

PODER

*GUIDA CRITICA
INTERCULTURALE,
BASATA
SULL'ESPERIENZA, PER
UN MONDO MIGLIORE*



PODER

Questa guida è stata sviluppata all'interno del progetto
« PODER - Power dynamics in education revisited » (Project n° 2021 1-FRO1
KA220-ADU-000026716).

Questa pubblicazione riflette la visione degli autori, e la Commissione non può in
nessun modo essere ritenuta responsabile per i contenuti del presente
documento.

Autori :



Universidade do Porto (Portogallo)

Contributi :



Élan Interculturel (Francia)



Artemisszio (Ungheria)



Giolli (Italia)



Ulex Project (Spagna)

This publication is licensed Creative Commons. Year of publication: 2024



With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Sommario

Iniziamo...	4
PARTE 1: Sugli ostacoli incontrati da formatori/ici di persone adulte...	6
Barriere disposizionali	7
Barriere situazionali	8
Barriere istituzionali	9
Barriere strutturali	10
Barriere anti-dialogiche	12
PARTE 2: Attività suggerite per promuovere l'interculturalità e l'intersezionalità	15
Gioco sulla conoscenza (Paulo Freire)	16
Il mio posto!	19
Sì e no!	20
Testo in parti: una discussione collettiva	21
Questa non è una borsa di plastic	24
Questo è il mio posto	27
PARTE 3: Teorizzazione dall'esperienza	29
Teoria Critica e Pedagogia Critica	29
Assi della Pedagogia Critica freiriana, in linea con le pedagogie femministe	30
Generare dialoghi con temi generatori ³¹	
La democratizzazione della parola e le possibilità di creare un rapporto dialogico	32
Ricerca di temi generatori: codifica e decodifica	33
Considerazioni finali: quali possibilità?	35
Riferimenti e bibliografia (varie lingue)	38

Per un mondo migliore

Beatriz Villas-Bôas, Joana Cruz, Eunice Macedo, Luiza Cortesão, and José Pedro Amorim (CIIE/FPCE-University of Porto, Portugal, and Paulo Freire Institute of Portugal)

Con il contributo di: Ágnes Kovács and Diana Szántó (Artemisszió Foundation, Hungary), Chiara Ioriatti, Maria Grazia Ruggieri, and Roberto Mazzini (Giolli Cooperativa Sociale, Italy), Hilal Demir (Ulex Project, Spain), and Mariana Hanssen (Élan Interculturel, France)

Iniziamo...

Se, in una classe di formazione per persone adulte, sia come educatore/ice che come partecipante, avete almeno una volta trovato difficile affrontare la diversità (cioè le diverse culture) - per qualsiasi motivo...

Se pensate che il modo migliore per affrontare le differenze sia quello di non far finta che non esistano...

Se volete sviluppare una visione critica della realtà, partendo dal presupposto che essa non è una fatalità, ma qualcosa di socialmente costruito...

Se credete che sia possibile creare un mondo migliore...

... allora questa Guida è per voi, come per noi.

Questa “Guida critica interculturale, basata sull'esperienza, per un mondo migliore” è il sesto e ultimo risultato del Progetto PODER. È una guida che, sulla scia di Paulo Freire, mira, attraverso l'assunto dell'istruzione liberatrice, a promuovere la consapevolezza e, auspicabilmente, la conseguente trasformazione delle relazioni di potere nella vita delle persone adulte coinvolte in una formazione. Questa Guida critica interculturale si rivolge a tutte le persone interessate, in particolare a formatori/ici e partecipanti adulti/e.

Queste denominazioni, che possono risultare strane, incarnano l'affermazione del duplice ruolo di partecipanti e formatore/ice di tutte le persone che partecipano alla diade pedagogica relazionale.

In questa Guida vogliamo esplorare alcuni aspetti del nostro ruolo di formatori/ici. In particolare, come possiamo rendere gli spazi formativi liberi da ostacoli a una pratica liberatoria? Come possiamo agire come alleati/e della trasformazione, liberarci da situazioni di oppressione e costruire un mondo migliore?

Per trovare il modo di rispondere alle preoccupazioni e agli obiettivi che sono sorti abbiamo organizzato questa guida in tre parti complementari. Nella prima parte, presentiamo i principali vincoli incontrati dai formatori/ici per adulti. Nella seconda parte, suggeriamo attività per lavorare sull'interculturalità presente (in modo silente) in alcuni degli ostacoli individuati. Nella terza e ultima parte, proponiamo una teorizzazione basata sull'esperienza, cioè una riflessione basata su un distanziamento critico e informato che ci permette, in una logica circolare, di tornare quasi all'inizio. Questo significa individuare gli ostacoli e immaginare attività adeguate per superarli, ma con una consapevolezza maggiore rispetto alla presenza palese dell'interculturalità in tutti i contesti, una consapevolezza che ci sfida a ragionare e a trarre vantaggio da essa, per migliorare le condizioni e le relazioni di apprendimento-insegnamento-apprendimento...

PARTE 1:

Sugli ostacoli incontrati da formatori/ici di persone adulte...

In questa sezione, come già accennato, riportiamo gli ostacoli incontrati da 54 formatori/ici per adulti nel corso della loro vita professionale. Questi ostacoli sono stati condivisi in otto focus group e tre interviste individuali nei Paesi partner del progetto: Francia, Ungheria, Italia, Portogallo e Spagna.

La logica di fondo è quella di esplorare la “situazione-limite”, come descritta da Freire (1972). La “situazione-limite” è, in una parola, un ostacolo. Questo ostacolo, secondo Freire, può essere percepito in due modi diversi: 1. come una barriera insormontabile, che rende la persona molto limitata nella possibilità di percepire l’“inedito possibile”, l’utopia realizzabile, ma inedita, al di là di questa barriera; 2. come un freno: in questo caso, quando c’è consapevolezza, la situazione-limite si trasforma in una “percezione evidenziata”, in un problema, in una sfida... e tende a portare all’azione.

Nella relazione tra formatore-partecipante (o formatrice) e partecipante-formatore giocano diversi fattori rilevanti: le dinamiche spaziali, l’idea di gerarchia già fissata nelle nostre menti, la convinzione che solo chi forma detenga e possa trasmettere la conoscenza, lo scollamento tra teoria e pratica. Questi e altri esempi qui presentati emergono dai dati raccolti durante la ricerca-intervento svolta e che, tra gli altri risultati, ha portato alla stesura di questa Guida, in cui si esplorano alcuni dei vari ostacoli identificati da formatori/ici.

Per chiarire e rendere più accessibile il lavoro di confronto con i dati raccolti, utilizziamo la struttura proposta da Ruth Ekstrom (1972) e ripresa da Patricia Cross (1981): esplorare le “barriere” che interferiscono con la partecipazione e il successo dei processi di formazione delle persone adulte, in particolare la partecipazione delle donne all’istruzione superiore (nel caso della prima autrice) e i diversi tipi di percorsi formativi delle persone adulte (nel caso della seconda). Queste autrici hanno identificato tre categorie di “barriere” - disposizionali, situazionali e istituzionali - che “non sono sempre indipendenti l’una dall’altra e spesso interagiscono sinergicamente” (Ekstrom, 1972, p. 2). Abbiamo adattato questa struttura per facilitare la lettura e l’organizzazione dei dati raccolti attraverso i focus group e le interviste individuali, aggiungendo due dimensioni alla categorizzazione proposta da Ekstrom (1972): le barriere strutturali e quelle anti-dialogiche. Quest’ultima è, infatti, una sorta di riassunto di “cosa fare”, come direbbe Freire (Freire & Nogueira, 1993), negli spazi formativi che occupiamo.

Questo riadattamento ci ha permesso di arrivare a un approccio più contestuale, cioè di comprendere gli effetti delle diverse collocazioni strutturali degli individui, nelle loro posizioni di maggiore o minore potere, sulle relazioni formative, spostandoci dalla responsabilità/colpa individuale alla comprensione dei soggetti come membri di specifici gruppi sociali, in cui le relazioni di potere sono multi-prospettiche, multi-referenziali e a diversi livelli.

1 Il concetto originale è “inédito viável”. Nella versione inglese della “Pedagogia dell’oppresso” è tradotto come “fattibilità non testata”.

2 “Que fazer”, in originale.

1. Barriere disposizionali

Nel quadro e nella prospettiva delle autrici sopra menzionate, le barriere disposizionali sono individuali e riguardano le relazioni con se stessi (formatore/ice e partecipante), tra se stessi e le altre persone e tra se stessi e il mondo. Queste barriere si riferiscono a situazioni quali il motivo per cui una persona decide di partecipare alla formazione, la motivazione o il senso di partecipazione, le potenziali paure associate al (mancato) successo nella formazione - possibili sentimenti di inferiorità e passività - e la gestione emotiva in situazioni di stress, tra le altre cose. Nei diversi Paesi sono state riscontrate barriere di questo tipo, in particolare la difficoltà nella gestione delle emozioni e la riluttanza di alcuni/e partecipanti a partecipare alla formazione, legata all'apatia e alla mancanza di motivazione.

Dal nostro punto di vista, tuttavia, queste barriere sono legate a fattori più strutturali e non solo individuali. Questo dimostra quanto sia difficile definire e comprendere i confini tra individuo e struttura. Tuttavia il discorso neoliberista che incolpa le persone per i loro "fallimenti", si è diffuso. Si sente spesso questo discorso tra i decisori politici, le istituzioni di formazione per persone adulte, i/le formatori/ici ... e persino tra le persone partecipanti.

Nel caso ungherese, sono state riscontrate situazioni limite di oppressione, come l'autostima, la difficoltà ad esprimersi e a credere nelle proprie capacità, che hanno portato all'apatia nei confronti delle possibilità di azione e che sono risultate legate alla mancanza di spazi di espressione e di ascolto e all'ambiente ostile e chiuso in cui si trovano. Nel caso "normativo" spagnolo, è emersa la difficoltà a esprimersi e ad ascoltare con convinzione; le norme culturali mainstream incarnate portano a non creare un buon ambiente di apprendimento collettivo. In Francia, le situazioni difficili condivise tra formatori/ici e partecipanti erano legate alla gestione delle emozioni in un contesto di formazione degli adulti, ad esempio come trovare/costruire gli spazi e i momenti giusti per dividerle. Queste situazioni limite si verificano soprattutto quando si parla di privilegi e oppressione. Nel caso portoghese, le situazioni limite sono più associate all'obbligo di partecipare a corsi o formazioni specifiche, che porta a una mancanza di motivazione e alla conseguente frustrazione da parte delle persone partecipanti. Questo obbligo è legato a situazioni di maggiore vulnerabilità, che comportano il "beneficio" di qualsiasi prestazione sociale (ad esempio, indennità di disoccupazione, reddito di inserimento sociale...); se il/la "beneficiario/a" non frequenta la formazione (indipendentemente dal fatto che sia di suo interesse), perderà il beneficio.

3 Si veda il quarto risultato di PODER, "Integrare l'approccio interculturale nella formazione alle competenze strutturali. Una guida al cambiamento".

Per ulteriori informazioni, si veda il secondo risultato di PODER, "Identità, potere, disuguaglianza: richiedere esclusioni basate su gruppi nel contesto dell'educazione degli adulti", capitolo 12 "Militarismo ed educazione".

Nel caso della disoccupazione, ad esempio, la mancanza di lavoro è imputata a una presunta mancanza di competenze individuali del/la disoccupato/a. In questo modo, le istituzioni responsabili dell'istruzione/formazione degli adulti diventano anche fundamentalmente istituzioni di standardizzazione e sorveglianza. Questo ostacolo incrocia il lato più soggettivo della motivazione individuale con condizioni oggettive sistemiche, come la mancanza di opportunità di lavoro nelle città e il modo in cui le istituzioni educative siano "spinte" ad affrontare questo aspetto, diventando un braccio della regolamentazione statale.

Partecipazione compulsiva, demotivazione e subordinazione

"A volte le persone sono costrette a partecipare a un corso di formazione e quindi non sono molto coinvolte o interessate. Questo è un problema da diversi punti di vista, perché possono mettersi in fondo alla classe a fare altre cose, oppure possono arrabbiarsi con il formatore/la formatrice e sentire che ha "potere" su di loro perché è la persona che può dire sì o no al fatto che hanno fatto o non fatto un ottimo lavoro, o ancora il formatore è la persona che raccoglie le firme come prova di partecipazione."
(Formatore maschio, focus group online, marzo 2024, Italia)

Secondo Citton (2018), il sovraccarico di stimoli che sperimentiamo oggi porta a una scarsa attenzione, a uno stato di amnesia e anestesia che si ripercuote sulla nostra salute, sul benessere e sull'individualità. Nei contesti formativi porta alla robotizzazione del processo educativo. In questo modo, la formazione trascura l'espressione di sé, la creatività, la novità e il pensare da soli e con la propria testa. Questo approccio formativo tende anche a sovrapporre il livello razionale a quello emotivo. In questo caso le arti hanno un enorme potenziale (come abbiamo proposto nel quinto risultato di questo progetto, intitolato "Video e manuale di formazione basati sul teatro").

"[...] Di solito, la mia prima domanda durante il debriefing è "come ti senti?"... Credo che le persone imparino da ciò che sentono. Tuttavia, una delle cose che ho notato in due o tre studenti - e non è un caso generale - è che non riuscivano a esprimere i loro sentimenti... Si trattenevano... era più facile per loro trattenersi. Si trattenevano... era più facile per loro resistere senza esprimere emozioni, per tre o quattro mesi nel corso di successivi debriefing, piuttosto che condividere o provare a condividere. Anche questo è sintomatico di qualcosa. [...] la chiamerei una sorta di robotizzazione del processo educativo." (Formatore maschio, focus group online, febbraio 2024, Portogallo).

2. Barriere situazionali

Nel quadro di Ekstrom (1972), successivamente sviluppato da Cross (1981), le barriere situazionali si riferiscono alle circostanze "qui e ora" che si verificano nella vita dei/delle partecipanti e formatori/ici. Esse includono barriere personali, abitative, familiari, finanziarie o sociologiche, come quelle di classe o di genere, ovvero le barriere strutturali che abbiamo aggiunto alla proposta delle autrici. Tra gli esempi vi sono l'organizzazione del tempo (scarso), le responsabilità genitoriali o di cura, la percezione di altre persone (familiari e amici) riguardo al fatto di frequentare i corsi e le difficoltà finanziarie o di trasporto. Sebbene le autrici inseriscano in questa categoria fattori sociologici, come la classe economica o l'etnia, abbiamo ritenuto opportuno creare una categoria distinta di "barriere strutturali" per chiarire la tipologia ed evidenziare la dimensione più socialmente regolata della posizionalità. Mostrando chiaramente l'articolazione tra le situazioni limite dell'oppressione, le barriere situazionali sono collegate a quelle disposizionali, perché le influenzano, ma apportano un elemento sociale (legato alle rappresentazioni e alle aspettative associate al genere, nel caso che abbiamo usato come esempio).

Eccezione alla regola (orizzontalità), ma rispettosa di un'altra regola

"Ricordo un momento, più personale rispetto ai problemi che abbiamo discusso qui, in cui uno studente si è impossessato dello spazio di potere. In altre parole, penso anche che nell'educazione degli adulti sia forse più 'facile' che accada quando qualcuno... beh, con più personalità, con più attitudine prende quello spazio e finisce per opprimere, in questo caso, l'educatrice o le educatrici. E c'è anche la questione del genere: come donna che fa l'educatrice... quali ostacoli si incontrano? Ed era un problema che non poteva essere risolto con questa instabilità emotiva. In altre parole, come si gestiscono le emozioni degli educatori? Che si tratti di rinunce, scoraggiamento o ansia di parlare con gli altri membri del team, credo che questa parte emotiva sia molto preziosa. Tuttavia nel campo dell'educazione se ne è parlato poco." (Formatrice femmina, focus group in presenza, febbraio 2024, Portogallo)

Questa difficoltà nel gestire le implicazioni emotive del/la facilitatore/ice durante il processo educativo è stata menzionata in modo ricorrente nei focus group dei diversi Paesi. Il legame tra genere e pressione emotiva è presente negli ambienti di facilitazione e può essere collegato a una mancanza di cura emotiva per coloro che facilitano i processi educativi. In effetti, il genere e l'espressione di genere di coloro che facilitano contano e possono determinare delle differenze in relazione al rispetto/riconoscimento dato loro in questi ambienti. Più identità dissidenti un corpo occupa, meno potere può avere all'interno di un sistema oppressivo.

Utilizziamo il termine identità dissidenti per riferirci ai diversi fattori di diversità che si intrecciano in ogni persona e che rompono con le regole normative prestabilite nei contesti sociali in cui i Soggetti sono inseriti, causando esclusione, emarginazione e mancanza di potere.

Perché è raro vedere donne nere in posizioni di leadership? Donne trans come facilitatori di processi educativi? Questi corpi, e molti altri, sono stati emarginati e raramente si trovano in spazi di potere. I nostri occhi devono abituarsi a vedere questi corpi occupare spazi di leadership, di comando e di potere. Luoghi in cui queste persone hanno diritto. Perché no? Perché è così raro vedere altri corpi negli spazi e nei luoghi di comando e di potere, oltre a quelli cosiddetti "normali"?

3. Barriere istituzionali

Il terzo gruppo di barriere identificato da Ekstrom (1972) e Cross (1981) è costituito dalle barriere istituzionali, che si riferiscono alle pratiche e alle procedure delle istituzioni che rendono difficile l'accoglienza di partecipanti e formatori/ici. Tra gli esempi vi sono le lacune nei programmi di studio, gli orari rigidi e talvolta incompatibili, la mancanza di informazioni e di opportunità, la (in)accessibilità e la mancanza di aiuti pratici (come quelli finanziari).

Dalla mappa chiusa dei contenuti al programma vivo e in evoluzione, nella tensione tra rigidità e flessibilità

"In una sessione in cui l'argomento era l'identità di genere, stavo facendo un'introduzione al più grande acronimo che ho trovato sulle identità. Non lo so... sarà stato lungo venti lettere. Alla terza o quarta lettera, una partecipante mi ha chiesto se era nel programma, dopo che avevo fatto un'introduzione su cos'è un'interpersona. Nell'educazione non formale, impariamo come fare educazione non formale e lavoriamo su vari argomenti, come il razzismo, per esempio; lavoriamo sull'identità, su vari temi legati ai diritti umani. Quindi ho spiegato che non tutti i temi sono presenti nel programma, perché variano anche in base alle esigenze riscontrate nelle classi e così via, e quindi i programmi sono necessariamente generici. Ma noi stavamo lavorando sui principi dell'educazione non formale, quindi rientravamo nel programma. Non sarebbe stato il caso, ma lei ha detto che non era obbligata a trovarsi in quella situazione perché quello che stavo facendo era ideologia di genere." (Formatore maschio, focus group online, febbraio 2024, Portogallo)

Come diceva Freire (1997/2007), non esiste un'educazione neutrale. L'educatore-allievo educa in base ai propri valori, guidato dalle norme e dalle possibilità istituzionali. Nell'esempio precedente, la costrizione istituzionale proviene da una studentessa che non era disposta a lavorare su un argomento che, secondo lei, non era incluso nel programma di studi. La studentessa accusa il formatore di fare ideologia, senza ammettere che la sua posizione è altrettanto ideologica.

Il programma di studi può, quindi, essere un elemento emancipatore o conservatore, utilizzato per la trasformazione e l'emancipazione o per il mantenimento del mondo "così come è" (Freire, 1972, p. 144). Lo stesso programma può anche assumere aspetti di conservatorismo in alcuni momenti e di trasformazione ed emancipazione in altri, ed è essenziale comprendere il peso dell'ideologia e delle scelte politiche di fondo del/la facilitatore/ice, nonché il modo in cui queste si incarnano nella relazione pedagogica.

Lo spazio come ostacolo e la "fuga" dal tema come ostacolo ancora più grande.

"Poi, mi aspettavo di incontrare più ostacoli dal punto di vista istituzionale, lavorando in un'università e volendo, per esempio, cose semplici come un'aula con le sedie sempre in cerchio. Posso ottenerlo facilmente? Non posso? È stato più impegnativo di quanto sperassi, ma l'ho gestito molto più facilmente rispetto alla promozione di certi argomenti in classe." (Formatore maschio, focus group online, febbraio 2024, Portogallo)

Le dinamiche e i cambiamenti dello spazio, in particolare negli ambienti dell'istruzione formale, sono ancora problematici. A livello istituzionale, è spesso difficile cambiare le strutture fisiche, come tavoli e sedie, che definiscono dove ogni gruppo di persone - chi forma e chi apprende - deve sedersi. Trattandosi di un dispositivo architettonico, spesso viene preso come una fatalità: "Le stanze sono già così", ha esclamato lo stesso formatore. Ricordando le analisi di Foucault (1975/1997) e quelli che lui chiamava "dispositivi di potere" - discorsi, istituzioni, organizzazioni architettoniche, leggi, affermazioni scientifiche, proposizioni filosofiche, per fare qualche esempio - possiamo vedere come il Potere sia ovunque, polverizzando tutte le nostre relazioni. Sono quindi necessarie una vigilanza critica e un'attenzione costante per individuarlo nei nostri discorsi e nelle nostre (in)azioni.

Proporre dinamiche diverse nello spazio aiuta a superare la verticalità formatore/ice e partecipante. Ad esempio, cambiare lo spazio di apprendimento per formare un cerchio non rompe le gerarchie, tuttavia aiuta a stabilire una maggiore orizzontalità, a decentrare il potere e a consentire il contatto e lo sguardo tra tutte le persone presenti. L'esempio precedente rivela barriere a livello architettonico - che, nonostante tutto, sono state più semplici da superare - e barriere a livello curricolare, che sembra invece ancora difficile superare.

4. Barriere strutturali

Come si può notare da quanto abbiamo detto, la trasformazione e il superamento delle barriere strutturali (che abbiamo aggiunto alla categorizzazione originale) sono più rigidi, complessi e lenti. Queste barriere riguardano i sistemi in cui viviamo e i tre grandi assi che li intersecano e li sostengono: razzismo, sessismo e capitalismo. Gli esempi di barriere strutturali sono innumerevoli, come la mancanza di autonomia nella scelta del tempo e dell'attenzione, o l'anestesia e l'apatia nei confronti del mondo, data l'eccessiva quantità di stimoli di cui disponiamo oggi, amnesia nei confronti dei processi collettivi che abbiamo già attraversato e la dimensione burocratica, associata alla verticalità e alla tecnicizzazione dei processi formativi.

4 Non è forse comune vedere persone che si aggrappano ai loro cellulari invece di comunicare con la persona che hanno accanto? Come se il rapporto con il mondo potesse avvenire attraverso un rettangolo così piccolo...

5 Un esempio è l'aumento dei movimenti di estrema destra in tutta Europa, nonostante le esperienze dei Paesi europei sotto le dittature di estrema destra.

L'OPPRESSIONE DEL "TEMPO"

Dal capitalismo deriva il sistema di mercificazione, che assegna un valore al tempo di lavoro di ogni persona, che viene scambiato con un salario. Il tempo - e a chi appartiene - è stato un problema sollevato da diversi autori (cfr. Cray, 2018; Han, 2014). Oltre a essere cooptato dal sistema economico, il tempo viene vissuto con un'urgenza e una velocità senza precedenti, intrecciando processi più interiorizzati di auto-domanda e produttività con processi più sociali che alimentano i primi - aspettative, sorveglianza e controllo. Questa oppressione senza volto è stata evidenziata in diverse discussioni con i/le facilitatori/ici e partecipanti:

"... le persone non hanno tempo per riunioni e corsi, o hanno poco tempo da investire. Questo è legato a ragioni personali; una persona può decidere di investire il tempo in altre attività, ma è anche legato a obblighi e richieste professionali. Ad esempio, chi è formatore in campo medico spesso ha meno discenti a causa di un'emergenza. Quindi, le ragioni della mancanza di tempo sono molte, ma tra queste c'è anche la formazione, perché il gruppo può cambiare, spesso si deve ripetere lo stesso argomento e si vede che le persone potrebbero fare di più ma non hanno il tempo. È diverso quando decidono di investire una quantità limitata di tempo, quindi è importante conoscere le aspettative prima di iniziare." (Formatore maschio, focus group online, marzo 2024, Italia)

Figura 1 - Il tempo come oppressione, illustrazione di Beatriz Villas-Bôas



È interessante riflettere su come, nella formazione delle persone adulte, l'orario possa dettare chi può partecipare e chi no. Sembra che siamo sempre più condizionati/e a dedicare il nostro tempo al lavoro. Il tempo lasciato al tempo libero e alla riflessione è poco (o nullo), persino per le attività quotidiane come cucinare, lavare e altri lavori riproduttivi. Questo limita la nostra vita quotidiana e spesso questa "mancanza" di tempo è associata a identità sociali oppresse e intersecate. Non è quindi corretto considerare questo ostacolo come "la mancanza di tempo di qualcuno". No, il problema non riguarda l'individuo, ma riguarda i sistemi che regolano la sua vita, in questo caso il suo tempo. Inoltre, al tempo di ogni persona viene assegnato un valore diverso, come dimostrano le disuguaglianze salariali nelle diverse professioni e, all'interno della stessa professione, in termini di genere.

5. Barriere anti-dialogiche

Le barriere anti-dialogiche, che abbiamo aggiunto al modello originale, sono una bussola per ciò che vogliamo portare con questa Guida. Esse riguardano le difficoltà che si incontrano in qualsiasi contesto formativo (formale, non formale o informale) nel raggiungere un dialogo più autentico. Esse derivano principalmente dalla verticalità tra chi forma e chi apprende, che si riscontra negli spazi formativi e che comporta - e incarna di per sé - problemi di comunicazione tra formatori/ici e partecipanti, visti come poli opposti dello stesso asse e una mancanza di riconoscimento e di valorizzazione delle esperienze dei partecipanti, tra le altre cose.

Esempi di barriere anti-dialogiche sono la distribuzione ineguale del discorso (quando alcuni possono parlare e altri possono solo ascoltare), la disuguaglianza nel contesto formativo (come se alcuni valessero più di altri), la mancanza di connessione (affettiva ed esperienziale) con gli argomenti trattati, la mancanza di pratica cooperativa (invece di seguire chi ha il potere), le difficoltà di compromesso, la riluttanza a esprimere opinioni e prospettive e a discutere (per non parlare di agire), la mancanza di fiducia nel cambiamento sociale...

Questi sono esempi di quanto possa essere fondamentale il percorso di Pedagogia della Liberazione auspicato da Paulo Freire (1972). L'orizzontalità, il rapporto con l'esperienza, l'impegno e la speranza - in direzione di un inedito possibile - sono le basi della Pedagogia dell'Oppresso.

Il termine "inedito possibile" (Freire, 1972, p. 134) indica ciò che è al di là delle situazioni limite, anche se in relazione con esse, ed è percepito come possibile, da realizzare. È inedito perché non è mai stato tentato, ma allo stesso tempo è possibile perché è praticabile.

6 "Temas geradores".

7 Il concetto è un mix di due parole: "docência", che in portoghese significa insegnamento, e 'discência', che significa 'apprendimento'.

In questa proposta ideologica, filosofica e metodologica, nel contesto dell'Educazione Popolare, costruita con le persone, Freire

(1972, p. 134) suggerisce di cercare "temi generatori" che rendano gli educatori-educandi e i educandi-educatori coinvolti nella produzione di cultura connessa alla costruzione della conoscenza. Questi "temi" si riferiscono, grosso modo, a un argomento significativo e sono "generativi perché [...] contengono in sé la possibilità di dispiegarsi in molti altri temi che, a loro volta, stimolano nuovi compiti [di comprensione e azione] che devono essere portati a termine". (Freire, 1972, p. 134, traduzione nostra).

Pensando anche alla Pedagogia della Domanda (Freire & Faúndez, 1985/1998) e alla proposta di Freire di superare la dicotomia esistente tra educando ed educatore e tra insegnamento e apprendimento - tradotta nel concetto di "dodiscência" (Freire, 1997/2007, p. 28) - esemplifichiamo di seguito un'occasione in cui la facilitatrice, nel tentativo di ricercare temi generativi, propone un tema di implicazione collettiva:

“Ricordo un esempio di qualche tempo fa. Eravamo a lezione di informatica e avevo cercato di decostruirla un po', ma quando sono arrivato in classe volevano che facessi una lezione, che insegnassi loro qualcosa o che dessi loro un compito. Per me è stato molto difficile. Per prima cosa, volevo capire che cosa volevano imparare, che cosa apprezzavano di più e di che cosa amavano parlare. È stata una grande ricerca e una grande sfida cercare di decostruire questo aspetto, perché si tratta di una pratica che dura da molti anni, non è vero? E ora, mentre parlavamo del 25 aprile, mi sono seduta dove erano tutti seduti, ho lanciato l'argomento e non ho parlato per tutta la lezione... e per la prima volta ha funzionato.” (Educatrice, focus group in presenza, febbraio 2024, Portogallo)

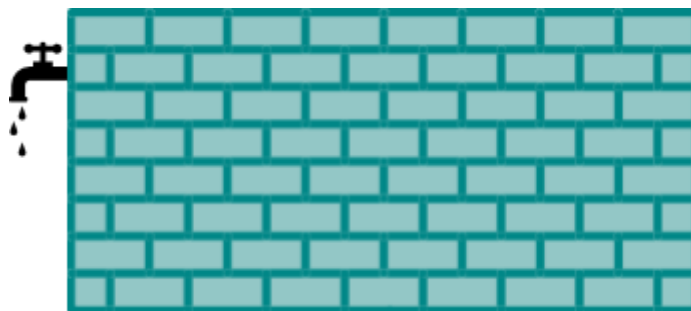
Questo passaggio rivela la difficoltà di superare la dicotomia educatore/educando e annuncia la possibilità di superarla come un "inedito possibile". Il 25 aprile 1974, noto come Rivoluzione dei Garofani, è stato un evento storico, sociale e politico estremamente importante, che ha spodestato il regime autoritario fascista e ha instaurato la democrazia. La scelta di questa data come tema - anche se su suggerimento di chi conduceva - ristabilisce la dimensione collettiva del coinvolgimento dei partecipanti. Inoltre, il fatto che la formatrice sia nata dopo il 25 aprile 1974, mentre la maggior parte dei partecipanti è nata prima e ha vissuto questa giornata storica, pone questi ultimi in una situazione in cui, grazie alla propria esperienza, hanno la "conoscenza" dalla loro parte. Essendo una delle date più importanti della storia del Portogallo, tutti i presenti ne avrebbero sentito parlare e/o avrebbero avuto qualche ricordo o esperienza ad essa collegata. Il fatto che si suggerisca un momento di rottura tra un periodo dittatoriale portoghese e uno democratico apre un'altra opportunità: parlare di oppressione, libertà e trasformazione.

L'adattamento dell'educatore-educando e del contenuto della formazione agli interessi, ai desideri, ai bisogni e ai sogni dell'educatore-educando è un elemento che può essere alla base del superamento delle varie barriere che abbiamo elencato qui. Il sistema educativo, così come è, definisce chiaramente i due ruoli. L'educatore/l'educatrice è colui/colei che istruisce, detta le regole ed educa attivamente. Dall'altra parte, l'educando/l'educanda ha il ruolo di ascoltare, di sentire ciò che qualcuno/a ha da dire, ed è posto/a in uno stato passivo di apprendimento.

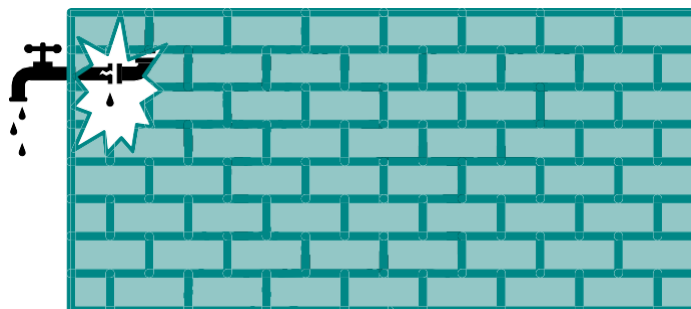
È interessante notare che in ungherese la parola "studente universitario" si traduce letteralmente con ascoltatore. A questa divisione si aggiunge anche la gerarchizzazione dei ruoli. Questi ruoli sono da troppo tempo costruiti e naturalizzati. Per questo motivo, diversi studi hanno esaminato la questione, soprattutto in ambito educativo e sociologico. Negli ultimi anni è emerso un movimento che va oltre lo svelamento delle "realtà", assumendo un intento trasformativo. È in questo movimento che ci collochiamo come educatori progressisti.

PARTE 2: Attività suggerite per promuovere l'interculturalità e l'intersezionalità

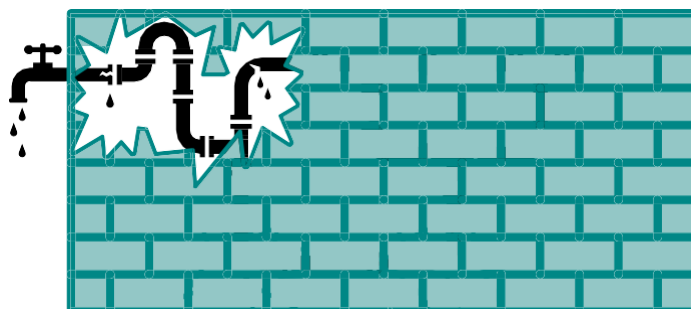
Dispositiona l barriers



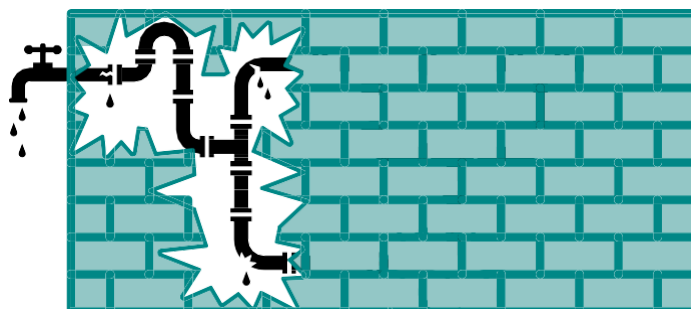
Situational l barriers



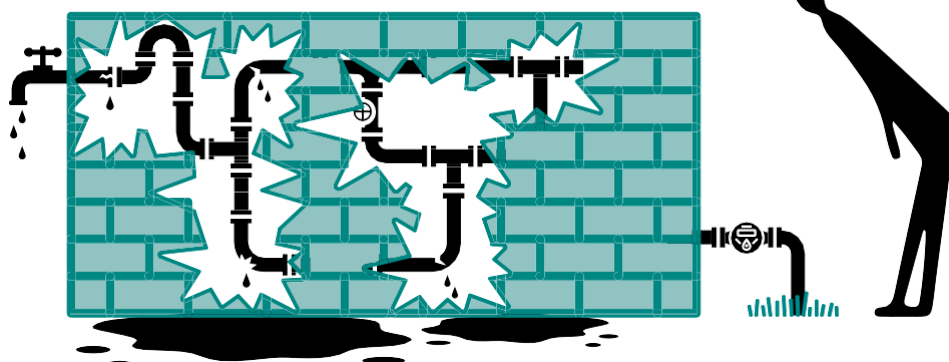
Institutional barriers



Structural l barriers



Anti-dialogical barriers



PARTE 2:

Attività suggerite per promuovere l'interculturalità e l'intersezionalità

Proponiamo ora alcune attività emerse dall'indagine tematica sulle "situazioni limite" (Freire, 1972, p. 129) individuate dagli/dalle educatori/educatrici di persone adulte. Il limite del nostro processo di raccolta dei dati è quello di esserci rivolte solo agli/alle educatori/trici per la realizzazione di questa Guida. Sarebbe molto interessante condurre la stessa indagine anche con la parte discente. Quali sono le "situazioni limite" che li/le vincolano? Come le percepiscono? Quali sono gli "inediti possibili" su cui sono disposti/e ad agire?

Fin dall'inizio è importante sottolineare che queste attività non sono una ricetta. Vanno invece lette alla luce di un processo più ampio, che intende essere dialogico e politico, contestuale, in tensione, coinvolgendo soggetti che vivono particolari condizioni di oppressione e la loro intersezione. Ciò significa che queste attività non possono e non devono essere scollegate dalla teoria che le informa (vedi Parte 3). Non devono nemmeno essere semplicemente applicate o replicate, ma costantemente adattate e ricontestualizzate. Non devono essere utilizzate nella loro interezza. Possono essere svolte individualmente o in relazione creativa alle sfide che le persone che partecipano alla formazione pongono e alle condizioni strutturali che le circondano.

Queste attività vogliono contribuire a conoscere il gruppo di formatori/formatrici e a promuovere la partecipazione attiva di tutti al processo educativo, favorendo la comunicazione e la riflessione. L'interculturalità è l'obiettivo principale e la nozione di cultura che vi è sottesa è molto ampia, come ha sottolineato Freire: l'essere umano "riempie di cultura gli spazi geografici e storici. La cultura è tutto ciò che viene creato [dall'essere umano]. Sia una poesia che una frase di saluto. La cultura consiste nel ricreare e non nel ripetere". (Freire, 1979/2002, pp. 30-31). La promozione dell'interculturalità deve quindi tenere conto di ciò che abbiamo in comune e anche delle nostre differenze, per qualsiasi motivo: età, colore della pelle, classe sociale, genere, autodefinizione sessuale, diversità funzionale...

In queste attività, il facilitatore dovrebbe introdurre elementi di complessificazione e politicizzazione, stimolando una discussione ricca e orizzontale che affronti i vari livelli dei

problemi identificati: le radici strutturali, i loro impatti e le possibili conseguenze sulle persone coinvolte, individualmente e collettivamente.

Questa orizzontalità tra persone in formazione e formatori/trici deve essere sempre mantenuta, in particolare durante la conduzione degli esercizi qui proposti. In alcune attività il/la facilitatore/trice può decidere di agire come "partecipante" - e impegnarsi come qualsiasi altra persona partecipante. Questa deve essere una decisione presa dai facilitatori e dalle facilitatrici stessi/e, a seconda del gruppo, dei ruoli multipli/altri di chi facilita nel contesto e del contesto stesso.

Prima di iniziare una qualsiasi di queste attività, sembra importante identificare i potenziali aspetti della diversità funzionale nel gruppo che devono essere presi in considerazione, come lo spazio fisico, lo spazio individuale o altri. Si possono anche stabilire accordi di comunicazione, come ad esempio chiedere chiarimenti quando non c'è una comprensione completa di ciò che è stato detto, o affermare l'uguale diritto di parola.

Proponiamo sei attività, senza alcuna preoccupazione di sequenzialità, per le ragioni sopra esposte: "Il mio posto!", "Sì e no", "Gioco sulla conoscenza (secondo Paulo Freire)", "Testo in parti, una discussione collettiva", "Questo non è un sacchetto di plastica! Storia a catena", e "Qual è il mio posto?".

"Gioco sulla conoscenza (secondo Paulo Freire)"

Il "Gioco sulla conoscenza (secondo Paulo Freire)" si propone di ripensare la nozione di cultura, gli schemi del sistema in cui si educa e si viene educati e la verticalità che è stata la norma negli spazi formativi. L'idea è quella di riportare discenti ed educatori a una relazione più orizzontale, in cui il dialogo sia possibile e tutti sentano di conoscere. Tra l'altro, si spera che vengano ripensate collettivamente le barriere dispositive, soprattutto quelle legate ai sentimenti di inferiorità e di "autosvalutazione" (Freire, 1972, p. 69). Sugeriamo la seguente attività per riflettere e rivalutare la dicotomia tra discente ed educatore in un contesto di formazione.

Obiettivi

- Il discente si assume come istruito, cioè riconosce che, in relazione all'educatore, è capace di conoscere, considerandosi un Soggetto conoscente;
- contrastare l'eterosvalutazione e l'autosvalutazione dei discenti, nonché l'idea che esista una gerarchia di conoscenze in cui la cultura "erudita" occuperebbe il primo posto;
- valorizzare la conoscenza esperienziale, pratica, basata sull'esperienza e non sistematizzata, solitamente sottovalutata;
- contribuire a rifiutare la dicotomia tra lavoro intellettuale e manuale.

Tipo di attività

Guidata, verbale

Tempo stimato

Circa 1 ora (dipende dal numero di partecipanti).

Descrizione

A proposito di una visita a un insediamento rurale del Cile, Paulo Freire descrive il gioco sulla conoscenza, che può essere usato quando gli adulti dicono qualcosa come "io non so niente", "tu sei quello che sa perché hai studiato"

"Mi dispiace, signore", disse uno [dei contadini], "che stavamo parlando. Voi potevate parlare perché siete voi che sapete. Noi non lo sappiamo". [...]

"Molto bene", dissi, rispondendo all'intervento del contadino. "Accetto il fatto che io so e voi non sapete. In ogni caso, vorrei proporre un gioco che, per funzionare bene, richiede da parte nostra una lealtà assoluta. Dividerò la lavagna in due pezzi, sui quali registrerò, dalla mia parte e dalla tua, i gol che io segnerò a te; tu, a me. Il gioco consiste nel chiedere all'altro qualcosa. Se la persona interpellata non sa come rispondere, il punto è di chi ha fatto la domanda. Inizierò il gioco ponendoti una prima domanda".

t A questo punto, proprio perché avevo assunto il "momento" del gruppo, l'atmosfera era più vivace di quando abbiamo iniziato prima del silenzio.

Prima domanda:

- Cosa significa maieutica socratica?

Ci fu una risata generale e segnai il mio primo gol.

"Ora tocca a voi farmi la domanda", ho detto.

Alcuni bisbigliavano e uno di loro fece la domanda:

- Che cos'è una curva di livello?

Non sapevo come rispondere. Ho registrato 1-1.

- Quanto è importante Hegel nel pensiero di Marx?

2-1.

- Qual è lo scopo della calcinazione del terreno?

2-2.

- Che cos'è un verbo intransitivo?

3-2.

- Che relazione c'è tra le curve di livello e l'erosione?

3-3.

- Che cosa significa epistemologia?

4-3.

- Che cos'è il sovescio?

Per saperne di più...

4-4.

Così, in successione, fino ad arrivare a dieci a dieci. Mentre li salutavo, ho dato un suggerimento:

"Pensate a quello che è successo qui oggi pomeriggio. Avete iniziato a discutere molto bene con me. A un certo punto siete rimasti in silenzio e avete detto che solo io potevo parlare perché sapevo e voi no. Abbiamo fatto un gioco sulla conoscenza e abbiamo pareggiato dieci a dieci. Io sapevo dieci cose che tu non sapevi e tu sapevi dieci cose che io non sapevo. Rifletti su questo". (Paulo Freire, 1992/1999, pp. 46-48, traduzione nostra)

L'attività prosegue con la riflessione e la discussione su quanto accaduto nel gioco sulle conoscenze, considerando, se pertinenti, gli obiettivi proposti.

Vale la pena di leggere ciò che Paulo Freire dice sulla "parte introduttiva" (Freire & Guimarães, 2010, p. 92) delle sue esperienze di alfabetizzazione. Freire ha utilizzato delle diapositive ricavate dai dipinti di Francisco Brenand, sequestrati durante il golpe militare del 1964 (Freire, 2000b, p. 97), e successivamente rifatte da Vicente de Abreu, per dialogare e promuovere la comprensione del concetto di cultura. In "L'educazione come pratica di libertà", Paulo Freire fornisce illustrazioni di queste dieci situazioni esistenziali e una breve panoramica di ciascuna di esse, spiegando ciò che è in analisi. In un altro punto dello stesso libro, l'autore descrive alcuni esempi che mostrano chiaramente la portata di queste discussioni:

"Durante i dibattiti sulle situazioni da cui traggono il concetto antropologico di cultura, molti affermano con soddisfazione e sicurezza che non viene mostrato loro "nulla di nuovo, ma piuttosto di rinfrescare la memoria". "Io faccio scarpe", ha detto un altro, "e ora scopro che ho lo stesso valore del medico che fa libri".

"Domani", ha detto una volta uno spazzino del municipio di Brasília parlando del concetto di cultura, "andrò a testa alta nel mio lavoro". Perché ha scoperto il valore della sua persona. Ha affermato se stesso. "Ora so di essere colto", ha detto con enfasi un anziano contadino. Quando gli è stato chiesto perché ora sapeva di essere colto, ha risposto con la stessa enfasi: "Perché lavoro e, lavorando, trasformo il mondo". (Freire, n.d., p. 110, traduzione nostra).

“Il mio posto!”

Questa attività permette ai partecipanti di parlare di sé in prima persona, in modo non intrusivo, lasciando che le persone dicano solo ciò che vogliono. L'obiettivo è anche quello di scoprire somiglianze, differenze, accordi e disaccordi tra i partecipanti. La discussione e la condivisione iniziano con uno stimolo non troppo specifico. Quali sono i punti in comune tra le nostre differenze?

Obiettivi

- Presentazione dei partecipanti;
- rompere il ghiaccio;
- individuare ed esplorare somiglianze e differenze;
- enfasi sul valore dell'affetto.

Tipo di attività

Guidata, verbale

Tempo stimato

Circa 1 ora (dipende dal numero di partecipanti).

Descrizione

I partecipanti si siedono in cerchio.

Momento 1 - Il facilitatore chiede ai partecipanti di pensare a un luogo... qualsiasi luogo! - La spiegazione della richiesta deve essere abbastanza vaga da permettere alle persone di pensare liberamente a qualcosa di significativo per loro. Può essere un luogo fisico, simbolico, immaginario... Viene chiesto alle persone di mostrare che hanno già pensato a un luogo alzando la mano. Quando tutti/e hanno alzato la mano, il facilitatore/la facilitatrice dà inizio al secondo momento.

Momento 2 - Viene chiesto alle persone di condividere il "proprio posto" con il resto del gruppo, iniziando a dire il nome del posto e nient'altro. Tutti/e sono tenuti ad ascoltare gli altri/e.

La nomina del posto può essere fatta semplicemente seguendo il cerchio, uno dopo l'altro o a catena (una persona parla e nomina la persona successiva che parla dopo di lei).

Momento 3 - I facilitatore/la facilitatrice chiede ai/alle partecipanti di giustificare la loro scelta del "luogo" al resto del gruppo. Tutti/e devono ascoltare gli altri/e e cercare di fare collegamenti silenziosi.

Momento 4 - Conclusione... Chi conduce interroga le persone partecipanti su cosa c'è di comune nelle loro scelte. Si potrebbe scoprire che tutti/e si riferiscono a luoghi che riportano loro bei ricordi o che si riferiscono al piacere e al benessere... in seguito, si può chiedere di discutere su cosa c'è di diverso nelle loro scelte...

Momento 5 – Il dialogo guidato, promosso dal facilitatore/dalla facilitatrice, aiuterà le persone a riflettere su ciò che le avvicina e le allontana l'una dall'altra... un buon punto di partenza per presentare una discussione sull'interculturalità.

Note: In questa attività, ci sta facilitando potrebbe voler partecipare attivamente al processo ed esporsi come gli altri e le altre partecipanti. Ci sono spazi educativi in cui questo è possibile. In questo caso, l'atteggiamento di esposizione può facilitare l'umanizzazione del gruppo e di ogni persona partecipante, il che è fondamentale per costruire una relazione.

“Si e no”

Questa attività, pensata per le riunioni dei formatori e delle formatrici, si concentra sulle barriere disposizionali (impegno, motivazione, riflessione, significati individuali), coinvolgendo il discente-educatore nell'interazione con altri tipi di barriere, ad esempio istituzionali e/o strutturali. L'obiettivo è stimolare una discussione di gruppo in modo che ci sia una comprensione collettiva delle diverse dimensioni che possono influenzare il successo e il benessere, così come ciò che può essere oppressivo negli spazi di formazione (formali o non formali).

Obiettivi

- Stimolare l'autopercezione di ciascun/a partecipante;
- localizzare i problemi che le persone in formazione e i/le formatori/trici hanno nella loro vita professionale;
- valorizzare le esperienze di ciascuno/a nel processo di apprendimento;
- stimolare la conoscenza e la percezione di sé.

Tipo di attività

Guidata, verbale

Tempo stimato

Circa 1 ora (dipende dal numero di partecipanti).

Descrizione

Il facilitatore/la facilitatrice dice: "Immaginiamo che ci sia una linea che divide questa stanza. Alla mia sinistra c'è il 'si' e alla mia destra il 'no'. Ora farò alcune affermazioni e voi vi posizionerete alla mia destra o alla mia sinistra, a seconda di ciò che pensate rispetto a ciò che viene detto".

Ciascuno/a può avere un foglio di carta e una penna per scrivere la propria posizione e tenere traccia, in modo che alla fine si possa riflettere su ciò che è stato discusso a livello spaziale.

FASI SUGGERITE:

1. Credete che la mancanza di tempo sia un problema per voi e per coloro con cui lavorate nel processo educativo?
2. Credete che una cattiva gestione del tempo sia un problema per voi e per coloro con cui lavorate nel processo educativo?
3. In aula pensate di avere atteggiamenti che non considerate coerenti con ciò in cui credete?
4. Credete che ci sia bisogno di un maggiore impegno da parte delle persone che partecipano ai processi?
5. Trovate difficile "dare voce" a persone timide o silenziose nella vostra pratica?
6. Avete mai trovato difficile affrontare commenti sessisti, xenofobi, razzisti o LGBTQI+fobici?
7. Pensate ai problemi di accessibilità quando progettate e preparate un processo educativo?
8. Avete mai trovato difficile partecipare a un processo educativo a causa di qualche

aspetto della vostra identità?

9. Durante la vostra pratica educativa, avete mai trovato difficile catturare l'interesse delle persone con cui avete lavorato?
10. Credete di aver mai avuto difficoltà nel processo di apprendimento perché i e le partecipanti sono adulti/e e hanno già molte opinioni su certi argomenti?

NOTE:

Se avete bisogno di adattare o cambiare una frase, fatelo. Nel vostro contesto locale, capirete meglio la realtà dei processi di apprendimento nel luogo in cui si svolgerà questa attività.

“Testo in parti: una discussione collettiva”

Data la complessità e la portata degli argomenti in discussione, il "Testo in parti" si riferisce a tutti i tipi di barriere. Tuttavia, l'attenzione può essere rivolta alle barriere strutturali e alla riflessione collettiva su di esse, all'interno e all'esterno dello spazio formativo. Questa attività mira a promuovere il dibattito sul razzismo, considerando la sua intersezione con altri fattori di discriminazione: genere, classe sociale, età, autodefinizione sessuale, diversità funzionale, tra gli altri. È inoltre nostra intenzione richiamare l'attenzione su concetti importanti della proposta teorica di Paulo Freire, come "razzismo", "classismo" e "sessismo", "unità nella diversità", "minoranza" e "maggioranza". Questa attività è rivolta a tutti/e coloro che sono interessati/e a discutere di questi argomenti - e, in effetti, tutti/e dovrebbero avere questo interesse.

Obiettivo

- Discutere sul razzismo e riflettere sull'intersezionalità che lo sottende;
- analizzare criticamente le idee sulle diverse forme di discriminazione e su importanti concetti sociali come "minoranza" e "maggioranza"

Tipo di attività

Guidata, verbale

Tempo necessario

Non prevedibile

Descrizione

Per affrontare il tema del razzismo (ma non solo), chi conduce l'attività propone la costituzione di piccoli gruppi per discutere frasi o estratti di testi di Paulo Freire. Qui aggiungiamo alcune domande che possono essere utilizzate durante la discussione. L'idea è quella di problematizzare il dibattito, alimentare la conversazione e non trasformarla in un'inchiesta. Se chi facilita ritiene che qualcos'altro possa contribuire a stimolare e approfondire la discussione, deve seguire la sua intuizione, consapevole del rischio di manipolare il dialogo.

Prima discussione

una volta formati i piccoli gruppi, viene distribuito il seguente estratto del testo di Paulo Freire:

“[...] gli antirazzisti devono andare oltre il limite del loro nucleo razziale e lottare per la trasformazione radicale del sistema socioeconomico che causa o intensifica il razzismo”. (Freire, 2000a, p. 68, traduzione nostra)

Da qui, le persone discuteranno su cosa pensano di questa frase, se sono d'accordo o meno... Se pertinente e adeguato, il/la facilitatore/trice può alimentare il dibattito con le seguenti domande: “in che misura il capitalismo causa o intensifica il razzismo? Quali esempi di questa causalità o intensificazione possiamo trarre dalla storia stessa?”

È possibile concordare la durata della discussione. Ogni gruppo dovrebbe avere carta e penna per scrivere i punti rilevanti. Un'altra parte del testo viene distribuita o presentata al termine di questa prima discussione.

Seconda discussione:

“La perversione del razzismo non fa parte della natura degli esseri umani. Non siamo razzisti, diventiamo razzisti non appena possiamo smettere di esserlo.

[...] Non fa parte della natura umana essere razzisti o sessisti, essere progressisti o reazionari, fa parte della vocazione a essere di più, che è incompatibile con tutte le forme di discriminazione”. (Freire, 2000a, p. 68, traduzione nostra)

Per questa seconda discussione, si possono presentare le seguenti domande: “se non nasciamo razzisti, possiamo imparare a smettere di esserlo? Come possiamo promuovere un'educazione antirazzista?”

Dopo che il gruppo ha concordato il tempo per la discussione e gli appunti, viene introdotta la terza parte del testo.

Terza discussione

“L'educatore progressista è fedele alla vocazione radicale dell'essere umano all'autonomia ed è aperto e critico nel comprendere l'importanza della posizione di classe, sesso e razza per la lotta di liberazione.

Non riduce una posizione a un'altra. Non nega il peso della classe, del colore della pelle o del sesso nella lotta. L'educatore progressista comprende che qualsiasi riduzionismo di classe, sesso o razza distorce il significato della lotta e, peggio ancora, rafforza il potere dominante indebolendo la lotta. Per questo motivo difende l'invenzione dell'unità nella diversità.

È evidente, quindi, che l'educatore autoritario, al servizio non della radicalità ontologica degli esseri umani, ma degli interessi della classe dominante, anche quando pensa e dice a favore delle classi popolari, lavora per la divisione e non per l'unità nella diversità. Per l'educatore autoritario è essenziale che la maggioranza dominata non si riconosca come maggioranza, ma si diluisca in minoranze indebolite.

Anche se in questa o quella società, per ragioni storiche, sociali, culturali ed economiche, l'importanza della razza, della classe e del sesso nella lotta di liberazione è visibilmente evidenziata, dobbiamo evitare di cadere nella tentazione di ridurre l'intera lotta a uno di questi aspetti fondamentali.

Il sesso da solo non spiega tutto. E nemmeno la sola razza. La classe da sola, altrettanto. Il leader operaio audace e intraprendente, agguerrito nella lotta di liberazione, ma che tratta la sua compagna come un oggetto, è incoerente come il leader femminista bianco che sminuisce la contadina nera e come l'intellettuale progressista che, parlando agli operai, non fa alcuno sforzo per parlare con loro. (Freire, 1997, pp. 94-95, traduzione nostra)

In questa terza parte, la discussione potrebbe concentrarsi sull'intersezionalità e sui concetti di Freire. Anche se alcune persone non ne sanno molto, è importante che esprimano la loro comprensione dei concetti presentati all'interno di ogni piccolo gruppo, senza troppe interferenze da parte del facilitatore, che potrebbe aggiungere le seguenti domande: “razza (o etnia o colore della pelle), sesso (o genere) e classe sociale sono interconnesse? Come si dovrebbe combattere la discriminazione in relazione a questi fattori: concentrandosi su uno solo o considerandoli nella loro interrelazione, ovvero "intersezionalità" (come la chiamava Kimberlé Crenshaw, 1989)? Ci sono altri fattori di discriminazione? Quali? Cosa significa questo concetto freiriano di "unità nella diversità"? In che misura l'idea di "minoranza" è discutibile? Cosa sono la vera "minoranza" e la "maggioranza"?”

Poiché, nell'estratto precedente, i significati di "maggioranza" e "minoranza" sono solo impliciti, suggeriamo una...

Quarta discussione

“Non ho dubbi [...] che una delle ragioni per cui le pratiche discriminatorie persistono in una società che pensa a se stessa e, in un certo senso, ha segni progressisti è la difficoltà che le cosiddette minoranze hanno, in queste società, a superare se stesse, a percepirsi come maggioranze. Percepirsi e comportarsi come la maggioranza.

Sarebbe molto meno complicato per le cosiddette minoranze risolvere le loro differenze in un esercizio politico quotidiano e combattere insieme piuttosto che, indebolite, lottare ciascuna per sé per raggiungere i propri obiettivi.

Fa parte del sogno di liberazione, della ricerca permanente di libertà e vita e del superamento progressivo di tutte le forme di discriminazione. L'educazione critica e disvelatrice svolge un ruolo indiscutibile in questo processo. E sarà tanto più efficace quanto più, nell'esperienza quotidiana della società, la forza dei processi discriminatori diminuirà. Non possiamo aspettarci una pratica educativa di natura liberatrice da un educatore reazionario, allo stesso modo in cui l'azione democratica effettiva ha scarso effetto se condotta isolatamente in un contesto fortemente razzista. La pratica politica portata avanti da donne e uomini maturi, che riconoscono criticamente il ruolo e la necessità dell'unità nella diversità, è di per sé anche una pratica pedagogica, indispensabile per la lotta contro il dominio.” (Freire, 1994/2015, pp. 277-278, nostra traduzione).

Domande possibili: “quindi qual è la maggioranza? E la vera minoranza?”

Dopo questa quarta discussione, i piccoli gruppi si riuniscono in un gruppo più grande e si scambiano le loro impressioni e le note sugli estratti. Se sorgono dubbi su un concetto specifico, il facilitatore/la facilitatrice può intervenire, ma attingendo sempre alla conoscenza dei partecipanti al riguardo. In altre parole, i concetti possono essere presentati come un dialogo.

Per saperne di più...

Questa attività presenta una serie di estratti di Paulo Freire, con l'obiettivo di alimentare discussioni prima in piccoli gruppi e poi in grandi gruppi. Non si tratta di un invito a leggere solo questi estratti come se i contesti in cui compaiono fossero irrilevanti. Infatti, in "Pedagogia degli oppressi", lo stesso Paulo Freire condanna le "indicazioni bibliografiche": "Ci sono insegnanti che, quando indicano una lista bibliografica, ordinano la lettura di un libro da pagina 10 a pagina 15, e lo fanno per aiutare gli studenti..." (Freire, 1972, p. 91). Il nostro obiettivo è esattamente l'opposto: invitare i partecipanti a leggere l'opera di Freire, anche perché ci sono concetti che compaiono negli estratti ma non vengono spiegati, come "essere di più" ("ser mais", nell'originale), per esempio. Pensiamo inoltre che sarebbe opportuno leggere il lavoro di Kimberlé Crenshaw (1989) sull'intersezionalità, così come i numerosi testi e studi che sono stati scritti sull'argomento.

9 Si veda, ad esempio, il secondo risultato di questo progetto: "Identità, potere, disuguaglianza: la richiesta di esclusioni basate su gruppi nel contesto dell'educazione degli adulti".

““Questa non è una borsa di plastica” Storia a catena“

In questa attività, proponiamo che, come gruppo, le persone creino una storia con personaggi, luoghi ed eventi. Da lì, si incoraggia il lavoro di squadra, incrociando le diverse visioni del gruppo per formare un'unica trama, esplorando i loro interessi, conoscenze e creatività in un processo negoziato tra pari e il più democraticamente possibile. Le varie voci possono essere ascoltate nella storia collettiva? Come prende le decisioni il gruppo? Cosa viene apprezzato? Queste e altre domande da parte di coloro che facilitano possono essere l'impulso per la discussione finale. Creare una storia sviluppa il potenziale espressivo e creativo, migliorando l'immaginazione e le idee di ogni persona coinvolta. Può aumentare l'autostima, contrastare i sentimenti di inferiorità e promuovere il dialogo e la cooperazione. In una creazione collettiva, il fallimento non ha posto perché lo spazio del vuoto (e della libertà) è abbastanza grande da non essere segnato da giusto e sbagliato.

Obiettivo

- Creare relazioni;
- esplorare il potenziale creativo;
- promuovere la creazione collettiva;
- analizzare la forza della voce individuale nella costruzione collettiva.

Tipo di attività

Guidata, verbale

Tempo necessario

Circa 1 ora (dipende dal numero di partecipanti).

Descrizione

Descrizione generale: Per iniziare, i partecipanti si organizzano in gruppi di 4 o 5 persone e rispondono a una serie di sfide proposte da chi facilita. Ogni piccolo gruppo occupa un'area diversa della stanza (ad esempio, una in ogni angolo). Il/la facilitatore/trice lancia diverse sfide, ogni piccolo gruppo deve prendere decisioni e tornare con le risposte al grande gruppo. Il compito di costruire e drammatizzare una serie di storie distinte, gruppo per gruppo, incoraggia la riflessione.

1° sfida – Chi conduce prende un oggetto qualsiasi nella stanza o usa un sacchetto di plastica, affermando: "Questo non è un sacchetto di plastica [o un altro oggetto]. Nel vostro gruppo, discutete e decidete cosa sia ora. Quando avete scelto, tornate nel cerchio". Il gruppo discuterà e deciderà, tornerà nel cerchio e condividerà con il gruppo allargato cosa è diventato quell'oggetto..

2° sfida – Alla fine della condivisione, chi conduce afferma: "Questo oggetto/cosa è stato perso. Chi l'ha perso? Quando avete discusso e deciso, tornate in cerchio". Il gruppo deciderà, restituirà e condividerà con il gruppo più grande qual è il loro oggetto e chi l'ha perso.

3° sfida – Alla fine della condivisione, chi conduce afferma: "Questo oggetto/cosa è stato perso. Quando? Quando avete deciso, tornate nel cerchio". Il gruppo deciderà, restituirà e condividerà con il gruppo più grande qual è il loro oggetto, chi lo ha perso e quando.

4° sfida – Alla fine della condivisione, chi conduce afferma: "Questo oggetto/cosa è stato perso. Dove? Quando avete deciso, tornate nel cerchio". Il gruppo deciderà, restituirà e condividerà con il gruppo più grande qual è il loro oggetto, chi lo ha perso, quando e dove.

5° sfida – Alla fine della condivisione, chi conduce afferma: "Questo oggetto/cosa è stato trovato. Chi l'ha trovato?" Quando avete deciso, tornate in cerchio". Il gruppo deciderà, restituirà e condividerà con il gruppo più grande qual è il loro oggetto, chi l'ha perso, quando, dove e chi l'ha trovato.

6° sfida – i gruppi sono sfidati a preparare una drammatizzazione della loro storia, oppure possono anche scambiarsi le storie (ad esempio, il gruppo 1 drammatizza la storia del gruppo 2 e viceversa), affrontando personaggi e ambientazioni differenti, altri oggetti...

7° sfida – i gruppi si raccontano le storie a vicenda.

8° sfida – tornate nel grande cerchio, le persone parlano dell'esperienza, di cosa è piaciuto loro di più, delle sfide che hanno affrontato, di come le hanno risolte e di altri aspetti che possono emergere. Il facilitatore/la facilitatrice guida il dialogo e introduce le domande nel modo più naturale possibile, intervallandole con i commenti dei/delle partecipanti.

Queste domande consentono di focalizzare gli obiettivi del gioco. Ad esempio:

1 – Giocare a questo gioco ha interferito in qualche senso con il modo in cui ci relazioniamo gli uni con gli altri?

2 – Per quanto riguarda la creatività, cosa hai provato di fronte all'esplorazione collettiva nel gruppo?

3 – Sei stato/a soddisfatto/a della tua creazione collettiva? Se sì, puoi spiegare cosa ti è piaciuto di più?

4 – Con i tuoi interventi, sei riuscito/a a produrre una storia comune. In che misura vedi la tua voce riflessa nella storia? Vuoi spiegare meglio?

Per saperne di più...

Durante la costruzione della storia, tutti gli aspetti già decisi dai piccoli gruppi vengono costantemente rivisitati a catena fino al completamento della storia. Chi facilita può aggiungere molte altre sfide e provocare la creazione di una "grande" storia o limitarsi alle sfide menzionate qui (Com'era il meteo? Qualcuno ha assistito agli eventi? Se sì, chi?...). Questo dipende dal facilitatore/dalla facilitatrice e dal gruppo.

Alcune idee di Freire possono aiutarci a pensare...

"Sono fedele al sogno. Le mie azioni sono state coerenti con esso. Ritengo che l'etica abbia a che fare con la coerenza con cui viviamo nel mondo, coerenza tra ciò che diciamo e ciò che facciamo." (Freire, 2001, p. 144, nostra traduzione)

“[...] nella misura in cui diventiamo capaci di trasformare il mondo, di dare nomi alle cose, di percepire, di comprendere, di decidere, di scegliere, di valutare, di, infine, eticizzare il mondo, il nostro movimento in esso e nella Storia ha necessariamente implicato sogni per la cui realizzazione ci sforziamo. Quindi, la nostra presenza nel mondo, che implica scelta e decisione, non è neutrale.” (Freire, 2000b, pp. 32-33, nostra traduzione)

“Se, in verità, non sono al mondo per adattarmi semplicemente ad esso, ma per trasformarlo; se non è possibile cambiarlo senza un certo sogno o progetto per il mondo, devo usare ogni possibilità che ho per non solo parlare della mia utopia, ma per partecipare a pratiche coerenti con essa.” (Freire, 2000b, p. 33, nostra traduzione)

“Il ruolo dell'assistente sociale che opta per il cambiamento, in un momento storico come questo, non è esattamente quello di creare miti contrari, ma di problematizzare la realtà per (...) [le persone], per fornire la demistificazione della realtà mitizzata.” (Freire, 1979/2002, p. 54, nostra traduzione)

Autrice

Eunice

Macedo

“Quale è il mio posto?”

L'attività presentata qui mira a provocare una riflessione sulla posizione di ogni persona nella propria vita e/o nei contesti professionali. Utilizza lo spazio e i vari punti che si possono trovare nella stanza, per promuovere la riflessione sullo spazio di apprendimento, la relazione con gli altri e le altre partecipanti e la relazione con il formatore/la formatrice. Inoltre, mira a contribuire a una maggiore capacità di riflessione e a una comprensione più chiara del ruolo di ciascuno e delle rappresentazioni altrui, le quali possono interferire con il nostro modo di pensare, sentire e comportarci.

Obiettivi

- Riconoscere la relazione tra dinamiche spaziali e sociali;
- stimolare la consapevolezza del posto che si occupa.

Tipo di attività

Guidata, verbale

Tempo necessario

Circa 1 ora (dipende dal numero di partecipanti).

Descrizione

Questa attività mira a promuovere la riflessione sui diversi posti che possiamo occupare. Questi posti riguardano i nostri desideri e le nostre necessità, le nostre responsabilità e i nostri doveri, le aspettative degli altri e ciò che ci chiedono. Per iniziare questa attività, assicurati che il gruppo sia già riscaldato. Ai partecipanti viene chiesto di osservare attentamente lo spazio. Poi passiamo alla prima indicazione:

* **“Quale posto ti piace di più occupare?”**

Si sottolinea che possono dirigersi verso quel posto senza pensarci troppo, lasciando che il loro corpo li/le guidi verso ciò che hanno voglia di fare per prima cosa. Poi, viene chiesto loro di tenere conto di ciò che sentono in quel posto, prendersi un po' di tempo per l'auto-osservazione e poi osservare il resto dei loro colleghi e delle loro colleghe.

Si chiede di nuovo loro di camminare nello spazio, di prestare attenzione a ciò che li circonda, a quel posto, e viene posta una nuova domanda:

* **“Quale posto ti piace di meno occupare?”**

Si chiede loro di andare nel primo posto a cui hanno pensato per rispettare la volontà del loro corpo e fidarsi di quella prima sensazione. Si suggerisce loro di percepire autonomamente il proprio corpo in questo luogo e ciò che pensano, sentono e mettendo in discussione se stessi. Dovrebbero tenere appunti per sé stessi e osservare i propri colleghi.

Viene chiesto loro di muoversi di nuovo nella stanza, prestando attenzione agli spazi intorno a loro, e viene posta l'ultima domanda:

* ***“Dove ti trovi?”***

Di nuovo, alle persone viene chiesto di andare in quel posto, riflettere sui propri sentimenti, osservare i propri corpi e le proprie menti, e poi osservare i propri colleghi.

Di nuovo, alle persone viene chiesto di andare in quel posto, riflettere sui propri sentimenti, osservare i propri corpi e le proprie menti, e poi osservare i propri colleghi.

Da quest'ultima posizione, avviene una conversazione riassuntiva:

“Cosa provi in questo posto? C'è qualcuno nello stesso posto in cui eri tu nella prima domanda? Perché sì? Perché no? Cosa ti fa preferire un altro posto? Perché senti che il tuo posto preferito è diverso da questo? Quali osservazioni fai? Ci sono state delle sorprese durante il processo? Hai mai occupato il posto che ti piace di meno? Perché è il posto che ti piace di meno?”

Queste domande rivelano esperienze, storie, dissonanze tra desideri e realtà, oppressioni affrontate lungo il cammino, ecc. Diventa una condivisione che accede a luoghi intimi, ma rispetta ciò che ogni persona è disposta a rivelare senza esporlo.

PARTE 3: Teorizzazione dall'esperienza

In quest'ultima parte proponiamo una teorizzazione basata sull'esperienza che abbiamo cercato di portare nelle Parti 1 e 2, sia portando le voci degli educatori-discenti, sia presentando attività già svolte con gruppi diversi e in paesi diversi e che hanno dimostrato di avere un potenziale liberatorio ed emancipatorio. Si presuppone l'importanza della relazione tra azione e riflessione come elementi inscindibili nel lavoro educativo. Partendo dallo svelamento di realtà diseguali in cui l'esercizio del potere è anch'esso diseguale e si basa su relazioni naturalizzate di dominio e subordinazione, ciò che è in gioco qui, e ciò che proponiamo, è la costruzione di relazioni umane incentrate sull'apprendimento reciproco e sostenute da una prospettiva di riconoscimento e cura (per sé e per gli altri), per la costruzione di un terreno comune più interdipendente e meno diseguale, in cui la diversità è valorizzata.

Partiamo quindi dalla Teoria Critica, base della proposta di trasformazione di Paulo Freire. È questo l'autore sul quale ci siamo basati per la costruzione di questa Guida, spiegando i vari assi della Pedagogia Critica di Freire e intrecciandola con la lente d'ingrandimento femminista, che, sempre in linea umanizzante, sottolinea l'emersione del Soggetto individuale. Enunciamo anche possibilità per un'educazione liberatrice, come la chiamava Freire, tornando alla necessità di fare il movimento di ascesi per accedere alle radici strutturali delle "situazioni limite" e poi andare alla ricerca della risoluzione con le persone, nel quadro delle relazioni sociali e attraverso processi dialogici, come quelli evidenziati e proposti qui. Con queste preoccupazioni, nelle sezioni seguenti, riflettiamo brevemente sulla Teoria Critica e sulla Pedagogia Critica, che da essa emerge e la incarna, per iniziare a presentare gli assi centrali della pedagogia di Freire, nel suo dialogo con le prospettive femministe e un quadro pedagogico di liberazione. Esploreremo poi i possibili dialoghi con i temi generatori e come possono essere identificati, nonché la democratizzazione della parola e le possibilità di creare una relazione dialogica.

Teoria Critica e Pedagogia Critica

L'origine della Teoria Critica è legata all'esistenza di una scuola di pensiero guidata da alcuni filosofi tedeschi, che inizialmente lavorarono a Francoforte e che, con l'emergere e il predominio del nazismo, furono costretti a rifugiarsi negli Stati Uniti, tornando a Francoforte solo alla fine della seconda guerra mondiale. La Teoria Critica, come detto prima, appare principalmente con l'opera di alcuni di questi

10 Si veda, ad esempio, quanto afferma Freire (1972) sul processo di adesione dell'oppresso alla coscienza dell'oppressore. In quanto tale, l'oppresso non vuole rompere con l'oppressione, ma piuttosto essere come l'oppressore.

Augusto Boal, drammaturgo brasiliano e creatore della Teoria dell'Oppresso, propone l'esistenza, nel telaio, di un processo maieutico tra audienza e attori - mediato dal jolly (facilitatore) - attraverso il quale entrambi rivelano gli strati che sottendono il visibile, trovando le radici strutturali del problema: "in un conflitto particolare, non dobbiamo scendere alle sue singolarità, congiunturali, ma risalire allo strutturale: dal fenomeno alla legge che lo governa - le sue cause - Ascesi!" le sue cause - Ascesi!". (Boal, 2009, p.173)

filosofi (ad esempio, Adorno, Horkheimer e Marcuse), sembra costituire una linea di pensiero che rappresenta una rottura epistemologica con il concetto cartesiano di "scienza". Questo concetto era stato completamente dominante fino ad allora. Si tratta, come detto, di una linea di pensiero che propone di considerare l'importanza del rapporto tra teoria e pratica, che difende un rapporto tra realtà e desiderio di emancipazione, sostenendo che l'azione da sviluppare è liberatoria. La Teoria Critica, quindi, cerca di contribuire all'emancipazione degli esseri umani, incoraggiando una riflessione costante sulle caratteristiche di tutti gli eventi, decisioni e pratiche.

Il lavoro pedagogico svolto nel quadro della Teoria Critica - quindi, la Pedagogia Critica stessa - rifiuta ciò che chiama "feticismo dei fatti", indicando la necessità di un'attività riflessiva permanente su tutte le azioni e decisioni educative, su tutte le pratiche sociali, in particolare quelle in cui sorgono situazioni di esercizio del potere.

La Pedagogia Critica è anche descritta come un movimento che mira a sviluppare abitudini di pensiero, lettura, scrittura e parola che vanno oltre l'accettazione acritica del significato superficiale delle prime impressioni, dei miti dominanti, delle dichiarazioni ufficiali o persino delle semplici opinioni, e che mira a identificare il significato profondo, le cause radicali, il contesto sociale, l'ideologia e le conseguenze personali di qualsiasi azione, evento, oggetto, processo, funzionamento delle organizzazioni, esperienze. La denuncia, fatta da Paulo Freire, in tutta la sua opera, della natura politica di ogni decisione presa nel campo dell'educazione, così come la stretta relazione che ha dimostrato esistere tra conoscenza, cultura e il concetto stesso di coscienza, su cui ha lavorato così brillantemente a partire dalla "Pedagogia degli Oppressi", fanno di Freire un simbolo indiscutibile del lavoro che si può sviluppare nel campo della Pedagogia Critica.

Assi della Pedagogia Critica freiriana, in linea con le pedagogie femministe

In questo quadro di pensiero critico, è evidente un insieme di principi guida della pedagogia freireana che trova eco anche nelle pedagogie femministe.

La riformulazione della relazione tra educatori ed educandi è uno dei principi centrali della Pedagogia degli Oppressi, che è molto chiara nella transizione dall'educazione bancaria all'educazione liberatrice. Implica una nuova visione su chi ha conoscenza e quale conoscenza è valida, e riconosce sia la conoscenza che la cultura delle persone in formazione e il loro ruolo cruciale come attori e autori nella formulazione della conoscenza.

La questione dell'empowerment è cruciale nella prassi di Freire, rivelando e rifiutando il ruolo dell'educazione nella riproduzione dello status quo e ricorrendo alla coscientizzazione attraverso il dialogo. Si basa sull'etica, sul rispetto della dignità e dell'autonomia dei/delle discenti e, quindi, porta alla loro costruzione come Soggetti socio-storici e culturali inseriti in un gruppo (Freire, 1997).

La costruzione di comunità è particolarmente importante nella pedagogia di Freire, chiaramente incarnata nei "circoli di cultura", come modalità di lavoro educativo che fonda e stimola la costruzione collettiva di significati basati sul confronto dialogico delle realtà individuali.

La dimensione culturale e la valorizzazione della voce, come risorsa ed effetto di coscientizzazione e azione trasformativa, sono evidenti in entrambi gli approcci (freiriano e femminista). Freire denuncia il silenziamento delle voci nell'educazione e afferma la necessità di tenere conto "della cultura degli oppressi, del loro linguaggio, del loro modo efficiente di fare matematica, della loro conoscenza frammentaria del mondo da cui alla fine passerebbero alla conoscenza più sistematizzata, che appartiene al lavoro scolastico" (Freire, 1974, p. 35, nostra traduzione).

Freire, così come le visioni pedagogiche femministe, annuncia la valorizzazione della diversità inerente all'alfabetizzazione - come progetto e azione politica - incentrata sull'individuazione di temi generatori e sull'esplorazione di parole generatrici, relative all'esperienza specifica degli studenti di alfabetizzazione e al loro universo lessicale. Questi costituiscono un processo, radice e stelo della costituzione della coscienza attraverso il dialogo, dando a ogni persona oppressa un luogo in cui esprimersi, appropriarsi della propria storia e creare cultura attraverso l'oggettivazione del mondo, come sottolinea Freire (1972).

La sfida alla pedagogia convenzionale La sfida alla pedagogia convenzionale proviene dal luogo del Soggetto, che implica la messa in discussione dello status quo e della conoscenza stessa. Quindi, entrambe le pedagogie riconoscono l'esistenza di diverse forme di oppressione, che richiedono questa azione per la liberazione e la trasformazione sociale (Crabtree, Sapp & Licona, 2009). Si sottolinea quindi, come detto sopra, che l'istruzione non è neutrale ma ideologicamente, storicamente e culturalmente (in)formata. In questa misura, e come azione culturale di intervento nel mondo, può fare la differenza.

"Tra le potenzialità e i limiti dell'educazione, sorge un pensiero pedagogico che porta l'educatore a impegnarsi socialmente e politicamente, a percepire le possibilità dell'azione culturale e sociale nella lotta per la trasformazione delle strutture oppressive in una società di uguali e il ruolo dell'educazione – coscientizzazione – in questo processo di cambiamento." (Freire, 1997, p. 10, nostra traduzione)

Vale quindi la pena sottolineare che sia la pedagogia femminista sia quella freireana

si basano su visioni di trasformazione sociale (...), che sono alla base (...) di assunti comuni riguardanti oppressione, coscienza e cambiamento storico. Entrambe (...) affermano "l'oppressione nelle condizioni materiali dell'esistenza delle persone" e si basano su processi di consapevolezza, come "capacità critica che va oltre i discorsi dominanti". In queste pedagogie, fortemente impegnate "nella giustizia e in una visione di un mondo migliore e nel potenziale di liberazione", gli esseri umani sono visti "come Soggetti e attori della storia" (Weiler, 2004, p. 92, nostra traduzione)

Entrambe utilizzano strategie per potenziare i/le discenti nel duplice ruolo di educatori ed educandi; incoraggiare ogni persona partecipante alla dinamica pedagogica relazionale a contribuire con la propria cultura e voce alla costruzione della conoscenza e al dialogo con altre culture e voci nell'appropriazione di nuove conoscenze; promuovere l'articolazione tra conoscenza e potere, portando ad azioni trasformative; sono pedagogie impegnate nella giustizia sociale, nei diritti umani e in una visione della possibilità di costruire un mondo migliore, attraverso la liberazione (Macedo, 2021). Carlos Nuñez (1998) descrive l'Educazione Popolare basata sulle particolarità del contesto latinoamericano, affermando che questa

"combina e relaziona l'impegno etico di natura sostanziale con una posizione e un impegno politico al servizio della grande maggioranza per affrontare la risoluzione dei propri problemi e – come terzo elemento di questo triangolo – il tema fondamentale della coerenza tra il dire e il fare [...] la sua proposta metodologica." (Nuñez, 1998, p. 30, nostra traduzione)

Generare dialoghi con temi generatori

La coerenza tra il dire e il fare, che è alla base della proposta di Freire (1972), è stato un tema rilevante nei dialoghi che abbiamo avuto con gli educatori e le educatrici durante l'ultima fase del Progetto PODER. Questa ricerca di coerenza sembra essere presente nelle persone che facilitano i processi educativi degli adulti, con i primi che segnalano difficoltà nella gestione delle aspettative, delle risorse e degli obiettivi istituzionali, così come delle aspettative, dei bisogni e degli obiettivi delle persone con cui lavorano. La mancanza di relazione tra la valutazione quantitativa dei risultati dei progetti o programmi educativi e la loro dimensione relazionale tende a tradursi in una mancanza di autonomia di chi lavora come formatore/trice o educatore/trice; sono oggetto di una valutazione quantitativa, una mancanza di voce nelle decisioni fondamentali dei progetti - come la distribuzione o l'assegnazione dei finanziamenti - e la mancanza di considerazione dell'impatto non numerico, o meglio emotivo, che è alla base dei processi educativi e che spesso si rivela solo a lungo o medio termine.

Questa dimensione emozionale, non dissociabile da quella razionale, co-costruisce la relazione dialogica tra discente-educatore e educatore-discente. Come sottolinea Hooks (2013), è nell'amore che si trova la forza motrice che muove il desiderio di cambiamento e lo converte in azione. È la mancanza di amore che rende impossibile la creazione e la ricreazione. Lo scambio, l'incontro con l'altro, è il possibile dialogo per la trasformazione. I Soggetti Dialogici, secondo Freire (1972), sono necessari per la liberazione degli esseri umani, poiché la violenza e il dominio sono il risultato di perversioni dell'amore, la "patologia dell'amore", come spiega l'autore:

"[...] sadismo in chi domina; masochismo nei dominati. Amore, no, perché è un atto di coraggio, mai di paura, l'amore è impegno verso gli uomini [sic]. Ovunque siano queste persone oppresse, l'atto d'amore è impegnarsi per la loro causa. La causa della loro liberazione. Ma questo impegno, perché è amorevole, è dialogico." (Freire, 1972, pp. 114-115, nostra traduzione).

Secondo Freire, le persone oppresse esprimeranno questo amore nella lotta per la loro liberazione. Saranno in grado di "restaurare l'umanità che [gli oppressori] avevano perso attraverso l'uso dell'oppressione (...) solo gli oppressi liberandosi possono liberare gli oppressori. Come classe che opprime, questi non liberano né liberano se stessi". (Freire, 1979/2002, p. 46). Questo processo dialogico è, tuttavia, circondato da barriere, a causa della difficoltà di trasformazione che risiede nel desiderio di certi gruppi di mantenere lo status quo, mantenere i propri privilegi e utilizzare miti legittimanti.

32

"Come posso dialogare se mi sento partecipe di un "ghetto" di uomini puri [sic], proprietari di verità e conoscenza, per i quali tutti quelli fuori sono "quelle persone", o sono "nativi inferiori"?"

Come posso dialogare se parto dal presupposto che la presa di parola sul mondo sia compito di uomini scelti e che la presenza delle masse nella storia sia un segno del suo deterioramento che devo evitare?"

Come posso dialogare se mi chiudo ai contributi degli altri, che non riconosco mai, e dai quali mi sento persino offeso?" (Freire, 1972, pp. 115-116, nostra traduzione)

La democratizzazione della parola e le possibilità di creare un rapporto dialogico

Per Freire (1972), la parola non dovrebbe essere un privilegio per alcune persone, ma piuttosto un diritto che tutte le persone hanno o dovrebbero avere. Pertanto, per lui, non ha senso per noi dire la "vera parola" - di trasformazione - ad altre persone, in modo prescrittivo. Quindi, afferma:

"Ecco perché non è possibile un dialogo tra chi vuole la presa di parola sul mondo e chi non la vuole; tra chi nega agli altri il diritto di parlare e chi si sente negato questo diritto. È necessario innanzitutto che chi si vede negato il diritto primordiale di dire le proprie parole riacquisti quel diritto, impedendo che questo assalto disumanizzante continui." (Freire, 1972, p. 113, nostra traduzione).

È in questo quadro e con queste preoccupazioni che, quando parliamo di interculturalità, parliamo di cambiamenti nelle abitudini, nel pensiero e nella convivenza. Dobbiamo essere in grado di dialogare tra persone di pari valore, rispettare le molteplici culture che abitano lo stesso spazio e comprendere e realizzare che c'è spazio per esercitare questa molteplicità arricchente. È, quindi, essenziale che l'educatore-discente si adatti e si aggiorni costantemente: cosa si sta dibattendo su un argomento specifico? Chi sono i riferimenti, locali e nazionali, su questo argomento? Quali punti di vista hanno senso per me? Dove sono le manifestazioni culturali della città in cui vivo? Quali gruppi sono presenti in queste manifestazioni? Cosa pensano e sentono le persone su questi temi? Queste e altre domande possono essere poste per consentire l'auto-riflessione, consentendo un lavoro allineato con il pensiero di Freire di emancipazione e libertà nell'educazione.

Contrariamente a questo mandato liberatorio ed emancipatorio, che pretendiamo, l'educazione bancaria ci offre diverse piccole scatole di pensiero e ci costringe a incastrarci in una di esse. Quando pensiamo al metodo, a noi stessi e a noi in relazione al metodo, siamo nel processo di de-meccanizzazione (Boal, 2005) del pensiero - la pratica di pensare alla pratica, come ci dice Freire. Pensare a noi stessi, alla nostra posizione sociale nel mondo e a noi stessi in relazione a un'altra persona può essere rivoluzionario. Come ha detto un educatore in Italia:

“Un buon formatore o un formatore esperto non è qualcuno che lavora da molti anni, ma qualcuno che si interroga spesso su quello che sta facendo, che riflette sui metodi e così via. Lavorare per molti anni non rende un professionista bravo ed esperto.” (Educatore, focus group online, marzo 2024, Italia)

“Come educatori, dobbiamo “trovare piccole soluzioni che faranno la differenza”.” (Educatore, Portogallo).

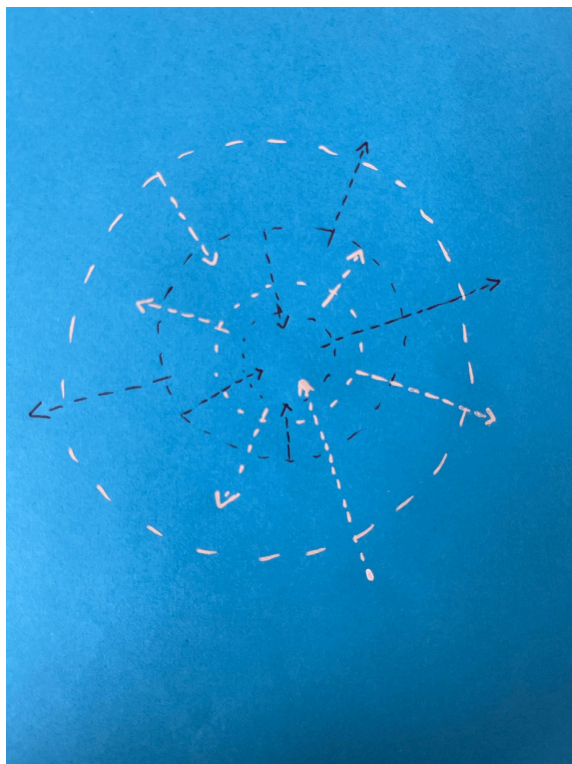
“Puntare a un impatto locale su piccola scala significa comprendere l'importanza di credere in un effetto domino. Mettere sempre in relazione il locale con una sfera globale, ovvero ciò che è sistemico si riflette in quel contesto locale e quali sono le specificità di quel contesto. Atteggiamenti su piccola scala e a lungo termine” (Educatore maschio, focus group online, Portogallo)

Dobbiamo rallentare rispetto ai nostri contesti e ascoltare - ascoltare davvero - le persone con cui lavoriamo, identificando con loro le "situazioni limite" che dobbiamo affrontare, gli uni e gli altri.

Ricerca di temi generatori: codifica e decodifica

Indagare e comprendere l'universo tematico di una data popolazione è importante per intrecciare e/o comprendere i temi generatori. Come mostra la figura, “i 'temi generatori' possono essere localizzati in cerchi concentrici, che vanno dal più generale al più particolare” (Freire, 1972, p. 135, nostra traduzione). Questa ricerca di temi generatori include il processo di codifica, attraverso il quale le persone portano situazioni tematiche che fanno parte del loro ambiente e sono, per loro, importanti (in un movimento dal concreto all'astratto). Come in un movimento avanti e indietro, “dall'astratto al concreto” (Freire, 1972, p. 139, nostra traduzione), le situazioni codificate vengono analizzate (qualcosa di concreto che è intriso di codici e simboli) e, ancora una volta, i segni vengono portati in una sfera astratta: “Cosa significano?” “Quali altri significati possono avere?” Quindi, vengono riportati al concreto più volte di seguito. Questo processo costituisce la fase di decodifica.

Figura 2 - Cerchi di compressione/estensione del processo di decodifica,
illustrazione di Beatriz Villas-Bôas



Di fronte a una situazione esistenziale codificata, le persone tendono a realizzare una sorta di "scissione" della situazione che viene loro presentata. "Questa 'scissione', nella pratica della decodificazione, corrisponde alla fase che chiamiamo 'descrizione della situazione'. Scindere la situazione figurativa consente di scoprire l'interazione tra le parti del tutto scisso" (Freire, 1972, p. 139, nostra traduzione). La decodifica può essere fatta attraverso domande, rispettando la Pedagogia delle Domande (Freire & Faundez, 1985/1998) che sottolinea l'importanza del dialogo (domande e risposte, anche se incomplete e parziali, anche se formulate come nuove domande) nel processo pedagogico di costruzione della conoscenza e trasformazione sociale. Anche Henrique Longo osserva l'importanza delle domande nella pratica pedagogica, affermando che:

"Esse [le domande] aiuteranno in questo processo di decodificazione fino a quando non si potrà giungere a una conclusione soddisfacente. La classe deve essere intesa come un processo dialettico. Un'educazione liberatoria basata sul dialogo e sulla problematizzazione può contribuire efficacemente a far sì che la coscienza diventi critica." (Longo, 2000, p. 3, nostra traduzione).

Apparentemente
mpliando e aggiornando la proposta di Freire riguardo al
rocesso di alfabetizzazione e coscientizzazione, l'autore
uggerisce una possibilità di decodifica, in questo caso, per
na fotografia:

- * “Cosa mostra la foto?
- * Quali sono le sue
caratteristiche principali?
- * Chi ha scattato la foto? In
che modo?
- * Dove è stata scattata la
foto? Quando?
- * Com'è la foto? Sono
chiari tutti i dettagli?
- * La foto fa parte di una
pubblicazione?
- * È possibile garantire
l'autenticità della foto?
- * Perché è stata scattata la

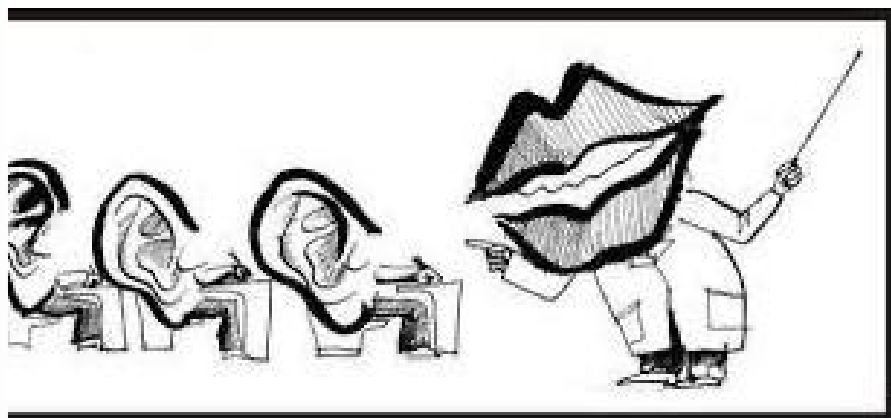
foto?

- * La foto può essere
considerata
rappresentativa di un
contesto reale? Cosa
voleva mostrare il
fotografo quando ha
scattato la foto?
- * Cosa prova lo spettatore
quando vede la foto?
- * Cosa significa questa
foto nel contesto in cui si
trova?”
- * (idem, p. 5, nostra
traduzione).
- *
- *

Considerazioni finali: quali possibilità?

Includiamo quindi anche attività con una dimensione riflessiva, in cui si discutono i luoghi e i ruoli di chi conduce la formazione. Questa riflessione deve andare oltre un approccio cognitivista e razionale e partire dal corpo, così spesso messo a tacere e inerte in questi spazi, o trasformato in un "corpo docile", come immaginava Foucault (1975/1997). Questa differenza fondamentale e percettibile nei ruoli dei corpi è evidente nell'immagine sopra: chi parla è in piedi, con possibilità di articolazione e movimento, e chi ascolta è seduto, quasi immobile, il che suggerisce la divisione fondamentale nel campo educativo. Negli spazi di formazione è spesso evidente chi ha il potere di parlare e chi ha il dovere di ascoltare. Chi è seduto vede solo una parte dell'intero spazio: l'educatore/facilitatore, che è di fronte a lui/lei, e le spalle dei compagni di studio. È difficile sfuggire a questo sistema, quindi dobbiamo mantenere un atteggiamento di vigilanza critica. Il fatto che abbiamo raccolto “situazioni limite” vissute dagli educatori/dalle educatrici, e non dalle persone che partecipano alle formazioni, è

Figure 3 - Source: IDAC (1990, p. 48)



un limite del nostro lavoro e ci fornisce informazioni sulla difficoltà di abbandonare un sistema che privilegia la voce dei/delle docenti a scapito di quella dei/dele discenti, nonostante la nostra preoccupazione centrale sia quella di promuovere le condizioni per l'espressione della loro voce. Allo stesso modo,

"i formatori spesso pensano che i loro ostacoli siano problemi personali, anche se la causa è chiaramente sistemica (dovuta a una società capitalista e patriarcale, corruzione, nepotismo.)"
(Educatrice, focus group, marzo 2024, Ungheria)

Diventa quindi necessario rafforzare la dimensione politica dell'educazione, la sua politicità, politicizzando i problemi di tutti e, come Benjamin Constant ha affermato come significato di Rivoluzione Politica: "il momento in cui nessun statista può dire a un cittadino, 'fatti i fatti tuoi', perché tutte le questioni sono diventate quelle di tutti" (p. 94, In Boal & Soeiro, 2019). Le barriere che abbiamo enumerato e le difficoltà che causano al processo dialogico possono essere superate quando "ci mettiamo nella prospettiva degli oppressi [e] sviluppiamo il processo pedagogico dall'atto dell'apprendimento, e non dall'insegnamento" (Romão, 2004, p. 30, nostra traduzione). Anche perché "il punto di osservazione dell'oppresso gli dà [sic] alcuni vantaggi epistemologici e lo alimenta con la spinta a realizzare iniziative che potrebbero elevarlo, e con lui, gran parte, se non tutta l'umanità" (Romão, 2004, p. 27, nostra traduzione).

Torniamo quindi al campo delle possibilità e alla base del lavoro di Paulo Freire: il dialogo. Il processo dialogico si realizza con almeno due persone, mediate dal mondo. Se ogni persona ha la propria esperienza del mondo - sperimenta e pensa il mondo a modo suo - un primo riconoscimento è accettare questa unicità di ogni persona come una virtù e una somma, o addirittura una moltiplicazione, dato che lo scambio di conoscenze genera conoscenze nuove e inaspettate. Questo riconoscimento è la base dell'intero processo dialogico, che si basa sull'ascolto attivo, sul rispetto e sulla fiducia per formare una relazione più orizzontale che valorizzi la conoscenza in presenza. Il processo dialogico, quindi, richiede l'esercizio della fiducia. Come possiamo favorirlo?

Un primo (e secondo e terzo...) passo ha a che fare con la condivisione del potere: una delle decisioni che possono essere condivise in un processo pedagogico è il contenuto del dialogo. Scegliere, insieme alle persone con cui lavoriamo, il contenuto che verrà discusso in una data situazione pedagogica, è ciò che Freire chiamava scegliere l'universo tematico.

L'educatore-discente può svolgere un lavoro quotidiano e prolungato di approfondimento - indagine e comprensione - delle culture delle persone con cui lavora. Questa immersione nell'universo tematico e culturale dell'altro, comprendendo "le sue condizioni fisiche, organiche, l'accettazione o la resistenza alla proposta che sta per essere fatta", è uno dei pilastri della Pedagogia Freiriana:

"[...] la necessità che l'educatore, il politico, senza volerli separare, debbano, in un certo senso, lasciarsi bagnare completamente dalle "acque culturali" delle masse popolari, per poterle sentire e capire. A parte questo, ciò che possono ottenere, quasi sempre, è una comprensione difettosa del reale, del concreto, a cui manca, proprio per questo, una dimensione fondamentale, che è il modo in cui le masse popolari reagiscono e si vedono nel loro rapporto con il contesto." (Freire & Faundez, 1985/1998, p. 109, traduzione nostra)

"In assenza di un precedente e concomitante lavoro etnografico, l'educatore-apprendista può assumere solo la propria cultura e, erroneamente, l'idea che "la cultura nazionale è ciò che fa parte del loro universo di classe - le loro idee, le loro credenze, i loro gusti", il che ridurrebbe la seria possibilità di aprire uno spazio per "reinventare criticamente la cultura, reinventare il linguaggio, ancora una volta, la questione della reinvenzione del potere" (Freire & Faundez, 1985/1998, p. 95, traduzione nostra).

Freire, quindi, propone una pedagogia della domanda - discussa in precedenza - basata sullo scambio di domande che, anche senza avere una risposta, possono sempre essere in dialogo. Gli educatori/le educatrici possono privilegiare attività che stimolino e affrontino temi intersezionali, cioè che tengano conto dei diversi strati identitari degli individui e, quindi, delle varie lenti attraverso cui ciascuno legge e comprende il mondo, ciò che altri autori hanno chiamato "voce" (Arnot, 2006; Macedo, 2017). È questa ricerca, basata su domande, che Freire descrive come pratica di libertà. Quindi, noi educatori/trici, formatori/trici, conduttori/trici, facilitatori/trici... che partecipiamo a una pratica di liberazione, abbiamo la responsabilità di aprire strade e possibilità attraverso le domande.

Dopo aver denunciato le barriere esistenti negli spazi educativi, enunciamo e annunciamo suggerimenti per pratiche collettive e riflessive, riassumendo alcune possibilità per creare nuovi presenti e futuri. Ci auguriamo che questa Guida vi ispiri qualcosa (sicuramente ha ispirato noi) e che nuove Guide, con nuove possibilità di azione, si aggiungano a questa per invertire la marcia di un'avanzata egemonica/dominante che non ha tenuto conto di tutti noi.

Riferimenti e bibliografia (varie lingue)

Annot, Madeleine (2006). Gender voices in the classroom. In Christine Skelton, Becky Francis, G Lisa Smulyan (Eds.), *The Sage handbook of gender and education* (pp. 407-421). Sage.

Boal, Augusto (2005). *Jogos para atores e não-atores* [Games for actors and non-actors]. 7th ed. Civilização Brasileira.

Boal, Augusto (2009). A estética do oprimido [The aesthetics of the oppressed]. Garamond.

Boal, Julian G Soeiro, José (2019). Identities, otherness, and emancipation in Theatre of the Oppressed. In Kelly Howe, Julian Boal G José Soeiro (Eds.), *The Routledge Companion to Theatre of the Oppressed* (pp. 94-103). Routledge.

Citton, Yves. (2018). Da economia à ecologia da atenção [From economics to attention ecology]. *Ayvu: Revista de Psicologia*, 5(1), 13-41. DOI:10.22409/ayvu.v5i1.27498.

Crabtree, Robbin, Sapp, David Alan, Licona, Adela C (Eds.) (2009). *Feminist pedagogy: looking back to move forward*. The Johns Hopkins University Press.

Crary, Jonathan (2018). 24/7 - *O capitalismo tardio e os fins do sono* [24/7 - Late capitalism and the ends of sleep]. Antígona.

Crenshaw, Kimberlé (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. University of Chicago Legal Forum, 1. Available at:

<http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

38

Cross, K. Patricia (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.

Ekstrom, Ruth (1972). *Barriers to women's participation in post-secondary education: a review of the literature*. Educational Testing Service.

Foucault, Michel (1975/1997). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* [Discipline and punish: the birth of the prison]. Vozes.

Foucault, Michel (2000). *Microfísica do poder* [Microphysics of power]. Graal.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido* [Pedagogy of the oppressed]. Afrontamento.

Freire, Paulo (1974). *Uma educação para a liberdade* [An education for freedom]. Textos marginais 8. António Abreu.

Freire, Paulo (1979/2002). *Educação e Mudança* [Education and change]. 26th ed. Paz e Terra.

Freire, Paulo (1992/1999). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* [Pedagogy of hope: a reencounter with the Pedagogy of the oppressed]. 6th ed. Paz e Terra.

Freire, Paulo (1994/2015). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* [Letters to Cristina: reflections on my life and my praxis]. 2nd ed. Paz e Terra.

Freire, Paulo (1997). *Política e educação* [Politics and education]. 3rd ed. Cortez.

Freire, Paulo (1997/2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* [Pedagogy of autonomy: knowledges necessary for educational practice]. 35th ed. Paz e Terra.

Freire, Paulo (2000a). *À sombra desta mangueira* [In the shade of this mango tree]. 3rd ed. Olho d'Água.

Freire, Paulo (2000b). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* [Pedagogy of indignation: pedagogical letters and other writings]. 4th reprint. UNESP.

Freire, Paulo (2001). *A educação na cidade* [Education in the city]. 5th ed. Cortez.

Freire, Paulo (n.d.). *Educação como prática de liberdade* [Education as a practice of freedom]. 5th ed. Paz e Terra.

Freire, Paulo G Faundez, Antonio (1985/1998). *Por uma pedagogia da pergunta* [For a pedagogy of question]. 4th ed. Paz e Terra.

Freire, Paulo G Guimarães, Sérgio (2010). *Aprendendo com a própria história I* [Learning from one's own history I]. 3rd ed, revised and expanded. Paz e Terra.

Freire, Paulo G Nogueira, Adriano (1993). *Que fazer: teoria e prática em educação popular* [What to do: theory and practice in popular education]. 4th ed. Petrópolis.

Han, Byung-Chul (2014). *Sociedade do cansaço* [The burnout society]. Vozes.

hooks, bell (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* [Teaching to transgress: education as a practice of freedom]. Martins Fontes.

IDAC Instituto de Ação Cultural (1990). *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas* [Watch out, school! Inequality, domestication and some ways out]. 27th ed. Brasiliense.

Longo, Henrique (2000). *A descodificação na prática pedagógica* [Decoding in pedagogical practice]. UFRJ.

Macedo, Eunice (2017). Paulo Freire, um pensador feminista? (Re)articulando conceitos e debates [Paulo Freire, a feminist thinker? (Re)articulating concepts and debates]. In Eunice Macedo (Coord.), *Ecos de Freire e o pensamento feminista: diálogos e esclarecimentos* (pp. 23-58). Livsic, IPFP, CRPF G CIIE.

Macedo, Eunice (2021). Pedagogia freiriana e pedagogias feministas: (des)encontros e diálogos (im)possíveis? [Freirean pedagogy and feminist pedagogies: (mis)encounters and (im)possible dialogues?] *Revista Ideação*, 23(1), 203-223. <https://doi.org/10.48075/Ri.V23i1.26306>

Núñez, Carlos (1998). *La revolución ética* [The Ethical Revolution]. Instituto Mexicano Para El Desarrollo Comunitario.

Romão, José Eustáquio (2004). *A civilização do oprimido* [The civilization of the oppressed]. In Eunice Macedo G Rosa Nunes (Coords.). *Diálogos através de Paulo Freire*. Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE.

Weiler, Kathleen (2004). Freire e uma pedagogia feminista da diferença [Freire and a feminist pedagogy of difference]. *Ex Aequo*, 8, 91-111.

Power dynamics
in education
revisited

PODER ●
●●●●