessa di rapportarmi alla riflessione freiriana come un'eredità da custodire ma anche da alimentare, perché continui a rivelarsi fertile nella comprensione e nella trasformazione della realtà.

6. Colonialismo e decolonizzazione negli scritti di Paulo Freire

1. *Introduzione*

Secondo una certa interpretazione del suo pensiero, che lo stesso autore accoglie solo in parte,¹ Freire avrebbe rivolto la sua attenzione in un primo momento all'oppressione di classe, per dedicarsi successivamente, anche sulla spinta del movimento per i diritti civili esploso negli Stati Uniti, all'oppressione culturale e razziale. Il capitolo problematizza questo punto di vista, sostenendo che il tema dell'oppressione culturale e razziale è presente in tutta la riflessione di Freire e lo rende un riferimento fondamentale per la pedagogia decoloniale² (Oliveira, 2015). In particolare, approfondirò l'apporto di Freire alla discussione sul colonialismo e la decolonizzazione, prendendo in considerazione opere comprese tra la fine degli anni Cinquanta e gli anni Settanta e valorizzando il dialogo con autori come Albert Memmi, Frantz Fanon e Amílcar Cabral. Quindi mi soffermerò su alcuni concetti – cultura, unità nella diversità, tolleranza, resistenza – che, pur non essendo circoscritti all'analisi del colonialismo, con-

¹ A titolo esemplificativo, riporto alcune parole di Freire: “quando ho scritto la *Pedagogia degli oppressi* [...] non ho focalizzato in modo mirato quell'oppressione che viene marcata da aspetti specifici come il colore, il genere, la razza etc. Ero molto più interessato agli oppressi come classe sociale. Ma questo, dal mio punto di vista, non significa affatto che stessi ignorando l'oppressione di tipo razziale, che ho sempre denunciato e contro cui ho lottato fin da bambino” (Freire, Macedo, 2008, pp. 73-74).

² Nel testo adotterò la categoria ‘decoloniale’ anziché ‘postcoloniale’ in sintonia con la proposta di Catherine Walsh (2013) che, prendendo le distanze dall'idea di una scomparsa definitiva dei modelli e delle orme coloniali, la usa per indicare un cammino di lotta permanente.

tribuiscono a mettere in luce l'attualità della prospettiva freiriana in chiave interculturale e decoloniale. Nell'ultima parte, esplorerò l'influenza di Freire sulla pedagogia decoloniale e la pedagogia interculturale critica, elaborate negli ultimi decenni a partire dal contesto latinoamericano.

2. *Colonialismo e decolonizzazione in Freire*

Il colonialismo e la decolonizzazione sono questioni centrali per Freire e si riscontrano sin dai suoi primi libri. Gli accenti e le angolazioni dai quali essi vengono osservati, tuttavia, cambiano in rapporto ai diversi momenti della sua traiettoria esistenziale, politica e teorica. Nei prossimi paragrafi, seguendo un ordine cronologico, entrerà nel merito di alcuni scritti significativi del pensatore brasiliano, allo scopo di illustrare le molteplici dimensioni del colonialismo e della decolonizzazione da lui esaminate.

2.1. Il colonialismo come matrice sociale, culturale e politica: le prime opere di Freire

Uomo brasiliano e latinoamericano, motivato da una forte passione per la realtà, desideroso di elaborare una riflessione fedele ai cambiamenti sociali della sua epoca e alle aspirazioni dei gruppi umani più emarginati, nei suoi primi lavori Freire si confronta teoricamente con il colonialismo innanzitutto come matrice sociale, culturale e politica. L'argomento viene affrontato estesamente in *Educação e atualidade brasileira*,³ tesi presentata nel 1959, in occasione del concorso per la cattedra di filosofia e storia dell'educazione presso la Scuola di Belle Arti dello Stato del Pernambuco, e viene ripreso in *L'educazio-*

³ Educazione e attualità brasiliana.

ne come pratica della libertà, che – come ho chiarito nel primo capitolo – si situa in un contesto storico diverso e si sofferma a lungo sul metodo di alfabetizzazione-coscientizzazione, che nel frattempo aveva reso Freire celebre nel suo Paese.

In questi saggi, l'autore imputa al colonialismo l'“inesperienza democratica” o – detto in altri termini – una mancanza di interesse per la cosa pubblica, dominante sia tra i politici che tra la popolazione brasiliana. Ritene l'inesperienza democratica espressione di un clima culturale caratterizzato dall'“anti-dialogo” e dal “mutismo” – ovvero una posizione puramente passiva di fronte alla storia. A sua volta essa si riflette nel verticismo, nel centralismo, nel clientelismo, nell'assistenzialismo e in un'educazione “svincolata dalla vita, autoritariamente verbale e falsamente umanista” (Freire, 1959, p. 10).

Secondo Freire, le condizioni stesse della colonizzazione avevano ostacolato l'affermazione della democrazia in Brasile. Essa, infatti, non era stata mossa dall'intenzione di popolare le terre conquistate o di coltivarle, né di promuovere una civilizzazione. Si era trattato al contrario di un'impresa esclusivamente commerciale, predatrice, trainata dallo sfruttamento della manodopera schiava e dall'accaparramento di immense proprietà, in cui il potere indiscusso del signore si estendeva dalle terre alle persone, producendo da una parte il piacere di comandare e dall'altra l'abitudine a sottomettersi a un'autorità esterna. Freire individua una delle espressioni della matrice coloniale della società brasiliana nel disprezzo per il lavoro manuale – che peraltro tutt'oggi si manifesta, come ho potuto osservare grazie alla mia ricerca con il MMC a Santa Catarina (Muraca, 2019) – in quanto vestigio della schiavitù. In questa cornice, non era stata possibile l'affermazione di una solidarietà politica, ma soltanto di una solidarietà privata.

La colonizzazione, dunque, aveva proibito ai brasiliani e alle brasiliane di essere, di crescere, di parlare. Mostrando

una raffinata sensibilità nell'analisi del colonialismo, Freire lo associa all'«alienazione» e dichiara:

I popoli di formazione coloniale, alienati nelle loro forme culturali, sembrano vivere un'inautenticità derivata da quella alienazione, in termini generali, in due tappe differenti, con posizioni anch'esse differenti, prima di farsi autentici. Nella prima, si sottostimano e si svalutano. Nella seconda, si sovra-stimano. [...] Nella misura in cui matura[no], diventa[no] autentici. Si verifica una ricerca inquieta, ma cosciente, di auto-appropriazione. [... Diventano] ciò che la filosofia dell'esistenza chiama «un essere per sé» (Freire, 1959, p. 49).

In seguito all'Indipendenza, una rinnovata spinta all'europeizzazione e l'importazione delle strutture dello Stato democratico nazionale non avevano fatto altro che acuire l'alienazione culturale, propria dei popoli colonizzati, perché avevano trascurato le specificità del contesto brasiliano. Tale alienazione si manifestava anche nei contenuti e nelle metodologie educative. A proposito della formazione dei docenti Freire, infatti, spiega:

La sociologia che i nostri studenti, che aspirano a diventare maestri, studiano è [...] quasi sempre [...] preoccupata di problemi propri di altri luoghi, in una posizione pericolosamente alienata quando, invece, dopo una «convivenza» con gli aspetti teorici di quella scienza, si dovrebbero discutere con i nostri futuri insegnanti di scuola primaria problemi di carattere nazionale [...] problemi regionali e locali (ivi, p. 105).

In *Educação e atualidade brasileira*, l'autore argomentava che, anche se la vita delle donne e degli uomini brasiliani era stata profondamente segnata dal colonialismo, delle nuove circostanze storico-culturali stavano stimolando altre disposizioni e in

particolare una ricerca di autenticità attraverso il superamento della condizione semi-coloniale in cui il Paese ancora si trovava. Nello specifico, Freire era convinto che il processo di industrializzazione aveva inaugurato una nuova fase della storia del Brasile, in cui non era più prorogabile la partecipazione del popolo – requisito imprescindibile per un effettivo sviluppo non solo economico ma anche sociale e culturale. Sul piano collettivo, si stava assistendo al passaggio dalla ‘coscienza intransitiva’ alla ‘coscienza transitiva ingenua’. All’educazione, tuttavia, spettava il compito di promuovere la maturazione, per nulla automatica e scontata, di una ‘coscienza transitiva critica’, propria dei regimi effettivamente democratici. Per questo doveva configurarsi come educazione per il dialogo, organica alla realtà sociale, volta a sostituire l’abitudine alla passività con l’impegno e l’autogoverno. In *L’educazione come pratica della libertà* rilegge questo periodo a posteriori, nella consapevolezza che il golpe del 1964 aveva rappresentato un affossamento drammatico, ma comunque temporaneo, dei fermenti di trasformazione.

2.2. L’influenza del passato coloniale sulla configurazione dell’oppressione: *La pedagogia degli oppressi*

Con *La pedagogia degli oppressi* si realizza una svolta importante nell’interpretazione del colonialismo e della decolonizzazione da parte di Freire, anche grazie al dialogo con due opere considerate dei manifesti del pensiero postcoloniale: *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore* di Albert Memmi e *I dannati della terra* di Frantz Fanon. La loro influenza sul libro più noto di Freire e le assonanze che si possono rintracciare tra i tre autori emergono soprattutto in rapporto a due aspetti:

- l’analisi dei risvolti psicologici, sociali e politici dell’oppressione e della dinamica di liberazione, sviluppata soprattutto nel primo capitolo de *La pedagogia degli oppressi*;

- lo smascheramento dei meccanismi attraverso cui l'“azione anti-dialogica” si sostiene, presente in particolare nel quarto capitolo.

Illustrerò i diversi elementi in cui queste dimensioni si articolano. Più avanti argomenterò che il concetto stesso di oppresso, proposto da Freire a partire da un'attenta osservazione della realtà sociale, può essere compreso adeguatamente solo se si considera l'intersezione tra la dominazione classista e la dominazione razziale, caratteristica dei contesti in cui l'eredità del colonialismo è ancora operante.

Freire, Fanon e Memmi convergono innanzitutto sulla demistificazione dell'accusa rivolta agli oppressi e alle oppresse di provocare la violenza. I primi due capitoli de *I dannati della terra* si soffermano sulla violenza della decolonizzazione, che costituisce uno sconvolgimento radicale della società. Fanon (1979), tuttavia, afferma chiaramente che si tratta di una ‘controviolenza’, ovvero una reazione alla violenza prima del regime coloniale. Quindi si oppone alla pacificazione, che non è altro che una nuova forma di violenza perché mira a conservare l'ordine costituito. D'altra parte Freire (1971), senza nascondere il carattere violento della ribellione, nega che la violenza sorga da un'iniziativa degli oppressi e la riconduce invece agli oppressori. L'origine dell'oppressione infatti risiede in “un atto di violenza cui danno inizio coloro che sono al potere. Questa violenza, come un processo, si tramanda di generazione in generazione in mezzo agli oppressori che se ne fanno i depositari legali e si formano nel clima generale che essa provoca [...]. Quella degli altri, dei loro avversari la vedono come sovversione” (ivi, p. 45).

La violenza degli oppressori si manifesta a vari livelli, “al limite l'usurpatore tenderebbe a far scomparire l'usurpato [a decretarne] la soppressione morale e fisica. [... Ma] l'esistenza della sua vittima gli è indispensabile per continuare ad esiste-

re” (Memmi, 1979, p. 58). Soprattutto si giustifica grazie a un complesso sistema ideologico. Per Memmi e Fanon il fulcro di tale sistema è il razzismo. Esso crea un solco invalicabile tra colonizzatore e colonizzato, perché non identifica solo chi può esercitare dei diritti e chi non può ma stabilisce una vera e propria linea di demarcazione tra umanità e sotto-umanità (Sartre, 1979). In particolare, secondo Memmi (1979), il razzismo si basa su tre meccanismi:

- la scoperta delle differenze tra colonizzatore e colonizzato;
- la valorizzazione di tali differenze a vantaggio del colonizzatore e a discapito del colonizzato;
- la definizione delle differenze come assolute, fondate su una supposta essenza del colonizzatore e del colonizzato.

Anche Freire (1971) attribuisce un’importanza fondamentale all’ideologia e chiarisce che l’azione anti-dialogica, propria di ogni forma di oppressione, si alimenta grazie alla creazione di miti, tra i quali spicca il ‘mito dell’inferiorità ontologica’ degli oppressi e della superiorità degli oppressori. Gli autori riconoscono la centralità della contrapposizione tra operosità e pigrizia, associate rispettivamente all’oppressore e all’oppresso, anzi Freire cita esplicitamente Memmi a questo proposito. Nelle parole di Fanon, “il colono fa la storia. La sua vita è un’epopea, un’odissea. Lui è l’inizio assoluto. [... Le masse colonizzate] costituiscono una cornice quasi minerale al dinamismo innovatore del mercantilismo coloniale” (Fanon, 1979, p. 17).

Memmi (1979) argomenta che il disprezzo del colonizzatore nei confronti del colonizzato investe ogni aspetto della sua esistenza: il suo Paese, troppo sporco, troppo caldo, maleodorante, con un clima e una geografia che condannano alla miseria; le sue leggi, le sue tradizioni, i suoi costumi; persino il suo modo di respirare o camminare. Esso si struttura in un

“insieme di comportamenti, di riflessi espressi ed esercitati sin dalla prima infanzia, fissati e valorizzati nell’educazione, [...] è così spontaneamente incorporato nell’azione, nelle parole anche le più banali” (ivi, p. 67).

I tre pensatori sono d’accordo nel riconoscere il ruolo decisivo dell’educazione e delle istituzioni a essa deputate nella propagazione di questo sistema ideologico. Esso è così pervasivo che gli oppressi stessi vi aderiscono, vivendo un ‘dualismo esistenziale’, che viene analizzato attentamente da Freire: “le maniere di essere e di comportarsi degli oppressi [...] riflettono [...] la struttura di dominio. Una di queste [...] è il dualismo esistenziale degli oppressi, che ‘ospitando’ l’oppressore la cui ‘ombra’ introiettano, sono allo stesso tempo se stessi e l’altro” (Freire, 1971, pp. 69-70).

Le tracce del dualismo, secondo Fanon (2015), si riscontrano innanzitutto nel linguaggio: “parlare significa utilizzare una certa sintassi, possedere la morfologia di questa o quella lingua, ma è soprattutto assumere su di sé una cultura, sostenere il peso di una civiltà” (ivi, p. 34). Così i cambiamenti nell’uso della lingua che i colonizzati ostentano quando rientrano nella terra natia, dopo un periodo di studio nella metropoli, denotano un mutamento antropologico (*ibidem*). D’altra parte, Memmi (1979) argomenta che il ‘bilinguismo coloniale’, che in ogni caso è prerogativa di pochi, non manifesta una ricchezza linguistica, piuttosto rappresenta un dramma. Nel contesto della colonia, infatti, le lingue non hanno uguale dignità: negli ambiti dell’amministrazione, della burocrazia, della magistratura, della cultura e della tecnica ha valore solo la lingua del colonizzatore. Mentre la lingua materna, nutrita dalle sensazioni, dalle passioni e dai sogni del colonizzato non serve a inserirsi nel mondo.

Il dualismo sperimentato dalle oppresse e dagli oppressi si ripercuote su molteplici livelli. Innanzitutto nell’autosvaluta-

zione: essi, infatti, fanno propria l'immagine che gli oppressori hanno di loro, si reputano indolenti, incapaci, ignoranti (Freire, 1971), biologicamente manchevoli (Fanon, 1979), persino "come una 'cosa', posseduta dall'oppressore" (Freire, 1971, p. 73). Strettamente connessa all'autosvalutazione è l'attrazione nei confronti degli oppressori. Freire chiarisce: "a un certo momento dell'esperienza esistenziale degli oppressi, si verifica un'attrazione irresistibile verso l'oppressore. Verso il suo stile di vita. Partecipare a questo stile di vita costituisce un'aspirazione irresistibile. Nella loro alienazione vogliono, a ogni costo, somigliare all'oppressore" (ivi, p. 48). Fanon sembra fargli eco:

Lo sguardo che il colonizzato getta sulla città del colono è uno sguardo di lussuria, uno sguardo di bramosia. Sogni di possesso. [...] Non c'è colonizzato che non sogni almeno una volta al giorno di impiantarsi al posto del colono. [...] Quel mondo ostile, pesante, aggressivo, perché respinge con tutte le sue punte la massa colonizzata, rappresenta non già l'inferno da cui ci si vorrebbe allontanare il più presto possibile, ma un paradiso a portata di mano protetto da tremendi mastini. [...] Il colonizzato è un perseguitato che sogna sempre di diventare persecutore (Fanon, 1979, pp. 7; 18).

Dall'autosvalutazione e dall'attrazione nei confronti dell'oppressore deriva, almeno in un primo momento, la 'violenza orizzontale' con cui gli oppressi aggrediscono i loro compagni (Freire, 1971). Secondo Fanon:

La tensione muscolare del colonizzato si libera periodicamente in esplosioni sanguinarie: lotte tribali, lotte di congregazioni, lotte tra individui. Al livello degli individui, si assiste a una vera negazione del buon senso. Mentre il colono o il poliziotto possono, per intere giornate, picchiare il colonizzato, insultarlo,

farlo mettere in ginocchio, si vedrà il colonizzato tirar fuori il coltello al minimo sguardo ostile o aggressivo di un altro colonizzato (Fanon, 1979, p. 19).

Gli autori concordano nel descrivere l'oppressione come un sistema che, creando le figure complementari dell'oppressore e dell'oppresso, nega in entrambi l'umanità. Scrive Memmi: "vedo nell'oppressione il più grande flagello della condizione umana, che distorna e vizia le migliori forze dell'uomo, oppressore e oppresso, poiché diremo che se la colonizzazione distrugge il colonizzato, imputridisce il colonizzatore" (Memmi, 1979, p. 18). Dal canto suo Freire:

Gli oppressori non sarebbero capaci di capire se stessi fuori di un possesso diretto, concreto, materiale del mondo e degli uomini. [...] Quindi tendono a trasformare tutto ciò che li circonda in oggetti del loro dominio. [...] Per gli oppressori ciò che vale è 'avere di più', e sempre 'di più', anche a spese di un 'avere di meno' o di un 'avere niente' degli oppressi. 'Essere' per loro è 'avere' e avere come classe che possiede. [...] Avere di più, con esclusività, non sembra loro un privilegio disumanizzante e inautentico per loro stessi e per gli altri, ma un diritto intoccabile. [...] Gli oppressori [tendono...] a rendere senza vita tutto e tutti. [...] Uccidono la vita nella misura in cui, per dominare, tentano di frenare l'ansia di ricerca, l'inquietudine, il potere di creare che caratterizza la vita (Freire, 1971, pp. 66-68).

Dunque non è possibile alcuna salvezza nella cornice del sistema oppressivo, è necessario lottare per la liberazione. Un autentico impegno in questa direzione, tuttavia, non è automatico, nemmeno quando si ha coscienza dell'ingiustizia subita. Delle soluzioni velleitarie appaiono più immediate: l'aspirazione a sostituirsi all'oppressore e la tendenza

a rivalersi su coloro che stanno in un gradino più in basso nella 'piramide dei tirannelli' (Memmi, 1979) – come è già stato accennato – o ancora le spiegazioni magiche, mitiche e fataliste, che conducono ad esempio, secondo Freire (1971), a considerare lo sfruttamento un prodotto della volontà di Dio e per questo ad accettarlo. Sul ruolo superficialmente liberatorio ma non liberatore della magia insiste molto Fanon (1979), per il quale la sovrastruttura magica che caratterizza la società colonizzata contribuisce a inibire l'aggressività degli oppressi, a integrarli in un sistema tradizionale rassicurante e a distogliere l'attenzione dall'oppressione, ridimensionando in apparenza il potere degli oppressori. D'altra parte, secondo Memmi (1979) i valori tradizionali (la famiglia e la religione in *primis*) offrono un rifugio, che rende meno penosa per il colonizzato la sopportazione della sua situazione.

Sia Fanon che Memmi, inoltre, sottolineano l'ambiguità e l'inefficacia delle forme di ribellione incentrate sulla rivendicazione essenzialista della propria lingua, religione, etnicità, del proprio passato e della negritudine. Secondo Memmi (*ibidem*) il limite principale di queste forme di ribellione è che rimangono iscritte nelle categorie con cui il colonizzatore rappresenta il colonizzato. D'altra parte, per Fanon (1979) esse cadono nella trappola dell'esotismo, infatti:

La cultura non ha mai la trasparenza del costume. La cultura schiva eminentemente ogni semplificazione. Nella sua essenza essa è all'opposto del costume, che, invece, è sempre un deterioramento della cultura. Voler aderire alla tradizione o riattualizzare le tradizioni abbandonate è non soltanto andare contro la storia, ma contro il proprio popolo (ivi, p. 162).

C'è anche un altro ostacolo al processo di liberazione, che si manifesta quando alcuni oppressori solidarizzano con gli oppressi ma – come scrive Freire:

Passando dalla condizione di sfruttatori o di spettatori indifferenti o di eredi dello sfruttamento (che è una connivenza con esso) al polo degli sfruttati, quasi sempre portano con sé [...] il segno della loro origine. I pregiudizi, le deformazioni. Tra queste la diffidenza nei riguardi del popolo. Non credono che il popolo sia capace di pensare giusto. Di volere, di sapere (Freire, 1971, p. 68).

In questo modo fanno propri gli strumenti dell'azione anti-dialogica (*ibidem*). Anche Memmi e Fanon si soffermano su questo punto. Memmi (1979) sembra particolarmente disilluso nei confronti del 'transfuga', cioè del colonizzatore che aderisce alla lotta di liberazione, sia per la sfiducia che nasce in questi quando scopre che l'applicazione di un programma di sinistra non rientra necessariamente negli scopi della lotta; sia più profondamente quando comprende che la fine del colonialismo implica la dissoluzione dei suoi privilegi. Anche Fanon (1979) è molto critico, in particolare denuncia la tendenza della borghesia urbana e specialmente della sua componente intellettuale a non interrompere mai del tutto i suoi rapporti con il colonialismo. Non esclude del tutto, però, la possibilità di un cambiamento, a condizione che si vada "a scuola dal popolo" (ivi, p. 81) e soprattutto dai contadini, che costituiscono il ceto genuinamente rivoluzionario. Per Freire (1971), la *leadership* rivoluzionaria, che generalmente è composta da rappresentanti del polo oppressore, deve compiere una vera e propria 'conversione':

La solidarietà, poiché esige da colui che diventa solidale che 'as-

suma' la situazione di coloro che ha scoperto oppressi, è un atteggiamento radicale. [...] La solidarietà vera con loro consiste nel lottare *con* loro per la trasformazione della realtà obiettiva, che li fa 'essere per l'altro' (ivi, pp. 55-56; corsivo nel testo).

Pertanto una reale liberazione non può che fondarsi sul superamento della dialettica oppressore-oppresso, attraverso la cessazione definitiva della dominazione e una riformulazione radicale di questa relazione (Memmi, 1979). Nelle parole di Freire:

Gli oppressi non raggiungeranno il loro intento se si limiteranno a invertire i termini della contraddizione. [...] L'importante è che la lotta degli oppressi si faccia, e così si superi la contraddizione in cui essi si trovano. E che questo superamento sia la nascita dell'uomo nuovo: non più oppressore, non più oppresso, ma uomo che libera se stesso. [...] Gli oppressori, facendo violenza e proibendo che gli altri 'siano', non possono 'essere'. Gli oppressi, quando lottano per 'essere', e per strappare loro il potere di opprimere e schiacciare, ricompongono la loro stessa umanità, che essi avevano perduto nell'esercizio dell'oppressione. Solo gli oppressi, liberandosi, possono liberare gli oppressori. Questi, in quanto classe che opprime, non liberano gli altri e non liberano se stessi (Freire, 1971, pp. 63-64).

In questo percorso è necessario che le oppresse e gli oppressi affrontino la 'paura della libertà', che nasce dal vuoto provocato dall'espulsione dell'ombra introiettata dell'oppressore' e la sostituiscano con la propria autonomia e responsabilità (*ibidem*). Per questo motivo, la liberazione è un processo totale, che riguarda tutti gli aspetti della personalità (Fanon, 1979) ed è teso fundamentalmente alla 'riconquista di sé' (Memmi, 1979).

Le significative affinità con Memmi e Fanon che si pos-

sono rintracciare ne *La pedagogia degli oppressi* e che ho cercato di mostrare non sono spiegabili esclusivamente alla luce della lettura da parte di Freire del *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore* e de *I dannati della terra*, proprio in occasione della stesura del suo capolavoro. Certamente i tre autori condividevano dei riferimenti importanti, in *primis* la dialettica hegeliano-marxista del signore-servo. La ragione più profonda, tuttavia, è un'altra: Freire ha elaborato la sua concezione dell'oppressione a partire da un Paese come il Brasile e da un continente come l'America Latina, significativamente condizionati dall'esperienza del colonialismo. La categoria di oppresso, che è stata giudicata vaga da alcuni critici – come Freire stesso evidenzia in *Pedagogia della speranza* (2008a) – nasce in una realtà sociale in cui classismo e razzismo operano come sistemi interconnessi di dominazione, sostenendosi e rafforzandosi a vicenda. Anche se, diversamente da Fanon e Memmi, nel contesto in cui scrive *La pedagogia degli oppressi* il colonialismo non è un fenomeno attuale, Freire si confronta con le strutture di lunga durata da esso prodotte. D'altro canto, il pensiero decoloniale latinoamericano, che come argomenterò più avanti ha in Freire un riferimento fondamentale, ha introdotto il concetto di 'colonialità',⁴ proprio per spiegare il perdurare del modello di potere sperimentato per la prima volta con la conquista dell'America nel presente, ben oltre la fine formale del colonialismo, e in tutte le sfere dell'esistenza (Quijano, 2000).

A sostegno della tesi secondo cui la nozione di oppresso in Freire non è incentrata solo sulla dominazione di classe ma su un'intersezione tra la dominazione di classe e la do-

⁴ È utile anticipare che secondo Quijano (2000) la colonialità si fonda su due elementi: la gerarchizzazione della popolazione mondiale in base all'idea di razza e l'organizzazione capitalistica del lavoro.

minazione culturale si possono considerare le strategie di cui si serve l'azione anti-dialogica, che – come ho anticipato – è indispensabile per instaurare e alimentare l'oppressione e spesso seduce anche la *leadership* rivoluzionaria. Tali strategie sono:

- La 'conquista', che ruba agli esseri umani la parola, la capacità di esprimersi e la cultura, li rende passivi attraverso la creazione di miti, produce la loro alienazione e reificazione, per mezzo di una molteplicità di strumenti, dai più coercitivi ai più subdoli.
- Il 'dividere per dominare', attraverso cui si mira a indebolire gli oppressi isolandoli e alimentando le divergenze tra loro. Questa strategia include varie forme di interferenza: per esempio, può favorire alcune comunità rispetto ad altre, cooptare i *leader* e separarli dalla base, emarginare le organizzazioni più radicali che rappresentano una minaccia per l'ordine costituito.
- La 'manipolazione', che assoggetta i dominati e le dominate agli interessi dei dominatori, con inganni, promesse e persino, occasionalmente, degli accordi che dissimulano la preoccupazione dei dominatori di mantenere i propri privilegi.
- L' 'invasione culturale', "realizzata da una società-matrice, metropolitana, su una società dipendente, oppure [... da parte] di una classe su un'altra, in una stessa società" (ivi, p. 186). Sia che usi metodi espliciti o camuffati, essa conduce sempre all'inautenticità poiché impedisce agli invasi di essere nella propria originalità, di manifestare la propria creatività, di realizzare le proprie potenzialità. "Una condizione fondamentale per il successo dell'invasione culturale è la convinzione, da parte degli invasi, della loro inferiorità intrinseca" (ivi, p. 187). A questo scopo, le agenzie educative, come la famiglia e la scuola, svolgono un ruolo decisivo.

Dunque l'oppressione analizzata ne *La pedagogia degli oppressi* non è solo economica, è anche culturale e coloniale.

2.3. Lotta di liberazione e ricostruzione nazionale: esperienze e scritti africani

Un passaggio decisivo nella riflessione sul colonialismo e sulla decolonizzazione si compie, infine, negli anni in cui Freire, lavorando presso il CMI, ha l'occasione di coordinare, insieme all'équipe dell'IDAC, che nel frattempo aveva fondato, delle campagne di alfabetizzazione degli adulti in Paesi africani che avevano da poco conquistato l'Indipendenza dal Portogallo, nello specifico in Guinea Bissau e Capo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola. Un libro particolarmente significativo a riguardo è *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*, ma il percorso è al centro anche di altri scritti, ai quali mi riferirò in questo paragrafo.

Come chiarisce bene il titolo originario, *Cartas à Guiné-a-Bissau. Registros de uma experiência em processo* viene elaborato mentre le campagne di alfabetizzazione sono in corso e viene pubblicato nel 1977. Per quanto eviti toni idealizzanti, Freire si identifica con la lotta di liberazione che considera un processo politico-educativo,⁵ è animato da una profonda ammirazione per lo sforzo di ricostruzione nazionale e offre il suo contributo con un atteggiamento di amicizia impegnata. La consapevolezza che lo muove è che nessuna esperienza può essere trapiantata ingenuamente, né rifiutata *tout court* solo perché proviene da un altro contesto, ma deve essere reinventata (Freire, 1978).

Secondo l'autore, i guineani si confrontavano con una

⁵ Peraltro, come evidenzia Reggio (2017), la liberazione è una categoria essenziale nella filosofia dell'educazione di Freire.

duplice eredità: da una parte, con l'eredità del colonialismo, violenza radicale che non era riuscita a uccidere l'anima del popolo ma che aveva provocato problemi sociali ed economici pesantissimi – tra i quali un indice di analfabetismo che si aggirava intorno al 93,7% della popolazione adulta – aggravati da quattordici anni di guerra disperata; dall'altra, con l'eredità della lotta per l'Indipendenza, “levatrice della coscienza popolare” (ivi, p. 22), che il nuovo sistema educativo doveva riprendere e approfondire.

Freire denuncia l'arroganza coloniale espressa, per esempio, nella rinominazione del Paese a opera dei portoghesi, che lo avevano pomposamente chiamato ‘provincia d'oltremare’ nella pretesa di occultarne lo sfruttamento predatore, o nel discorso sulle presunte eccellenze del colonialismo. In verità, in dieci anni di lotta di liberazione, erano stati formati più dirigenti che in 500 anni di dominazione. Freire critica la scuola coloniale, che considera verbalista, discriminatoria, selettiva e separata dalla realtà sociale. Essa aveva perpetrato la ‘disafricanizzazione’ del Paese, inferiorizzando la sua cultura, le sue lingue e la sua storia, per promuovere il gusto per la metropoli. Era necessario, pertanto, rigettarla in modo deciso attraverso un processo di ‘decolonizzazione delle menti’ e favorire un'educazione eminentemente popolare, fondata sulla solidarietà e capace di favorire un nuovo incontro con le radici del popolo (*ibidem*).

In questa direzione un passo prioritario consisteva nella riformulazione dei programmi di storia, geografia e lingua portoghese. Più in generale la trasformazione doveva riguardare i contenuti, la pratica, gli obiettivi e la concezione stessa di educazione. Soprattutto doveva essere coerente con il progetto globale di una società sorta dalla liberazione, pertanto, doveva formare degli uomini e delle donne nuovi (*ibidem*). Freire insiste sulla necessità di superare la contrapposizione

tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, coinvolgendo i lavoratori e le lavoratrici nella comprensione del processo produttivo. Non si trattava di promuovere un'educazione per il lavoro, propria delle società capitalistiche, che preparano futuri operai disponibili a integrarsi docilmente nel mercato; ma piuttosto di organizzare il lavoro in modo che diventasse formativo.

A un certo punto non si studia più per lavorare, né si lavora per studiare; piuttosto si studia lavorando. Così si realizza veramente l'unità tra pratica e teoria. Ma, è necessario ribadirlo, ciò che l'unità tra pratica e teoria elimina non è lo studio in quanto riflessione critica (teorica) sulla pratica già realizzata o che si sta realizzando, ma la separazione tra di esse (ivi, p. 21).

L'idea è ripresa anche in *A importância do ato de ler*,⁶ in cui a proposito delle campagne di alfabetizzazione a São Tomé e Príncipe Freire auspica che un giorno “nessuno lavorerà per studiare e nessuno studierà per lavorare, perché tutti studieranno lavorando” (Freire, 2008b, p. 71).

In questa cornice, il pensatore brasiliano riafferma il carattere politico del processo di alfabetizzazione degli adulti, che implica la lettura e la ri-lettura della realtà sociale, nel processo della sua trasformazione. A riguardo è molto interessante il percorso collettivo e dal basso con cui venivano creati i materiali didattici, che Freire descrive in *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau* e di cui offre alcuni esempi in *A importância do ato de ler*. La formazione degli alfabetizzatori e delle alfabetizzatrici, inoltre, doveva incentrarsi, più che sull'insegnamento di tecniche e metodi, sulla loro visione politica e sulla capacità di riesaminare costantemente la propria pratica. Un punto nevralgico concerne la

⁶ L'importanza dell'atto di leggere.

loro disponibilità a compiere il ‘suicidio di classe’. Per questo Freire sostiene che, piuttosto che affidare le attività di alfabetizzazione a intellettuali urbani che non si impegnavano a rinunciare ai privilegi derivati da un certo contatto con il regime coloniale, era preferibile formare i contadini, anche qualora questo richiedesse più tempo (Freire, 1978). Al tema del tempo necessario alla trasformazione Freire dedica delle riflessioni intense, argomentando che pazienza e impazienza sono fertili solo se sono in tensione tra loro. La rottura di questa tensione, infatti, genera pura impazienza e quindi una pedagogia anti-dialogica, basata sulla falsa idea che non ci sia tempo da perdere. D'altra parte se si annulla del tutto l'impazienza si cade nel conformismo e nella passività (*ibidem*).

Una questione spinosa riguardava la lingua in cui si sarebbero dovute realizzare le campagne di alfabetizzazione. Freire partiva dal presupposto che:

L'imposizione della lingua del colonizzatore al colonizzato è una condizione fondamentale per la dominazione coloniale [...]. Non è un caso se i colonizzatori parlano della propria lingua come lingua e della lingua dei colonizzati come dialetto; della superiorità e della ricchezza della prima alla quale contrappongono la ‘povertà’ e l’‘inferiorità’ della seconda. [... E che] il processo di liberazione di un popolo non si dà, in termini profondi e autentici, se questo popolo non riconquista la sua parola, il diritto di dirla, di ‘pronunciare’ e ‘nominare’ il mondo (ivi, pp. 135-136).

Quindi Freire proponeva che per le campagne di alfabetizzazione venisse usato il creolo, pur comprendendo la complessità dello sforzo necessario a regolamentarlo come lingua scritta, e riteneva che dovesse diventare la lingua ufficiale, anche se nel rispetto delle altre lingue nazionali (Freire, Guimarães, 2011). Il creolo, infatti, si era diffuso tra la popolazio-

ne grazie alla lotta di liberazione, affermandosi come lingua veicolare; inoltre presentava un carattere pienamente africano nella struttura semantica. D'altra parte, grazie alla sua prossimità al portoghese, avrebbe potuto facilitare l'apprendimento di questa lingua, che da sola, tuttavia, non avrebbe potuto mediare il processo formativo perché estranea alla pratica sociale di una parte consistente della popolazione, soprattutto dell'entroterra (*ibidem*).

Il tema viene affrontato estesamente in *Por uma pedagogia da pergunta*,⁷ in cui Freire rilegge le sue esperienze africane a distanza di tempo, in un contesto caratterizzato – come afferma il coautore Antonio Faundez – non dall'euforia delle lotte di liberazione ma dal consolidamento dell'Indipendenza o viceversa dalle pressioni neocolonialiste internazionali. Freire attribuisce a ragioni ideologiche la decisione del governo guineano di mantenere il portoghese come lingua ufficiale: in particolare, alla mancata comprensione della non neutralità del linguaggio e del carattere selettivo di una scuola basata su una lingua appannaggio di una minoranza, oltre che su una certa influenza di lunga durata del colonialismo sulla svalutazione delle proprie lingue. D'altra parte, Faundez sottolinea che la resistenza ad abbandonare la lingua del colonizzatore era riconducibile anche al timore di una recrudescenza delle rivalità interetniche (Freire, Faundez, 1985). Guimarães (Freire, Guimarães, 2011) aggiunge che la questione si rendeva ancora più complessa in Paesi come l'Angola, che non disponevano di una lingua creola comune alla maggior parte della gente. Qui la scelta di alcune lingue nazionali piuttosto che altre per le campagne di alfabetizzazione poneva ulteriori problemi: oltre a richiedere degli investimenti ingenti (per la formazione dei docenti, la produzione dei materiali didattici

⁷ Per una pedagogia della domanda.

e la regolamentazione di lingue esclusivamente orali), avrebbe introdotto delle disuguaglianze nell'accesso all'educazione, poiché non tutti sarebbero stati alfabetizzati nella loro lingua materna.

A partire dalla sua collaborazione al processo di ricostruzione nazionale della Guinea-Bissau, Freire riconosce Amílcar Cabral come un riferimento fondamentale. Il *leader* rivoluzionario, fondatore del Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde⁸ (PAIGC), era stato assassinato nel 1973, sei mesi prima della conquista dell'Indipendenza da parte della Guinea Bissau. Freire studia i suoi scritti e valorizza le testimonianze di chi lo aveva conosciuto personalmente. Gli dedica *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau* e passa a citarlo frequentemente.⁹ Di lui apprezza non solo la notevole abilità militare e l'originale visione politica ma soprattutto la raffinata sensibilità educativa nella conduzione del processo di liberazione e nell'analisi del colonialismo. Lo definisce, infatti, 'educatore-educando' del suo popolo (Freire, 1978).

Accogliendo l'appoggio della vicina Guinea Conakry, che aveva raggiunto l'Indipendenza nel 1958, infatti, Cabral aveva ideato una scuola di formazione politica, nella quale gruppi di militanti avevano la possibilità di ricevere una formazione intensiva per uno o due mesi (Mayo, Vittoria, 2017). Uno dei temi della formazione era la metodologia della mobilita-

⁸ Partito Africano per l'Indipendenza della Guinea e di Capo Verde.

⁹ In misura minore, Freire cita anche altri *leader* politici e pensatori africani. Vale la pena di menzionare Julius Nyerere, per il quale rimando all'ottimo saggio *Julius Nyerere e l'educazione post-coloniale* contenuto in *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberalismo. Analizzando educatori, lotte e movimenti sociali* di Peter Mayo e Paolo Vittoria (2017). Peraltro la Tanzania, di cui Nyerere è stato il primo presidente, è stato il primo Paese del continente africano in cui Freire si è recato.

zione della popolazione contadina, alla quale Cabral attribuiva un ruolo chiave nel processo rivoluzionario e con la quale era entrato profondamente in contatto in gioventù, collaborando in qualità di agronomo al primo censimento agricolo, realizzato nel 1953 su pressione della FAO (*ibidem*). Lo storico Basil Davidson, che ha documentato la lotta di liberazione in Guinea Bissau, si esprime in questi termini:

È proprio qui, nel lavoro politico quotidiano, che è celato il centro propulsore dell'intero movimento. [...] Quel lavoro instancabile di ascoltare e parlare, spiegare, osservare, correggere, suggerire, guidare, e in generale *rappresentare* il partito presso i contadini e i contadini presso il partito (perché in questa difficile impresa nulla può funzionare a lungo senza un ininterrotto processo di comunicazione da un punto all'altro) (Davidson, 1970, p. 97; corsivo nel testo).

D'altra parte Freire scrive:

[È necessario] superare la conoscenza che si attesta prevalentemente al livello della sensibilità dei fatti a favore della conoscenza che raggiunge la ragione d'essere degli stessi. È stato questo che Amílcar Cabral ha cercato sempre di fare quando, trasformando gli accampamenti di lotta in veri contesti teorici, considerava tanto importante discutere con i compagni militanti l'andamento della lotta, le tattiche che si sarebbero dovute usare, gli obiettivi che si sarebbero dovuti raggiungere, così come la spiegazione scientifica dei tuoni e dei lampi e la fede negli amuleti (Freire, 1978, p. 142).

A questa prassi politico-educativa l'autore riconduceva l'elevato grado di alfabetizzazione politica in cui si trovavano le componenti della popolazione guineana che si erano forgiate nel movimento di liberazione. Più in generale, ammi-

rava la concezione di Cabral della lotta di liberazione come ‘un fatto culturale e un fattore di cultura’ (ivi, p. 122), che quindi doveva sorgere dalla realtà storica del popolo e dalla sua capacità di trovare soluzioni alle sue contraddizioni interne (Cabral, 1971).

A questo proposito, Cabral evidenziava la necessità di conoscere e contrastare le proprie debolezze, in *primis* le distinzioni tribali, che molto spesso erano state strumentalizzate e incentivate dall'imperialismo. La fedeltà al contesto lo aveva condotto anche a mettere in luce il carattere storico delle categorie marxiste, alle quali pure si ispirava (Vittoria, 2008). Accettando in modo acritico che il conflitto tra classi è il motore della storia, infatti, si sarebbe dovuto concludere che molte parti dell'Africa erano fuori dalla storia, poiché le classi sociali e in particolare il proletariato avevano una fisionomia embrionale. Cabral (1971), pertanto, non considerava né il proletariato né il ceto contadino la classe rivoluzionaria per eccellenza; piuttosto sottolineava la necessità di un'avanguardia unita e consapevole, proveniente dalla piccola borghesia. Quest'ultima, infatti, aveva conosciuto le umiliazioni che derivavano da un contatto diretto con gli agenti del colonialismo e godeva di un grado di istruzione più elevato. Per Cabral (*ibidem*), tuttavia, questa avanguardia doveva essere capace di compiere un suicidio di classe e identificarsi completamente con le aspirazioni più profonde del popolo al quale apparteneva.

Il *leader* guineano, inoltre, intendeva la liberazione come un processo permanente. A questo proposito denunciava la riorganizzazione del colonialismo in forme più mascherate, in cui erano coinvolte le élite nazionali, ma ugualmente perniciose per la crescita dei popoli e delle loro forze produttive. Anzi, secondo Cabral, il fatto che molti Paesi che avevano raggiunto l'Indipendenza si trovassero in una condizione di

neocolonialismo rappresentava uno dei peggiori ostacoli alla lotta di liberazione degli altri (*ibidem*). Al tema del neocolonialismo si rivolge anche Freire in *Por uma pedagogia da pergunta*, menzionando le pressioni tremende ricevute da parte di governi stranieri e organismi privati specializzati in politiche di sviluppo, che gli erano state riferite dai *leader* africani con i quali aveva una relazione personale (Freire, Faundez, 1985). Il pedagogista brasiliano si sofferma soprattutto sulla dimensione ideologica del neocolonialismo, argomentando che

Il processo di decolonizzazione delle menti richiede più tempo dell'espulsione fisica del colonizzatore. Non è un processo automatico. [...] Perché il colonizzato deve] riempire lo 'spazio' prima occupato dall' 'ombra' del colonizzatore con la sua [...] partecipazione alla reinvenzione della sua società (ivi, p. 111).

3. *Ulteriori categorie decoloniali nel pensiero di Freire*

Nei paragrafi precedenti ho cercato di mostrare che l'attenzione per la dimensione culturale dell'oppressione costituisce un aspetto originario e fondativo dell'opera di Freire, che è stata elaborata alla luce di contesti sociali profondamente segnati dalla violenza coloniale. Non è un caso, infatti, che un'autrice come bell hooks (2020), impegnata nel campo femminista, antirazzista e anticlassista, riconosca delle significative assonanze tra la proposta freiriana della coscientizzazione e la sua concezione della decolonizzazione come processo permanente. In particolare, riferendosi a Freire, l'autrice dichiara: "i suoi scritti mi hanno dato modo di collocare la politica del razzismo negli Stati Uniti in un contesto globale, nel quale ho potuto collegare il mio destino a quello dei neri colonizzati che lottano ovunque per decolonizzare e trasformare la società" (ivi, p. 86).

Già nel 1992, d'altra parte, Henri Giroux denunciava che l'appropriazione occidentale tendeva a occultare la natura anti-coloniale e postcoloniale della teoria freiriana, trascurando l'imperialismo e la sua rappresentazione culturale, e invitava a considerarla alla luce della sua specifica costruzione storica e politica.¹⁰ In questo paragrafo, è importante esplorare degli altri concetti adottati da Freire nel corso della sua produzione: cultura, unità nella diversità, tolleranza e resistenza. Anche se non sono strettamente riconducibili al fenomeno del colonialismo, essi, infatti, possono contribuire notevolmente a potenziare la prospettiva interculturale e decoloniale.

Per Freire la 'cultura' è ciò che si distingue dalla natura e accomuna gli esseri umani, che con la loro attività creatrice trasformano il mondo (Freire, 1973). Si tratta di una categoria chiave del suo pensiero, fin dall'ideazione del metodo di alfabetizzazione-coscientizzazione. La fase di esecuzione pratica del metodo, infatti, iniziava proprio da una riflessione sul concetto antropologico di cultura: in particolare, le immagini relative a situazioni esistenziali mobilitavano la discussione collettiva, decostruendo la contrapposizione tra persone colte e non colte.

Il concetto di 'unità nella diversità', invece, appartiene a una fase successiva dell'elaborazione freiriana anche se in esso risuonano le caratteristiche associate all'azione dialogica' ne *La pedagogia degli oppressi*: collaborazione, unire per libera-

¹⁰ Giroux, tuttavia, attribuisce uno spessore postcoloniale soprattutto all'ultima parte della riflessione di Freire, condividendo la tesi secondo cui i suoi primi scritti mettono al centro gli aspetti economici della dominazione e sono contraddistinti da una visione omogenea degli oppressi. Ho già illustrato le mie divergenze a riguardo. Sono d'accordo con lui, invece, sulla necessità di problematizzare la dicotomia tra magia e scienza operata da Freire in diversi libri. In una simile ricerca, un apporto molto significativo può essere offerto dagli studi etnoclinici.

re, organizzazione e sintesi culturale. Il suo punto di partenza è la convinzione che “nella misura in cui ogni forma specifica di oppressione si sviluppa entro la sua collocazione storica, e accetta quindi il profilo che è stato creato dall’oppressore, diventa molto più difficile promuovere una lotta efficace che possa condurre alla vittoria” (Freire, Macedo, 2008, p. 75). In altre parole, Freire mette in guardia contro l’uso essenzialista di identità, in realtà forgiate dai gruppi dominanti allo scopo di etichettare, denigrare e controllare i gruppi dominati. È fondamentale, pertanto, che, pur riconoscendo le differenze, la lotta per la liberazione articoli forze sociali e politiche eterogenee. In questo modo la consapevolezza della propria esperienza peculiare può divenire una leva per comprendere l’oppressione nella sua globalità (*ibidem*).

Freire si sofferma anche sul tema della ‘tolleranza’, sulla spinta della vicenda dolorosa dell’esilio grazie alla quale aveva imparato a vivere la tensione permanente tra il suo contesto di origine e quelli che definiva ‘contesti imprestati’ (Freire, Faundez, 1985). Così, nello scenario della globalizzazione (Falkembach, 2015), matura una concezione della tolleranza come istanza esistenziale e qualità etica basata sull’apertura nei confronti dell’altro e dell’altra, dei suoi sogni, idee e scelte. La tolleranza non è accondiscendenza, né un favore che chi tollera fa a chi è tollerato (Freire, 2013). Non implica che si abdichi ai propri principi, non mira a una impossibile neutralità, non rifugge lo scontro, piuttosto si nutre di un rispetto radicale verso punti di vista opposti alla verità che si difende. In questo senso, è una virtù rivoluzionaria, che permette di distinguere il differente dall’antagonista per apprendere a convivere con il primo e a confliggere con il secondo (Freire, Faundez, 1985).

Allo stesso modo, la ‘resistenza’ per Freire non si ri-

duce a una reazione di autodifesa ma è un'azione politica creativa (Moretti, 2015). Il pensatore brasiliano, infatti, prende le distanze dalla tendenza settaria e intellettualista a interpretare la cultura popolare come un terreno di mera riproduzione dell'ideologia dominante (Freire, Faundez, 1985). A questo riguardo, per esempio, considera il sincretismo religioso afro-brasiliano una forma di astuzia intelligente (*manha* in portoghese), con cui la popolazione afrodiscendente ha fronteggiato il potere egemonico del colonizzatore bianco (Freire, 2014).

4. *L'influenza freiriana sulla pedagogia decoloniale e l'intercultura critica*

Il pensiero decoloniale si è affermato a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, nelle scienze sociali e umane in America Latina, a opera del Collettivo modernità-colonialità. Il concetto di colonialità è centrale in questa prospettiva e identifica un modello di potere sperimentato per la prima volta con la conquista del continente poi ribattezzato 'America'. La colonialità si basa su due elementi che, seppure indipendenti, si rafforzano a vicenda: la razzializzazione dei gruppi umani e l'organizzazione capitalistica del lavoro. Sorta dalla necessità di codificare le differenze fenotipiche tra colonizzatori e colonizzati, l'idea di razza ha introdotto la credenza in una diversa struttura biologica tra esseri umani. Tale categoria si è rivelata un efficace e duraturo strumento di gerarchizzazione sociale della popolazione mondiale e legittimazione delle relazioni di dominazione, tant'è che continua ad agire nonostante sia stata destituita di ogni scientificità. D'altra parte, la Conquista ha imposto anche la strutturazione di tutte le forme di controllo del lavoro, delle sue

risorse e dei suoi prodotti (anche quelle preesistenti) intorno al mercato mondiale, attraverso la disseminazione del capitalismo (*ibidem*).

Per il Collettivo, dunque, mentre le lotte di decolonizzazione hanno posto fine al colonialismo in quanto soggezione politico-economica di un popolo o una nazione da parte di un'altra, la colonialità è ancora operante nell'attuale sistema-mondo (Mignolo, 2002). In quest'ottica, Catherine Walsh (2013), contestando la supposizione di una definitiva scomparsa delle tracce coloniali, propone l'adozione dell'espressione 'decoloniale' per indicare un cammino di lotta permanente, in cui si possono rintracciare trasgressioni, creazioni e orizzonti alternativi. La colonialità attraversa tutte le sfere dell'esistenza, connotandosi come colonialità del potere, dell'essere (Maldonado-Torres, 2007), dello sguardo (Barriandos, 2011), della natura (Walsh, 2013), del genere (Lugones, 2011). In particolare, la 'colonialità del sapere' costituisce la forma più pervasiva e prolungata di violenza esercitata nei confronti delle popolazioni colonizzate: esse, infatti, sono state costrette ad abbandonare i loro universi simbolici e ad apprendere la cultura dei colonizzatori in tutto ciò che fosse utile alla riproduzione del dominio (Lander, 2000). La colonialità del sapere continua a permeare le prospettive epistemologiche, accademiche e disciplinari (Walsh, 2009).

La pedagogia decoloniale è stata formulata nel solco del pensiero decoloniale latinoamericano e si inserisce nel dibattito internazionale sulla pedagogia interculturale, con una proposta specifica denominata 'pedagogia interculturale critica'. Essa si contrappone ad altri approcci interculturali, che si sono diffusi nel continente ma che omettono l'analisi delle strutture sociali, politiche, eco-

nomiche, epistemiche della società, i conflitti, le disuguaglianze e i dispositivi di potere in cui avviene l'incontro con l'altra e l'altro. Nello specifico, la 'prospettiva relazionale' promuove il dialogo tra culture, valori e tradizioni diverse puntando l'attenzione esclusivamente sulla disposizione individuale allo scambio; e la 'prospettiva funzionale' garantisce il riconoscimento delle differenze culturali con l'obiettivo però di integrarle e mantenere lo *status quo* (*ibidem*).

L'influenza di Freire sulla pedagogia decoloniale e la pedagogia interculturale critica emerge chiaramente in alcuni aspetti essenziali. In particolare, esse sono contraddistinte da:

- l'identificazione con il punto di vista degli oppressi e delle oppresse (Oliveira, 2015), poiché nascono da persone e gruppi sociali che sono stati storicamente subalternizzati e dagli alleati che lottano insieme a loro per la creazione di mondi altri (Walsh, 2002).
- La centralità della dimensione della prassi (Mayo, 2008), che origina dal bisogno di comprendere e trasformare le situazioni concrete vissute dai soggetti coinvolti (Espinosa *et al.*, 2013). A questo proposito, Walsh (2017) definisce la pedagogia decoloniale una 'lotta pensante' e un 'pensiero in lotta', dal momento che è radicata in pratiche sociali, politiche ed epistemiche di liberazione.
- L'orizzonte della giustizia sociale ed epistemica. In un'ottica decoloniale, infatti, l'intercultura eccede i confini della sfera educativa e coinvolge tutte le dimensioni della realtà – dalla produzione culturale all'ecologia, dalla salute alla sperimentazione di modelli di Stato plurinazionale – configurandosi come un progetto politico (Candau, 2013).
- Lo smascheramento dei dispositivi di potere. Ovvero

esse mettono in luce il carattere politico, sociale e conflittuale, oltre che relazionale, delle differenze; inoltre, promuovono cammini di liberazione delle relazioni sociali dalla soggezione e dallo sfruttamento, anche per mezzo della comprensione dei complessi itinerari di formazione culturale (Fleuri, 1998). In continuità con la pedagogia freiriana, pertanto, mirano a decostruire le verità imposte e naturalizzate dall'ordine coloniale, attraverso processi di coscientizzazione che generano speranza e responsabilità (Espinosa *et al.*, 2013).

Rispetto allo specifico contesto italiano, la pedagogia decoloniale e la pedagogia interculturale critica spingono a problematizzare la prospettiva relazionale prevalente negli interventi educativi e sociali rivolti a migranti e richiedenti asilo – ovvero il terreno in cui è sorta originariamente la pedagogia interculturale nel nostro Paese. Soprattutto, invitano a considerare la relazione come luogo complesso e conflittuale, in cui si riflettono asimmetrie geopolitiche, epistemiche, istituzionali, disciplinari, che è necessario riconoscere e superare (Muraca, 2022).

5. *Considerazioni finali*

Alla luce di un confronto con figure di spicco del panorama postcoloniale e decoloniale, in questo capitolo ho argomentato che l'attenzione per l'oppressione culturale e razziale è un tratto presente sin dai primi scritti di Freire. Egli, inoltre, l'ha costantemente approfondita, tanto da essere operante in concetti elaborati in seguito, non direttamente legati all'analisi del colonialismo. A partire da queste riflessioni, ho puntualizzato l'influenza di Freire su prospettive emergenti, come la pedagogia decoloniale. Spero, dunque, di aver contribuito a sottolineare l'importan-

tanza di ampliare in chiave freiriana la pedagogia interculturale, allo scopo di potenziarne lo spessore critico e trasformativo.

Conclusioni

Secondo Peter McLaren (2020), il lavoro di Freire è oggi più necessario che mai. In questo libro, ho cercato di offrire un contributo a questa tesi, mostrando come la pedagogia freiriana, costitutivamente aperta al dialogo con altre matrici teoriche critiche (Manfredi, 2009), possa essere ancora sviluppata per sostenere alcune delle lotte più importanti del nostro tempo (Mayo, 2008). Perché questo sia possibile considero necessarie due condizioni.

La prima è che il pensiero di Freire venga reinventato (Freire, 2008a) in connessione con gli spazi della prassi, in fedeltà alla sua genesi. Mi sono soffermata, pertanto, sul confronto con autori come don Lorenzo Milani e Danilo Dolci, la cui traiettoria è stata caratterizzata dall'urgenza dell'azione diretta e dalla reticenza a sistematizzare idee e metodi. Soprattutto, ho dedicato uno spazio significativo a esplorare l'influenza di Freire nelle pratiche del MMC e al modo in cui le donne che ne fanno parte espandono la prospettiva freiriana in una direzione femminista ed ecologista. Più in generale, questo libro è il risultato non solo della mia riflessione, ma anche di molteplici processi situati di costruzione collettiva della conoscenza, in cui sono stata coinvolta in Italia, Brasile, Mozambico e Guatemala. In questi contesti, ho avuto la possibilità di sperimentare gli orientamenti politico-pedagogici freiriani, in modo indipendente e creativo, verificandone sempre la vitalità (Muraca, 2023a).

La seconda condizione per una reinvenzione che non implichi un tradimento è che l'opera di Freire venga letta con onestà, non solo smascherando i preconcezioni ideologici che continuano a circondare la sua figura (Haddad, 2022), ma anche relativizzando alcune interpretazioni teoriche che si sono cristallizzate nel tempo (Mayo, 1999), negando altri

possibili sguardi. Tra queste, la più discutibile a mio avviso è che l'attenzione per l'oppressione culturale e razziale sia rintracciabile solo nell'ultima parte della produzione freiriana. Ho argomentato, invece, che anche se è stata successivamente approfondita in dialogo con movimenti e intellettuali, si ritrova sin dai primi scritti di Freire e ha contribuito a definire le categorie di 'oppressi' e 'oppressori'. La loro concettualizzazione, infatti, si radica in un contesto sociale segnato dal colonialismo, in cui classismo e razzismo agiscono come sistemi interconnessi di dominazione. Questo aspetto rende Freire uno dei principali artefici dell'epistemologia del Sud globale (Torres, 2021).

È importante precisare che non intendo attribuire a Freire approcci e temi che non gli appartengono. Sicuramente, per esempio, non è possibile affermare che è un pensatore femminista, anche se ha imparato 'con' e 'dalle' femministe e si è identificato con la loro lotta. Piuttosto, mettere in relazione la proposta freiriana con alcuni contributi femministi può generare un potenziamento reciproco, a favore dell'analisi lucida e della trasformazione della realtà. Allo stesso modo, sviluppare la pedagogia interculturale in chiave freiriana permette di rafforzare il suo portato critico, problematizzando i dispositivi di potere che continuano a produrre la subalternizzazione di visioni del mondo, stili di vita e saperi di persone e gruppi umani razzializzati (Fleuri, Fleuri, 2018). In questo senso, in un'ottica freiriana, l'educazione si può inserire oggi in un progetto decoloniale globale (Vismara, 2021), che non ceda alla frammentazione e alla disperazione provocate dall'ideologia neoliberista.

Bibliografia

Aa. Vv., *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di don Milani*, Società Editrice Fiorentina, Firenze 1965.

Abdi, A., Kapoor, D. (a cura di), *Global perspectives on adult education*, Palgrave Macmillan, London 2009.

Alga, M.L., Muraca, M., *Esperienze di etnografia postesotica: restituzioni, itineranze e ritorni*, in V. Porcellana (a cura di), *Processi partecipativi e etnografia collaborativa nelle Alpi e altrove*, Dell'Orso, Alessandria 2016, pp. 133-148.

Araújo, A.M.F., *Paulo Freire uma história de vida*, Vila das Letras, São Paulo 2005.

Balestro, M., Sauer, S., *A diversidade no rural, transição agroecológica e caminhos para a superação da Revolução Verde: introduzindo o debate*, in M. Balestro, S. Sauer (a cura di), *Agroecologia e os desafios da transição agroecológica*, Expressão Popular, São Paulo 2009, pp. 7-16.

Barriendos, J., *La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico*, "Nómadas", 35, 2011, pp. 13-29.

Battaglia, L., Fofi, G., *Volare alto volare basso conversazioni, ricordi e invettive*, Contrasto, Roma 2021.

Beisiegel, C.R., *Paulo Freire*, Fundação Joaquim Nabuco-Editora Massangana, Recife 2010.

Benasayag, M., Del Rey, A., *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Bologna 2007.

Boni, V., *De agricultoras a camponesas: o Movimento de Mulheres Camponesas de Santa Catarina e suas práticas* (tesi di dottorato), UFSC, Florianópolis 2012.

Braidotti, R., *In metamorfosi. Verso una teoria materialista del divenire*, Feltrinelli, Milano 2003.

Brandão, C.R., Assumpção, R., *Cultura rebelde. Escritos*

sobre a educação popular ontem e agora, Instituto Paulo Freire, São Paulo 2009.

Cabral, A., *Dichiarazione di principio*, in Aa. Vv., *Colonie portoghesi: "la vittoria o la morte"*, Jaca Book, Milano 1971, pp. 85-99.

Candau, V.M.F., *Educación intercultural crítica: Construyendo caminos*, in C. Walsh (a cura di), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo I*, Abya Yala, Quito 2013, pp. 145-161.

Capitini, A., *Danilo Dolci*, Lacaia, Manduria 1958.

Carvalho, H.M. de (a cura di), *Sementes patrimônio do povo a serviço da humanidade*, Expressão Popular, São Paulo 2003.

Carvalho, J.J. de, *Uma voz quilombola na contra-colonização da academia*, in A.B. dos Santos, *Colonização, quilombos modos e significados*, INCTI-UNB-INCT-CNPQ-MCTI, Brasília 2015.

Catarci, M., *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco-Angeli, Milano 2016.

CELAM, *Documentos finales de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*, www.celam.org, 1968.

Clifford, J., Marcus, G. (a cura di), *Writing Cultures. The poetics and politics of ethnography*, California Press, Berkeley 1986.

Contini, M., *L'etica dell'impegno nell'esistenzialismo e nel problematismo pedagogico*, in M. Contini, A. Genovese (a cura di), *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, La Nuova Italia, Firenze 1999, pp. 55-106.

Corossacz, V., *In bilico tra colore e classe. Esperienze di bianchezza tra uomini bianchi di Rio de Janeiro*, in A.P. Casella (a cura di), *Incontri transatlantici. Il Brasile negli studi dell'antropologia italiana*, Novalogos, Aprilia 2012, pp. 61-83.

Davidson, B., *La liberazione della Guinea*, Einaudi, Torino 1970.

Dolci, D., *Palpitare di nessi. Ricerca di educare creativo a un mondo nonviolento*, Armando, Roma 1985.

Dolci, D., *Dal trasmettere al comunicare. Non esiste comunicazione senza reciproco adattamento creativo*, Sonda, Milano 1988.

Dolci, D., *Conversazioni contadine*, Il Saggiatore, Milano 2010.

Eggert, E., *Mujer/hombre (relaciones de género, relaciones dignas)*, in D.R. Streck, E. Redin, J.J. Zitkoski (a cura di), *Diccionario Paulo Freire*, CEAAL, Lima 2015, pp. 348-350.

Espinosa, Y. et al., *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: una conversa en cuatro voces*, in C. Walsh (a cura di), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*, Abya Yala, Quito 2013, pp. 403-442.

Esteban, M.L., *Antropología del cuerpo: género, itinerarios corporales, identidad y cambio*, Bellaterra, Barcelona 2004.

Falkembach, E.M.F., *Tolerância (Intolerância)*, in D.R. Streck, E. Redin, J.J. Zitkoski (a cura di), *Dicionário Paulo Freire* [2008], Autêntica, Belo Horizonte-São Paulo 2015, pp. 397-398.

Fanon, F., *I dannati della terra*, Einaudi, Torino 1979.

Fanon, F., *Pelle nera, maschere bianche*, ETS, Pisa 2015.

Fedele, S., *Prefazione*, in V. Schirripa, *Borgo di Dio. La Sicilia di Danilo Dolci (1952-1956)*, FrancoAngeli, Milano 2010, pp. 7-8.

Fernandes, B.M., Medeiros, L.S. de, Paulilo M.I., *Introdução*, in B.M Fernandes, L.S. de Medeiros, M.I. Paulilo (a cura di), *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas. A diversidade das formas de lutas no campo*, UNESP, São Paulo 2009, pp. 23-34.

Ferrari, M., *Paulo Freire. La libertà in pedagogia*, Anicia, Roma 2020.

Fleuri, R.M., *Educação intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais*, in R.M. Fleuri (a cura di), *Intercultura e movimentos sociais*, MOVER/NUP, Florianópolis 1998, pp. 45-54.

Fleuri, R.M., Fleuri, L.J., *Learning from Brazilian indigenous peoples: toward a decolonial education*, "The Australian Journal of Indigenous Education", 1, 2018, pp. 8-18.

Fraire, M. (a cura di), *Lessico politico delle donne: teorie del femminismo*, Fondazione Badaracco-FrancoAngeli, Milano 2002.

Freire, P., *Educação e atualidade brasileira* (tesi di concorso per la cattedra di storia e filosofia dell'educazione), Scuola di Belle Arti del Pernambuco, Recife 1959.

Freire, P., *La pedagogia degli oppressi*, Arnoldo Mondadori, Milano 1971.

Freire, P., *L'educazione come pratica della libertà*, Arnoldo Mondadori, Milano 1973.

Freire, P., *Teoria e pratica della liberazione*, Ave minima, Roma 1974.

Freire, P., *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1978.

Freire, P., *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*, Mondadori, Milano 1979.

Freire, P., *Foreword*, in P. McLaren, P. Leonard (a cura di), *Paulo Freire: a critical encounter*, Routledge, London-New York 1993.

Freire, P., *Entrevista concedida a Luciana Burlamaqui da TV PUC no dia 17 de abril de 1997*, São Paulo 1997.

Freire, P., *La pedagogia della speranza*, Edizioni del Gruppo Abele, Torino 2008a.

Freire, P., *A importância do ato de ler* [1982], Cortez, São Paulo 2008b.

Freire, P., *Pedagogia da tolerância*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 2013.

Freire, P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* [2004], Edizioni del Gruppo Abele, Torino 2014.

Freire, P., Faundez, A., *Por uma pedagogia da pergunta*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1985.

Freire, P., Guimarães, S., *A África ensinando a gente. Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe* [2003], Paz e Terra, Rio de Janeiro 2011.

Freire, P., Macedo, D., *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine 2008.

Fresco, G. (a cura di), *Due pescatori siciliani raccontano la storia del Borgo di Dio*, Portodimare, Milano 1954.

Gadotti, M., *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, Cortez, São Paulo 2003.

Gadotti, M., Freire, P., Guimarães, S., *Pedagogia: diálogo e conflito* [1985], Cortez, São Paulo 1995.

Gebara, I., *Rompendo o silêncio. Uma fenomenologia feminista do mal*, Vozes, Petrópolis 2000.

Gesualdi, F., Corzo Toral, J.L., *Don Milani nella scrittura collettiva*, Edizioni del Gruppo Abele, Torino 1992.

Gesualdi, M., *Don Lorenzo Milani. L'esilio di Barbiana*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2016.

Giroux, H., *Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism*, "Journal of Advanced Composition", 12, 1992, pp. 15-26.

Gobetti, A., *Diario parigiano* [1956], Einaudi, Torino 2014.

Gonzaga, L., *Cuerpo(s) consciente(s)*, in D.R. Streck, E. Redin, J.J. Zitkoski (a cura di), *Diccionario Paulo Freire*, CE-

AAL, Lima 2015, pp. 124-126.

Haddad, S., *Paulo Freire. Un educatore popolare*, Edizioni Punto Rosso, Milano 2022.

Hammond, J.L., *Mística, meaning and popular education in the Brazilian Landless Workers Movement*, "Interface: a Journal for and about Social Movements", 6, 2014, pp. 372-391.

hooks, b., *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano 2020.

Lander, E., *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, in E. Lander (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas*, CLACSO, Buenos Aires 2000, pp. 11-40.

Landolfo, C., (a cura di), *Afroitaliana. Corso di lingua italiana in prospettiva decoloniale*, São Carlos, Pedro e João 2024.

Lassiter, L., *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*, University of Chicago Press, Chicago 2005.

Lawless, E., *Women's Life Stories and Reciprocal Ethnography as Feminist and Emergent*, "Journal of Folklore Research", 1, 1991, pp. 35-60.

Libreria delle donne di Milano, *Fanno le guerre e non sanno confluire*, "Via Dogana", 58-59, 2001.

Lonzi, C., *Sputiamo su Hegel e altri scritti* [1970], et al., Milano 2010.

Lorde, A., *The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House* [1984], Penguin, London 2018.

Lugones, *Hacia um feminismo descolonial*, "La manzana de la discordia", 6, 2011, pp. 105-119.

Lutte, G., *Principesse e sognatori sulle strade in Guatemala*, Kappa, Roma 2001.

Macedo, E., *Pedagogia freiriana e pedagogia femminista: interpellanza sulle tradizioni emancipatrici della voce*, "Me-

tis”, numero speciale *Que viva Freire! Epistemologia umanizzante, traiettorie partecipative prospettive di speranza*, 2021, pp. 79-92.

Maldonado-Torres, N., *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, in S. Castro-Gomes, R. Grosfoguel (a cura di), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores/Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Bogotá 2007, pp. 127-168.

Manfredi, S.M., *Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil*, in J. Mafra et al. (a cura di), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*, Instituto Paulo Freire e Esfera, São Paulo 2009, pp. 139-150.

Manfredi, S.M., Premoli, S., “Metis”, numero speciale *Que viva Freire! Epistemologia umanizzante, traiettorie partecipative prospettive di speranza*, 2021.

Mangano, A., *Danilo Dolci educatore. Un nuovo modo di pensare e di essere nell'era atomica*, Cultura della Pace, Firenze 1992.

Marcus, G., *L'etnografia nel/del sistema-mondo. L'affermarsi dell'etnografia multi-situata*, in F. Cappelletto (a cura di), *Vivere l'etnografia*, Seid, Firenze 2013, pp. 155-180.

Mayo, P., *Antonio Gramsci and Paulo Freire. Some Connections and Contrasts*, “Encyclopaedia – Journal of Phenomenology and Education”, 17, 1999, pp. 77-102.

Mayo, P., *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Carlo Delfino, Cagliari 2008.

Mayo, P., Vittoria, P., *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberalismo. Analizzando educatori, lotte e movimenti sociali*, Società Editrice Fiorentina, Firenze 2017.

McLaren, P., *The Future of Critical Pedagogy*, “Educatio-

nal Philosophy and Theory”, 52, 2020, pp. 1243-1248.

Memmi, A., *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Liguori, Napoli 1979.

Mignolo, W.D., *The geopolitics of knowledge and the colonial difference*, “South Atlantic Quarterly”, 101.1, 2002, pp. 57-96.

Mohanty, C.T., *Sotto gli occhi dell’Occidente. Rivisto: solidarietà femminista e lotte anticapitaliste*, in C.T. Mohanty, *Femminismo senza frontiere*, Ombrecorte, Verona 2012, pp. 176-215.

Moretti, C.Z., *Resistência*, in D.R. Streck, E. Redin, J.J. Zitkoski (a cura di), *Dicionário Paulo Freire* [2008], Autêntica, Belo Horizonte-São Paulo 2015, pp. 359-360.

Motta, S., Esteves, A.M., *Editorial: The Pedagogical Practices of Social Movements*, “Interface: a Journal for and about Social Movements”, 6, 2014, pp. 1-26.

Muraca, M., *Educazione e movimenti sociali. Un’etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*, Mimesis, Sesto San Giovanni 2019.

Muraca, M., *Colonialismo e decolonizzazione negli scritti di Paulo Freire*, “Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education”, 61, 2021, pp. 81-96.

Muraca, M., *Paulo Freire e il femminismo: convergenze e questioni aperte*, “Educazione Aperta – rivista di pedagogia critica”, 10, 2021, pp. 38-53.

Muraca, M., *Un mondo in cui esistano molti mondi. Imparando da Abya Yala il cammino interculturale critico*, in M. Muraca (a cura di), *L’altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo*, PensaMultimedia, Lecce 2022, pp. 9-20.

Muraca, M., *Una lotta che educa, un’educazione in lotta. Camminando con Paulo Freire nella prassi politico-pedagogica*, in C. Ridolfi (a cura di), *Paulo Freire, educare alla par-*

tecipazione praticare la libertà, Cittadella, Assisi 2023a, pp. 63-87.

Muraca, M., *Re-inventing Paulo Freire: the political-pedagogical practices of the Peasant Women Movement*, “European Journal for Research on the Education and Learning of Adults”, 14, 2023, pp. 35-46.

Muraca, M., *A influência, a circulação e a reinvenção do pensamento de Paulo Freire na Itália*, “Revista brasileira de história da educação”, 23, 2023, pp. 1-19.

Muraca, M., Fleuri, R.M., *A singularidade das pedagogias populares*, in R.M. Fleuri (a cura di), *Viver em plenitude: compartilhando práticas e tecendo saberes decoloniais*, Pedro e João, São Carlos 2024, pp. 78-85.

Oliveira, I.A. de, *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*, CRV, Curitiba 2015.

Paludo, C., *Educação popular e educação do campo: nexos e relações*, in D. Streck, M.T. Esteban (a cura di), *Educação Popular. Lugar de construção social coletiva*, Vozes, Petrópolis 2013, pp. 64-76.

Paulilo, M.I., *Movimento das Mulheres Agricultoras e os muitos sentidos da “igualdade de gênero”*, in B.M. Fernandes, L.S. de Medeiros, M.I. Paulilo (a cura di), *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas. A diversidade das formas de lutas no campo*, UNESP, São Paulo 2009, pp. 179-202.

Piano, M.G., *La pedagogía del oprimido*, in D. Monferrer et al. (a cura di), *Fórum Paulo Freire V encuentro internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*, Institut Paulo Freire de España/CREC, Xàtiva 2006, pp. 245-254.

Piussi A.M. (a cura di), *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 2002.

Piussi A.M., *La discontinuidad del saber de vida, expe-*

riencia y relación, in D. Monferrer et al. (a cura di), *Fórum Paulo Freire. V Encuentro Internacional. Sendas de Freire, opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*, Institut Paulo Freire de España/CREC, Xàtiva 2006, pp. 439-454.

Piussi A.M., *La sabiduría de quien sabe esquivar la dialéctica entre opresión y libertad*, “Rizoma freireano-Rhizome freirean”, 1-2, 2008.

Piussi A.M., *Soggetti imprevisti*, “Rizoma freireano-Rhizome freirean”, 23, 2017.

Piussi A.M., Mayo P., *Co-costruire apprendimento e conoscenze come bene comune: partnership tra università e comunità per la ricerca socialmente responsabile e trasformativa* (relazione), UNIVR, Verona 2011.

Quijano, A., *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, in E. Lander (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas*, CLACSO, Buenos Aires 2000, pp. 201-245.

Rai Educational, *Don Milani un ribelle ubbidiente*, “La storia siamo noi”, 2002.

Reggio, P., *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, FrancoAngeli, Milano 2017.

Rich, A., *Blood, Bread, and Poetry: Selected Prose 1979-1985* [1986], Norton & Company, New York 1996.

Ridolfi, C. (a cura di), *Paulo Freire, educare alla partecipazione praticare la libertà*, Cittadella, Assisi 2023.

Rosenbaum, F., *Approche transculturelle des troubles de la communication*, Masson, Paris 1997.

Sartori, D., *Donne e uomini tra pubblico e privato*, “Annali di studi religiosi”, 5, 2004, pp. 367-388.

Sartori, D., “*Tu devi*” *un ordine materno*, in Diotima, *Oltre l’uguaglianza. Le radici femminili dell’autorità*, Liguori, Napoli 1995, pp. 5-29.

Sartre, J.P., *Prefazione*, in A. Memmi, *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Liguori, Napoli 1979, pp. 19-23.

Sayles-Hannon, S.J., *Feminist and Liberatory Pedagogies: Journey Toward Synthesis*, "The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations", 7, 2007, pp. 33-42.

Schirripa, V., *Borgo di Dio. La Sicilia di Danilo Dolci (1952-1956)*, FrancoAngeli, Milano 2010.

Scuola di Barbiana, *Corrispondenza tra il priore e Mario Lodi*, <http://www.barbiana.it/LODI-MILANI.html>.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Società Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

Spadaro, M., *Il Brasile è un aquilone. Intercultura tra sogno e realtà: la storia di un'esperienza educativa*, Junior, Bergamo 2004.

Streck, D.R., *Angicos (Freire) e Barbiana (Milani): leituras de mundo e radicalidade pedagógica*, "Revista história da educação", 25, 2005, pp. 235-256.

Streck, D.R., *Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire*, in J.F. Mafrá et al. (a cura di), *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*, Instituto Paulo Freire e Esfera, São Paulo 2009, pp. 63-72.

Surian, A., Tedeschi, S. (a cura di), *Pensamiento social italiano sobre América Latina*, CLACSO, Buenos Aires 2017.

Telleri, F. (a cura di), *Il metodo Paulo Freire: nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, CLUEB, Bologna 2002.

Tommasi, W., *Il lavoro del servo*, in Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori, Napoli 1995, pp. 87-91.

Torres, C.A., *Education for Critical Consciousness and Deliberative Democracy: A Critical Reading of Paulo Freire's Hermeneutic Contributions*, in P. Freire, *Education for Cri-*

tical Consciousness [1973], Bloomsbury, London 2021, pp. VII-IX.

Torres C.A., O'Cadiz M. del P., Wong, P.L., *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*, Westview Press, Boulder 1998.

Vigilante, A., *Digiunare contro la fame: Danilo Dolci a Trappeto*, "Parole chiave", 1, 2011, pp. 131-144.

Vigilante, A., Vittoria, P., *Pedagogie della liberazione. Freire, Boal, Capittini e Dolci*, Rosone, Foggia 2011.

Vismara, G., *Newness and relevance of Paulo Freire for postcolonial approach*, "Metis", numero speciale *Que viva Freire! Epistemologia umanizzante, traiettorie partecipative prospettive di speranza*, 2021, pp. 93-99.

Vittoria, P., *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo*, Carlo Delfino, Sassari 2008.

Walsh, C., *(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*, in N. Fuller (a cura di), *Interculturalidad y Política: desafíos e posibilidades*, Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, Lima 2002, pp.115-142.

Walsh, C., *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas* (relazione presentata al XII Congreso ARIC-Asociación Internacional pour la Recherche Interculturelle), UFSC, Florianópolis 2009.

Walsh, C., *Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*, in C. Walsh (a cura di), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, Abya Yala, Quito 2013, pp. 23-68.

Walsh, C., *Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejer de lo pedagógico y lo decolonial*, in C. Walsh (a cura di), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II*, Abya Yala, Quito 2017, pp. 17-45.

Weiler, K., *Freire and a feminist pedagogy of difference*,

“Harvard Educational Review”, 4, 1991, pp. 449-475.

Zamboni, C., *Il materialismo dell'anima*, in Diotima, *La sapienza di partire da sé*, Liguori, Napoli 1996, pp. 155-170.

Documentari

Paraíso, M., *Mulheres da Terra*, Brasile 2010.

Muraca, M., *Como uma semente na terra: olhares sobre o Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina*, Brasile 2015.

La collana

La collana *Ianus. Educazione e trasformazione sociale* intende esplorare il nesso tra l'educazione, intesa nel suo senso più ampio, e le pratiche sociali in grado di generare futuri desiderabili.

Si rivolge a un pubblico di persone che studiano, educano, operano nella politica e nel sociale per promuovere, dentro e fuori la scuola, processi di cambiamento. La collana si articola in una prospettiva interdisciplinare, accogliendo contributi che spaziano dalla pedagogia alla sociologia, dalle scienze politiche fino al *community organizing*, per offrire un panorama ampio e articolato delle risorse che possiamo coltivare per favorire l'emancipazione e la crescita collettiva.

Attraverso raccolte di saggi (anche in forma antologica), studi teorici e ricerche sul campo, la collana intende mettere in luce la capacità dell'educazione di operare come forza trasformatrice, intervenendo sulle dinamiche di potere, disuguaglianza e partecipazione sociale.

Il nome della collana evoca il dio latino degli inizi e delle trasformazioni, ma è anche un omaggio a Janusz Korczak, una delle figure più belle della storia dell'educazione nel Novecento. “La scuola”, scriveva don Lorenzo Milani ai giudici – e, potremmo aggiungere, qualsiasi pratica di trasformazione sociale – “siede tra passato e futuro, e deve averli presenti entrambi”. Lo sguardo bifronte di Ianus è lo sguardo proprio dell'educatore e dell'operatore sociale.

La collana è divisa in due sezioni: *Testi* e *Studi*. La prima sezione accoglie testi classici della pedagogia e delle scienze sociali, riproposti con nuove traduzioni e introduzioni approfondite; la sezione *Studi* ospita lavori originali sulle tematiche della collana. Questa sezione è sottoposta, dopo valutazione da parte del Comitato Scientifico della collana, a *double-blind peer review*.

Volumi pubblicati

TESTI

1. Francesco De Bartolomeis, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*

STUDI

1. Maura Tripi, *Non chiamateli bambini. Un'introduzione al chil-dism*
2. *Democrazia, conoscenza e sviluppo. Danilo Dolci nella storia del Novecento*, a cura di Marco Grifo e Vincenzo Schirripa
3. Mariateresa Muraca, *Paulo Freire oggi. Alleanze popolari, femministe e decoloniali*

Il libro offre uno sguardo originale sulla pedagogia di Paulo Freire, mettendo a fuoco aspetti ancora poco valorizzati dalla letteratura scientifica italiana e internazionale. Dopo una contestualizzazione biografico-teorica, si sofferma sulla ricezione italiana della sua opera e sul confronto con due protagonisti di spicco della pedagogia popolare italiana: Danilo Dolci e don Lorenzo Milani. Quindi sviluppa i tre nuclei più innovativi: la reinvenzione del pensiero freiriano da parte dei movimenti sociali – e in particolare del Movimento di Donne Contadine – le sue convergenze con il femminismo e la sua dimensione decoloniale. Coerentemente con l'epistemologia freiriana, l'autrice assume un posizionamento situato e riflessivo. Scrive dal punto di vista di chi pratica l'educazione popolare e la ricerca partecipativa, problematizzando la separazione tra impegno scientifico e politico. La sua lettura, inoltre, nasce da un profondo radicamento nel contesto brasiliano e amazzonico, in cui è professoressa presso l'Universidade Federal do Pará. Nelle pagine del libro, dunque, il pensiero di Freire rivela tutta la sua attualità, configurandosi come una piattaforma di alleanze politico-epistemiche, capace di far dialogare e potenziare esperienze del campo popolare, femminista e decoloniale.

Mariateresa Muraca è professoressa presso l'Istituto di Scienze dell'Educazione dell'Universidade Federal do Pará (Brasile) e professoressa invitata presso l'Istituto Universitario don Giorgio Pratesi. Coordina il gruppo di ricerca Hodós – Educação crítica, processos político-pedagógicos e metodologias transformadoras; è direttrice scientifica della rivista *Educazione aperta. Rivista di pedagogia critica* insieme a Paolo Vittoria e della rivista *Ver a Educação*. È autrice della monografia scientifica *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)* e di numerose altre pubblicazioni.

www.ledizioni.it