



PEDAGOGIA DEGLI OPPRESSI

FREIRE ILlich

OPPRESSIONE DELLA PEDAGOGIA

IDAC Documenti

Supplemento al n. 30 di Fogli di Informazione, Rivista mensile, aprile 1976.

Spedizione in abbonamento postale gruppo III/70%.

Amministrazione: Centro di documentazione, cas. post. 53 - 51100 Pistoia.

Abbonamento annuo (cinque numeri) L. 1.500 - Abbonamento sostenitore L. 3.000.

Dir. Resp. Daniele Protti - Reg. Tribunale di Pistoia n. 175 del 29-1-1973.

artigiana - pistoia

IL DIBATTITO PEDAGOGICO

Nel corso di questi ultimi cinquant'anni la scuola ha subito l'assalto di numerose critiche che, tuttavia, non hanno che molto modestamente messo in pericolo i suoi fondamenti.

La radicale messa in questione del modello scolastico presentata da Freire e Illich fa dunque seguito ad una serie d'interrogativi tutti tendenti ad invalidare la pratica scolastica tradizionale.

Ci sembra perciò importante, prima di procedere all'analisi critica dei due autori, cercare di situarli nel contesto critico della riflessione pedagogica contemporanea. Concentrando l'attenzione, in un primo momento, sull'originalità pedagogica del loro contributo, speriamo di poter mostrare come le tesi da essi sostenute corrispondano ad un campo d'interrogativi poco trattato finora da coloro che hanno portato gli assalti più violenti contro la pedagogia tradizionale.

Fra le correnti che caratterizzano il processo critico del pensiero pedagogico, possiamo riconoscere schematicamente un certo numero di tendenze dominanti:

1 - una prima prospettiva, centrata sul bambino, si sforza di impennare la vita scolastica sull'**attività degli allievi**. Non si tratta più di trasmettere delle conoscenze o di seguire un programma ufficiale, ma di fornire al bambino quei mezzi che gli consentano di costruirsi le nozioni adatte al suo sviluppo intellettuale e gli permettano di reagire al suo ambiente. Insegnare, in questo caso, ha senso solo se l'educatore ha la capacità di mettersi a disposizione del bambino, di adattarsi al suo linguaggio, di conformarsi al suo comportamento o ai suoi modi di socializzazione.

La scuola cosiddetta « attiva » o « nuova », che ha impegnato tutto un movimento di educatori al seguito di quelli che l'avevano ispirata (come M. Montessori, C.

Freinet o E. Decroly) e che essi stessi avevano messa in pratica nelle proprie classi, resta a tutt'oggi un punto di riferimento. Sotto molti aspetti i temi sviluppati da questa corrente di pensiero restano attuali. Le idee di invenzione, di creatività, di attualità, sono ancora sovversive in un sistema scolastico che continua, malgrado tutto ciò che è stato detto, ripetuto e provato, a far prevalere l'idea erronea che l'apprendimento provoca lo sviluppo, invece di riconoscere, con la psicologia genetica, che è invece lo sviluppo del bambino che permette l'apprendimento.

2 - parallelamente a questa concezione pedagogica centrata sullo **sviluppo intellettuale** del bambino, esiste, in modo spesso complementare, una volontà di dare la precedenza alla sua **evoluzione socio-affettiva**. Come ha dimostrato Piaget, il bambino funziona mentalmente secondo stadi di sviluppo che sono all'origine dell'acquisizione di nozioni, così come vive un processo di crescita affettiva e sociale caratterizzato da una progressione a stadi o tappe costitutive della sua personalità. Il suo comportamento in classe, i suoi atteggiamenti verso l'insegnante, la sua disponibilità per i compiti scolastici, dipendono dalla maniera in cui vive il suo sviluppo. In queste condizioni, la mancanza di sensibilità degli educatori verso la maturazione affettiva caratteristica di ogni bambino provoca dei conflitti, dei bloccaggi, delle frustrazioni e dei fenomeni di dipendenza che interferiscono continuamente con la pratica scolastica. Viceversa, gli educatori che hanno cura di rispettare questa dimensione affettiva e sociale sono portati spontaneamente a modificare i programmi e la organizzazione della classe.

In queste prime due tendenze cui abbiamo accennato, abbiamo a che fare con un orientamento pedagogico costantemen-

te preoccupato di reinventare la pratica scolastica sulla base del chiarimento dei **bisogni** dei bambini e, più in generale, di coloro che partecipano ad un processo di formazione.

3 - sotto l'influenza della psicanalisi e della psicoterapia, una terza corrente accentua il **ruolo dell'insegnante** e la collocazione dell'adulto nella relazione pedagogica. Infatti numerosi studi hanno messo in luce l'importanza della partecipazione affettiva dei maestri alla vita della classe. Tuttavia, nel funzionamento del modello pedagogico tradizionale, tutta una serie di fenomeni relazionali di transfert e di contro-transfert, di identificazione e di proiezione, per citare solo qualche esempio, sono abitualmente annullati. Incapaci di comprendere e dominare i conflitti di ogni tipo che nascono durante il rapporto pedagogico, molti insegnanti cercano la sicurezza e l'affermazione adottando un atteggiamento burocratico e autoritario. Le reazioni spesso passionali provocate dalla nozione di **non-direttività** dimostrano come molti insegnanti, difendendo la gerarchia, accordano grande importanza alle norme di comportamento della classe invece di preoccuparsi del modo in cui assumono personalmente il confronto pedagogico.

4 - molti insegnanti cercano attualmente di sviluppare una **vita di gruppo** nella loro classe. Di conseguenza danno un'importanza decisiva alla costituzione della classe come gruppo o alla formazione di gruppi di lavoro omogenei o eterogenei in seno alla classe stessa.

L'attenzione alla relazione pedagogica si allarga in una prospettiva che tende a valorizzare la **vita sociale della classe** e a favorire lo sviluppo sociale degli allievi a partire dalla loro esperienza della vita di gruppo.

Tuttavia, coloro che si sono impegnati in questo tipo di iniziativa sanno quante difficoltà hanno incontrato a causa delle abitudini scolastiche degli alunni e del ritmo di lavoro imposta dai programmi e dagli orari ufficiali. D'altra parte i controlli gerarchici ai quali sono sottoposti hanno fatto spesso fallire questo tipo

d'esperienza che continua ad essere del tutto contraria al modello di organizzazione imposto dal sistema scolastico.

5 - Una quinta corrente è poi quella della « **pedagogia istituzionale** » la cui intenzione consiste precisamente nel tentare di rompere l'ostacolo burocratico che frena ogni tentativo di riorganizzazione della vita del gruppo-classe. La creazione di istituzioni interne, **gestite dalla classe**, deve portare questa a resistere alle pressioni esterne e a corrodere poco a poco i regolamenti amministrativi e le direttive ufficiali concernenti i programmi, i modi di valutazione e la suddivisione degli orari. Questa ristrutturazione della vita scolastica, vissuta all'interno di una classe o di un gruppo, ha bisogno di una iniziativa di **autogestione pedagogica** che si avvalga di una analisi costante del contesto istituzionale entro la quale si svolge. Nel quadro burocratico attuale questa pedagogia è quasi impossibile. E' questo il motivo per cui essa è riservata di solito a classi marginali nelle quali la pressione istituzionale è relativamente limitata. Nella sua intenzione può tuttavia dar luogo ad esperienze interessanti il cui carattere sovversivo è evidente. Qui non si tratta più di trasformare la pedagogia tradizionale in una pratica scolastica impostata su una migliore organizzazione della vita della classe, ma bensì di aggredire l'insieme dell'istituzione per sostituirla con un processo di formazione che sfugge al suo controllo. Il progetto pedagogico è più ambizioso ed anche più pericoloso.

Questi cinque orientamenti pedagogici sono in pratica spesso convergenti. Se è vero che certi educatori mettono l'accento su uno degli aspetti che abbiamo brevemente descritto e seguono con maggiore attenzione una di queste tendenze, l'insieme delle esperienze che si allontanano dai canoni tradizionali sembrano indicare una specie di **filiatura** fra queste diverse prospettive. La preoccupazione per il bambino, per il « cliente », per l'« educando », sia essa cognitiva, affettiva o sociale, richiede in generale una riflessione sulla funzione dell'insegnante e una modifica del suo ruolo nella vita della classe.

Questa modifica comporta a sua volta una ristrutturazione del lavoro fatto in classe e una gestione comune dei metodi di lavoro adottati, e porta ad una contestazione dell'istituzione in rapporto ai limiti entro i quali è costretta a muoversi. In altri termini, pur non negando una certa polarizzazione pedagogica nell'una o nell'altra delle direzioni che abbiamo descritte, pensiamo che ogni insegnante che tenta una nuova esperienza sia portato a trattare progressivamente l'insieme degli aspetti ricordati. La sua esperienza, per la rottura che implica con le pratiche tradizionali, lo renderà sensibile a queste varie dimensioni.

Questo è uno dei motivi che, a nostro parere, spiega l'interesse di questi insegnanti per le idee sostenute da Ivan Illich e Paulo Freire. Trasformando la pratica scolastica, sforzandosi di scoprire i bisogni dei bambini e degli adolescenti con i quali lavorano, cercando di inventare nuove forme d'organizzazione della classe, interrogandosi sui programmi e i regolamenti amministrativi, questi insegnanti sono portati, a causa delle difficoltà che incontrano, a radicalizzare la loro critica alla scuola. Scoraggiati di fronte all'insufficienza dei cambiamenti che ottengono molti di loro rinunciano a credere che una trasformazione della scuola sia possibile. Sognano un'alternativa che permetta loro di realizzare gli obbiettivi educativi che perseguono. La rottura costituita dalla loro pratica pedagogica li rende in tal modo permeabili ad una analisi che denunci la funzione della scuola o la finalità dell'insegnamento.

A nostro avviso il pensiero di Illich e di Freire corrisponde dunque ad un nuovo stadio nello sviluppo delle correnti pedagogiche contemporanee. Esso interviene, al termine di un processo che segue lo svolgimento che abbiamo descritto, come la fase ultima della riflessione sulla scuola. Esso si colloca all'ultima tappa della filiazione che abbiamo presentato. Infatti coloro che hanno modificato la loro concezione della scuola secondo le loro esperienze pedagogiche possono ammettere senza difficoltà la prospettiva di una

«inversione istituzionale» o di un nuovo modello di formazione.

Così, con Illich e Freire, la riflessione pedagogica sbocca nella problematica politica. Confrontati a quelli dei due autori, i diversi orientamenti critici ricordati precedentemente sono chiamati a definire in modo più esplicito il quadro di riferimento ideologico e politico implicito in essi.

Inoltre questo inserimento del dibattito politico mette in una luce nuova l'apporto delle scienze umane al processo educativo. Infatti, porre domande di fondo sulla funzione della scuola e la finalità dell'insegnamento è essenziale per impedire che l'apporto delle scienze umane — sia la psicologia genetica che la psicosociologia o la psicanalisi — si limiti a favorire un migliore funzionamento del sistema scolastico, ottenendo certo dei cambiamenti pedagogici ma eludendo la riflessione politica.

Fra gli insegnanti che scoprono con interesse Illich o Freire, ve ne sono molti che hanno seguito le diverse tappe della filiazione di cui parlavamo. A furia di scontrarsi con le difficoltà e con un controllo istituzionale che vanifica ogni loro iniziativa, sono pronti a ricevere da questi autori gli strumenti d'analisi che li aiutino a comprendere le ragioni dei limiti e perfino degli insuccessi dei loro sforzi.

Contrariamente agli educatori che illustrano i diversi stadi di ciò che abbiamo chiamato una filiazione, che si parli di Freinet, di Carl Rogers o A. S. Neill, Freire e Illich non propongono un'alternativa scolastica alla pedagogia tradizionale. Il loro contributo è essenzialmente critico, anche se gettano le basi di un progetto di formazione a carattere politico: mirando a spezzare il giogo del modello scolastico tradizionale, aprono una nuova prospettiva all'educazione. I loro testi, piuttosto che fornire ricette o proporre metodi, rendono agli educatori il gusto dell'utopia.

Bisogna, dunque, considerarli come un appello all'immaginazione pedagogica.

ILLICH: LA SCUOLA, PERCHE'?

Per comprendere il pensiero di Ivan Illich bisogna prima fare uno sforzo di organizzazione di un insieme d'idee che, pur avendo una coerenza interna, si trovano disperse in vari articoli.

La sua opera è segnata da tre punti di riferimento fondamentali:

- prima di tutto la sua critica si rivolge ad un'istituzione specifica della quale ha fatto parte e che conosce dall'interno: la Chiesa;
- in seguito egli rivolge la sua attenzione verso l'istituzione scolastica che attacca nella sua stessa essenza;
- infine, la sua contestazione si allarga all'insieme della società industriale e alle istituzioni di controllo sociale che le sono proprie.

La critica della Chiesa.

Nei suoi primi lavori, Illich ci presenta la Chiesa istituzionale come una grande impresa che impiega a tempo pieno una quantità di uomini ai quali assicura la sopravvivenza materiale in cambio di una formazione teologica che li trasformerà in specialisti della salvezza. La fede della gente deve passare attraverso l'istituzione ecclesiastica di cui i preti sono gli unici rappresentanti e mediatori autorizzati.

Alla burocratizzazione progressiva della Chiesa Illich vuole contrapporre una « secolarizzazione del ministero », con la graduale scomparsa del monopolio della Chiesa sul sacro. Anacronistico rispetto alle esigenze della società di oggi, questo ministero ha bisogno di subire un cambiamento profondo nelle sue strutture: « Domani, sarà un laico che abbia ricevuto gli ordini a presiedere le riunioni ordinarie di una comunità cristiana. Il ministero non verrà più considerato come un impiego, ma come una occupazione del tempo libero (...). Invece di vedere degli estranei venire alle riu-

nioni domenicali, saranno degli amici che si ritroveranno periodicamente. Uno scriba o un funzionario della Chiesa non occuperà più la presidenza, ma un dentista, un operaio o un professore, qualcuno insomma che abbia un'attività indipendente. Il ministro sarà allora un uomo ricco di saggezza cristiana data dalla sua partecipazione, nel corso della vita, ad una liturgia intima, piuttosto che un diplomato di seminario che ha solo delle formule « teologiche » per ogni esperienza » (Liberare l'Avvenire).

Questa proposta di democratizzazione del ministero implica in seno alla Chiesa un processo di « declericalizzazione » ed annuncia già, nel momento della critica dell'istituzione ecclesiastica, la nozione di descolarizzazione. Infatti, come la fede non si deve lasciar burocratizzare e diventare settore riservato di una istituzione e dei suoi impiegati, così bisogna impedire che il sapere divenga monopolio della scuola e degli insegnanti. Per Illich s'impone la descolarizzazione.

La critica della scuola.

« La scuola è un'istituzione fondata sull'assioma che l'educazione è il risultato dell'insegnamento » (Descolarizzare la Società).

Ecco la premessa di base che Illich metterà direttamente in questione. Il sapere immagazzinato e distribuito dalla scuola non è, a suo avviso, che una merce diventata una delle monete di scambio più preziose per la società: « Noi diamo oggi il nome di « educazione » ad un bene di consumo, ad un prodotto la cui fabbricazione è assicurata da un'istituzione ufficiale chiamata « scuola » (...).

« Più un essere umano « consuma » educazione, più mette a frutto il suo avere e s'innalza nella gerarchia dei capitalisti della conoscenza. L'educazione definisce una nuova piramide di classi, nella mi-

sura in cui i grossi consumatori del sapere possono successivamente pretendere di rendere servizi di valore più elevato alla società. Essi rappresentano gli investimenti sicuri nel portafoglio del capitale umano di una società e solo loro avranno ben presto accesso agli strumenti più potenti e meno diffusi della produzione » (Desc. la Soc.).

Eppure, aggiunge Illich, è sempre fuori della scuola che apprendiamo la maggior parte di ciò che sappiamo. Fra gli amici, dai fumetti o dalla televisione, con osservazioni casuali, i bambini apprendono di più che nel « sacro » recinto della scuola.

Malgrado ciò, l'istituzione scolastica mantiene un prestigio incontestabile nelle società moderne. Consuma una parte enorme del bilancio dei paesi « sviluppati », mentre la scolarizzazione di massa resta il sogno irraggiungibile dei paesi « sottosviluppati ».

Come si spiega tutto questo? Secondo Illich questo prestigio della scuola deriva da una serie di miti:

Il mito dei valori istituzionalizzati.

La scuola è parte integrante e pedina fondamentale di una società che crede al consumo illimitato. L'idea di base è semplice: il sistema di produzione fabbrica un buon prodotto, che dev'essere necessariamente consumato. Ora, l'educazione è il prodotto dell'insegnamento e l'insegnamento viene dato nella scuola; bisogna dunque andarci. La scuola diventa la sola istituzione autorizzata capace di educare. L'accettazione di questo postulato fa nascere, da una parte, il desiderio frenetico di farsi educare e genera, dall'altra, una profonda sfiducia nei confronti di ogni conoscenza acquisita fuori dal circuito « normale » di trasmissione del sapere, cioè l'istituzione scolastica. Al contrario, ogni iniziativa personale e creatrice indirizzata nel senso di una auto-educazione o di una co-educazione fuori dei canali « corretti » viene soffocata. Andare a scuola e completare la scuola dell'obbligo diventa sinonimo di essere « educati ».

Il mito dei valori standardizzati.

Lo sviluppo personale, che dovrebbe essere il fine di ogni educazione, può essere misurato? Illich risponde di **no** e denuncia i criteri di valutazione applicati nella scuola.

« La scuola pretende di suddividere il sapere in materie distinte; poi, con questi blocchi prefabbricati, di costruire in conformità ad un dato programma; infine di misurare il risultato con un metro-campione universale » (**Descolarizzare la Società**).

Non solo si accetta che soltanto la scuola produca l'uomo « educato », ma ci si sottopone perfino alle norme e ai criteri di valutazione del lavoro scolastico. La competizione diventa regola; il successo si misura in rapporto all'insuccesso degli altri. Passiamo tutti attraverso questa « misurazione » impostaci dalla scuola.

Il mito dei valori condizionati.

I « programmi scolastici » — questo sapere prefabbricato — sono venduti dalla scuola. Come in qualsiasi moderna impresa, è necessario studiare la domanda del consumatore-alunno, ma anche influenzarla, addirittura crearla. Gli alunni sono condizionati a consumare ciò che viene loro presentato come buono e necessario. « Si insegna ai consumatori, cioè agli alunni, a consumare solo ciò che si può immettere sul mercato ». (Desc. la Sc.).

Il mito del progresso continuo.

Parlare di consumo significa parlare di un processo permanente e crescente. La corsa ai diplomi e l'accumulare titoli sono associati ad un buon funzionamento intellettuale e costituiscono la precondizione alla riuscita sociale. L'educazione permanente e l'educazione degli adulti, secondo Illich, non fanno altro che esprimere questa necessità per l'industria scuola di ricercare il rendimento massimo e di suscitare una domanda sempre meglio elaborata.

Dall'esposizione di questi quattro miti risulta che la scuola si basa proprio sul

principio del consumo praticandone l'ideologia. L'istituzione scolastica è in sé ideologica in quanto afferma il mito dell'« efficienza benevola delle burocrazie illuminate dal sapere scientifico ». Illich conclude la sua requisitoria ritenendo che « tutte le scuole sono uguali, in tutti i paesi, siano essi fascisti, democratici, socialisti, piccoli o grandi, ricchi o poveri ». Sulla base di questa requisitoria Illich si propone di immaginare delle « istituzioni educative », diverse, appartenenti ad una società che ancora non esiste, ma che la messa in opera di tali istituzioni contribuirebbe a creare. Propone la costituzione di « reti del sapere », in grado di rispondere alle tre intenzioni di un vero sistema educativo:

- A tutti quelli che desiderano imparare bisogna dare accesso alle risorse esistenti a qualsiasi epoca della loro vita;
- Quelli che desiderano comunicare agli altri le proprie conoscenze devono avere la possibilità di incontrare qualsiasi altra persona che le voglia acquisire o scambiare;
- I portatori di idee nuove, pronti ad affrontare l'opinione pubblica, devono potersi fare ascoltare.

Queste « reti del sapere » implicano inoltre la valorizzazione di quelle che vengono chiamate « **possibilità educative** » da Illich. Gli « **oggetti educativi** », cioè i supporti materiali utilizzati nell'educazione formale (per esempio un laboratorio) non sarebbero più utilizzati esclusivamente dagli specialisti, ma messi a disposizione del pubblico dopo una elementare informazione. In un tale contesto l'acquisizione delle conoscenze avverrebbe attraverso un servizio di informazioni che metterebbe in contatto da una parte coloro che, avendo una conoscenza specifica, desiderano comunicarla e dall'altra parte coloro che, non avendo conoscenze approfondite su un dato argomento, vogliono discuterne « alla pari ».

Le « reti del sapere » vogliono essere l'alternativa che potrebbe svuotare l'istituzione scuola del suo potere, poiché sopprimerebbero l'autorità fondata sul mo-

nopolio della conoscenza, dei voti o di qualsiasi altra forma di valutazione, dei programmi prestabiliti, della progressione interminabile nel mondo dei diplomi, ecc. La creazione di tali reti implicherebbe, secondo Illich, la disgregazione di un potere centralizzato e la sua sostituzione con il decentramento e la spontaneità.

La critica del modo di produzione industriale.

Nell'evoluzione del pensiero di Illich il sistema scolastico appare solo come esempio tipo di una situazione che si ripete in altri settori del mondo industriale, come il sistema delle cure mediche e quello dei trasporti. Oltre certi limiti la produzione di un servizio cosiddetto di pubblica utilità, ritenuto rispondente ad un bisogno collettivo considerato elementare (come l'educazione, la salute o il trasporto) diventa un ostacolo alla soddisfazione di questo bisogno. Al di là di certe soglie critiche di crescita, gli strumenti destinati a servire l'uomo sfuggono al suo controllo, si ritorcono contro di lui e lo assoggettano. L'Educazione istituzionalizzata blocca la conoscenza, la medicina fa ammalare e, nelle grandi città, ognuno dedica all'automobile l'equivalente di diversi anni della propria vita per potersi spostare, in fin dei conti, più lentamente che nel Medioevo.

« Oltrepassato un certo limite, la società diventa una scuola, un ospedale, una prigione ». E' questo il tema centrale della « **Società Conviviale** », ultima opera di Illich pubblicata, nella quale la critica istituzionale della scuola si allarga all'insieme del modo di produzione industriale: « Allo stadio avanzato della produzione di massa, una società produce la propria distruzione. La natura viene snaturata, l'uomo sradicato, castrato della propria creatività, rinchiuso nella sua capsula individuale (...) ».

Il modo di produzione industriale fa degli uomini la materia prima lavorata dalle macchine » (**La Soc. Conv.**).

Sottoposta all'autorità « razionale » dei tecnocrati, la società industriale si dà per fine la ricerca della produttività ot-

timale e la crescita illimitata. La realtà concreta è tuttavia ben diversa dal mito del progresso continuo. La degradazione costante delle condizioni materiali dell'esistenza, l'impoverimento della qualità della vita, il saccheggio delle risorse naturali, il sentimento crescente di malessere e d'impotenza sentito da un numero sempre maggiore di persone confrontate ad un'esistenza alienata e ad una società inumana, tutto ciò rimette in questione «il monopolio del modo di produzione industriale» e apre la via alla «possibilità di definire concettualmente altri modi di produzione post-industriali».

Lo scopo di Illich, nel suo saggio, è duplice:

- «dare un quadro del declino del modo di produzione industriale e della metamorfosi delle professioni da esso generato e alimentato»;
 - «mostrare come due terzi dell'umanità possono ancora evitare di passare attraverso l'era industriale se scelgono fin da ora un modo di produzione basato su un equilibrio post-industriale, lo stesso cui le nazioni iper-industrializzate stanno per essere costrette sotto la minaccia del caos».
- (La Soc. Conv.).

Illich non attacca un sistema o un regime politico particolare, ma il modo stesso di produzione industriale. Fondato sulla ricerca assoluta della produttività e del rendimento, questo modo di produzione ha superato «la soglia» della misura umana. L'uomo ha costruito un ambiente che non capisce più, non domina più e che lo opprime. Non si riconosce più; è un uomo alienato. Le opposizioni politiche tradizionali non bastano più a rendere conto di questo fatto elementare: «Poco importa che si tratti di monopolio privato o pubblico: la degradazione della natura, la distruzione dei legami sociali, la disgregazione dell'uomo non potranno mai servire il popolo». (La Soc. Conv.).

«La dittatura del proletariato e la civiltà del tempo libero sono due varianti politiche della stessa dominazione di un apparato industriale in costante espansione». (Idem).

All'interno di questo modo di produzione industriale alcune attività umane come educarsi, nutrirsi, curarsi, comunicare o spostarsi sono diventate subordinate alle istituzioni che le trasformano tutte in «servizi-prodotti». L'iniziativa creativa della popolazione è progressivamente soffocata. Nessuno può ancora sopravvivere senza fare appello a questi «servizi». Diventano così delle derrate di prima necessità. D'altra parte queste istituzioni che monopolizzano la prestazione di tali «servizi» tendono inevitabilmente ad assumere il ruolo di strumenti di controllo sociale.

«Una società iper-industrializzata fa ammalare nel senso che la gente è incapace di integrarsi e si ribellerebbe ad essa se i medici non le fornissero una diagnosi che spieghi la sua incapacità a «far fronte» come difetto di salute» (Medical Nemesis).

La società industriale è dunque, secondo Illich, un mondo all'inverso. Con l'alibi della razionalità tecnocratica, l'irrazionale e l'assurdo sono diventati la regola. Questo punto chiave è poco illustrato da Michel Bosquet nel suo resoconto degli ultimi scritti di Illich sulla medicina. Se si ammette che la malattia è spesso la risposta inevitabile di un individuo sano ad una situazione sociale insopportabile, «agire come se il male fosse nei sintomi e non nel lavoro che li provoca significa fare assolvere alla medicina un compito complementare alla scuola, all'esercito e alla prigione: quello di fornire degli individui «normalizzati» socialmente, cioè adattati (tramite condizionamento chimico se necessario) al ruolo sociale che la società ha definito per loro». («Le Nouvel Observateur» n. 520, 28 ottobre 1974, p. 116).

Illich vuole di conseguenza ricreare la società e «capovolgere le istituzioni» per mettere in valore l'energia personale, riscoprire la creatività, riconquistare un margine di azione autonomo che consenta all'individuo il controllo della propria vita. Questa reinvenzione presuppone l'individuazione delle soglie critiche oltre le quali lo strumento sfugge al controllo dell'uomo:

« Se vogliamo poter dire qualcosa del mondo futuro, disegnare i contorni teorici di una società a venire che non sia iper-industrializzata, bisogna riconoscere l'esistenza di misure, di limiti **naturali**. Do il nome di società conviviale ad una società in cui la macchina moderna è al servizio della persona integrata alla collettività e non al servizio di un corpo di specialisti. Conviviale è la società in cui l'uomo controlla la macchina ». (La Soc. Conv.).

Per Illich non si tratta di un passo indietro o di un rifiuto delle conquiste scientifiche in quanto tali, ma piuttosto di un rifiuto all'uso di queste scoperte che porti ad una specializzazione dei compiti, ad un'istituzionalizzazione dei valori e ad un accentramento del potere. Propone una riorganizzazione sociale fondata su nuovi valori: sopravvivenza, giustizia, autonomia creatrice.

« Ognuno di questi valori limita a modo suo la macchina. La sopravvivenza è la condizione necessaria, ma non sufficiente della giustizia (non si può sopravvivere in prigione). La giustizia nella distribuzione dei prodotti industriali è la condizione necessaria, ma non sufficiente per un lavoro conviviale. L'autonomia, come

potere di controllo sull'energia, comprende i due valori precitati e definisce il lavoro conviviale ». (La Soc. Conv.).

Alla luce di questa constatazione del fallimento del progetto industriale, Illich attira l'attenzione dei popoli del Terzo Mondo sui rischi impliciti in un'imitazione del « modello di sviluppo occidentale ». Queste società « cosiddette sottosviluppate » nelle quali la razionalità tecnocratica non ha ancora invaso tutte le sfere della vita personale e sociale, sono ancora in tempo a far marcia indietro, a individuare nuove priorità e a scegliere valori non produttivistici che preserverebbero l'equilibrio naturale di queste società o ristabilirebbero i loro rapporti conviviali.

« Se sapranno definire dei criteri di utilizzazione delle macchine, i paesi poveri inizieranno più facilmente la loro ricostruzione sociale e soprattutto accederanno più direttamente ad un modo di produzione post-industriale e conviviale. I limiti che devono adottare sono dello stesso ordine di quelli che le nazioni industrializzate dovranno necessariamente accettare per sopravvivere. La Convivialità, accessibile fin da ora ai « sottosviluppati » costerà un prezzo enorme agli « sviluppati ».

d'accordo però...

Per capire in pieno il pensiero di Illich ci sembra necessario, per prima cosa, interrogarci sul significato da lui attribuito ai concetti di « scuola » e di « educazione ».

Quando Illich parla di SCUOLA non si riferisce unicamente ai problemi quotidiani affrontati dagli insegnanti nella propria aula.

Oggetto della sua denuncia è l'**istituzione scolastica**. Bersaglio di una condanna senza appello è l'intero sistema scolastico. Qualsiasi ristrutturazione o riforma del quadro scolastico viene esclusa. Bisogna distruggere l'istituzione.

Il rifiuto è dunque radicale: la situazione istituzionale della scuola squalifica qualsiasi sforzo di rinnovamento pedagogico. Per Illich, qualsiasi cambiamento effettuato in una classe — come per esempio le esperienze di autogestione pedagogica, di « pedagogia istituzionale », di pedagogia attiva, ecc... — non può assolutamente costituire occasione di rottura o di sgretolamento del modello scolastico tradizionale. Secondo lui la trasformazione pedagogica del quadro scolastico porta soltanto, in ultima analisi, a giustificarlo o a modernizzarlo.

Questo giudizio categorico di Illich sul-

la scuola solleva un certo numero di problemi. Ci si può chiedere se sia giusto affermare in modo così definitivo che le esperienze condotte dagli educatori che tentano di suscitare un'« educazione critica » e danno precedenza, per esempio, alla creatività o all'assunzione in prima persona del processo educativo da parte degli studenti, pur essendo limitate dal quadro istituzionale, siano totalmente negative; se non dimostrino l'esistenza di **spazi liberi** all'interno delle istituzioni; se queste esperienze pedagogiche che utilizzano tali spazi liberi per svilupparsi siano sempre condannate ad essere recuperate dal sistema o non possano favorire, in una certa misura, lo sviluppo di una « coscienza critica » che, in seguito, si adatterà male ad una realtà sociale dominata dall'addomesticamento.

Di fronte a questi interrogativi Illich ripete che « il sistema scolastico non porta all'educazione e non serve alla giustizia sociale » (Desc. la Soc.). Rifiutando ogni educazione intesa come trasmissione sistematica di conoscenze, egli propone di ritrovare e valorizzare il processo di apprendimento che avveniva in modo spontaneo, liberato da ogni quadro istituzionale e da ogni specializzazione scientifica. Arriviamo qui alle sue due idee-forza:

- l'educazione non può diventare campo riservato di alcuni specialisti;
- un processo di formazione sistematico e continuo è soltanto il pretesto per far funzionare l'industria scolastica, assicurandole una domanda sempre crescente.

I due fenomeni denunciati da Illich sono senz'altro veri. Tuttavia egli trascura ancora, nella sua analisi, un fattore del quale si deve, a nostro parere, tener conto. E' innegabile che nel corso degli anni diverse scienze umane (biologia, psicologia, psicologia sociale, ecc.) ci hanno fornito dei dati che hanno consentito di elaborare, a poco a poco, una vera e propria « scienza dell'educazione ». Alla luce di questi risultati (per esempio la teoria di Piaget sullo sviluppo del bambino e dell'adolescente) bisogna chiedersi se sia ancora possibile fondare l'educazione solo sulla buona volontà o sulla spontanei-

tà, come sembra proporre Illich, o se non si debba cercare di integrare nell'elaborazione di un contro-modello di formazione quello che si sa oggi sui meccanismi affettivi e conoscitivi di coloro che apprendono.

Infatti l'assenza, nelle opere di Illich, di qualsiasi riferimento alle teorie dell'apprendimento ci porta a concludere che non intende parlare dell'educazione o della formazione in generale, ma in modo più specifico dell'**educazione formale** e sistematica e della sua commercializzazione ad opera della scuola. A questo livello è chiaro che la sua protesta è, per molti riguardi, giustificata. La generalizzazione delle aule scolastiche attraverso il mondo favorisce lo sviluppo di « élites » uniche in grado di gestire il potere politico. La scuola strumentalizza l'educazione a fini economici. Impone un certo « stock di sapere » snaturando così le capacità creatrici della popolazione scolarizzata. Storicamente parlando, col produrre cervelli e manodopera sempre più specializzata per soddisfare i bisogni di una società che stava diventando più complessa, la scuola — diventata essa stessa industria — ha fortemente contribuito allo « sviluppo » del mondo industriale. « **Distuggere la scuola** » e « **descolarizzare la società** » diventano così due parole d'ordine che si eguagliano, secondo Illich. Abolendo il sistema scolastico e instaurando mezzi educativi a misura d'uomo si contribuisce a « capovolgere le istituzioni » e a « de-istituzionalizzare la società ».

La dimostrazione è convincente, la denuncia radicale. Illich, tuttavia, non si applica a costruire un'**alternativa**. Si limita ad un rifiuto che cerca di giustificare. Tenta di bloccare un processo di estensione e sviluppo della scolarizzazione senza proporre un contromodello preciso. Propone tutt'al più un'ipotesi di lavoro — le reti del sapere — e avanza suggerimenti destinati a stimolare l'immaginazione di quanti aderiscono alla sua protesta.

Tuttavia, esaminando con attenzione la sua proposta di costituire reti di sapere ci si accorge che non si tratta, in fin dei conti, che di una riorganizzazione funzionale dei canali di apprendimento. Sembra

che sia sufficiente che alcune persone si riuniscano e discutano di un argomento che le interessa per avere un autentico processo di educazione. Questo è probabile. Ma non si può fare a meno di pensare che questa riorganizzazione non tocchi i problemi fondamentali del contenuto e dello scopo dell'educazione. Qual'è, allora, la portata reale di questa proposta come alternativa? Queste reti del sapere possono benissimo, fra l'altro, coesistere con il sistema scolastico istituzionalizzato, addirittura esserci integrate come apporto complementare. Contrariamente a quanto pensa Illich non è sicuro che queste « reti » abbiano un potere sovversivo.

Queste considerazioni ci portano a quello che costituisce il punto centrale della nostra analisi critica di Illich, cioè la sua ambiguità politica, la mancanza di un radicamento storico delle sue proposte ed anche il carattere non dialettico del suo pensiero.

Per tutti quelli che si sono sforzati di rendere la scuola più attraente, di favorire una maggiore uguaglianza nella possibilità di accedere alla scolarizzazione o di inventare delle formule pedagogiche atte a rendere gli alunni protagonisti della propria formazione, è certo che la critica di Illich arriva al momento giusto. Lo scetticismo e i dubbi di questi educatori sono oggi tali che non è difficile per loro riconoscere che la scuola è diventata una causa persa.

Tuttavia, per il fatto di non essere inserito in un quadro teorico più chiaro, il suo discorso rischia di essere inteso in modo ambiguo. Le sue opere possono servire a giustificare ideologicamente quelli che cercano di limitare le spese dedicate all'educazione o che, delusi dall'insegnamento pubblico, vedono nella competitività fra scuole private un modo per salvare la qualità dell'istruzione. Non bisogna dimenticare, in questo contesto, che l'apertura della scuola al popolo e la lotta per l'uguaglianza nell'accesso alla scuola sono rivendicazioni storiche della classe operaia e dei suoi strumenti politici (partiti e sindacati). Anche se questa « democratizzazione della scuola » si è rivelata

in larga parte illusoria — poiché i meccanismi di selezione e di condizionamento ideologico hanno continuato a dominare l'istituzione scolastica — è molto probabile che, mancando un'articolazione chiara fra descolarizzazione e trasformazione radicale della società, la soppressione della scuola appaia a quelli che ne sono stati o ne sono tuttora privati come un nuovo tentativo per rifiutare loro l'accesso alla formazione.

Ci sembra importante tentare di capire il motivo di tale ambiguità e di questa mancanza di chiarezza politica nel pensiero di Illich. Infatti, pur avendo denunciato la Chiesa e i preti, Illich fa tuttora un discorso di tipo **teologico** formulato in termini laici. La ricerca della formula incisiva, la volontà di rivolgersi a tutti senza distinzione di classe, di razza o di situazione storica, il bisogno di esortare, caratterizzano la maggior parte dei suoi scritti. La sua protesta sembra fondata peraltro su concetti come « mondo » o « uomo ». Per lui il mondo si perde perché perde sempre di più la sua dimensione umana. L'istituzione è oggetto di critica perché non è più al servizio dell'uomo. Allo stesso modo, nella società industriale, la macchina tende a sostituirsi all'uomo.

La volontà di descolarizzare, la prospettiva di una società conviviale, la rivoluzione culturale convergono, secondo Illich, verso uno stesso tipo di preoccupazione: restituire all'uomo il suo posto, la sua libertà, la sua creatività. « La rivoluzione culturale intende ridefinire la presenza dell'uomo e quella del mondo in una prospettiva creatrice » (« Liberare l'avvenire »).

Illich è senza alcun dubbio l'erede culturale della tradizione teologica ed umanista del pensiero occidentale. Ci sembra pertanto necessario interrogarci sul significato di questo riferimento umanistico che costituisce la leva di tutta la sua protesta.

L'uomo di cui parla è quello che l'ambiente post-industriale snatura, quello che non può più funzionare secondo i valori che lo costituiscono come soggetto, quello che viene privato, dalla macchina

e dalle istituzioni, della sua libertà creatrice. Ci si può chiedere quindi se si tratta veramente dell'uomo in generale, con la U maiuscola, oppure di una certa categoria di uomini che si sentono privati dei loro beni culturali perché diventati « vittime degli scienziati, degli ingegneri e dei pianificatori ». L'appello ad una società conviviale può sfuggire ad una nostalgia del passato, al desiderio di ritrovare una società nella quale sia possibile vivere in armonia con i « veri bisogni umani »? In altri termini il rifiuto di Illich mira veramente ad un superamento delle aberrazioni della società industriale oppure ad un contro-modello di sviluppo per i paesi del Terzo Mondo?

Parlare in termini di « mondo », di bisogni umani, non significa inoltrarsi in un'analisi di natura metafisica o ideologica che porta necessariamente ad una posizione non dialettica, senza presa sul reale?

Effettivamente, quando Illich allarga la sua critica della scuola ad una critica della crescita della società industriale, non indugia sulle cause dei fenomeni denunciati. Con tutta la forza delle sue convinzioni etiche, proclama la sua rivolta ed indica i motivi del suo rifiuto. Se la scuola distoglie il bambino dalla conoscenza dei suoi bisogni profondi e distrugge in lui la capacità di apprendere, bisogna allora sopprimere la scuola e descolarizzare la società. Se la macchina perverte la dimensione personale e comunitaria della vita in società, diventa allora decisivo per l'avvenire della società controllare la macchina.

Ancora una volta la critica della società industriale è radicale, ma quando accenna all'alternativa o, più modestamente, alla possibilità di un intervento sulla realtà da lui denunciata, Illich si chiude in una specie di circolo vizioso:

« La relazione dialettica fra l'individuo, il gruppo e il suo ambiente, in altri termini fra la persona e ciò che la condiziona, è possibile soltanto SE e QUANDO l'intervento tecnologico sull'ambiente rimane al di sotto di certi limiti. (...) La politica, la politica autentica è possibile soltanto per i poveri; i ricchi, al di

là di un certo punto, non possono impegnarsi in politica. (...) Quando le macchine della società crescono al di là di una certa dimensione, la politica o la dialettica cessano di essere efficaci » (Estratti dal dibattito fra Illich e Freire al Consiglio Ecumenico delle Chiese, settembre 1974).

Nella prospettiva di Illich le società industriali « avanzate » hanno già superato la « soglia critica » a partire dalla quale le istituzioni manipolano l'uomo. Se la dialettica e la politica non hanno più alcuna presa su questa realtà, esiste ancora per noi che viviamo nel cuore di queste società, una possibilità di azione? A questa domanda Illich non dà alcuna risposta. Non fa che ripetere che « nessuna educazione può fare in modo che la gente si metta in rapporto dialetticamente con un ambiente totalmente inumano » (citazione tratta dal dibattito già citato).

C'è dunque una rottura, nel pensiero di Illich, fra **denuncia** e **azione**. D'altronde egli non esita ad includere la politica nella sua critica delle deviazioni istituzionali della società attuale, rimproverando alle burocrazie politiche di non sfuggire al modello di società che cercano di trasformare. Ma non propone in nessun momento la creazione di un movimento o di un'organizzazione che potrebbero trasformare la sua protesta in programma e le sue finalità utopiche in rivendicazioni politiche concrete. Attaccando gli strumenti di produzione e non l'organizzazione sociale all'interno della quale essi vengono utilizzati, egli afferma che « la creazione di un qualsiasi partito o scuola » non porta a « capovolgere le istituzioni ». Si limita a chiedere una « assunzione di responsabilità personale » di quanti condividono la sua analisi.

La « convivialità » costituisce così un'esigenza **etica** che alcuni **individui** possono avere in comune. Allo stesso modo la descolarizzazione può diventare l'obiettivo di quanti si ribellano contro l'assurdità crescente dell'« arruolamento scolastico ». Illich tuttavia non precisa mai a chi si rivolge il suo appello, chi è portatore del cambiamento annunciato, qual'è l'agente in grado di operare la trasformazione

sociale desiderata, chi infine egli cerca di mobilitare. Rifiuta esplicitamente che il suo discorso venga considerato come utopia normativa; però non indica alcuna via né alcun metodo per mettere in moto le forze sociali suscettibili di mettere in atto il cambiamento sociale cui aspira. Così, malgrado la radicalità della sua critica, la mancanza di rigore nell'analisi,

il tono emotivo del riferimento all'uomo e il carattere essenzialmente etico della sua visione del cambiamento sociale rischiano di condannare il discorso di Illich ad essere recuperato nell'ideologia benpensante di quanti approfittano dell'attuale società ma confessano allo stesso tempo il proprio malessere di fronte alle contraddizioni da essa generate.

gioventù evangelica 39

Maggio 1976

- ☐ Il significato politico di Nairobi
- ☐ A chi parlano i teologi in europa
- ☐ Crisi del capitalismo: per conservare il profitto si distrugge la ricchezza
- ☐ Dibattito: tra « Parola di Dio » e analisi di classe della Bibbia
- ☐ I cristiani per il socialismo dopo Rimini

Questo numero L. 600.

Abbonamento annuo L. 2.500, da inviare sul c.c.p. n. 1/15591 intestato a Gioventù evangelica, Roma.

i problemi della pedagogia

Rivista bimestrale diretta dal
Prof. Luigi Volpicelli

Gennaio-Febbraio 1976

N. 1

Sommario:

M. Debesse, Sfida alle scienze dell'educazione?

Meridiani

V. Telmon, La didattica della filosofia nei paesi europei / S. Suvar, Creatività dei bambini e creatività per i bambini.

Problemi della scuola

E. Agostini, Animazione socioculturale e nuove tecniche educative / M. G. Chia-vegatti, La scienza e l'insegnamento delle scienze.

Rassegne

G. Cives, Leggere Piaget (e Lévi-Strauss).

Educazione specializzata

T. Sirchia, I ragazzi culturalmente svantaggiati.

Educazione professionale

E. Zito, La formazione professionale nelle forze armate - I.

Storia della scuola

O. Panfilì, La scuola in Italia dopo l'Unità - II.

Bibliografia

B. Maiorca, Bibliografia montessoriana.

Prezzo di ogni fascicolo L. 1.400 - L'abbonamento annuo costa L. 7.000 - (Servirsi del c.c.p. n. 1/33185 intestato a « I problemi della pedagogia » periodico bimestrale, Via Corsini 12, 00165 Roma.

FREIRE: SCOPRIRE L'INGRANAGGIO

Se Ivan Illich ha iniziato la sua strada con la critica di un'istituzione che conosceva dall'interno — la Chiesa — per estenderla poi alle altre istituzioni di controllo sociale, Paulo Freire invece trova le proprie radici in un contesto socio-storico preciso. Infatti è nel nord-est del Brasile — una delle regioni più colpite dallo sfruttamento e dalla miseria in tutta l'America Latina — che lo troviamo all'inizio degli anni '60, impegnato in una esperienza di educazione di base fra contadini analfabeti.

Siccome in lui la teoria non ha preceduto l'azione, ci sembra importante riferirci alle esperienze concrete a partire dalle quali le idee-forza della **coscientizzazione** e dell'**educazione politica** si sono elaborate. D'altronde fu soltanto dopo l'interruzione brutale dell'esperienza di alfabetizzazione degli adulti con il colpo di stato militare dell'aprile 1964 che Freire, prima imprigionato poi esiliato, procedette al primo tentativo di sistematizzazione dell'azione intrapresa (**L'Educazione come pratica della libertà**, Brasile 1976).

Il Brasile degli anni '60 era una società « sottosviluppata » che stava vivendo una crisi profonda. Le « élites » dominanti non riuscivano più ad imporre il permanere dei loro privilegi e le masse popolari cominciavano a svegliarsi alla partecipazione politica e sociale dalla quale erano state finora escluse. All'interno di questa crisi globale i problemi legati alla **coscienza** e all'**ideologia** costituiranno il campo privilegiato dell'intervento di Freire.

Per lui il momento storico vissuto dal Brasile costituiva un « periodo di transizione » segnato da una parte dalla crisi dei valori e delle idee tradizionali e, dall'altra, dalla gestazione di nuovi orientamenti. Fino ad allora avevano dominato i valori di una « società oggetto » nella

era tenuto a distanza dall'élite. La transizione era dunque l'epoca di crisi di questa « società chiusa » contrassegnata dall'emergere di opzioni e di lotte fra idee vecchie e idee nuove che traducevano le aspirazioni alla « libertà », alla « democrazia » e alla « partecipazione ». Inoltre una caratteristica essenziale di questo periodo è il **risveglio della coscienza popolare**, cioè l'accesso della coscienza al tempo storico con il passaggio, per le masse popolari, dalla situazione di oggetti passivi a quella di soggetti creatori del proprio divenire storico.

All'interno di questo contesto lo scopo di Freire è di dare « una risposta d'ordine pedagogico ai problemi posti da questa fase di transizione della società brasiliana », di cui il principale era, secondo lui, « l'inesperienza della democrazia ». In quanto educatore il suo contributo a questo processo di mutazione storica sarà la messa a punto di ciò che chiama **l'educazione critica**, compresa come « un'educazione orientata verso la decisione e verso la pratica della responsabilità sociale e politica ». Si tratta di « aiutare il Brasiliano a scoprire la democrazia praticandola », cosa che implica il superamento della « coscienza ingenua » — propria dell'uomo che subisce i cambiamenti sociali senza avvertirne le cause vere e che si ferma all'aspetto più immediato ed esterno dei fenomeni, senza afferrare la loro ragione di essere profonda e la loro articolazione — con la « coscienza critica ».

Queste idee-chiave di libertà, democrazia e partecipazione critica sono al centro della pedagogia utilizzata nelle esperienze che diventeranno in seguito il programma nazionale di alfabetizzazione degli adulti. Prima di tutto la scuola è sostituita da un contesto più flessibile e dinamico — il circolo di cultura. All'interno di questi circoli, spesso la sera dopo una lunga giornata di lavoro, si riuniscono

quale il popolo muto, passivo e fatalista un animatore ed alcune decine di operai e di contadini in un lavoro comune di acquisizione del linguaggio. L'animatore rifiuta l'atteggiamento autoritario del professore onnipotente pronto a trasferire il suo sapere a degli alunni ignoranti. Il suo ruolo si limita a creare il quadro necessario all'atto della conoscenza ed a suscitare, con il dialogo, la partecipazione libera e consapevole di tutti in uno sforzo comune.

Il programma si fa **con** e non **per** il popolo. Le parole che servono di base al processo di alfabetizzazione non sono scelte in astratto. Rispondono a due criteri: il grado di implicazione nella vita corrente dell'analfabeta e la complessità fenomenica che contengono. Queste parole-chiave individuate dopo tutta una ricerca dell'**universo tematico** del gruppo sociale che accede all'alfabetizzazione, sono sempre di uso corrente nella vita del popolo e cariche di esperienza vissuta. Ciò permette all'analfabeta, discutendole, non solo di acquisire progressivamente la padronanza della lingua, ma anche di avviare una riflessione sulla sua realtà quotidiana. Le parole, così non vengono più considerate come un **dato** (un dono dell'educatore all'educando) ma essenzialmente come un **tema di discussione**. Non hanno alcuna esistenza indipendente dal loro significato concreto, dalla loro referenza a situazioni vissute.

Alfabetizzazione e coscientizzazione, in altri termini apprendimento del codice linguistico e deciframento della realtà vissuta, sono così i due poli inseparabili e complementari di questa pedagogia che mette in questione il concetto stesso di educazione e sconvolge il rapporto tradizionale fra insegnanti e « insegnati »:

— dato che materia prima di ogni processo educativo diventa la realtà immediata e quotidiana dei contadini e operai che apprendono, l'educazione non può più essere la semplice trasmissione di un sapere stereotipato detenuto dalla scuola o dal professore e che gli alunni vengono a consumare. Il processo educativo gua-

dagna in dinamismo e allarga il suo campo per diventare lo sforzo di riflessione comune sulla realtà vissuta e i problemi concreti di un dato gruppo sociale;

— il rapporto pedagogico fra insegnanti e « insegnati » non può più essere caratterizzato dall'atteggiamento autoritario e gerarchico di un maestro onnipotente che trasmette le sue conoscenze ad alcuni passivi. Il dialogo è la dimensione essenziale di un lavoro comune di comprensione della realtà e di acquisizione del linguaggio intrapreso da tutti i partecipanti all'esperienza. Come la differenziazione rigida fra professori e alunni tende a scomparire, così anche la scuola perde il suo statuto privilegiato in quanto « luogo del sapere ». Delle strutture molto più flessibili — i « circoli di cultura » — la sostituiscono e hanno la funzione di contesti teorici in cui i partecipanti possono acquisire una distanza critica rispetto al loro contesto concreto diventato così oggetto di riflessione.

Tuttavia, malgrado la sua originalità e i risultati già ottenuti, l'esperienza brasiliana cominciava appena a svilupparsi quando fu interrotta dal colpo di stato militare dell'aprile 1964. Nei suoi scritti successivi Freire riconosce tuttavia che essa non era esente da ambiguità e lacune. Per prima cosa, le stesse nozioni di democrazia, libertà e partecipazione erano insufficientemente definite. Inoltre il postulato secondo il quale l'atto della conoscenza non può essere separato dall'azione di trasformazione della realtà non è stato osservato nella pratica:

« Nel corso del processo di coscientizzazione ho considerato il momento della scoperta della realtà sociale come se fosse una specie di « motivatore » psicologico della sua trasformazione. Il mio errore non era, evidentemente, nel riconoscimento dell'importanza fondamentale assunta dalla conoscenza della realtà nel processo della sua trasformazione. L'errore consisteva nel fatto di non avere considerato questi due poli — conoscenza

e trasformazione della realtà — nella loro dialetticità » (Dibattito fra Illich e Freire al Consiglio Ecumenico delle Chiese, settembre 1974).

Un'altra conseguenza di questa rottura fra **presa di coscienza e intervento sul reale** fu l'assenza di un vero e proprio lavoro politico di organizzazione delle masse sensibilizzate alla difesa del proprio interesse, forse a causa di una fiducia troppo grande nella solidità del regime « riformista » allora al potere. Come rileva F. Welfort nella sua prefazione a « **L'Educazione come pratica della Libertà** », se sul piano dell'educazione c'era una reale unità fra teoria e pratica (essendo il contenuto del processo di apprendimento la stessa realtà viva della gente) lo stesso non è avvenuto sul piano politico. Il processo di riflessione sulla loro concreta situazione favorì, nei contadini e negli operai, la nascita di un clima di rivendicazione e di lotta ma non riuscì a sfociare in un'azione organizzata di trasformazione della realtà. In altri termini, la presa di coscienza da parte delle masse popolari della loro situazione di oppressione e il desiderio di cambiamento suscitato dalla coscientizzazione, in mancanza della mediazione necessaria di un'organizzazione e di una prospettiva politica non hanno potuto tradursi in un'azione cosciente e organizzata. Questa frattura fra presa di coscienza e azione è una delle ragioni che possono spiegare l'incapacità quasi totale del popolo brasiliano ad opporre una valida resistenza alla dittatura militare la cui azione repressiva ha completamente smantellato il movimento di educazione popolare.

E' significativo a questo proposito notare come, nella prefazione all'edizione francese dell'**Educazione come pratica della Libertà**, scritta nel 1972, Freire abbia tenuto a chiarire, alla luce delle sue esperienze in Cile e negli Stati Uniti, il concetto di **coscientizzazione**, mettendo in guardia i lettori contro le « connotazioni psicologiche e idealistiche » cui poteva essere improntato il racconto dell'esperienza brasiliana:

« Non ci può essere coscientizzazione — livello superiore alla semplice presa

di coscienza — fuori dell'azione trasformatrice, in profondità, degli uomini sulla realtà sociale. (...) Così, quando poniamo l'accento sulla necessità di una coscientizzazione, non consideriamo questo come una soluzione magica, miracolosa, che sarebbe in grado di umanizzare gli uomini pur lasciando intatto e vergine il mondo dove è proibito loro esistere. L'umanizzazione degli uomini, che è la loro liberazione permanente, non avviene all'interno della loro coscienza ma nella storia che essi devono costantemente fare e rifare ». Nel 1964, dopo diversi mesi di prigione, Freire è costretto a lasciare il Brasile.

Le strade dell'esilio lo portano in Cile dove, per tre anni, collabora al programma di educazione popolare legato al piano di riforma agraria. Nel 1967, invitato dall'Università di Harvard, lascia per la prima volta il contesto familiare dell'America Latina per prendere contatto con la realtà di una società cosiddetta altamente sviluppata. Negli Stati Uniti lo colpiscono immediatamente due fenomeni: da una parte la scoperta, attraverso la rivolta negra, dell'esistenza della miseria e dell'oppressione nel cuore stesso della più grande prosperità materiale; dall'altra lo stato di alienazione e di addomesticamento che tutta una serie d'istituzioni di controllo sociale impongono a larghi settori della popolazione americana, compresa la classe operaia.

Freire si rende conto che il terzo Mondo non è un concetto semplicemente geografico, ma soprattutto politico. I Negri e le altre minoranze razziali costituiscono infatti un Terzo Mondo all'interno degli Stati Uniti, come le classi dominanti in Brasile e in Cile hanno il ruolo di un « Primo Mondo » nei confronti della popolazione operaia o contadina dei propri paesi. Dopo l'esperienza della repressione, le illusioni della democrazia cedono il posto ad un'analisi più rigorosa delle contraddizioni esistenti all'interno di ogni società fra **oppressori e oppressi**.

L'oppressione — subita da una classe sociale, un gruppo etnico o un intero popolo — e i mezzi a disposizione degli oppressi per rendersene conto e superarla

costituiscono il tema centrale della sua opera più importante: la **Pedagogia degli Oppressi**, redatta nel 1968. Il legame tra **educazione** e **politica** vi è più chiaramente analizzato. In una società fondata su rapporti di sfruttamento, l'educazione tende a diventare uno strumento di dominazione. Essa addomestica infatti la coscienza della gente e la costringe ad accettare l'ideologia corrispondente agli interessi di coloro che detengono il potere politico.

Freire chiama « depositaria » questa concezione dell'educazione che si limita al deposito di un sapere bell'e pronto. Secondo lui questo sapere « dato » da quelli che ritengono di sapere a quelli ritenuti ignoranti « non è più quello dell'esperienza vissuta, ma quello dell'esperienza narrata o trasmessa ». Non c'è da stupirsi allora, prosegue Freire, che in questa visione « depositaria » gli uomini siano considerati come esseri destinati ad adattarsi. Quanto più gli educandi diventano abili nel classificare in archivio i depositi consegnati, tanto meno sviluppano la loro coscienza critica, da cui risulterebbe la loro inserzione nel mondo come agenti di trasformazione, come soggetti ». (**Pedagogia degli Oppressi**).

A questa concezione di un'educazione « depositaria », strumento di oppressione, Freire contrappone la prospettiva di una « educazione liberatrice, coscientizzante ». La contraddizione educatore/educando dev'essere superata per rendere possibile la relazione di **dialogo** indispensabile all'apparizione di « soggetti coscienti » intorno ad uno stesso « oggetto da conoscere » (il mondo da trasformare):

« Mentre la pratica « depositaria » comporta una specie di anestesia perché inibisce il potere creatore degli educandi, l'educazione coscientizzante, di carattere autenticamente riflessivo, comporta un atto permanente di scoperta della realtà. La prima pretende di mantenere lo stato di **immersione**; la seconda al contrario ricerca l'**emergenza** delle coscienze, da cui risulti la loro **inserzione critica** nella realtà ». (Idem).

Freire pone così le premesse di base per ciò che chiamerà più tardi una « pedago-

gia politica », concepita come processo di scoperta, attraverso l'azione e la riflessione, di una situazione di oppressione, e come acquisizione di una capacità d'intervento cosciente e creatore nella realtà storica.

Questa pedagogia fondata sul dialogo e sull'unità fra azione e riflessione, è la risposta al **processo di « ideologizzazione »** con il quale le classi dominanti manipolano la coscienza degli oppressi, li obbligano ad interiorizzare i loro valori, impongono loro una visione frammentaria e parcellizzata della realtà, inculcano un sentimento d'inferiorità e d'impotenza e, infine, favoriscono l'isolamento e le opposizioni artificiose fra ogni gruppo di oppressi.

Dopo il suo soggiorno negli Stati Uniti, Freire si è installato a Ginevra nel 1970, per lavorare come Consigliere del Dipartimento di Educazione del Consiglio Ecumenico delle Chiese. Ciò gli permetterà di interessarsi da vicino ad esperienze educative che avvengono nel quadro di un cambiamento sociale radicale come in Tanzania, nel Cile di Allende e nell'azione dei movimenti di liberazione delle colonie portoghesi. Partecipa anche alla creazione, nel 1971, dell'Istituto di Azione Culturale (IDAC) che mira a tradurre la teoria e la pratica della coscientizzazione nel contesto socio-culturale delle società cosiddette altamente industrializzate. Le sue opere più recenti si orientano sempre verso questa duplice prospettiva: capire i meccanismi di condizionamento della coscienza dovuti ad un'educazione al servizio del potere e abbozzare le condizioni di resistenza e di superamento di questo condizionamento con l'acquisizione di una coscienza critica. I suoi scritti sono caratterizzati anche da uno sforzo per chiarire i termini utilizzati precedentemente. Così la presenza dell'analisi marxista si fa sentire per esempio in un saggio dedicato al ruolo educativo delle Chiese in America Latina di cui il brano seguente è un passaggio-chiave:

« Riducendo espressioni come « umanesimo », « umanizzazione », « promozione umana » a categorie astratte, vengono svuotate dal loro reale significato. Diventano parole vuote di cui il solo merito è di

servire alle forze reazionarie. Infatti, non c'è **umanizzazione** senza **liberazione**, senza la **trasformazione rivoluzionaria della società classista**, in cui questa umanizzazione non può avvenire» (« Education, Liberation and the Church », in *Study Encounter*, vol. IX, n. 1, Consiglio Ecumenico delle Chiese, 1973).

Freire afferma peraltro sempre di più la necessità dell'impegno politico dell'educatore accanto ai gruppi oppressi come condizione necessaria per un'autentica educazione liberatrice. Prova allora ad approfondire le condizioni di questa « unità » dialettica « esistente fra **educazione e cambiamento sociale** », ciò che lo porta a riprendere l'analisi del rapporto fra studio e azione, **teoria e pratica**:

« Separata dalla pratica, la teoria diventa semplice verbalismo; separata dalla teoria, la pratica non è che attivismo cieco. Per questo non esiste prassi autentica fuori dall'unità dialettica azione-riflessione, pratica-teoria. Allo stesso modo, non esiste « contesto teorico » vero se non in unità dialettica con il « contesto concreto ». In questo contesto, dove i fatti hanno luogo, ci troviamo inseriti e immersi nel reale, ma senza renderci conto necessariamente della ragione di essere di questi fatti, in forma critica. Nel « contesto teorico », prendendo le distanze rispetto al concreto, cerchiamo la ragione di essere di questi fatti (...). La riflessione è legittima solo quando ci rinvia al concreto di cui cerca di rendere chiari i fatti, rendendo possibile la nostra azione più efficace su di essi. Facendo luce su un'azione compiuta e sulla via di esserlo, la riflessione autentica chiarisce al tempo stesso l'azione futura, che costituisce la sua prova e che, a sua volta, deve aprirsi ad una nuova riflessione ». (*Coscientizzazione e Rivoluzione*, IDAC n. 1, Pistoia 1973, pp. 7-8). Ogni frattura fra educazione e politica è non soltanto irrealistica ma pericolosa. L'educazione non può essere pensata indipendentemente dal potere che la promuove, né staccata dalla realtà concreta nella quale si iscrive:

« Non è l'educazione che plasma la società in un dato modo, è la società che, plasmandosi in un dato modo, promuove

l'educazione in accordo con i valori che la orientano. Ma siccome non si tratta di un processo meccanico, la società, che struttura l'educazione in funzione degli interessi di coloro che detengono il potere, utilizza l'educazione come fattore fondamentale in vista della propria preservazione. (WCC - Estratti dal dibattito fra Illich e Freire al Consiglio Ecumenico delle Chiese, settembre 1974).

I termini del rapporto dialettico tra **educazione** e **società** sono così chiaramente indicati. Partendo da queste premesse si può tentare di capire le potenzialità e i limiti di ogni azione intrapresa da educatori nel quadro della scuola. Per Freire, la « scuola non è né nefasta né benefica in sé. E' il contesto politico e ideologico che determina la sua funzione » (*Preuves*, 1972). E' altrettanto chiaro che « la trasformazione profonda e radicale dell'educazione in quanto sistema non può avvenire se non quando e soltanto quando la società subisce anch'essa una trasformazione radicale » (WCC. Dibattito fra Illich e Freire al Consiglio Ecumenico delle Chiese, settembre 1974, p. 6). Tuttavia, come evita di condannare la scuola in quanto tale, allo stesso modo Freire, pur riconoscendo i limiti di ogni « azione educativa », propone però che gli educatori cerchino di trovare, in ogni situazione data e all'interno dell'istituzione in cui sono inseriti, gli spazi liberi e le forme d'azione specifiche che consentiranno loro di esaurire il campo del possibile:

« Non si deve rinunciare ad agire più modestamente laddove ci si trova impegnati, se questo sforzo più modesto appare come il solo storicamente praticabile. Nella storia si fa ciò che è storicamente possibile, non ciò che ci piacerebbe fare » (Dibattito Illich-Freire). L'educazione liberatrice e la pedagogia politica non sono dunque strumenti **sufficienti** per cambiare il mondo. Ogni cambiamento radicale implica il superamento delle strutture di oppressione che determinano l'educazione, modellano la ideologia e programmano la coscienza della gente. Tuttavia, siccome questi con-

dizionamenti sociali non sono unilaterali, la lotta sul fronte dell'educazione, dell'ideologia e della coscienza è non soltanto una condizione necessaria per l'avvento di una società nuova, ma costituisce anche l'elemento essenziale di un processo rivoluzionario globale. Infatti, secondo Freire, solo una pedagogia rivoluzionaria è in grado di assicurare, nel corso di un processo di cambiamento radicale, l'autonomia e la partecipazione creatrice delle masse popolari in quanto soggetti e oggetti, allo stesso tempo, del processo rivoluzionario e della propria liberazione.

Proseguendo nella sua analisi dei rapporti dialettici fra educazione e cambiamento sociale, Freire esamina, nei suoi ultimi scritti, le condizioni di messa in atto di questa pedagogia rivoluzionaria. Arriva così fino a prospettare chiaramente la necessità di un'avanguardia capace di organizzare le masse — « il partito è la coscienza critica delle masse popolari » — ma, fedele al suo rifiuto di ogni manipolazione e di ogni trasmissione del

sapere, ammonisce ancora una volta che « il rapporto fra il partito rivoluzionario e le classi oppresse non è la relazione fra un polo portatore di una coscienza storica e un altro, vuoto di coscienza o portatore di una coscienza vuota » (IDAC n. 1, p. 10). Il ruolo pedagogico del partito non è dunque di importare dal di fuori una coscienza alle masse, ma di mettere in atto tutto il possibile affinché le masse, esercitandosi nella prassi rivoluzionaria, nell'azione sulla realtà, possano acquisire « la coscienza della propria classe ».

Durante l'esperienza brasiliana, la pedagogia di Freire proponeva al popolo un apprendimento della democrazia attraverso la pratica della stessa. Dieci anni dopo il suo pensiero si è radicalizzato senza perdere il suo movimento dialettico: una pedagogia sarà rivoluzionaria in quanto avrà come scopo l'azione e la riflessione cosciente e creativa delle classi oppresse sul proprio processo di liberazione.

d'accordo però...

Pur sapendo qual'è stata la sua esperienza storica (Brasile, Cile) e conoscendo la sua preoccupazione attuale d'inserimento in situazioni educative aperte da trasformazioni sociali (Tanzania) non possiamo mancare, leggendo i testi di Freire, di interrogarci sulla destinazione del suo discorso. A chi si rivolge? Con chi vuole entrare in dialogo? Qual'è la pratica che il contenuto teorico del suo pensiero vuole mettere in moto?

La sua critica alla scuola, più generalmente alla concezione « depositaria » dell'educazione, come il suo attacco alla pedagogia che addomestica l'uomo e lo riduce al ruolo di oggetto sociale, si applica alla maggior parte delle società che attualmente conosciamo. Non è difficile

di conseguenza trasferirla in una situazione scolastica o in un'azione di formazione. Invece la prospettiva da lui indicata è infinitamente più difficile da assimilare. Possiamo al limite chiederci se l'educazione liberatrice come egli l'intende non sia post-rivoluzionaria. In uno scritto recente (1970), *Cultural Action for Freedom*, Freire stabilisce una distinzione fra azione culturale e rivoluzione culturale:

« L'azione culturale per la liberazione si sviluppa in opposizione all'élite che controlla il potere, mentre la rivoluzione culturale avviene in armonia con il regime rivoluzionario, anche se questo non significa che sia subordinata al potere rivoluzionario (...) I limiti dell'azione cul-

turale sono determinati dalla stessa realtà oppressiva e anche dal silenzio imposto dall'élite al potere. La natura dell'oppressione determina dunque le tattiche, che sono necessariamente differenti da quelle utilizzate nella rivoluzione culturale. Mentre l'azione culturale per la liberazione affronta il silenzio in quanto fatto esterno e in quanto realtà interiorizzata, la rivoluzione culturale lo affronta soltanto in quanto realtà interiorizzata» (Cultural Action for Freedom, Center for the Study of Development and Social Change; Cambridge, Massachusetts, 1970, p. 51).

Freire non dice tuttavia in modo abbastanza chiaro quali sono le condizioni di possibilità dell'azione culturale. A nostro avviso, ciò dipende da due motivi: da una parte la mancanza di precisione della terminologia usata da Freire; dall'altra la complessità delle società «altamente industrializzate».

Non c'è alcun dubbio che il suo pensiero pedagogico sia chiaramente **politico**. Tutta la «Pedagogia degli Oppressi», come i testi più recenti, sono pervasi da un intento rivoluzionario. La «coscientizzazione» non è mai un obiettivo strettamente educativo. Ha sempre per fine l'assunzione politica della storia da parte del popolo. Detto questo, rimangono da definire i dati politici che consentono un'«educazione liberatrice». In altri termini, come parlare di liberazione attraverso l'educazione in una società il cui potere politico è bloccato dalle forze dell'oppressione? Nelle nostre società occidentali, cosiddette «democratiche», in quale misura si può, se non in modo pedagogico, settoriale e restrittivo, parlare di educazione liberatrice? In funzione di quale criterio è possibile determinare se un'azione di formazione o un movimento sociale a dimensione educativa sfugge al dominio delle forze oppressive?

La risposta a queste domande, secondo noi, è resa più difficile dal tipo stesso di discorso fatto da Freire. Quando parla del popolo e degli oppressi, non delimita mai con precisione questi termini. Nel contesto del nord-est brasiliano e in tante altre regioni del mondo sottosvilup-

pato, i dati della situazione politica sono abbastanza eloquenti da non rendere necessaria una definizione, in particolare sociologica, di ciò che questi termini indicano.

Come nel caso di Illich, abbiamo qui a che fare con un pensiero profondamente segnato dalla filosofia e dalla teologia. Le parole utilizzate, contrariamente a Illich, hanno un riferimento concreto e tuttavia, come per Illich, hanno anche una tonalità simbolica e una colorazione affettiva molto netta. L'assenza di riferimento preciso ai dati economici, sociologici o psicologici è evidente e non fa che rendere più difficile l'attuazione del pensiero di Freire.

I testi di Freire sono sicuramente recepiti da un pubblico numeroso. Ma il pensiero che vi prende forma richiede un certo numero di mediazioni per essere assimilato. Esso costituisce una sintesi difficile da afferrare globalmente. Ogni lettore rischia di conseguenza di trattenere soltanto ciò che lo riguarda direttamente o ciò che il suo quadro di riferimento gli consente di capire. Se è latino-americano, capisce Freire in funzione della sua esperienza di lotta politica o della sua pratica di movimento come ha avuto luogo all'interno di questo quadro socio-economico. Se è cattolico si identificherà con l'orientamento umanistico e si sentirà su un terreno familiare a causa dell'influenza evidente dei filosofi che hanno segnato il pensiero di Freire. Se è marxista, riconoscerà nel pensiero di Freire una problematica alla quale è stato abituato dalle correnti contemporanee del pensiero marxista (Gramsci, Lukacs, Marcuse). Se è educatore ritroverà gli accenti liberatori che caratterizzano le tendenze progressiste della pedagogia contemporanea. Soltanto quelli che sono un po' tutti questi personaggi insieme, o che sono passati attraverso questi diversi «stadi», o che hanno subito queste diverse «influenze» possono realmente capire l'intento di Freire e la totalità del suo itinerario intellettuale.

Questa mancanza di chiarezza nei termini adoperati rimanda al problema se-

guente: in quale misura le sue esperienze e le sue teorie, nate nel contesto del « Terzo Mondo » possono essere tradotte e adattate a quello delle società « altamente industrializzate »? Infatti, riferendosi al complesso tessuto sociale delle società del mondo industrializzato, è difficile rappresentarsi esattamente, quando si parla del « popolo » o degli « oppressi », di quale tipo di popolazione si tratta: gli operai dell'industria? I lavoratori emigrati dell'Europa occidentale o le minoranze etniche negli Stati Uniti? Le donne, i giovani, magari gli insegnanti e gli scienziati o i lavoratori sociali? La diversità dei movimenti di liberazione dà un'indicazione eloquente della complessità dell'analisi dell'oppressione e della diversità delle forze sociali che, in seno al « popolo », protestano e lottano contro la propria alienazione.

Il pensiero di Freire si trova attualmente in una situazione piuttosto paradossale. Esiste fra il **successo** delle sue opere e il **prolungamento pratico** del suo pensiero una distanza che tende ad accentuarsi. Questo successo dipende dal fatto che un numero sempre crescente di persone, appartenenti a differenti gruppi sociali, si riconoscono nella sua critica all'educazione alienante e ai meccanismi di programmazione della coscienza e si sentono attratte dalle sue proposte miranti ad un'azione liberatrice. Invece l'interrogativo riguardante gli agenti storici capaci di mettere in pratica un'alternativa radicale e la difficoltà di determinare le occasioni di lotta che portino ad un cambiamento reale rendono difficile il passaggio dalla **coscienza della necessità del cambiamento** alla **azione concreta** di liberazione.

Dopo aver posto il problema della destinazione del discorso di Freire ed esserci interrogati sulla solitudine alla quale lo condanna, almeno provvisoriamente, l'evoluzione del suo pensiero, vogliamo tentare di individuare il luogo in cui il suo pensiero può trovare un aggancio ed essere eventualmente sviluppato. Sul piano pedagogico, l'impatto della sua analisi della scuola è sicuramente imme-

diato. Il peso della burocrazia scolastica e la strumentalizzazione ideologica della scuola provocano delle correnti antagonistiche che, per quanto diverse possano essere, hanno in comune un'esigenza di liberazione. Freire, per molti educatori, fa parte di questo movimento. E tuttavia, per lui, **la pedagogia non è mai liberatrice in quanto tale**. Egli rifiuta chiaramente l'illusione degli educatori progressisti su questo piano. **La liberazione è politica** e la pedagogia costituisce soltanto una delle dimensioni fondamentali di questa liberazione politica.

Qualsiasi educatore, leggendo Freire, non mancherà quindi d'imbattersi nel problema seguente; essendo i luoghi pedagogici, scolastici o extrascolastici, determinati dall'ideologia dominante e controllati dalle forze politiche di « addomesticamento », quale può essere, all'interno di questi luoghi, lo spazio possibile che permetta l'emergere di una pedagogia liberatrice? In altri termini, a quali condizioni funzionali si può prospettare, all'interno dei luoghi pedagogici istituzionali, un'azione educativa liberatrice? Bisognerà, come già hanno fatto tanti educatori, rinunciare alla pedagogia perché è prioritaria la lotta politica? Certo, Freire rifiuta questo famoso dilemma fra una lotta politica che non si ferma a considerazioni pedagogiche, ed una trasformazione pedagogica concepita fuori dalla lotta politica. Non condanna la scuola in modo così radicale come Illich e propone sempre che ognuno cerchi di individuare e di allargare, con l'azione, gli spazi liberi, laddove si trova inserito. Tuttavia non dice in modo esplicito come vede le iniziative all'interno dell'istituzione scolastica miranti a dare al cambiamento pedagogico una direzione politica.

Il pensiero di Freire non manca certamente di **potere sovversivo**. Questo esiste, tuttavia, in modo soltanto potenziale. Da qui la necessità di chiarire i termini e di dare loro un senso che assumeranno pienamente soltanto in una pratica più esplicita.

CONCLUSIONE

Come abbiamo indicato all'inizio di questo documento, Freire e Illich sottopongono la pedagogia ad un dibattito di natura politica. Per questo è fondamentale il loro contributo. Il nostro intento di presentare questi due autori parallelamente non tendeva a metterli in dialogo o a valutare uno rispetto all'altro. Freire e Illich rappresentano attualmente due fonti di ispirazione importanti per gli educatori poco convinti dalle innovazioni scolastiche. Ognuno a suo modo ha permesso alla riflessione pedagogica di avere un posto nel dibattito sul cambiamento sociale o sulla strategia rivoluzionaria. Ci sembrava quindi importante situarli meglio, individuare le linee di forza del loro pensiero rispettivo e chiarire alcune difficoltà presentate dai loro scritti.

Al di là di Freire e di Illich, quello che ci interessa è l'elaborazione di una **pedagogia politica**. Le critiche da noi formulate non significano che abbiamo rispetto a loro delle opzioni o un quadro teorico meglio definiti. Ciò che vogliamo semplicemente sottolineare è il fatto che, grazie a Freire e a Illich, **la pedagogia non può più rinchiudersi nella scuola**. Essa è chiamata a rivelare le sue scelte politiche, cioè a definirsi rispetto alle forze produttive, al potere politico o all'ideologia dominante. E' pertanto sottoposta ormai ad un confronto al quale ha cercato per lo più di sfuggire. Freire e Illich mettono ognuno l'accento su uno degli aspetti della complicità politica della pedagogia col potere. Denunciano in modo diverso l'asservimento degli obbiettivi della scolarizzazione al quadro di riferimento ideologico della classe politica al potere o alle esigenze della produzione economica.

In breve tutti e due vanno oltre il discorso strettamente pedagogico e la semplice critica alla scuola per inserire la

loro problematica in un'analisi più globale. Per Illich, la critica dell'istituzione scolastica non è, come abbiamo visto, che un esempio di questo sistema — il modo di produzione industriale — che s'impone all'uomo soffocando la sua creatività e il suo potere di azione e di auto-organizzazione. Freire, a sua volta, denunciando le pratiche educative « al servizio del potere » è portato a ridefinire il concetto stesso di educazione e di sapere. Delinea una teoria della conoscenza che cerca di porre in termini dialettici il rapporto fra presa di coscienza e azione di trasformazione della realtà, fra teoria e pratica, studio e azione.

Nell'insieme i loro discorsi ci sembrano complementari. L'approccio di Illich è piuttosto « negativo » in quanto si fonda su un rifiuto e una denuncia. Cerca costantemente di dimostrare l'irrazionalità e l'inefficienza delle istituzioni e degli strumenti educativi, questo per bloccare il loro espandersi e, così, preservare la possibilità di un'alternativa. Freire, sulla base della propria esperienza, riesce già ad abbozzare le linee di forza di un'alternativa « positiva »: l'educazione liberatrice e coscientizzante. Esistono fra di loro delle divergenze che potremmo chiamare « tattiche ». Illich, fedele al suo rifiuto radicale delle istituzioni di controllo sociale, propone l'abbandono definitivo della scuola e la condanna in modo irriversibile. Freire riconosce i limiti dell'azione possibile all'interno dell'istituzione scolastica. Fa leva tuttavia sul rapporto dialettico fra scuola e società per proporre la ricerca di spazi ancora liberi che possano servire da punto di partenza per un lavoro destinato a politicizzare e a superare l'istituzione scolastica.

Quali che siano queste divergenze ci sembra che lo scopo comune dei due autori, al di là della pedagogia, sia un

cambiamento fondamentale delle strutture politiche o dell'organizzazione sociale. L'apertura che danno entrambi al dibattito pedagogico comporta un **cambiamento del posto della pedagogia nel dibattito politico**. Da una parte dimostrano chiaramente come un processo rivoluzionario non possa fare l'economia di una trasformazione fondamentale della pedagogia. D'altra parte ci fanno presente il ruolo contro rivoluzionario che può avere la pedagogia in un cambiamento politico, per quanto radicale esso sia.

A proposito delle modalità e della direzione di questo cambiamento radicale le divergenze appaiono più nettamente. Per Illich è importante frenare l'espansione, poi smantellare questo modo di produzione industriale che disumanizza l'uomo. Bisogna ricreare una società su rapporti conviviali, cioè rimettere la macchina al servizio dell'uomo. Per Freire si tratta di superare la società di classi fondata su rapporti di oppressione e di sfruttamento. Solo un cambiamento radicale del potere politico e ideologico permetterà a uomini e donne di assumersi in quanto soggetti creatori del proprio divenire storico.

Due progetti, ma uno stesso riferimento a parole-chiave — l'uomo, gli oppressi, la liberazione, l'umanizzazione — e una stessa mancanza di definizione precisa degli agenti storici e delle forme d'azione suscettibili di portare al cambiamento auspicato. Forse per questo Freire e Illich sono oggi ascoltati da ambienti molto diversi, e la loro influenza prende dei significati molto differenti? Entrambi sono consapevoli di essere spesso interpretati, a volte deformati, magari utilizzati per fini contrari alle loro intenzioni. Come capire questo fenomeno?

Una cosa ci sembra certa: il loro discorso interviene in un momento in cui le società occidentali altamente industrializzate si trovano di fronte ad una crisi economica, sociale e ideologica senza precedenti. La qualità della vita si deteriora, crolla il mito del progresso continuo, il sistema dei valori è contestato in blocco, le istituzioni di controllo sociale sono sottoposte a critiche. Un ma-

lessere latente e un malcontento vago si diffondono fra strati sempre più larghi della popolazione. Bisogna notare che, in questa crisi generale, il crollo dei valori non tocca soltanto l'ideologia borghese dominante ma anche il cristianesimo e perfino le teorie che si presentavano come alternative radicali al sistema stabilito, fra cui in particolare il marxismo.

Di fronte a questa crisi e a questo vuoto, confrontati alla realtà dell'alienazione e alla difficoltà di mettere in moto dei progetti alternativi, un sentimento generale di perplessità, d'impotenza e di paralisi s'impadronisce di quanti non sopportano più la vita quotidiana e che, isolati, atomizzati e «compartimentalizzati» non sanno più come ricreare uno spazio autonomo che consenta loro di tradurre la loro **coscienza in azione**. In questo clima intervengono Freire, laico cattolico convinto, e Illich, ex prete, con un discorso che, malgrado alcuni accenti marxisti e appelli alla rivoluzione, rimane fundamentalmente tributario dell'umanesimo cristiano. Si collocano così entrambi in un campo semantico nel quale tutti coloro che sono, come loro, segnati dall'insegnamento della chiesa, si trovano immediatamente su un terreno familiare. Il loro discorso può, infatti, essere recepito da tutti quelli che s'interrogano sulla civiltà in funzione dei valori che hanno interiorizzato nel corso della loro educazione. Rischia anche di essere deformato da ogni lettore che cerchi disperatamente di convincersi che il vero cambiamento sociale dipende esclusivamente dal rispetto di questi valori. Né Illich, né Freire hanno la possibilità di sfuggire a questa ambiguità.

Invece il bloccaggio burocratico al quale è effettivamente sottoposto il funzionamento delle istituzioni, in particolare l'istituzione scolastica, provoca un interesse crescente per ogni riflessione critica suscettibile di promuovere alternative. Lo scoraggiamento provato da quanti sono costretti a sottoporre la loro iniziativa al controllo gerarchico che caratterizza queste burocrazie li induce a ricercare altre vie e li predispone favorevolmente verso un discorso che metta l'ac-

cento sulla liberazione. Freire e Illich sono recepiti come dei profeti da tutti quelli che, leggendoli o incontrandoli, riescono grazie a loro a percepire un orizzonte nuovo al di là di un universo istituzionale bloccato e si sentono stimolati ad inventare nuovi modi di vita o nuovi inserimenti professionali.

Infine il dibattito che s'instaura sempre di più oggi riguardo alle forme di lotta rivoluzionaria e la diversità delle azioni condotte in direzione di un cambiamento sociale radicale permettono a Illich e a Freire di essere inclusi in una problematica che il marxismo dogmatico ha trop-

po a lungo evitato. Affrontando temi come il ruolo del fattore soggettivo (la presa di coscienza) nel processo di trasformazione della realtà, l'articolazione fra realizzazione individuale e liberazione collettiva, la lotta contro l'alienazione e la riscoperta dell'autonomia creatrice, la ricerca di nuove forme di organizzazione in grado di combinare le esigenze di efficienza con l'esercizio dell'autogestione, Illich e Freire toccano e illuminano diverse questioni che si pongono a molti di noi nella pratica quotidiana.

Rosiska Darcy de Oliveira
Pierre Dominice

TESTIMONIANZE

- ☐ Editoriale, Le contraddizioni del mondo cattolico di fronte alla questione comunista. Note sul rapporto democrazia-socialismo e sul ruolo dei credenti nella sinistra.
- ☐ E. Balducci, La cultura alternativa.
- ☐ R. Hale, Integralismo spirituale.
- ☐ T. Vinay, Il nuovo Vietnam davanti alla ricostruzione.
- ☐ F. Morandi, La sessualità: una tesi.
- ☐ Calendario: Timidezze laicistiche. I debiti della D.C. Enrico Bartoletti.
- ☐ Recensioni.

181

Questo numero L. 1.000.
Abbonamento annuo L. 8.000, da versare sul c.c.p. n. 5/10059 intestato a: Testimonianze - Firenze.

38 - 39

Marzo 1976

L. 1.200

**fascicolo doppio
dedicato alle**

**Lotte per la terra
in Calabria**

QUADERNI
DEL MEZZOGIORNO E DELLE ISOLE

Abbonamento a 5 numeri L. 5.000, da versare sul c.c.p. n. 21/5333 intestato a: Quaderni calabresi - 88018 Vibo Valentia.

ai lettori

Con questo numero riprende regolarmente la pubblicazione di Idac. Saranno stampati prossimamente i seguenti documenti:

— **L'indagine militante - Un'alternativa sociologica.**

La presentazione critica di una metodologia di intervento sul reale fondata sull'unità tra studio ed azione, tra analisi storica ed impegno nel processo di trasformazione sociale.

— **« Femminizzare » il mondo.**

Il processo di socializzazione delle donne e la loro esperienza storica di emarginazione sviluppano in loro una visione del mondo ed un insieme di valori specifici. L'apporto e lo scontro di questa posizione « femminista » nei confronti della società.

— **Educazione e rivoluzione in Guinea Bissau.**

Il ruolo dell'educazione nella lotta di liberazione e nella costruzione di una nuova società. La prima narrazione di ciò che è divenuto il progetto prioritario dell'IDAC: appoggiare il governo guineiano nello sviluppo di un progetto nazionale d'alfabetizzazione e di educazione degli adulti. Questo numero sarà corredato da testi africani sulla scuola, sull'educazione e sulla cultura.

Stiamo anche preparando una bibliografia (da molti richiesta) su Paulo Freire e Ivan Illich. La bibliografia riporterà il materiale stampato in Italia dei due noti pedagogisti e i vari articoli di dibattito che sono apparsi su molte riviste a carattere pedagogico e politico.

Inizieremo anche nel prossimo numero una rubrica aperta ai lettori di Idac che dovrebbero per questo farci avere:

- notizie su come utilizzano i documenti dell'Idac, facendo anche osservazioni critiche, richieste di temi che ritengono particolarmente importanti...
- documenti e notizie su esperienze di base che vengono portate avanti in Italia a livello di alfabetizzazione, di scuola dell'obbligo, di sperimentazioni alternative...

Attendiamo per questa rubrica la collaborazione di tutti i compagni.

Due notizie organizzative:

- sono nuovamente disponibili tutti i numeri di Idac documenti che vengono elencati nel retro copertina e che possono esserci richiesti;
- anche Idac per andare avanti e migliorare ha bisogno dell'aiuto dei suoi abbonati e dei suoi lettori: chiediamo quindi a tutti di far conoscere ad altri quello che stampiamo e di procurare nuovi abbonamenti; chiediamo a chi è interessato, di richiederci un certo numero di copie di ogni singolo numero per la diffusione militante (faremo avere in questo caso i documenti Idac scontati del 30%).

Abbonamento a cinque numeri di Idac documenti L. 1.500 da versarsi sul c.c.p. n. 5/27769 intestato a Centro di documentazione, cas. post. 53 - 51100 Pistoia.

notiziario del centro di documentazione

Strumento di controinformazione: Segna-
la materiali, documenti, libri su scuola,
lotte operaie, emarginazione, sinistra di
classe, comunità cristiane, lotte di quar-
tiere, situazioni internazionali. Quest'anno
il notiziario è stato diviso in due set-
tori: uno di segnalazione bibliografica e
l'altro di pubblicazione di documenti che
costituirà una serie a parte.

Sono usciti i primi documenti: **Magistra-
tura e potere dei padroni - Processo a Bru-
no Borghi** (L. 200) - **Campagna per la
scarcerazione di G. B. Lazagna** (L. 100).
Potere e consultori (L. 200) - **Mistura:
Psichiatria, guida bibliografica** (L. 500).
Abbonamento annuo L. 1.000.

scuola documenti 9

La consultazione contrattuale e le sue
prospettive: interventi di: Fiorella Far-
nelli (Lotta Continua), Adriana Buffardi
(PdUP), Walter Peruzzi (Lega dei Co-
munisti).

Cinema, audiovisivi, animazione teatrale,
disegno nella scuola: **alternativo o no?**
interventi di: Antonio Fatti, Collettivo
BCD, Teatro Scuola Vita, Sandro Buoro.
Che cosa succede in Cina: brevi note sul
dibattito dell'ultimo anno a cura di Fer-
nando Orlandi.

L. 700 - Abb. 4 numeri L. 2.000.

LOTTA DI CLASSE E INTEGRAZIONE EUROPEA

N. 5-6

Documento di lavoro del collettivo reda-
zionale / Tre considerazioni dopo il 15
Giugno / L'autonomia europea di fronte
alla crisi internazionale / Borghesia e
Stato nei paesi a capitalismo dipendente /
Multinazionali, dipendenza tecnologica e
divisione internazionale del lavoro / Ri-
strutturazione dell'informatica: La fusio-
ne della Honeywell-Bull con la CII /
Teoria e prassi del «poder popular»
nella rivoluzione portoghese / Le multi-
nazionali in Spagna: La vicenda Firestone.
Questo numero L. 700.

Abb. annuo 4 numeri L. 2.000.

fogli di informazione 30

Sommario: A. Cassin, R. Meneghini, E.
Nardelli, M. Pampanin, A. Simonati, S.
Steffenoni e H. Terzian: La nostra espe-
rienza nel mondo della droga / Appunti
sulle droghe e sulle intossicazioni di ma-
sa / L'alcolismo e le droghe / Paolo
Decina: Il metadone in America: soluzione
chimica di problemi sociali / M. Pittalu-
ga, S. Mistura, A. Slavich, A. Bignami,
H. Terzian: Psichiatria Democratica e le
droghe / R. De Bernart, M. G. Carta,
G. Arcori, A. Lavacchi, C. Micheli, C. Go-
lia: PCI - federazione fiorentina: relazio-
ne introduttiva al seminario su «I Ser-
vizi Psichiatrici nelle linee della riforma
sanitaria» / PCI Federazione fiorentina:
relazioni delle commissioni del seminario
«I Servizi Psichiatrici nelle linee della
riforma sanitaria» / A cura del consiglio
dei delegati dell'O.P. e dei servizi di igie-
ne mentale di Firenze: Orientamenti sin-
dicali sui servizi socio-sanitari / Manfred
Wibich e Urs Winter: Capitalismo e in-
diani negli USA (Parte prima).

Questo numero L. 800. - Abb. annuale
L. 3.000.

COLLANA

rompete le righe

1) C'era una volta una famiglia.

Un'inchiesta sulla famiglia condotta nella
scuola elementare Villa Torchi nel quar-
tiere Corticella di Bologna. L. 1.000

2) Vivere è lottare.

Un documento pubblicato originariamente
in Brasile e utilizzato per l'alfabetizza-
zione. L. 1.000

3) Il Cile non è una favola.

Un testo che pone in evidenza i grossi
problemi di un processo rivoluzionario.
Il testo, scritto in maniera semplice, è af-
fiancato da molti disegni. L. 1.000

Abbonamento ai primi 7 numeri L. 5.000.

I versamenti possono essere effettuati sul
c.c.p. 5/27769 intestato a centro di do-
cumentazione, c.p. 53, Pistoia, speci-
ficando la causale del versamento.

casella postale 53
51100 PISTOIA

CENTRO DI DOCUMENTAZIONE

L'Istituto di Azione Culturale di Ginevra (IDAC), diretto dal Professor Paulo Freire, ha iniziato nella primavera del 1973 la pubblicazione di una serie di documenti (sei numeri all'anno) che trattano della **coscientizzazione** come strumento di liberazione nel processo di educazione, di sviluppo e di cambiamento sociale. Il gruppo di IDAC vede la coscientizzazione come il processo attraverso il quale noi diveniamo coscienti della nostra realtà socio-culturale, superiamo le alienazioni e le costrizioni alle quali siamo sottomessi e ci affermiamo come soggetti coscienti e creatori del nostro divenire storico. Le attività dell'Istituto si orientano attorno a tre temi principali legati fra loro:

— **Ricerca ed impegno** in progetti che utilizzano la coscientizzazione come strumento di cambiamento sociale.

Quattro tematiche sono attualmente l'oggetto di studio e di azioni specifiche:

L'aiuto al Terzo Mondo e l'educazione per lo sviluppo;

Contenuti e metodi di una pedagogia politica;

Nuove forme di azione politica nelle società altamente industrializzate;

— **Seminari e gruppi di lavoro** concepiti come un contesto di riflessione critica sui problemi posti dalla pratica dei partecipanti avente per scopo il loro ritorno alla pratica;

— **Pubblicazione di documenti.**

Documenti già pubblicati:

N. 1 - **Coscientizzazione e rivoluzione - una conversazione con Paulo Freire** L. 200.

N. 2 - « **Alito** » al « **Terzo Mondo** » - **Lo sviluppo impossibile** L. 300.

N. 3 - **La liberazione della donna: Cambiare il mondo, reinventare la vita** L. 300.

N. 4 - **Educazione politica - una esperienza in Perù** L. 400.

N. 5/6 - **Rivolta nella società repressiva: l'estensione del dissenso politico negli U.S.A.** L. 500.

N. 7 - **Il fumetto come strumento di educazione politica.** L. 500.

N. 8 - **Freire/Illich: L'oppressione della pedagogia e la pedagogia degli oppressi.** L. 400.

Di prossima pubblicazione:

N. 9 - **L'indagine militante - un'alternativa sociologica**

N. 10 - « **Femminizzare** » il mondo

N. 11/12 - **Educazione e rivoluzione in Guinea Bissau**

L'IDAC è un collettivo di lavoro a scopo non lucrativo i cui fondi provengono dai suoi seminari, dalle sue pubblicazioni e dai contributi volontari di individui o organismi. Gli abbonamenti ai documenti sono una forma di sostegno al lavoro del gruppo.

IDAC: 27, Chemin des Crêts

1218 Grand-Saconnex - Genève - Suisse.