

Barbara Venturello

**Ricerca Azione
Partecipata e
Metodo
Pedagogico di
Paulo Freire**

Convergenze di senso

Studio Kappa
Via Duca d'Aosta 14
14100 Asti
Agosto 2019
5 €

Studio Kappa

**Ricerca Azione Partecipata e Metodo Pedagogico di
Paulo Freire**

Convergenze di senso

Indice

Introduzione.....	5
1. La ricerca azione partecipata	9
1.1 Cenni.....	9
1.2 Caratteristiche	11
1.3 Criteri	14
2. Le premesse del metodo pedagogico di Paulo Freire.....	17
2.1 Contestualizzazione storica	17
2.2 L'umanizzazione, "l'essere di più"	20
2.3 Il dualismo	22
2.4 I due momenti della pedagogia: la critica e la libertà	25
2.5 Il concetto freiriano di alfabetizzazione	26
2.6. Conoscenza depositaria o problematizzante?.....	28
2.7 Il dialogo e la "parola autentica"	31
2.8 Caratteristiche del dialogo freiriano.....	33
2.9 Caratteristiche del comportamento anti-dialogico	34
2.10 Caratteristiche del comportamento dialogico	37
3. Il metodo pedagogico di Paulo Freire	39
3.1 Il contenuto programmatico0	39
3.2 Riflessioni sul tema generatore	42

3.3 Il tema generatore.....	46
3.4 Le tre tappe fondamentali del metodo	49
3.5 Le fasi del metodo	54
Bibliografia	63

Introduzione

Dando per scontato che il lettore conosca gli assunti basilari del paradigma di comunità, con il presente trattato si condividono alcune note riguardanti le caratteristiche della ricerca azione partecipata (d'ora in poi RAP) e si descrive il metodo pedagogico di Paulo Freire partendo dalle sue permesse ed arrivando ad illustrarne il processo così come rielaborato da Gino Piccio¹.

L'intento di questo lavoro è quello rendere disponibile le sintesi fatte su questi temi per dar modo al lettore di trovare negli esposti, delle convergenze di senso utili nella pratica professionale in tutti i casi in cui ci si occupa di *welfare community*, progettazione partecipata, *community building* ed in generale di innovazione sociale e processi partecipativi.

L'autrice, influenzata da recenti letture di stampo filosofico a matrice costruttivista, nel pensarne la

¹ Gino Piccio: (1920 -2014) prete cristiano-cattolico generalmente riconosciuto come l'uomo che ha maggiormente applicato, in Italia, il metodo pedagogo di P. Freire

strutturazione, si è ispirata a quanto rappresentato da Rorty Richard McKay in una delle sue frasi più celebri:

“In senso più ampio di costruzione sociale, tutto, incluse le giraffe e le molecole, è socialmente costruito perché nessun vocabolario taglia la realtà seguendo le sue divisioni. La realtà non ha divisioni. Le nostre sono solamente descrizioni: alcune più utili di altre”.

La sistematizzazione delle informazioni riportate. è volutamente lasciata priva di conclusioni esplicite, affinché possa supportare la naturale capacità umana di *“afferrare la sostanzialità dell’oggetto e disincentivare la memorizzazione meccanica del profilo dell’oggetto”*².

Non sarà quindi necessario leggere il documento dalla prima parola del primo capitolo fino all’ultima dell’ultimo ma si potrà consultare liberamente in base alle proprie esigenze.

Il principale testo alla base delle indicazioni riportate sulla RAP è *“Fare lavoro di comunità – Riferimenti teorici e strumenti operativi”* di Martini E.R. e Torti A, Ed. Carocci, Roma, 2003 a cui si rimanda per approfondimenti.

Per quanto concerne la trattazione sulle premesse e sul metodo pedagogico di Paulo Freire, il testo di riferimento è *“La pedagogia degli oppressi”* nella sua edizione italiana del Gruppo Abele ONLUS, Torino, 2011.

Tutte le citazioni letterali delle parole dell’autore (Freire) compaiono seguite dall’indicazione del numero di pagina.

² Freire P., *Pedagogia dell’autonomia*, Gruppo Abele, Torino, 2014

Questo per dar, eventualmente, modo al lettore di trovarle velocemente sulla propria copia del libro.

Per quanto concerne le altre citazioni, sono gestite a piè di pagina. Alcune note sono didascaliche, per approfondire o significare meglio l'esposizione dei concetti.

1. La ricerca azione partecipata

1.1 Cenni

In una prospettiva di lavoro di comunità, la RAP si configura come strumento significativo. Essa può essere realizzata in diversi contesti per il raggiungimento di plurimi obiettivi quali la conoscenza delle comunità; la progettazione partecipata; la valutazione degli interventi.

La RAP si distingue dalla ricerca-intervento (o ricerca-azione) per la centratura sull'aspetto partecipativo. Questo spiega il motivo per cui l'obiettivo della valutazione, importante in tutti i contesti di ricerca e di progettazione sociale, assume nella RAP un ruolo centrale in quanto intreccia aspetti di giudizio con quelli di apprendimento collettivo e di *empowerment* sociale.

Martini e Torti (2003) asseriscono che la RAP *"[...] mantiene una forte coerenza con il paradigma dello sviluppo di comunità sia sul piano metodologico che su quello pratico"* tanto da ravvisare i seguenti aspetti comuni:

- ✿ I problemi non possono essere scissi dai soggetti i quali, vivendoli, sono gli unici in grado di definirli: qualsiasi situazione diventa un problema nel momento in cui viene percepita come tale da un certo soggetto;
- ✿ La risoluzione dei problemi risiede unicamente in strategie di cambiamento. Non devono essere perseguite strategie di tipo adattivo;
- ✿ Affinché avvenga il passaggio di cui sopra, i soggetti devono impegnarsi e per farlo occorre che preventivamente sviluppino: senso di responsabilità, competenza e potere;

Le succitate caratteristiche possono essere raggiunte attraverso processi di coinvolgimento, attivazione della partecipazione e connessione dei diversi attori presenti nella comunità o nel gruppo sociale con cui si sta lavorando.

La diversità degli attori è fondamentale per la soluzione di specifici problemi, per la collaborazione, la solidarietà e la messa in rete delle proprie risorse materiali e non.

Nell'ambito della RAP, il problema principale da affrontare è come (in che modo) la comunità, attraverso un processo partecipativo, si possa conoscere e auto-progettare.

Questa peculiarità è tipica del lavoro di comunità in cui il "senso di comunità" è sia obiettivo che risorsa su cui contare.

Tale assunto porta lontani da quella parte di ricerca che indaga la dimensione societaria e ne studia i fenomeni solo attraverso dati "oggettivi" (hard) o che, pur ammettendo

l'utilità dei dati "sensibili, percettivi" (soft), di fatto adotta tecniche di rilevazione e analisi puramente statistica.

Ne consegue che con la RAP si è lontani anche da un'ottica di "diagnosi della comunità" (modello affine alla diagnosi clinica in campo medico).

Nel lavoro di comunità, la comunità non è un paziente e l'operatore di comunità non è un tecnico "asettico e neutrale" che opera in modo "oggettivo".

Ciò che conta è il processo attraverso cui si costruisce la conoscenza della comunità e come si decidono gli interventi da compiere.

Il ruolo che essa assume in ogni fase della ricerca è di tipo attivo e la ricerca non è intesa come un'analisi dei bisogni ai quali successivamente si dovrà rispondere, bensì come un processo di cambiamento.

1.2 Caratteristiche

Le caratteristiche della RAP sono quei fattori indispensabili, basilari che la identificano come tale.

L'incipit

L'incipit per la RAP è una situazione sentita dalle persone della comunità come problema comune importante e da

risolvere. La ricerca approfondisce solo ciò che gli individui riterranno prioritario.

La creazione condivisa della conoscenza

La RAP permette di restituire alle persone il potere di partecipare al processo di creazione della conoscenza e di farne immediatamente uso.

La conoscenza non è successiva all'azione ma ne è il risultato. È un processo che si mette in circolo attraverso la partecipazione ed il potere che ne deriva è quello dell'utilizzo delle conoscenze apprese.

Il progetto di cambiamento auto-determinato

Un progetto di cambiamento auto-determinato è il risultato che si ottiene non attraverso la ricerca in quanto tale, ma grazie al fatto che si tratta di "ricerca collettiva" attraverso cui si mettono in gioco: il confronto; la comunicazione; la socializzazione; la messa in comune di problemi e risorse. Il ruolo della corretta ed autentica negoziazione è vitale.

Il processo collettivo valorizza le modalità non codificate di raccolta informazioni. Esso si potrebbe definire di stampo ecologico infatti si basa sulle conoscenze locali da cui derivano strategie di *problem solving* peculiari e uniche perché basate sulla cultura della comunità in quel dato momento.

La messa in atto delle competenze collettive

Nella RAP, l'attenzione è rivolta principalmente al soggetto oltre che all'oggetto e alla metodologia.

Si parte dall'assunto che anche la comunità più svantaggiata dispone di mezzi e abilità utili alla sopravvivenza in quell'ambiente e alla risoluzione di innumerevoli e specifiche problematiche del vivere quotidiano.

Lavorando su tali fattori si innesca un processo di *empowerment* che ha tra gli scopi anche la facilitazione, la legittimazione e il sostegno della nascita e durata nel tempo di organizzazioni di comunità.

Il ruolo del ricercatore

Il ricercatore è pienamente partecipante alla ricerca insieme a tutti coloro che ne sono coinvolti. Egli svolge funzioni "anomale" rispetto alla ricerca sociale (classicamente intesa), per esempio: animare, facilitare, negoziare, organizzare. In piena linea con i presupposti epistemologici dell'interpretativismo, per il ricercatore non è possibile una posizione neutrale.

"In sintesi: obiettivi, funzioni della RAP sono la conoscenza (si scoprono cose nuove), l'apprendimento (i soggetti imparano) e il cambiamento (si modificano delle situazioni). Questi tre aspetti sono interdipendenti. Di conseguenza la ricerca azione partecipata integra intervento, formazione e ricerca in un'azione sinergica finalizzata al cambiamento. I soggetti che apprendono sono coloro che sono coinvolti come attori della ricerca, e quindi del cambiamento, ossia singoli individui, gruppi, e la comunità stessa. Gli apprendimenti riguardano i contenuti dei problemi, gli

*strumenti utilizzati per affrontarli e le abilità relazionali richieste dall'intero processo*³.

1.3 Criteri

- 🌀 Da chi è stata concepita;
- 🌀 Chi prende le decisioni (e quali) nel corso del processo;
- 🌀 Chi impara nel processo;
- 🌀 È un processo trasparente;
- 🌀 Come è distribuito il potere tra i vari attori che partecipano alla ricerca (in particolare ricercatore e membri della comunità);
- 🌀 Chi utilizza i risultati;
- 🌀 Chi ne trae beneficio;
- 🌀 Quale coerenza tra aspetti teorici e pratici;
- 🌀 Chi esercita il controllo sul processo.

I criteri citati, spesso si possono sostanziare anche in domande funzionali che guidano il processo. Essi sono

³ Martini E.R., Torti A., op. cit.

fondamentali per poter condurre la ricerca nell'ottica dell'effettiva partecipazione.

Quello che ovviamente cambia di volta in volta, in base alle situazioni e alle necessità sono gli strumenti e le tecniche impiegati per condurre la RAP.

Ve ne sono alcuni "classici" come per esempio i questionari e in generale le survey, i focus group, altri "innovativi". Tra questi ultimi si cita il Teatro dell'oppresso, le simulazioni il role-playing.

2. Le premesse del metodo pedagogico di Paulo Freire

2.1 Contestualizzazione storica

Paulo Freire è stato uno dei più autorevoli pedagogisti del XX secolo.

Il suo metodo è stato definito da Moacir Gadotti⁴ come una filosofia dell'educazione.

Nonostante la consapevolezza che questo lavoro non è sufficiente per entrare realmente nella profondità dei concetti, ci si propone di illustrare le premesse di metodo dando voce il più possibile alle precise parole di Freire, nel genuino tentativo di cogliere la sua stessa visione del mondo.

Paulo Freire nacque quasi un secolo fa in una delle regioni più povere del Brasile

Era il 1921. Anche se, a seguito dell'epocale crisi economico-finanziaria del '29, si trovò a vivere in condizioni di

⁴ Attuale direttore del "Paulo Freire Institute" di San Paolo in Brasile

estrema povertà, nei decenni che seguirono egli riuscì a laurearsi in giurisprudenza ma non esercitò mai la professione di avvocato.

Un famoso aneddoto sul suo conto racconta: “Al suo primo cliente come avvocato, il Dott. Freire disse: «*Non posso aiutare né lei, né altri perché non voglio fare l’avvocato ma l’educatore!*»”.

Lavorò, infatti, in campo educativo, in un contesto rurale tra i poveri, analfabeti.

Nella prima parte degli anni Sessanta sperimentò proposte innovative per l’alfabetizzazione degli adulti.

Nel 1963, dopo la sperimentazione del suo metodo nel nord-est brasiliano, fu invitato a coordinare il “Piano Nazionale di Alfabetizzazione”, ma presto, a seguito al golpe del 1964, i progetti e movimenti educativi in cui era coinvolto, furono giudicati sovversivi dal governo in carica quindi fu incarcerato e successivamente esiliato per un breve periodo in Bolivia e poi in Cile per cinque anni.

Per lui il periodo dell’esilio ebbe un valore essenziale, infatti, nel paese che lo ospitò più a lungo, trovò uno spazio politico ricco che gli permise di ristudiare il suo metodo in circostanze storiche differenti.

Fu proprio a Santiago del Cile che nel 1968 iniziò a scrivere il testo in cui si trovano le basi teorico-epistemologiche della sua pedagogia critica e liberatrice: “La Pedagogia degli Oppressi”.

L'immagine mentale, di contesto, da cui si propone di partire per approcciarci alle premesse del suo metodo è quindi composta: dalle penose condizioni di vita dei contadini analfabeti brasiliani degli anni Cinquanta – Sessanta; da quelle degli operai e degli oppressi di ogni dove: poveri, spesso analfabeti, sfruttati, senza diritti, tutela e dignità; e dal fermento socioculturale che aveva invaso, in quegli anni, America ed Europa.

Fermento che l'autore interpretò come espressione della ricerca di soluzione al "problema dell'umanizzazione": la ricerca dell'uomo del proprio posto nell'universo, la presa di coscienza "di sapere troppo poco di sé" e la ricerca (spesso sopita, soprattutto tra i poveri, gli emarginati, gli esclusi) all'"essere di più".

L'espressione "scoprire di essere di più" per Freire sottende la possibilità, per ogni persona, di sviluppare le proprie potenzialità al fine di non "subire" il sistema ma produrre cambiamenti.

"Il problema dell'umanizzazione, benché sia stato sempre il problema centrale dell'uomo, da un punto di vista assiologico, assume oggi il carattere di una preoccupazione a cui non si può sfuggire i movimenti di ribellione, soprattutto di giovani, nel mondo attuale, che rivelano necessariamente le caratteristiche peculiari degli ambiti in cui si verificano, manifestano in profondità questa preoccupazione circa l'uomo e gli uomini, in quanto esseri nel mondo e con il mondo, cioè cosa sono e come si svolgono nell'essere.

Facendo il processo alla civiltà dei consumi, denunciando le burocrazie di ogni tipo, esigendo la trasformazione delle università che porti alla scomparsa dei rapporti rigidi professore/alunno [...], rifiutando l'ordine antico e le istituzioni cristallizzate, cercando l'affermazione dell'uomo come soggetto delle sue decisioni. Tutti questi movimenti riflettono la sensibilità più antropologica che antropocentrica della nostra epoca)." (Freire P., 2011, 27).

2.2 L'umanizzazione, "l'essere di più"

Freire è un uomo di speranza. Nonostante riconosca la disumanizzazione come fatto concreto nella storia, per lui ha senso battersi nell'affermazione dell'umanizzazione perché la disumanizzazione,

"non è un destino ineluttabile ma il risultato di un «ordine» ingiusto che genera la violenza degli oppressori la quale, a sua volta genera un «essere di meno»" (ivi, 28).

L'autore, ammettendo che si potrebbe avere un'opinione diversa a riguardo, precisa quanto segue:

"Umanizzazione e disumanizzazione, nella storia, in un contesto reale, concreto, obiettivo, sono possibilità degli uomini come esseri inclusi e coscienti della loro inclusione. Ma anche se tutte e due costituiscono una possibilità, solo la prima

ci sembra costituire la vocazione dell'uomo. [omissis] Vocazione negata nell'ingiustizia, nello sfruttamento, nell'oppressione, nella violenza degli oppressori. Ma affermata nell'aspirazione alla libertà" (ibid.).

L'espressione "essere di meno", risultato della disumanizzazione, non è collegata da Freire solo a coloro che sono oppressi, ma anche alla condizione degli oppressori con la differenza che, i primi possono rendersene conto e lottare in favore dell'umanizzazione, mentre i secondi, senza i primi, non potrebbero aspirare all' "essere di più".

"Non possono accorgersi, nella loro situazione di oppressori, di usufruttuari, che, se l'aver è condizione per essere, tale condizione è necessaria per tutti gli uomini. Non possono accorgersi che, nella ricerca egoistica di avere, in quanto classe che possiede, affogano nel possesso, e non «sono» più. Non possono più «essere»"⁵ (ivi, 45).

"Ecco il grande compito umanista e storico degli oppressi: liberare sé stessi e i loro oppressori" (ivi, 29).

⁵ Sostiene le sue affermazioni a riguardo appoggiandosi al pensiero di Erich Fromm. Cfr. Freire P., 2011, nota 13 Cap.1

2.3 Il dualismo

Attingendo dichiaratamente dai concetti hegeliani di “verità della coscienza indipendente e servile”⁶, nonché influenzato dal pensiero dello psichiatra Frantz Fanon⁷, Freire rimarca il dualismo presente negli oppressi, introiettato in loro: *“gli oppressi «ospitano» in sé l’oppressore”* e asserisce che la pedagogia dell’oppresso è uno degli strumenti per la scoperta critica di sé stessi.

“Solo nella misura in cui scopriranno di ospitare in sé l’oppressore potranno contribuire alla creazione della pedagogia della libertà. Finché vivranno il dualismo in cui essere è apparire e apparire è somigliare all’oppressore è impossibile farlo”. Un esempio chiarificatore proposto dall’autore è quello di coloro che si battono a favore della riforma agraria non per liberarsi ma per divenire proprietari terrieri e padroni di nuovi servi.

Il dualismo è descritto come una coscienza oppressiva che impedisce alle persone di essere “autenticamente” libere e porta al *“tragico dilemma degli oppressi”*: *“superare l’alienazione o rimanere alienati, essere spettatori o attori, seguire delle prescrizioni o fare delle scelte, agire o avere l’illusione di agire, parlare ma non avere voce”* (ivi, 34).

L’autore afferma che questo lo si può dichiarare anche per l’oppressore.

⁶ Cfr Freire P., 2011, note n.5 e n.6 del Cap.1

⁷ Goussot A., *Paulo Freire e la psicologia della liberazione di Frantz Fanon*, (in *Educazione Democratica*), Edizioni del Rosone, Foggia, 2012

Quest'ultimo deve scoprire di essere oppressore ma ciò non basta perché, una volta fatta questa dolorosa scoperta, se non compie un processo pedagogico di liberazione, rischia di trovarsi imbrigliato in atteggiamenti solidaristici alle cui fondamenta ci sono sentimentalismi e falsa religiosità.

La vera solidarietà, invece, nasce solo nella pienezza di un atto d'amore che ha la forza di far risultare l'oppresso, agli occhi dell'oppressore, come uomo concreto a cui è stata tolta la parola.

Si è persuasi nel ritenere che, nelle dinamiche relazionali, se il ciclo che porta uomini e donne all'"essere di meno" non viene spezzato, esso si ripete ad libitum.

Un esempio lo si riscontra nella situazione dell'oppresso che si riscatta senza essere veramente libero interiormente e nell'oppressore che diventa l'oppresso.

Entrambi intrappolati, per usare le parole di Freire, nei vecchi miti, nell'ombra dell'antico oppressore in un tragico gioco di scambio di ruoli.

Per chiarificare il concetto si riporta una situazione accaduta in un ambito lavorativo.

Durante una "ristrutturazione degli assetti aziendali", un impiegato, da sempre vessato da parte del proprio superiore, ricevere una promozione che in qualche modo gli garantisce la disponibilità di maggior potere.

In questa dinamica si osserva come i due uomini coinvolti, cambino radicalmente il loro comportamento: l'impiegato, che prima si alleava con i suoi pari, lamentandosi delle azioni, dei valori e dell'etica del suo superiore, assume nel tempo gli stessi suoi atteggiamenti; mentre l'altro fa il contrario, inizia ad allearsi con i colleghi lamentandosi della condotta adottata dal suo ex sottoposto.

Questo episodio oltre ad esemplificare quello che il Freire sostiene in materia di "dualismo" porta a riflettere sui meccanismi di potere che si generano quando i lavoratori sono incentivati ad essere tra loro dei *competitor*.

La questione è decisamente complessa, ed oggetto di studi in ambito accademico.

Una riflessione interessante è quella sul danno economico subito dalle organizzazioni che focalizzano *"l'attenzione e le energie dei lavoratori sulla difesa della propria posizione organizzativa, piuttosto che orientarle alla mission dell'organizzazione (produzione di beni o servizi)"*⁸.

Al di là del mondo del lavoro, il discorso della competizione tocca ogni aspetto di vita sociale ed è un buon argomento di riflessione per ogni persona.

⁸ Deflorian S., *Gestione dialogica e funzionale del potere attribuito al ruolo. Modulare il ruolo professionale per mobilitare la responsabilità sociale delle imprese nei processi di prevenzione nell'ambiente e nei luoghi di lavoro*, Studio Kappa, Asti, 2018

2.4 I due momenti della pedagogia: la critica e la libertà

“Nessuno possiede la libertà, come condizione per essere libero; al contrario, si lotta per la libertà perché non la si possiede.

E la libertà non è un punto ideale, fuori dagli uomini, di fronte a cui essi si alienano, non è un’idea che si fa mito.

È una condizione indispensabile al movimento di ricerca in cui gli uomini sono inseriti, perché sono esseri inclusi. Si impone quindi la necessità di superare la situazione di oppressione.

Ciò esige di riconoscere «criticamente» questa situazione, di approfondirne le ragioni, affinché, attraverso un’azione trasformatrice che incida su di essa, se ne instauri un’altra, che renda possibile quella ricerca di «essere di più». Nel momento in cui, però, si comincia l’autentica lotta per creare la situazione che nascerà dal superamento dell’antica, già si sta lottando per l’«essere di più».

E la situazione di oppressione genera una totalità di situazioni disumane e disumanizzanti, che attinge gli oppressi e gli oppressori, non spetta ai secondi, che già sono disumanizzati perché opprimono, ma ai primi generare dal loro «essere di meno» la ricerca dell’«essere di più» per tutti”⁹.

La pedagogia degli oppressi dichiara l’autore, *“è la pedagogia degli uomini che si impegnano nella loro propria liberazione, ha qui le sue radici. [...]*

⁹ Freire P., op. cit. pag.33

Come pedagogia umanistica e liberatrice, avrà due momenti distinti. Il primo in cui gli oppressi scoprono il mondo dell'oppressione" attraverso la critica e si impegnano nella prassi a trasformarlo; "il secondo, in cui, trasformata la realtà oppressiva, questa pedagogia non è più dell'oppresso ma diventa degli uomini che sono in processo di permanente liberazione.

In tutti questi momenti [...] si affronterà il problema della cultura dominante. In un primo momento per mezzo del cambiamento di percezione del mondo oppressore da parte degli oppressi; poi per mezzo dell'espulsione dei miti creati e sviluppati nella struttura oppressiva, e che si conservano come spettri mitologici nella struttura nuova che sorge dalla trasformazione rivoluzionaria" (ivi, 40,41).

2.5 Il concetto freiriano di alfabetizzazione

Ulteriore concetto basilare può essere declinato come: "chi ha fame ha fretta"¹⁰.

Ciò indica che l'esperienza pedagogico-educativa poggia sulla necessità, riscontrata nel concreto, di partire dalla pratica quotidiana, dal fare e dalla "realtà" (dalla lettura che

¹⁰ <http://paulofreire.it/node/112>

ne fanno i soggetti) e non dalle idee, dalle ipotesi e teorie (che terzi possono avere su quella situazione).

Si tratta di riconoscere l'importanza della concretezza, il valore degli esseri umani (esseri del "che fare", artefici della loro storia ed unici esseri sulla terra ad essere in azione e riflessione) e la potenza generatrice del dialogo.

"Non sarà mai troppo insistere sul fatto che gli uomini sono gli unici esseri, tra quelli "inclusi", capaci di avere come oggetti della propria coscienza non solo la propria attività ma anche se stessi, e ciò li distingue dagli animali, incapaci di separarsi dalla loro attività" (ivi, 89).

Per l'autore, il concetto di "alfabetizzazione" degli adulti si discosta dalla messa in atto in modo meccanico di procedure utili all'apprendimento della letto-scrittura.

L'alfabetizzazione ha la funzione di mettere la persona in grado di assumere un pensiero critico sul suo contesto, situazione di vita e sull'essere umano in generale per afferrare la "realtà" e per poter agire attivamente rispetto ad essa.

L'analfabetismo, (ovvero l'essere senza parola), è una piaga socioculturale.

L'uomo e la donna analfabeti non sono in grado di "leggere" il mondo, il contesto, la storia.

Ciò porta all'incapacità di "scrivere", con la propria azione, qualcosa di nuovo che sia in grado di partecipare alla custodia di sé stesso, del mondo che lo circonda e della propria specie.

L'educazione (termine spesso vago e fraintendibile) è la pratica di chi entra in dialogo costruttivo, nel suo contesto, con la realtà e con la cultura dominante per poter essere presente a sé stesso, attivo fra gli altri e protagonista di cambiamento del mondo.

2.6. Conoscenza depositaria o problematizzante?

Tali affermazioni fanno da introduzione al secondo capitolo di "Pedagogia degli Oppressi" in cui Freire declina la differenza tra la concezione "depositaria" e quella "problematizzante" dell'educazione: "Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme con la mediazione del mondo" (ivi, 69).

La concezione depositaria dell'educazione è ben rappresentata dalla descrizione dell'educatore (in posizione up rispetto all'educando) che prepara la sua lezione attingendo da un sapere fatto di concetti espressi in parole.

L'educando dovrà imparare a memoria e ripetere il contenuto narrato. Egli è paragonato ad un recipiente vuoto e il compito dell'educatore è quello di riempire il recipiente con i suoi "depositi", e il sapere che ne deriva sarà pertanto "esperienza narrata".

“In questo modo l’educazione diventa l’atto di depositare, in cui gli educandi ricevono e l’educatore fa il deposito. [...] in questa visione non esiste creatività, non esiste trasformazione e non esiste sapere” perché “il sapere esiste solo nell’invenzione, nella re-invenzione, nella ricerca inquieta, impaziente, permanente che gli uomini fanno del mondo col mondo e con gli altri” (ivi, 58).

La concezione “problematizzante”, liberatrice, proposta dal Freire, parte da un presupposto completamente diverso: gli uomini e le donne non sono esseri “vuoti” da “riempire” ma, piuttosto, “esseri inclusi, coscienti” in rapporto intenzionale con il mondo. Infatti, con questa visione i ruoli di “educatore” e di “educando” sono in una posizione pressoché simmetrica, di dialogo.

“L’oggetto conoscibile, di cui l’educatore depositante si impossessa, non è una proprietà dell’educatore che problematizza, e diventa il luogo di incidenza della riflessione sua e degli educandi. [...] Costoro, invece di essere recipienti docili di depositi, sono adesso ricercatori critici, in dialogo con l’educatore, che è pure lui un ricercatore critico” (ivi, 70).

L’educazione problematizzante ha un carattere riflessivo e quindi comporta la permanente ricerca dei soggetti nella rivelazione della realtà - educatore ed educandi insieme¹¹.

¹¹ Si noti come questo concetto sia assolutamente pertinente con il ruolo del ricercatore nel contesto della RAP

Si comprende quindi che il processo di alfabetizzazione non può disgiungersi dal contesto in cui vive la persona. Se così non fosse, l'educando non avrebbe possibilità di poter partecipare attivamente al processo di lettura e scrittura della realtà ma avrebbe necessità di porsi nella condizione di quel vaso vuoto, che dovrà essere successivamente colmato attraverso "l'esperienza narrata".

Nel settore istruzione e nel settore sociale questi concetti possono essere alla base di innovazione. Per esempio, nel campo dell'accoglienza delle persone immigrate nel nostro Paese, si stanno conducendo delle sperimentazioni che si fondano sui concetti appena enunciati. Ne parla Anna Zumbo in uno dei suoi articoli più recenti:

“Non solo insegnare a leggere e scrivere. Lo spazio dell'apprendimento dell'Italiano per i migranti neoarrivati in Italia rappresenta un'opportunità unica e speciale per lavorare sulla propria esperienza migratoria, rileggere criticamente il gap tra le aspettative iniziale e la condizione presente, fondare le premesse del processo di coscientizzazione e assunzione di responsabilità quali passaggi imprescindibili alla definizione di una nuova cittadinanza.

In diversi iniziano a rendersene conto e diversi enti pubblici e privati - SPRAR, CPIA - Centri per l'istruzione degli adulti, CAS - Centri di accoglienza straordinaria, Associazioni, Scuole, alfabetizzatori, insegnanti, educatori, operatori sociali, volontari, cittadini interessati, che lavorano con rifugiati, richiedenti asilo e migranti, sono consapevoli di quanto lo spazio ed il tempo dell'apprendimento e dell'insegnamento

della lingua siano preziosi nella creazione del legame di comprensione, riconoscimento e elaborazione del senso di radicamento nel territorio di accoglienza, vogliono promuoverne percorsi di autonomia e dignità volti all’inserimento sociale dei migranti e desiderano, quindi, potenziare le proprie competenze ed i propri strumenti per concorrere a generare spazi in cui i migranti, imparando a leggere e scrivere, apprendono ad esprimere parole che abbiano la possibilità di generare comportamenti nuovi, sviluppano la propria capacità di lettura del mondo, costruiscono la propria motivazione a trasformarlo”¹².

2.7 Il dialogo e la “parola autentica”

Questi assunti portano sia alla formulazione di “nozione” che alla comprensione della funzione che il dialogo assume nella visione di Freire.

Egli scrive: “Iniziando questo capitolo” - il terzo - “che si riferisce all’atteggiamento dialogico come fondamento dell’educazione, e considerando che si tratterà di una continuazione delle analisi fatte nei capitoli precedenti [...], ci sembra indispensabile tentare alcune riflessioni sull’essenza del dialogo” (ivi, 77).

¹²Zumbo A, (in Progetto melting pot Europa) <https://www.meltingpot.org/Alfabetizzare-non-e-insegnare-a-ripetere-parole-ma-a-dire.html>

Il dialogo è visto come un fenomeno umano che si identifica con la “parola autentica”.

In ottemperanza ai concetti di “uomo come essere del «che fare»”, dell’“essere di più”, di “alfabetizzazione” e di “pedagogia problematizzante”, la parola autentica non è concepita solo come uno strumento attraverso cui si realizza il dialogo, ma come elemento imprescindibile composto da due dimensioni: azione e riflessione (cioè prassi).

“Non esiste parola autentica che non sia prassi. Quindi pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo” (ibidem.).

Di contro, l’analfabetismo conduce a pronunciare la “parola non autentica” che ha la caratteristica di veder sacrificata una delle due dimensioni della prassi.

“Se alla parola manca il momento dell’azione ne viene sacrificata automaticamente anche la riflessione. [...] è verbosità. [...] Se, invece, si mette l’accento esclusivamente sull’azione con il sacrificio della riflessione, la parola diventa attivismo” (ivi, 78).

Parlare autenticamente è un diritto di tutti gli uomini e questo diritto lo si può ottenere solo attraverso il dialogo.

Il dialogo è un incontro tra uomini e donne che vogliono dare un nome al mondo per scoprire e creare una diversa realtà e non può esistere se non esiste un amore profondo per il mondo e per gli esseri umani.

Inteso in tal senso, il dialogo è liberatore ed è alla base di questo approccio rivoluzionario in quanto *“non si fa la rivoluzione con il verbalismo o con l’attivismo ma con la prassi cioè con la riflessione e l’azione che influiscono sulle strutture in trasformazione”* (ivi, 122).

Facendo un parallelo con i concetti di “educazione problematizzante” ed “educazione depositaria”, l’autore asserisce che una leadership di un vero processo rivoluzionario non impone la propria parola rendendola falsa e dominatrice ma, al contrario, è dialogica e quindi incoraggia e sostiene la vera prassi.

Non si tratta, quindi, di una leadership del “che fare” e delle masse ridotte al puro “fare”.

2.8 Caratteristiche del dialogo freiriano

Il dialogo è alla base del metodo pedagogico del Freire.

Per approfondirne le caratteristiche principali si è deciso di attingere dai riassunti di Gino Piccio tratti da “Tentativo di applicazione del metodo pedagogico di Paulo Freire – lettera aperta agli amici della Cascina G di Ottiglio (AL)”.

“il dialogo è un incontro di persone attraverso la mediazione del mondo per scoprire e creare una realtà diversa

- ✿ *non si esaurisce nel rapporto io e tu;*
- ✿ *non è un deposito di idee da un soggetto all'altro, né scambio di idee (come se fossero prodotti di consumo):*
- ✿ *è atto di creazione;*
- ✿ *è pratica di libertà;*
- ✿ *è incontro di persone per sapere di più e per essere di più richiede (perché non sia una farsa o una manipolazione paternalistica) fiducia e speranza; Il dialogo è "io e tu":*
- ✿ *rispettosi di ciò che ognuno è e di ciò che ognuno sa*
- ✿ *capaci di escludere l'idea che ciascuno abbia tutta la verità*
- ✿ *ricercatori di una verità più grande, più completa.*

Nostro mediatore è il vissuto (non in senso psicologico, ma antropologico), la realtà storica che viviamo".

2.9 Caratteristiche del comportamento anti-dialogico

Ciò che è anti-dialogo ha naturalmente caratteristiche in antitesi con il dialogo.

Non è solo un'azione fine a sé stessa ma qualcosa che ha come presupposto il perpetrare l'oppressione. Ogni comportamento anti-dialogo è quindi figlio di ciò che Laborit¹³ definisce la "*mineralizzazione dello spazio culturale*" Individui

¹³ Laborit H., *Elogio della fuga*, Mondadori Libri S.p.A., Milano, 2015

che mancano di contraddittorio in quanto non sono messi nella condizione di partecipare all'evoluzione generale del mondo quindi non sono in grado di generare idee nate dal desiderio e dalla creatività.

La conquista

Può essere di tipo ideologico, sociale, religiosa, etc.

Colui che vuole conquistare è l'oppressore che toglie alle persone la possibilità di leggere criticamente il mondo (di chiedersi il perché degli avvenimenti).

Non riuscendo pienamente in questo, crea il mito, si serve di slogan e della pubblicità o propaganda. Il suo scopo è quello di occupare l'altro

Dividere per dominare

Si divide la società in classi, categorie, tipologie, tra persone, tra organizzazioni, eccetera.

Questo porta a cercare di arginare ogni azione che tende ad unire gli oppressi.

Una tecnica è quella di attribuire connotazione negativa ad alcune parole come, per esempio, unione, organizzazione, lotta, anarchia, rivoluzione, sciopero, oppressione; oppure a snaturare il significato semantico di alcuni concetti.

Si pensi a come nei nostri tempi stia venendo meno il bilanciamento tra la parola "sicurezza" la parola "libertà".

I metodi per arrivare ad usare la divisione per poter affermare il controllo sulle persone sono molti. Piccio ne individua alcuni che ritiene essere i principali. La sua analisi prevede i seguenti punti:

- *“La burocrazia asfissiante (ad esempio, quando rivendichi qualche tuo diritto, ti trovi di fronte ad una macchina incomprensibile, non arrivi mai a farla partire);*
- *Si orienta la formazione del pensiero delle persone ad una cultura che spinga alla rivalità e all’agonismo lodando e premiando i primi, emarginando gli ultimi;*
- *Si è deboli e benevoli con alcuni individui, duri ed irremovibili con altri;*
- *Separazione delle classi (professori, contadini, operai, studenti, ...) e nelle classi (manovali, dirigenti, operai, impiegati, ...)”*

L’invasione culturale

Piccio definisce l’invasione culturale come l’imposizione, sugli oppressi, della visione del mondo degli oppressori attraverso uno schema logico che vede l’invasore, in forza della sua presunta superiorità, porre l’oppresso in una posizione down imponendogli, altresì, criteri e valori.

“Spezzare, distruggere e sostituire la cultura degli oppressi (deprezzare la civiltà degli oppressi, chiamando gli altri barbari, selvaggi, ignoranti ... con disprezzo o ironia)”.

2.10 Caratteristiche del comportamento dialogico

Piccio, nella sua sintesi contrappone ad ogni caratteristica antidialogica, una caratteristica del comportamento dialogico.

Questa sua contrapposizione è altamente esplicativa. Si ritiene utile riportarne le elencazioni senza altri commenti.

La collaborazione (anziché la conquista):

- ✿ Il dialogo non impone, non manovra, non fa slogan;
- ✿ Il dialogo problematizza (ovvero esercita un'analisi critica sui problemi):
- ✿ La collaborazione disvela i miti e i perché delle situazioni.

L'unione per liberare (anziché il dividere per dominare)

- ✿ il primo passo per unire è la demitizzazione della realtà;
- ✿ sostituire all'ideologia dell'oppressione l'azione culturale. Essa spiega il come e il perché gli oppressi aderiscono alla loro realtà (ad esempio, prende coscienza dell'uomo oppresso, del perché e del come è oppresso);
- ✿ gli oppressi, per unirsi, debbono tagliare il cordono ombelicale che li lega al mondo (mitico, magico) degli oppressori (si tratta di chiarire sempre le situazioni oggettive in cui si trovano. Per esempio: quanti oppressi si sono caricati di debiti in certe circostanze per riprodurre la figura dell'oppressore).

L'organizzazione (anziché la manipolazione)

È la testimonianza del comune compito evolutivo (di liberazione) di tutte le persone. Ma come testimoniare?

- ✿ Analizzare le situazioni vissute e le loro contraddizioni;
- ✿ Possedere una percezione chiara di quella che è la principale e massima contraddizione;
- ✿ Assumere la responsabilità di far fronte a questa contraddizione con gli altri-

La sintesi culturale

“[...] è la dialettica tra permanenza storica (status quo) e mutamento, cioè confronto critico continuo tra situazione di fatto e necessità di cambiamento radicale. Il popolo non può essere oggetto passivo di ricerca (in questo caso l'azione è antialogica)”.

3. Il metodo pedagogico di Paulo Freire

Oltre alle fondamentali premesse, il metodo pedagogico di Paulo Freire ha alla base due concetti importanti: il contenuto programmatico e i cosiddetti temi generatori.

Il metodo si sviluppa in tre tappe fondamentali: la codificazione, la decodificazione e la restituzione.

3.1 Il contenuto programmatico

Il contenuto programmatico dell'educazione si genera attraverso il dialogo.

Freire lo definisce in questo modo: *“[...] Non è un'elargizione o un insieme di nozioni da depositare nell'educando, ma la restituzione organizzata, sistematica e*

arricchita agli individui di ciò che essi più desiderano sapere”
(Freire, 2011, 84).

Assumendo i criteri legati all’educazione “dialogica”, Freire asserisce che, a differenza di chi si avvicina in modo “depositante”, occorre, come prima cosa ricercare i contenuti del dialogo e, successivamente, mettere in atto il contenuto programmatico dell’educazione.

Uno dei principi che contraddistingue la ricerca freiriana è il fatto ch’essa non è fatta per una statistica, non serve a rilevare dei dati utili ai ricercatori per ideare progetti, ma, partendo esattamente dalla situazione concreta ed esistenziale dei soggetti, fa sì che attraverso la prassi si inneschi un processo di “creazione della conoscenza” che si genera nel dialogo tra il ricercatore e l’individuo.

Il fine ultimo è la liberazione dall’oppressione che porta al cambiamento.

Le persone si mettono insieme concretamente, nel loro quotidiano, per costruire un mondo nuovo.

“[...] non si tratta di avere negli uomini l’oggetto della ricerca, di cui il ricercatore sarebbe il soggetto. La ricerca non si dirige agli uomini, quasi si trattasse di pezzi anatomici, ma al loro pensiero-linguaggio (riferito alla realtà), ai livelli della loro percezione della realtà, alla loro visione del mondo, in cui si trovano coinvolti i «temi generatori»” (ivi, 88).

“Questa pratica esige che l’accostamento alle masse popolari si faccia non per portare loro un messaggio

“salvifico”, [...]ma per conoscere, nel dialogo con esse, non soltanto l’oggettività in cui si trovano, ma la coscienza che hanno di questa oggettività: i vari livelli di percezione di sé stessi e del mondo in cui e con cui si trovano” (ivi, 86).

“La ricerca freiriana è quindi un atto educativo fatto insieme al popolo per scoprire il contenuto programmatico del lavoro.

Serve per conoscere con la gente le situazioni e i problemi che si vivono ma anche per conoscere insieme i desideri, le speranze, i progetti e le difficoltà che ogni persona incarna.

Il dialogo è una pratica di libertà perché si fa con un metodo che porta alla presa di coscienza”¹⁴.

Per Freire il politico deve diventare educatore nel senso più ampio del termine.

Egli asserisce che spesso il linguaggio del politico è alienato e alienante perché non in sintonia con la situazione concreta degli uomini a cui si rivolge.

“Il nostro compito non è parlare al popolo circa la nostra visione del mondo, o tentare di imporgliela ma dialogare con lui circa la sua e la nostra” (Freire, 2011, 87).

¹⁴ Materiale prodotto a cura di Piccio G., *Tentativo di applicazione del metodo pedagogico di Paulo Freire – lettera aperta agli amici della Cascina G di Ottiglio (AL)*

Per trovare un contenuto di programma di azione (contenuto programmatico) appartenente sia al popolo che alle istituzioni, occorre che si costruisca una comune visione.

“Il linguaggio [...] non esiste senza il pensiero; ambedue non esistono fuori di una realtà cui si riferiscono.

In tal modo, affinché ci sia comunicazione efficace tra [popolo e politico-educatore] è necessario che educatore e politico siano capaci di conoscere le condizioni strutturali in cui si costituiscono il pensiero e il linguaggio del popolo, dialetticamente.

Ne deriva che il contenuto di un programma di azione, che appartiene ad ambedue, non può essere una scelta esclusiva degli educatori o dei politici, ma di loro e del popolo” insieme, in dialogo per il bene comune (ivi, 87).

3.2 Riflessioni sul tema generatore

Per quanto concerne il concetto di “tema generatore”, occorre, per afferrarne il senso, seguire il percorso tematico-riflessivo proposto dall’autore.

“Prima di domandarci che cos’è un tema generatore ci sembra indispensabile svolgere alcune riflessioni” (ivi, 88)

Se esso fosse un'ipotesi da comprovare, non si potrebbe indagare circa i suoi contenuti ma solo circa la possibilità della sua esistenza. Quindi un tema generatore è sempre qualcosa di oggettivo, captabile. Freire ammette che l'affermazione di cui sopra (tema generatore come dato concreto) sia sostenibile solo attraverso una riflessione critica sui rapporti uomini - mondo e uomini - uomini.

L'autore, con la sua visione sull'essere umano: "unico essere terrestre in grado di aver coscienza sia delle conseguenze della propria attività, che di sé stesso", abbraccia una concezione della realtà sociale di stampo postpositivista (quindi "oggettiva") ma, di fatto, risente di influenze concettuali assimilabili ai presupposti della "teoria delle rappresentazioni sociali"¹⁵.

"La realtà sociale oggettiva", dice Freire, "non esiste per caso, ma come prodotto dell'azione degli uomini; non si trasforma per caso.

Se gli uomini sono produttori di questa realtà, e se questa, nella "inversione della prassi", ricade su di loro e li

¹⁵ La teoria delle rappresentazioni sociali ha alla base un concetto del 1961 di S. Moscovici ossia la nozione di rappresentazioni sociali come "sistemi cognitivi" (socio-cognitivi) costruiti nell'interazione sociale quotidiana, e ha da sempre insistito, come affermano Moscovici e Vignaux (1994, p.32): sul legame profondo tra cognizione e comunicazione, tra le operazioni mentali e le operazioni linguistiche, tra informazioni e significati. Soltanto a questa condizione essa può spiegare in modo non riduttivo la formazione e l'evoluzione dei saperi pratici e di quelle conoscenze cosiddette popolari e, nello stesso tempo, spiegarne la loro funzione sociale. (Gattino, Miglietta, Converso (2008), 90)

condiziona, trasformare la realtà di oppressione è un compito storico, un compito per gli uomini”.

Il pensiero su cui Freire struttura il concetto di co-costruzione della “realtà oggettiva”, è quello che mette in rilievo l’uomo come essere cosciente di sé e del suo vivere, in grado di separare la propria attività da sé stesso e di entrare in rapporto dialettico con il mondo e con gli altri generando, appunto, quello che l’autore chiama la “realtà oggettiva”.

Su di essa si incastonano diverse vedute del mondo le quali sono influenzate da: contraddizioni ¹⁶, miti ¹⁷ e pregiudizi¹⁸ che la ricerca dialogica mette in evidenza per dar la possibilità all’uomo di “essere di più” e, di conseguenza, mettere in atto azioni trasformatrici.

L’animale, quando “produce un nido, un alveare, un buco dove vivere, non sta realmente creando dei prodotti che siano il risultato di “atti limite”, cioè risposte trasformatrici. La sua attività produttrice è sottoposta alla soddisfazione di una necessità fisica, che stimola e non sfida” (Freire, 2011, 92).

¹⁶ Contraddizione: la contraddizione è una situazione vissuta in modo contrario ai propri doveri-diritti o alle proprie esigenze-aspirazioni (significa dire in un modo e fare in un altro). (Piccio G.).

¹⁷ Mito: dare a cose o a persone un valore che in realtà non hanno. Tante volte è menzogna che nasconde la realtà e giustifica la contraddizione. Di solito il mito è presentato con slogan, propaganda, parole difficili, pubblicità, etc. (Piccio G.).

¹⁸ Pregiudizio: il pregiudizio è dire o accettare ciò che tutti dicono senza sapere (o confrontare) se è vero. (Piccio G.).

Gli uomini, spiega Freire, al contrario degli animali che operano senza prassi, sono esseri trasformati e creatori. Nei loro permanenti rapporti con la realtà, essi producono non soltanto beni materiali, cose sensibili, oggetti, ma anche le istituzioni sociali con relative idee e concetti. Gli uomini (e non gli animali), sono in grado di individuare e superare le cosiddette “situazioni limite”¹⁹ che, nel momento stesso in cui vengono percepite come un insieme di ostacoli alla liberazione, si svelano per quelle che sono: dimensioni che sfidano gli uomini i quali possono incidere su di esse mediante le loro azioni (i cosiddetti “atti limite”).

Gli “atti limite” sono tutte le azioni umane messe in atto per il superamento delle situazioni limite.

Senza il pensiero critico, la situazione limite è percepita dalle persone, in un dato momento storico, come un freno imposto, come qualcosa che non possono superare.

Ecco il motivo per il quale essa genera un clima di rinuncia alla speranza.

“Nel momento in cui comincia la percezione critica, nell’azione stessa si sviluppa un clima di speranza e di fiducia

¹⁹ Situazione limite: Qualcuno pensa che la situazione limite sia il muro oltre il quale l’uomo ritiene di non poter procedere (sono chiamate anche determinanti storiche oltre le quali non c’è alternativa). Noi riteniamo che la situazione limite sia la frontiera tra “l’essere” e “l’essere di più”. La situazione limite nell’oppresso (che si fa critico) provoca le possibilità inedite di azione, che sfociano negli atti limite. Nell’oppressore diventa strumento di manovra e oppressione. (Piccio G.).

che porta gli uomini ad impegnarsi nel superamento delle «situazioni limite»” (Freire, 2011, 91).

3.3 Il tema generatore

Il concetto di “tema generatore” e la sua ricerca da parte degli uomini, si inserisce nel ragionamento precedentemente esposto.

“Ricerca il tema generatore significa ricercare il pensiero degli uomini riferito alla realtà, significa ricercare, la loro attuazione sulla realtà, che è la loro prassi”. (ivi, 99).

Per Freire, gli uomini posso dare al tempo tre dimensioni (passato, presente, futuro) che, anche se sono tra loro isolate, non costituiscono sezioni chiuse ed incomunicabili vediamo infatti come una condizione fondamentale della storia sia la continuità.

Gli uomini generano la loro storia in un divenire permanente in cui si concretano le unità che corrispondono a ogni epoca.

È definibile “universo tematico di un’epoca” o “temi di un’epoca” tutto il vissuto umano dell’epoca con la rappresentazione concreta delle idee, speranze, valori, ostacoli all’“essere di più” per gli uomini che vivono in quell’epoca.

Freire sostiene che nell'universo tematico di un'epoca, si possano rintracciare i "temi generatori", così denominati in quanto contengono in sé la possibilità di sdoppiarsi in altrettanti temi, che a loro volta provocano altri compiti, che devono essere realizzati. I temi generatori si trovano avvolti (mentre anche avvolgono) nelle situazioni limite.

“Finché i temi sono percepiti come tali (che sono avvolti e che avvolgono le «situazioni limite»), i compiti che a essi si riferiscono, che sono le risposte degli uomini attraverso il loro agire storico, non si realizzano in termini autentici o critici. In questo caso i temi si trovano ricoperti dalle «situazioni limite», che si presentano agli uomini come se fossero determinanti storiche, schiaccianti, di fronte alle quali non esisterebbe altra alternativa se non adattarsi.

In questo modo gli uomini non arrivano a trascendere le «situazioni limite», e a scoprire o individuare, al di là e in rapporto con esse, «le possibilità ancora inedite di azione»”. (ivi, 94).

Freire spiega che, coscienti di questo, i ricercatori devono mantenersi in rapporto di corrispondenza non solo con i "temi generatori", ma anche con la percezione che gli uomini ne hanno.

Occorre ricercare la tematica significativa, infatti, *“i temi generatori possono essere localizzati in cerchi concentrici, che vanno dal generale al particolare”.*

I temi di carattere universale sono contenuti nell'unità caratteristica di un'epoca [...] che possiamo chiamare «la nostra epoca».

Essa ha in sé tutta una serie di sotto-unità: continentali, nazionali, regionali, etc. quindi ha in sé una serie enorme di temi e sotto-temi specifici.

I ricercatori, però, sanno che ne esiste uno fondamentale: quello della liberazione che mette in rilievo il suo contrario: l'angosciante tema della dominazione.

Ciononostante, si può osservare che in un circolo più ristretto (per esempio una comunità locale) esistono delle importanti e peculiari diversificazioni tematiche che, nonostante siano particolari e specifiche, *“stanno in un tutto di cui partecipano”*.

“Nelle sotto-unità di cui si è parlato, i temi di carattere [universale] nazionale possono essere o no captati nel loro [...] significato o possono essere semplicemente sentiti. A volte non sono neppure sentiti”. Risulta altresì impossibile, la non esistenza di temi. “Il fatto che gli individui di un'area non percepiscano un tema generatore, [...] o il fatto che lo percepiscano in forma errata può già significare l'esistenza di una situazione limite in cui gli uomini si trovano immersi. In generale, la coscienza dominata (non solo popolare), che non ha percepito ancora la situazione – limite nella sua globalità, si limita a capire le sue manifestazioni periferiche, a cui attribuisce la forza inibitrice che invece è propria della «situazione limite»” (ivi, 96)

“La ricerca del tema generatore, se realizzata per mezzo di una metodologia “coscientizzatrice”, oltre che renderci possibile la sua comprensione, inserisce o comincia a inserire gli uomini in una forma critica di pensare il mondo” (ivi, 97).

Funzione della ricerca è quindi l’astrazione. Con questo passaggio, spiega Freire, non si riduce il concreto all’astratto ma li si mette in evidenza come opposti che, nell’atto di pensare, entrano in rapporto dialettico.

3.4 Le tre tappe fondamentali del metodo

A questo punto del discorso si illustrano le tre tappe fondamentali del metodo che devono essere conosciute e praticate dai ricercatori: la codificazione, la decodificazione e la restituzione.

La codificazione

“La codificazione di una situazione esistenziale è la sua rappresentazione che mette in rilievo l’interazione degli elementi che la costituiscono” (ivi, 98).

Queste parole trovano nel lavoro di adattamento del metodo fatto in Italia da Gino Piccio ulteriori chiarimenti:

“la codificazione è:

- ✿ *un processo per cui una situazione esistenziale si riduce ad un linguaggio visuale (disegni, grafici, diapositive, ecc.) che ne racchiude tutta la problematica;*
- ✿ *la raccolta, l'annotazione, la valutazione (visualizzata) delle situazioni concrete, delle idee, delle difficoltà e delle aspirazioni emerse nella ricerca con tutte le loro contraddizioni, miti e pregiudizi. Nella ricerca i problemi che emergono sono molteplici e diversi, la codificazione si fa su tutti i problemi”.*

Le codificazioni (che saranno offerte all'analisi critica di tutta l'area) devono ubbidire a determinati principi:

- ✿ *“devono rappresentare situazioni conosciute degli abitanti dell'area di cui si indaga la tematica (in modo che questi possano riconoscersi dentro);*
- ✿ *non devono avere un nucleo tematico troppo esplicito e neppure troppo enigmatico (per non correre il rischio di trasformarsi in rappresentazioni propagandistiche, o di finire in un gioco di indovinelli);*
- ✿ *non sono slogan ma realtà conoscibili;*
- ✿ *devono essere semplici, offrire diverse possibilità di analisi, presentare una specie di ventaglio tematico, la loro analisi apre ad altri temi: esse così rappresentano contraddizioni che ne includono altre”²⁰.*

²⁰ Materiale prodotto a cura di Piccio G., *op. cit.*

La decodificazione


La decodificazione è l'analisi critica della situazione precedentemente codificata.


“Decodificare la situazione esistenziale provoca normalmente un passaggio dall’astratto al concreto, dalle parti al tutto, e un ritorno dal tutto alle parti: ciò significa anche riconoscimento del soggetto nell’oggetto e dell’oggetto come situazione in cui il soggetto si trova. (Il soggetto si riconosce ma oltre sé stesso riconosce anche il contesto condizionante in cui si trova, insieme con altri soggetti)” (Freire,2011, 98).

Anche questo concetto, così come quello riguardante la “codificazione” trova nel lavoro di Piccio una sistematizzazione pratica e sintetica che si ritiene fondamentale per la completezza di questo breve trattato.

“La decodificazione è il processo di analisi critica delle situazioni raccolte e codificate (con le loro contraddizioni, miti e pregiudizi)

Può essere fatta in diversi momenti:

 *“Durante la ricerca; attraverso dialoghi spontanei (non programmati) con gli abitanti dell’area in cui si fa ricerca;*

 *Con una visione critica su certi momenti dell’esistenza dell’area.*


Si registrano e annotando anche le cose apparentemente poco importanti: il modo di conversare; i

comportamenti in certe circostanze pubbliche (assemblee, funzioni religiose, feste popolari); il ruolo e la funzione dei giovani, della donna, dell'uomo; il rapporto tra genitori e figli, giovani e anziani; eccetera".

Oltre a questi momenti, Piccio ne indica ancora altri in cui risulta fondamentale l'apporto del gruppo ausiliario.

Il gruppo ausiliario, se prendessimo a prestito i termini della ricerca scientifica in ambiti diversi da quello sociale, lo potremmo paragonare al "campione di controllo". Infatti, consiste in un gruppo di persone della zona che ha aderito alla ricerca sin dai suoi albori.

La sua funzione è quella di aiutare i ricercatori a comprendere se le ipotesi che esplicano durante le varie fasi della ricerca, sono o no quelle sentite dalla gente come importanti.

 *"Nei momenti di seminario di studio sui problemi raccolti, confrontandosi e sentendo descrivere gli altri ricercatori e gli ausiliari".*

La restituzione

Dopo queste operazioni si compie la restituzione. Essa non è altro dalla ricerca ma occasione stessa di ricerca perché ci si domanda sempre il perché di tutto.

Si fa ritornando nell'area per offrire alle persone, tutto il lavoro svolto sino a quel momento, presentato come problema e non come dissertazione. Per far ciò si utilizzano strumenti virtuali – espressivi.

Un concetto importante legato alla restituzione è quello della “proprietà” del problema: esso è dell’area. Esso è ovviamente in linea con le caratteristiche ed i presupposti della RAP.

Piccio parlando di questa fase puntualizza che la restituzione non si fa con singole persone (se è possibile) ma in ambito plenario, con gruppi di persone (Freire li chiama “seminari di studio”).

“In questa fase di lavoro è necessario che siano presenti delle persone appartenenti al gruppo ausiliario perché sono i rappresentanti dell’area.

A queste riunioni (Freire li chiama “circoli di ricerca”) oppure nei seminari di studio, se è possibile, assisteranno degli specialisti (psicologi, sociologi, antropologi) che prenderanno nota sulle reazioni più significative espresse dalle persone.

Il ricercatore, in queste circostanze, ha il compito di stimolare e provocare.

Quando gli individui si scoprono aderenti alle situazioni limite, nell’impossibilità di separarsene, il loro tema sarà il fatalismo e, per quanto concerne il loro compito, essi diranno di non avere compiti.

Per i ricercatori, in questo caso, le possibilità inedite d’azione diventano concrete nell’appello ad agire. È questo il momento della responsabilizzazione.”

3.5 Le fasi del metodo

È possibile entrare maggiormente in una descrizione concreta del metodo di ricerca suddividendolo in dieci fasi. Anche in questo caso Piccio ha prodotto una sua sintesi di facile consultazione basata sulle sue sperimentazioni italiane.

Prima Fase

“Si delimita l’area e si cerca di conoscerla attraverso fonti secondarie (ad esempio la condizione sociale, economica, religiosa, politica, altre situazioni particolari)”.

Questa conoscenza dell’area attraverso i cosiddetti “profili di comunità” è tipica della RAP.

“Si cerca un numero di persone che accetti una conversazione spontanea”.

A queste “si espone in lavoro: il motivo della presenza nell’area, gli obiettivi che ci si pone, il metodo, il perché della ricerca. Si invitano, così, le persone a partecipare, come gruppo ausiliare, al processo di ricerca (si noti che la presenza di un gruppo del posto è ben più importante della raccolta dei dati)”.

“Non si estende la ricerca all’area fin quando non si è trovato un gruppo di persone che accettino di partecipare al processo di coscientizzazione.

Per questo sarà necessario incontrarsi molte volte con il gruppo di ausiliari presentando le diverse fasi del lavoro in

modo dialogico, sentirne la valutazione e prepararsi insieme al lavoro”.

La prima fase è delicata, per trovare il primo gruppo di persone spesso occorre lavorare sulla propria *authority*.

Seconda fase

“Si iniziano le interviste nell’area (si fa ricerca: primo atto educativo fatto insieme, noi e gli altri).

Per far questo occorre trovare un modo corretto e conveniente per presentarsi ed essere accettati dalla gente con cui si dialoga.

In questa fase è consigliato parlare con persone singole o gruppi familiari in quanto sono più libere e spontanee nel dialogare.

Si realizza il “taglio” (in realtà questo step è contemporaneo al punto precedente). Cioè i ricercatori puntano sull’area che si propone loro come una totalità e tentano in ogni visita di realizzare delle analisi delle dimensioni parziali che li colpiscono.

Si annota tutto: i fatti e i perché dei fatti in questo modo si sta già effettuando la codificazione parziale o piccola”.

Spesso si inizia questa fase dialogando con i contatti personali delle persone che compongono il gruppo ausiliario.

Altre volte è importante approcciarsi a chi appartiene ad organizzazioni del territorio come i centri culturali, le parrocchie, le associazioni di volontariato e i piccoli esercenti.

I profili di comunità esplorati nella prima fase sono un riferimento importante soprattutto se, quando si prendono contatti con le persone, si stila con loro un foglio e si chiede la disponibilità a ricontattarli successivamente.

Queste indicazioni ovviamente non sono perentorie, in quanto nella RAP cambiano molte variabili in base al committente o alle motivazioni per i quali si decide di effettuare la ricerca.

Terza fase

“I ricercatori si trovano frequentemente in brevi seminari di studio annotando e discutendo i contenuti della ricerca (anche se è ancora parziale)”

È importante la presenza degli ausiliari.

“L’esposizione e la discussione provoca gli altri a decodificare.”

Il “taglio” che ognuno ha fatto della realtà rimanda tutti al tutto suddiviso, che ritorna ad essere una totalità”.

Il conduttore della ricerca può supportare l’organizzazione di questi momenti non trascurando il fatto che può, all’occorrenza, assumere posizioni di animatore e facilitatore. Spesso possono trasformarsi in riunioni conviviali,

nelle quali si crea un buon clima di lavoro, utile a svolgere la funzione di cementificazione dei rapporti *intra group*.

Quarta Fase

“Al termine del primo giro di ricerca, i ricercatori con gli ausiliari (che sono la coscienza critica e che rappresentano il popolo) sostano e formano un seminario di studio per: elaborare le codificazioni di tutto ciò che fu raccolto nella ricerca e già annotato nei brevi seminari di studio fatti antecedentemente; per ponderare e criticare i risultati globalmente.

Generalmente la tentazione dei ricercatori, a questo punto, è quella di organizzare i contenuti dei programmi.

Essi possono già aver appreso l'insieme delle contraddizioni, ma non sono autorizzati a strutturare il contenuto dei programmi, perché tale percezione è la loro e non quella del popolo”.

Quinta Fase

“In équipe si cercano le contraddizioni, i miti e i pregiudizi. Con questi elementi si elaborano le codificazioni che serviranno alla ricerca tematica. Le contraddizioni è bene che siano scritte o disegnate o fotografate per essere poi presentate al popolo”.

Sesta Fase

“Ritorno all'area di ricerca (restituzione).

In questa fase si presentano le contraddizioni codificate (i miti e i pregiudizi) attraverso i circoli di cultura tematica (cioè in plenaria, dopo aver unito più persone e più famiglie).

In queste occasioni si dovrebbero registrare le discussioni o prendere nota di tutti gli interventi.

È fondamentale studiare il livello di percezione in cui si trovano gli individui dell'area circa le contraddizioni, perché le situazioni limite sono avvolte in esse e a loro volta avvolgono le contraddizioni stesse.

Se gli individui si scoprono aderenti alla situazione limite, nell'impossibilità di separarsene, il loro tema sarà il "fatalismo" e il loro compito sarà "non avere compiti".

Perciò è necessario in questo ritorno all'area, ricercare con la gente, che coscienza essa ha della propria situazione limite (coscienza reale, non interpretata da noi, o il massimo di coscienza possibile).

A questo punto, le persone in genere non percepiscono ancora le «possibilità inedite di azione».

Ed è proprio questo il momento in cui emergono due altri grandi rischi dei ricercatori:

🌀 Fare dissertazioni con la gente, forse utili per altri motivi, ma non per il lavoro.

🌀 Ripetere una seconda volta la metodologia della prima fase di ricerca (i fatti e i perché dei fatti), anziché: presentare le

contraddizioni codificate; comprendere a quale livello di percezione delle contraddizioni sono gli individui; ricercare con la gente che coscienza si ha delle situazioni limite”.


Settima Fase

“Si organizza un altro seminario per analizzare il materiale relativo alla restituzione.

A questo seminario devono essere presenti i rappresentanti del popolo (gruppo ausiliare, alcuni membri dei circoli o gruppi di persone con cui si è dialogato). Senza di esse la ricerca non ha garanzie di sicurezza.

Debbono essere presenti, inoltre, due specialisti (psicologo e sociologo) il cui compito è di prendere nota delle reazioni più significative dei soggetti che lavorano nella decodificazione. Il seminario si condurrà in questo modo:

- 🌀 Si fa lo studio sistematico e interdisciplinare delle scoperte;*
- 🌀 Si ascoltano, una ad una, tutte le registrazioni o annotazioni fatte nei circoli o gruppi di famiglie;*
- 🌀 Si aggiungono le note fatte dagli specialisti;*
- 🌀 Si organizzano i temi espliciti (o impliciti) delle affermazioni fatte nei circoli;*
- 🌀 I temi devono essere classificati in un quadro generale di scienza, cioè si deve tener conto dell’apporto sociologico, psicologico e antropologico.*

 Ogni specialista presenta all'équipe "il progetto di riduzione del proprio tema.

È necessario che l'équipe proponga alcuni temi fondamentali che sono i temi cardine anche se questi non sono stati suggeriti dal popolo nella ricerca.

Gli educatori spiegheranno, dialogicamente, il perché e il significato dei temi cardine.

Uno di questi, per esempio, è il «concetto antropologico di cultura»: quando lo si chiarisce e lo si comprende, si arriva a scoprire il mondo e il compito degli uomini nel mondo e con il mondo come essere in trasformazione”.

Ottava Fase

Si fa la codificazione scegliendo il miglior canale di comunicazione e poi si prepara il materiale didattico (diapositive, foto, cartelloni, rappresentazioni teatrali, testi di lettura, etc.)

Nona Fase (allargata e organizzata)

Si restituisce al popolo la tematica. Essa dal popolo ha origine e al popolo ritorna sotto forma di problemi da affrontare, mai come contenuti da depositare.

Il programma si è cercato in dialogo con il popolo e questi ha partecipato all'elaborazione della sua pedagogia.

Decima Fase

“Il gruppo, con la gente, organizza le assemblee sul problema (tematica generatrice) più importante (ritenuto tale da tutti).

Nell'assemblea:

- ✿ si portano le annotazioni (o registrazioni) raccolte nella fase di ricerca e le codificazioni;
- ✿ si chiariscono e approfondiscono gli aspetti del problema (servendosi anche del parere di esperti);
- ✿ si discutono gli obiettivi concreti da perseguire;
- ✿ si scelgono strumenti ritenuti da tutti adatti alla soluzione del problema.

Quando il gruppo si organizza, non ha più importanza per il gruppo estraneo all'area restare o non restare nell'area (ormai la comunità è autonoma e se invita il gruppo esterno, lo fa in amicizia e non perché la organizzi).

L'organizzazione non deve essere monopolizzata (e dipendere) da qualcuno: è la comunità che indice gli incontri necessari per il cammino”.

Bibliografia

Deflorian S., *Le applicazioni in Italia del Metodo Pedagogico di Paulo Freire. Intervento al Convegno presso l'Istituto Paulo Freire*, Studio Kappa, Asti, Gennaio 2014

Deflorian S., *Raccolti. Numero monografico di scritti e riflessioni inediti. N. 01*, Studio Kappa, Asti, Gennaio 2014

Deflorian S., *Gestione dialogica e funzionale del potere attribuito al ruolo. Modulare il ruolo professionale per mobilitare la responsabilità sociale delle imprese nei processi di prevenzione nell'ambiente e nei luoghi di lavoro*, Studio Kappa, Asti, 2018

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2011

Goussot A., *Paulo Freire e la psicologia della liberazione di Frantz Fanon*, (in *Educazione Democratica*), Edizioni del Rosone, Foggia, 2012

Laborit H., *Elogio della fuga*, Mondadori Libri S.p.A., Milano, 2015

Martini E. R. - Torti A., *Fare lavoro di comunità*, Carrocci, Roma, 2003

Piccio G., Materiale prodotto a cura di., *Tentativo di applicazione del metodo pedagogico di Paulo Freire – lettera aperta agli amici della Cascina G di Ottiglio (AL)*

Zumbo A., *Alfabetizzare non è insegnare a ripetere parole, ma a dire la propria parola*, in Melting Pot Europa, Novembre 2016



Barbara Venturello

Welfare Community

Professionista esperta nella generazione di processi in grado di far emergere la consapevolezza del bisogno di partecipazione per il miglioramento dei contesti di vita (famiglie, gruppi sociali, condomini, frazioni, quartieri, aziende). Il suo apporto mette a sistema azioni in grado di tenere il focus sulle persone e sugli ambiti di vita e i contesti, in una logica di community development. Consulente, formatrice e facilitatrice di dinamiche di gruppo, utilizza un approccio di respiro sistemico-ecologico a carattere collettivo. Trova nei fondamenti teorici e metodologici del servizio sociale di comunità, nei principi del metodo pedagogico di Paulo Freire, nell'approccio di rete e in quello delle capability, gli elementi di base per la costruzione a qualsiasi titolo dei suoi interventi professionali. Lavora con enti pubblici e privati, enti di terzo settore, università, comuni, aziende, istituzioni scolastiche facilitandone la trasformazione culturale in vista di un ripensamento e progettazione dei propri servizi sulla base di prospettive preventive, promozionali ed inclusive proprie del welfare community. Assumendo la logica del contrasto delle solitudini involontarie e dell'isolamento, è convinta che la costruzione di un abitare basato sulla reciprocità e sulla collaborazione sia fondamentale per rispondere ad esigenze concrete di vita delle persone anziane, disabili o aventi qualche fragilità. Per questa ragione sta sperimentando pratiche di welfare condominiale in collaborazione con alcuni studi associati di amministrazione condominiale. Si occupa, inoltre, di consulenze individuali e di colloqui motivazionali di sostegno e orientamento al cambiamento di vita.