

Educazione, coscientizzazione ed emancipazione

Education, conscientization and emancipation

Marco Catarci

Università degli Studi Roma Tre | marco.catarci@uniroma3.it

SEZIONE 5 – EMANCIPAZIONE, LEADERSHIP E LEGAMI

ABSTRACT

Il contributo propone una riflessione sul tema del ruolo dell'educazione come strumento di emancipazione nella prospettiva offerta dalla corrente di studi della pedagogia critica. Dopo aver approfondito il ruolo della coscientizzazione dei soggetti in condizione di vulnerabilità sociale, viene analizzata la valenza del progetto collettivo all'interno del quale viene svolta la pratica educativa, discutendo infine il significato dell'educazione in una valenza emancipatrice.

The contribution proposes a reflection on the role of education as a tool for emancipation in the perspective offered by critical pedagogy. After delving into the role of the conscientization of subjects in a condition of social vulnerability, the value of the collective project within which educational practice is carried out is analysed, finally discussing the meaning of education in an emancipatory valence.

KEYWORDS

Educazione | Pedagogia Sociale | Coscientizzazione | Emancipazione
Education | Social Pedagogy | Conscientization | Emancipation

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Catarci, M. (2023). Educazione, coscientizzazione ed emancipazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 204-209. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-39>.

Corresponding Author: Marco Catarci | marco.catarci@uniroma3.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-39

Introduzione

Nel presente contributo si intende offrire una riflessione sul ruolo dell'educazione come strumento di emancipazione a partire dalla prospettiva di "pedagogia critica" avviata dalla proposta di Paulo Freire, evidenziando tre aspetti della questione: la situazione vissuta dai soggetti in condizione di vulnerabilità sociale, il progetto collettivo all'interno del quale viene svolta la pratica educativa e il significato dell'educazione in una valenza emancipatrice.

La cornice di riferimento del presente contributo è dunque quella inaugurata dal volume *Theory and Resistance in Education* (Giroux, 2001), pubblicato per la prima volta nel 1983 con la prefazione di Freire. In questo classico, viene discussa la natura fondamentale politica dell'insegnamento e l'importanza di collegare la riflessione pedagogica ai processi di trasformazione sociale (Giroux, 2001: XXI-XXII).

Nel contesto nordamericano, tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta del Novecento, a partire dal pensiero di Paulo Freire, si è infatti costituito un eterogeneo filone di studi, denominato "pedagogia critica", che approfondisce temi e aspetti ideologici sottesi alle pratiche educative, mettendo in luce il ruolo dell'educazione nella riproduzione delle dinamiche e delle forme di ingiustizia presenti nella società¹.

Ne deriva la convinzione che gli educatori debbano essere attivamente impegnati per il cambiamento di quelle condizioni e strutture nella società che, producendo discriminazioni di genere, origine culturale o di orientamento sessuale, ostacolano la pratica di una cittadinanza attiva e consapevole in ampie fasce della popolazione (Darder, Baltodano, Torres, 2009: 2).

Risulta infine evidente il debito di tale corrente di studi con la "teoria gramsciana dell'egemonia" che svela il controllo sociale attuato da figure come quelle degli intellettuali (e, tra di essi, gli insegnanti), mediante la quotidiana attuazione di norme, aspettative e comportamenti, che salvaguardano gli interessi di specifici gruppi sociali (Gramsci, 1975).

1. Soggetti in condizione di vulnerabilità sociale

Gli studi condotti nel campo della pedagogia sociale contribuiscono a restituire una visione più ampia dell'educazione (solitamente ridotta nel discorso pubblico alle sole iniziative promosse dalle istituzioni di istruzione e formazione), evidenziando la sua diffusione in tutti gli spazi di analisi, confronto, partecipazione, mobilitazione e conflitto nei territori (Bertolini, 1996; Tramma 1999; hooks, 2003; Olivieri, 2006; Baldacci, 2009; Benvenuto, 2011).

In questa prospettiva, vi è la convinzione che i saperi educativi possano offrire anche una "cassetta degli attrezzi" per la definizione di risposte adeguate alle istanze e alle criticità più urgenti della realtà sociale.

Vi è, in questo senso, la necessità di interrogarsi sui soggetti *in condizione di vulnerabilità sociale*. Destinatari privilegiati della pratica educativa sono, infatti, innanzitutto proprio coloro che esprimono una minore capacità di esercizio di diritti, ovvero una limitata possibilità di tradurre i diritti in realtà effettiva. Cruciale in tale approccio è un impegno per approfondire i bisogni formativi e culturali di tali soggetti, gli spazi per la costruzione attiva della conoscenza e l'attribuzione di significati al mondo, gli strumenti per divenire attori consapevoli dei processi di cambiamento. Una prospettiva educativa caratterizzata in senso emancipatrice deve allora offrire le condizioni indispensabili per la riflessione su di sé, per la gestione autonoma della propria esistenza e per il rafforzamento della capacità di "agency", vale a dire di intervenire efficacemente sulla realtà e di esercitare un potere causale (Susi, 1989; Schwartz, 1995).

Indispensabile in tal senso è il passaggio della centralità del processo educativo dagli educatori, da ciò che

1 Si segnala che, nel contesto italiano, una prospettiva di pedagogia critica è stata sviluppata in numerosi studi. Cfr., fra gli altri, F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Scandicci; F. Cambi, E. Colicchi (2009), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Carocci, Roma; M. Muzi (2009), *Pedagogia critica in Italia*, Carocci, Roma; U. Margiotta (2014), *La pedagogia critica e i suoi nemici*, in "Formazione & Insegnamento", n. 4 (12), pp. 15-38.



essi sanno e dal riconoscimento dei loro saperi tramite il conferimento di un'autorità, agli educandi, al loro percorso attivo di costruzione della conoscenza e di attribuzione di significati al mondo. Problematizzando, gli educandi diventano, dunque, veri e propri ricercatori critici, in dialogo con l'educatore.

In questa prospettiva, uno dei compiti educativi più rilevanti è quello di costruire spazi e momenti di "coscientizzazione". Come è noto, si tratta di una delle voci più note e al contempo più rilevanti del lessico di Paulo Freire (Haddad, 2022; Vittoria, 2023), che concerne un presupposto fondamentale del processo di emancipazione: l'acquisizione da parte degli oppressi di una coscienza critica dell'oppressione. È indispensabile, infatti, un momento nel quale il soggetto abbia la possibilità di riscoprirsi attraverso la riflessione sul processo della propria esistenza (Freire, 1977: 52).

La coscientizzazione è, pertanto, un momento che consente agli individui di riflettere criticamente sulla situazione nella quale si trovano e divenire soggetti storici, vale a dire attori consapevoli nella storia degli uomini e delle donne. In altri termini, un processo di promozione di una coscienza critica quale conoscenza dei gruppi storicamente subalterni (Mayo, 2008: 80).

Si configura, così, un permanente atteggiamento critico che consente agli uomini e alle donne di realizzare la loro vocazione ad inserirsi consapevolmente nel mondo, superando il semplice adattamento ad esso (Freire, 1971).

La coscientizzazione rappresenta, pertanto, un processo che consente al soggetto di scoprire, attraverso la riflessione sull'esistenza, le sue opportunità nella realtà sociale. Lo sviluppo di tale consapevolezza si realizza, in modo particolare, attraverso un movimento dialettico tra la riflessione critica e l'azione nel processo di emancipazione. A tale espressione, viene assegnata così una connotazione spiccatamente politico-pedagogica, che esprime la stretta connessione tra il pensare e l'agire. In questo senso, la riflessione che conduce a scoprire la logica delle cose (ad esempio, le motivazioni dello sfruttamento) non può essere disgiunta da un'azione trasformatrice (vale a dire l'iniziativa contro lo sfruttamento).

2. Educazione e progetto di società. L'educazione non può essere politicamente neutrale

Un secondo aspetto del ragionamento va declinato, poi, su un piano che è possibile definire "politico" (Bertolini, 2003; Sirignano, 2007; Tarozzi, 2015). Qualsiasi analisi dei processi educativi non può non fare i conti, infatti, con il progetto di società sotteso a tali pratiche. Se non si vuole ridurre l'educazione ad un insieme di tecniche e metodologie asfittiche, occorre ancorare l'iniziativa educativa ad un progetto politico di società da costruire.

I processi educativi sono "storicamente determinati", giacché avvengono nel quadro di specifici contesti sociali, che determinano circostanze, condizioni e funzioni dell'educare.

Per questo motivo, in una prospettiva critica (Giroux, 2001, 2008 e 2011), occorre chiedersi a cosa sia funzionale la pratica educativa, quale modello di società si intenda perseguire (più o meno consapevolmente). Ne consegue anche una critica radicale alle dinamiche che generano o legittimano esclusione, subalternità, marginalità e violenza.

Uno dei temi che contraddistingue la valenza emancipatrice dell'educazione concerne, infatti, la relazione tra educazione e politica. Educare è un atto politico, giacché, da una parte, gli esiti dell'atto educativo determinano la particolare configurazione dello spazio sociale, dall'altra tale agire viene declinato in base a precisi orizzonti di senso, specifici riferimenti valoriali e una determinata concezione del mondo.

La radice fortemente politica dell'educazione è, allora, una diretta conseguenza della natura storica e sociale dei processi educativi, che impone a chi si occupa di educazione di non tralasciare un'accurata analisi sia del contesto nel quale essa si svolge, sia dei suoi significati nella società.

A tale proposito, riprendendo uno degli assunti più interessanti del pensiero di Freire, va osservato che l'educazione non può essere neutrale. Un'educazione che non prenda posizione, che non si schieri all'interno delle relazioni asimmetriche nella società (che è il contesto storico concreto nel quale il processo educativo si svolge), favorirebbe, infatti, il mantenimento del sistema delle relazioni sociali preesistenti.

Qualsiasi approccio che si dichiari politicamente neutrale in materia di educazione configura, allora, già una scelta di campo, dal momento che non fa altro che preservare lo status quo. Non dichiarare l'impostazione politica dell'educazione equivale, in questo senso, ad un occultamento di orientamenti di fatto operanti nel



contesto educativo, con conseguenze in ogni caso ineludibili: l'impegno pedagogico non può, dunque, presentarsi come imparziale, poiché una eventuale configurazione neutra finirebbe per essere funzionale al mantenimento dell'esistente, il che rappresenta già una scelta, una presa di posizione, in particolare a difesa degli interessi dei privilegiati e degli oppressori. In effetti, secondo un punto di vista reazionario, lo spazio educativo neutrale per eccellenza è quello nel quale gli educandi vengono "addestrati" a pratiche apolitiche, sulla base della finzione della neutralità dell'operato degli uomini e delle donne nel mondo.

Viene messo in luce, così, che l'educazione è sempre situata all'interno di una relazione di "potere", di pratiche sociali e nel quadro della costruzione di forme di sapere funzionali a una specifica visione del passato, del presente e del futuro (Giroux, Mc Laren, 1995: 168-169).

In questo impegno di orientamento "critico", occorre allora indagare quei luoghi e quelle pratiche nei quali la capacità del soggetto di agire socialmente, vale a dire di operare consapevolmente nella realtà sociale intervenendo su di essa, è stata negata (Giroux, 2011: 3). Si evidenzia così come il sapere sia l'esito di una costruzione politica che necessita di essere analizzata criticamente (Giroux, 2001: 72-111).

In questo senso, l'analisi pedagogica contribuisce a comprendere quando e a quali condizioni l'educazione funzioni come strumento di riproduzione sociale, politica e culturale: quando gli obiettivi dell'educazione sono definiti, infatti, unicamente attraverso la promessa della crescita economica, della formazione al lavoro e dell'utilità "matematica", la pratica educativa si riduce a un mero strumento di trasmissione di modelli culturali conformistici e di una passiva acquisizione di sapere (Colicchi, 2009; Giroux, 2011: 5).

Il luogo educativo costituisce allora uno spazio di conflitto, la scuola rappresenta uno spazio culturale che incarna valori politici, storie e pratiche conflittuali, gli educatori ed educandi sono agenti critici di cambiamento (Giroux, 2001: XXI).

Attraverso l'orientamento critico, la pedagogia viene intesa come una configurazione di pratiche testuali, verbali e visuali che consentono al soggetto di comprendere i modi con i quali gli individui interagiscono con gli altri e con l'ambiente, nonché il significato delle presentazioni simboliche che veicolano le relazioni di potere asimmetrico presenti in varie sfere della produzione culturale.

In questo sforzo di analisi critica, è fondamentale, infine, un impegno di "riposizionamento", volto ad osservare la realtà sociale attraverso gli occhi dei subalterni e ad opporsi ai processi ideologici e istituzionali che, tramite specifiche pratiche politiche e culturali, riproducono le condizioni oppressive (Apple, Au, Gandin, 2009: 3).

3. Educazione come emancipazione

Un terzo e ultimo aspetto concerne, infine, la necessità di interrogarsi sul significato autentico dell'educazione, che va rintracciato nella necessità di prendere in carico i bisogni dei soggetti in condizione di vulnerabilità, per scoprire, poi, che solo attraverso tale fondamentale passaggio si può in seguito rispondere meglio ai bisogni di tutte e tutti.

L'emancipazione è, dunque, la dimensione peculiare dell'educazione. La sua cifra risiede proprio in questa dimensione: nella capacità di rendere il destinatario di tale pratica un soggetto autonomo, consapevole, in grado di agire nella storia e cambiare la realtà sociale, nel quadro di un processo di costruzione di una società più giusta.

L'educazione va pertanto considerata anzitutto un diritto soggettivo indisponibile, il cui esercizio consente a ciascuno di svilupparsi, partecipare, agire socialmente e politicamente. L'educazione è un "bene in sé". La stessa conoscenza non è un bene che si esaurisce quando viene socializzato, ma, al contrario, si arricchisce proprio nella sua condivisione. Per questo motivo, è essenziale un impegno che assicuri l'accesso ad un sapere critico e di qualità a coloro che, per i motivi più disparati, rischiano di restarne esclusi.

Ne consegue un'idea di educazione che si traduce in una prospettiva fortemente caratterizzata in senso emancipatrice tesa, non tanto a consolidare l'esistente, quanto piuttosto a elaborare una visione del cosa potrebbe essere (Freire, 2004 e 2008).

La prospettiva fin qui tracciata restituisce, allora, all'educazione i suoi tratti più autentici. Segnatamente, l'idea che essa sia un "diritto indisponibile" del soggetto: in altri termini, indipendentemente dalle sue condizioni



di origine o di partenza, ogni soggetto ha diritto all'apprendimento permanente, che rappresenta un diritto chiave attraverso il quale tutelare ed esercitare altri diritti sociali e politici. È indispensabile, allora, assicurare i presupposti materiali, organizzativi e culturali che consentono a ciascun individuo di accedere ad un tale fondamentale diritto. L'educazione assicura al soggetto la possibilità di divenire sempre più consapevole di sé stesso, delle proprie potenzialità e del proprio posto nella società, in altri termini di "afferinarsi", uscendo dai circuiti dell'isolamento e costruendo un progetto biografico di cittadinanza all'interno della comunità.

Il punto di vista di chi fa dell'emancipazione il suo "mandato professionale" viene ben descritto in una suggestiva riflessione intitolata "vocazione minoritaria" – da Goffredo Fofi:

Quel che a me interessa di più – afferma Fofi – sono le minoranze che chiamerei etiche: le persone che scelgono di essere minoranza, che decidono di esserlo per rispondere a un'urgenza morale. Se alla fine ci ritroviamo sempre in un mondo diviso tra poveri e ricchi, oppressi e oppressori, sfruttati e sfruttatori, nelle più diverse forme e sotto le più diverse latitudini, bisogna ogni volta ricominciare, e dire a questo stato di cose il nostro semplice no (Fofi, 2009: 21).

Conclusioni

In conclusione, della riflessione fin qui proposta, si può osservare che, offrendo le condizioni indispensabili per perseguire una convivenza improntata a principi irrinunciabili come quelli di democrazia, pluralismo, giustizia sociale, l'educazione rappresenta lo strumento più efficace per pensare e costruire una società caratterizzata da una migliore coesione sociale, o forse semplicemente da più umanità.

A un tale tipo di pratica educativa si connette una prospettiva pedagogica che si schiera dalla parte degli ultimi e che parte da essi. Ciò significa, in primo luogo, che è un orientamento pedagogico che, consapevole delle proprie responsabilità storiche, si schiera, facendo una scelta di campo a favore degli oppressi. Inoltre, non si traduce in un approccio calato "dall'alto", ma si presenta come una proposta costruita dal basso, elaborata a partire dalle risorse intellettuali e dalle competenze dei soggetti, che definiscono un autonomo percorso di riscatto sociale.

Alla base di tale prospettiva, vi è l'idea dell'essere umano come un soggetto curioso, in permanente ricerca, dedito alla passione di conoscere, orientato verso l'umanizzazione di se stesso e degli altri.

In questo senso, i suoi esiti rappresentano un vero e proprio "manifesto" per una pedagogia critica, interculturale e trasformativa, che, in un mondo caratterizzato da crescenti disparità in termini di risorse e opportunità, appare sempre più indifferibile.

La ricerca educativa dà conto, infatti, di riflessioni, esperienze, strategie, che, seppure non sempre del tutto riconosciute, testimoniano che c'è chi non si rassegna al fatto che si ammetta che nella società in cui viviamo non vi sia posto per altre persone.

Bibliografia

- Apple, M. W., Au, W., Gandin, L. A. (2009). Mapping Critical Education. In Apple, M. W., Au, W., Gandin, L. A. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education*. Routledge.
- Baldacci, M. (2009). Un approccio problematicista alla pedagogia sociale. *Pedagogia più didattica*, 1, 13-22.
- Benvenuto, G. (2011). Un approccio di pedagogia sociale per contrastare le "dispersioni". In Benvenuto, G. (Ed.), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Anicia.
- Bertolini, P. (1996). Pedagogia sociale. In Bertolini P. (Ed.), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Zanichelli.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Raffaello Cortina.
- Colicchi, E. (2009), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Carocci.
- Darder, A., Baltodano, M. P., Torres, R. D. (2009). Critical Pedagogy: An Introduction. In A. Darder, M. P. Baltodano, R. D. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (2nd ed.). Routledge.



- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori. (Original work published 1968).
- Freire, P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*. Mondadori. (Original work published 1967).
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. EGA (Original work published 1996).
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*. EGA (Original work published 1992).
- Fofi, G. (2009). *La vocazione minoritaria. Intervista sulle minoranze*. Laterza.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition. Revised and Expanded Edition*. Bervin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2008). Critical Theory and Educational Practice. In Darder A., Baltodano M. P., Torres R. D. (Eds), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 27-51). Routledge.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury.
- Giroux, H. A., McLaren P. (1995). Radical pedagogy as cultural politics. In P. McLaren (Ed.). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. Routledge.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Einaudi.
- Haddad, S. (2022). *Paulo Freire. Un educatore popolare*. Punto Rosso.
- Hooks, B. (2003). *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Routledge.
- Mayo, P. (2008). *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*. Delfino. (Original work published 1999). https://drive.google.com/drive/folders/1QVagokMtk_ZWSbUuy7XJsycvOV3wza2z
- Schwartz, B. (1995). *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Anicia.
- Sirignano, F. M. (2007). *Per una pedagogia della politica*. Riuniti University Press.
- Susi, F. (1989). *La domanda assente. Un'azione collettiva di formazione in un'area interna della Basilicata*. Nuova Italia Scientifica.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Franco Angeli.
- Tramma, S. (1999). *Pedagogia sociale*. Guerini.
- Ulivieri, R. (2006). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Il Segnalibro.
- Vittoria, P. (2023). *Paulo Freire. Un alfabeto di speranza*. Tab.

