

Appendice II

Processo etico-critico in Paolo Freire *

Adesso dobbiamo distinguere chiaramente tra le seguenti posizioni: a) la cognitivista di Jean Piaget nel “centro” del sistema-mondo –benché consideri l’affettività e il fenomeno della coscienza morale¹ (questione che sarà meglio trattata nei sei gradi del “giudizio morale”² di Lawrence Kohlberg, e che non deve confondersi con il cosiddetto “pensiero critico [*critical thinking*]” puramente teorico) non supera il livello di una morale formalista-; b) e quelle dispiegate nella “periferia”, al livello dell’“arretratezza” o emarginazione sociale del bambino, come in Feuerstein, o considerando il costitutivo contesto socio-storico e culturale in Vygotsky, in un momento post-rivoluzionario della “periferia”; c) fino alla posizione propriamente etico-critica e intersoggettivo-comunitaria del soggetto storico nel processo della *concientização* **, di denuncia e di annuncio di Paulo Freire, nella situazione di una società oppressa alla periferia del capitalismo mondiale. Quest’ultimo, come si potrà vedere, conserva un’originalità propria (un autentico “anti-Rousseau del XX secolo”) che desideriamo giustificare a partire da una precisa definizione della dialogicità intersoggettiva della *ragione discorsiva etico-critica*, che include quindi la dimensione strettamente *etica* del contenuto materiale negato (non essendo semplicemente una morale-formale come nel caso di Kohlberg o Habermas). Freire non è semplicemente un pedagogo, nel senso specifico del termine, è qualcosa di più. È un educatore della “coscienza etico-critica” delle vittime, degli oppressi, dei condannati del pianeta, in comunità. Spero che adesso si potrà situare adeguatamente il suo contributo (e forse i suoi limiti).

a) da Piaget a Kohlberg

Biologo di origine, Piaget pone il problema della conoscenza³ al livello ontogenetico, dividendo in diversi stadi il processo cognitivo del bambino⁴. Lo stadio 1, nel neonato si caratterizza per la

* Questa appendice è tratta dall’opera di Enrique Dussel, *Ética de la liberación en la época de la globalización*, Madrid, Trotta, 1998, § 5.2, pp. 422-436.

¹ Sulla “psicologia del *desarrollo*” e la pedagogia sociale, vedi W. Schraml, *Introducción a la psicología moderna del desarrollo*, Barcellona, Herder, 1977.

² È interessante che Habermas (J. Habermas, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1983, tr. cast. *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcellona, Peninsula, 1985) [in J. H., *Ética del discurso*, ed. it. a cura di E. Agazzi, Roma-Bari, Laterza, 1989] invece di “coscienza etica (*Gewissen*)” usi il termine “coscienza tecnico-morale (*Moralbewusstsein*)” [in italiano è tradotto con “coscienza morale”, N. d. C.]. Allora si ha una “tonalità” cognitivista e non propriamente etica che l’inglese di Kohlberg non può dare (*Moral Judgement*; L. Kohlberg e A. Colby, *The Measurement of Moral Judgement*, Cambridge (Mass.), Cambridge Un. Pres, 1987). Riguardo alla coscienza o “giudizio morale” si consideri J. Piaget, *Le jugement moral chez l’enfant*, Parigi, PUF, 1932 [J. P. *Il giudizio morale nel bambino*, tr. it. B. Garau, Firenze, Giunti, 1993]; e anche J. Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984, pp. 31 e segg.: “Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vigotsky”; R. Hersch, D. Paolitto e J. Reimer, *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea, 1979; R. S. Peters, *Desarrollo moral y educación moral*, México, FCE, 1984.

** Coscientizzazione [N. d. C.].

³ Esempio proprio della sua epoca, si sentì obbligato a dimostrare, in special modo e come prototipo della conoscenza, la capacità dello sviluppo logico formale e matematico nel bambino (cfr. J. Piaget, *Psicología del niño*, Madrid, Ediciones Morata, 1978, p. 21 [J. P., *Psicologia del bambino*, tr. it. C. Andreis, Torino, Einaudi, 1977]; indicando, per esempio, che nel bambino prima della competenza linguistica c’è soltanto “intelligenza tecnico-pratica” come un difetto (non è lo stesso l’uso di strumenti [il *tecnico-pratico*] che la relazione tra soggetti [l’*etico-pratico*]; E. Dussel, *Filosofía de la producción*, Bogotá, Nueva America, 1984); K. Bühler, *Psicología de la forma (Cibernética y vida)*, Madrid, Morata, 1965. Si tratta, evidentemente, del tipo più astratto di intelligenza (cioè, il meno complesso, e che suppone tutto l’orizzonte della conoscenza etico-pratica, sul quale galleggia e dal quale sorge e si mantiene alimentato continuamente).

pratica di “esercizi di assimilazione per riflessi”, il principale di essi è il succhiare (da dove distingue il capezzolo della madre da altri oggetti che si porta alla bocca)⁵, a partire da uno schema senso-motore che si va sviluppando⁶. Nello stadio 2 ci sono “abitudini” e sorge lo schematismo dell’assimilazione del mezzo-fine, alla maniera dei riflessi condizionati di Pavlov. Nello stadio 3 dai quattro mesi e mezzo il bambino manipola nello spazio manuale scoprendo il comportamento causa-effetto. Soltanto nello stadio 4 si presenta l’intelligenza tecnico-pratica propriamente detta, dove possono effettuarsi azioni verso un oggetto occulto (come alzare un coperchio). Verso gli 11 o 12 mesi, lo stadio 5, arriva alla “condotta del sostegno”: avvicinare, tirando la tovaglia, un oggetto che si trova su di essa. Nello stadio 6 si può adesso cercare un oggetto nuovo come mezzo per compiere l’azione (secondo l’esperienza di Köhler con gli scimpanzé). Si tratta, quindi, di una crescente capacità di “costruzione del reale”⁷, insieme allo sviluppo dell’aspetto affettivo⁸ e morale⁹. Il momento del linguaggio –che sorge insieme alla capacità semiotica- appare approssimativamente a partire dallo stadio 5, il che permette uno sviluppo accelerato dello psichismo (maggiore repertorio di “oggetti” a partire da un “lessico”, e sue molteplici “operazioni” e relazioni “logiche”¹⁰, in frasi di due parole, con memoria crescente).

Il neonato e il lattante vivono un primo periodo, la prima infanzia¹¹, che culmina con l’apparizione del linguaggio –come abbiamo visto. Il secondo periodo va dai due fino ai sei o sette anni, con l’inizio della socializzazione, linguaggio interiore, sistema di segni, assimilazione sistematica della propria azione, ecc. Tra i sette e gli undici anni si sviluppa il terzo periodo, che comincerebbe con la scolarizzazione, nel quale progredisce la socializzazione, il pensiero, si sviluppano le operazioni razionali formali, ecc. Con l’adolescenza, il quarto periodo, si produce la maturazione sessuale e gli squilibri propri di un grado superiore di integrazione sociale¹².

Per quanto riguarda l’affettività e il giudizio morale¹³, Piaget dipende da Freud (tutta la problematica dell’interiorizzazione dell’immagine affettiva del padre nel “Super-io”) e da Kant. Da quest’ultimo prende le idee di rispetto e di dovere. In effetti, il bambino –ispirandosi ai saggi di

⁴ J. Piaget, *op. cit.*, pp. 17-23. Dobbiamo dire che per Piaget, alla fine, l’intelligenza è “ragione strumentale”, benché integri il momento linguistico, ma non chiaramente l’intersoggettivo o comunitario. Vedi anche J. Piaget, *La equilibración de la estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI, 1990, pp. 123 e segg. [J. P., *L’equilibrio delle strutture cognitive*, ed. it. a cura di G. Di Stefano, Torino, Boringhieri, 1981].

⁵ Cfr. tutto il tema nella *Pedagogica*.

⁶ Per G. M. Edelman (*Bright Air, Brilliant Fire. On the Matter of the Mind*, New York, Basic Books, 1992) [G. M. Edelman, *Sulla materia della mente*, tr. it. S. Frediani, Milano, Adelphi, 1995] il processo di codificazione, prima categorizzazione percettiva, che è differente in ciascun individuo, e si effettua con tipi poliformici di criteri classificatori (*Idem*, pp. 234 e segg.), contro l’“obiettivismo” dei cognitivisti (come Searle, Putnam, Lakoff, ecc.) (p. 229), ma egualmente di un Frege, Carnap, Russell (“[...] in coloro in cui trionfa l’analisi umana del meccanismo del ragionare come logica”, p. 232), tradizione nella quale si deve quindi iscrivere Piaget.

⁷ Cfr. J. Piaget, *La construction du réel chez l’enfant*, Paris, Delachoux et Niestlé, 1937 [J. P. *La costruzione del reale nel bambino*, tr. it. G. Gorla, Firenze, La Nuova Italia, 1973].

⁸ Negli stadi 1 e 2 ci sarebbe un “adualismo”: senza coscienza dell’“io”. Si cercano stimoli gradevoli e si tende ad evitare gli sgradevoli. Negli stadi 3 e 4 si presentano inquietudini prima sconosciute, con processi di differenziazione. Negli stadi 5 e 6 ci sono relazioni “oggettuali”, come trasferimento della libido a partire dall’“io” narcisista –dove Piaget si appoggia a Freud.

⁹ Paulo Freire indica di avere utilizzato molto presto i saggi di Piaget sul “giudizio morale” (cfr. P. Freire, *Pedagogia de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1993, p. 23: “Basandomi su un eccellente studio di Piaget sul codice morale del bambino (J. Piaget, *Le jugement moral chez l’enfant*, Paris, PUF, 1932) [tr. it. cit.], la sua rappresentazione morale del castigo, la proporzione tra la probabile causa del castigo e questa, ho parlato lungamente del tema, citando lo stesso Piaget e difendendo una relazione dialogica, amorosa [...]”).

¹⁰ Qui Piaget si riferisce a Carnap, Tarski, ecc.

¹¹ Cfr. J. Piaget, *Psicologia del niño*, Madrid, Ediciones Morata, 1978, pp. 19 e segg. [tr. it. cit.]; cfr. J. Piaget, *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les cognitifs*, Paris, Gallimard, 1969, pp. 18 e segg. [J. P., *Biologia e conoscenza. Saggio su rapporti fra le regolazioni organiche e i processi cognitivi*, tr. it. F. Bianchi Bandinelli, Torino, Einaudi, 1983].

¹² Si tratterebbe, questione non esposta da Piaget, della “seconda crisi del complesso di Edipo”, dove il padre è rimpiazzato adesso da Autorità, la Società, lo Stato, le Istituzioni.

¹³ Cfr. J. Piaget, *Le jugement moral chez l’enfant*, Paris, PUF, 1932 [tr. it. cit.]; e R. Hersch, D. Paolitto e J. Reimer, *op. cit.*, Madrid, Narcea, 1979.

Bovet¹⁴ -accetterebbe all'inizio le norme esteriori davanti alla presenza dell'autorità, per puro rispetto (ambigua unità tra affetto-timore). È una posizione eteronoma, con la presenza del sentimento di colpa riguardo al compimento reale del mandato. L'obbligazione e il valore richiesto sono uniti all'ordine in quanto tale, con "responsabilità oggettiva" –senza considerazione di intenzioni o della scoperta della differenza tra realtà e norma-. Le regole sono "sacre" –tanto nel gioco "delle palline" come nel mondo morale, che per il momento si identificano-. Da questo terzo momento (a partire dai sette anni) appare la differenziazione tra realtà e regole, e tra regole tecniche del gioco o regole propriamente morali (per esempio, un crescente senso di relazione differenziata tra "giustizia" e "obbedienza" dovuta). Si comincia a domandare sulla legittimità o "giustizia" di un "ordine" e si scoprono contraddizioni tra gli adulti.

Il metodo è consistito in porre ontogeneticamente a partire dalla psicologia evolutiva le considerazioni teoriche della filosofia morale (specialmente Kant). Questo è un vantaggio e alle volte una limitazione. È una morale *formale*, soltanto di principi, ragione pratico-cognitiva.

Si può adesso comprendere lo sviluppo successivo che compierà Kohlberg¹⁵, ispirandosi non soltanto a Kant, bensì anche a Rawls, sempre dentro la posizione formale piagetiana della morale¹⁶, ma ampliando l'orizzonte e ponendolo come processo filogenetico –non esente da un eurocentrismo evidente-, Habermas e Apel si trovano perfettamente a proprio agio in questa visione cognitivista, formale, universalista, di principi, che raggiunge lo stadio postconvenzionale¹⁷. I suoi limiti sono gli stessi del formalismo *acritico*, come vedremo, e che Freire sussume e supera ampiamente- giacché fa riferimento all'aspetto etico materiale critico e comunitario-intersoggettivo.

Kohlberg divide processualmente la maturazione del giudizio morale in tre livelli (A, B e C) con sei stadi (da 1 a 6). Il livello A (*preconvenzionale*), contiene lo *stadio 1* (del castigo e dell'obbedienza), in cui il diritto (*right*) consiste in un'obbedienza ristretta agli ordini e all'autorità, evitando il castigo e il danno fisico, e lo *stadio 2* (del proposito e dello scambio strumentale individuale), in cui il diritto è quello che permette di rispettare l'interesse immediato del soddisfacimento dei bisogni. Il livello B (*convenzionale*), contiene lo *stadio 3* (delle aspettative, relazioni e conformità interpersonali), in cui il bene è occuparsi dell'altro e dei suoi sentimenti, rispettando lealmente e confidando negli uguali, motivati dal compimento delle regole e delle aspettative, e lo *stadio 4* (del sistema sociale e il mantenimento della coscienza), in cui il diritto è compiere i doveri e mantenere l'ordine e il benessere sociale. Il livello C (*postconvenzionale*), dove le decisioni morali sono generate dai diritti, valori o principi, ha uno *stadio 5* (dei diritti precedenti al contratto sociale o all'utilità), in cui il giusto è difendere i diritti, valori o patti legittimi anche quando si confrontano a norme o leggi del gruppo, e lo *stadio 6* (dei principi universali etici), in cui l'azione ha come riferimento principi etici universali che deve compiere tutta l'umanità.

Il passaggio da uno stadio all'altro suppone un apprendimento, ontogenetico, ma ugualmente condizioni filogenetiche o storiche culturali, giacché soltanto nella Modernità europea si raggiungerebbero gli *stadi 5* e *6*, perché anche nel caso di etici universalisti come un Nezahualcōyotl, Confucio, Aristotele, Avicenna o Tommaso d'Aquino, la loro "universalità culturale" (il mondo atzeco, cinese, ellenico, musulmano o cristiano) appare davanti ai propri occhi come tutta l'umanità, fuori della cui universalità "gli altri" o non erano umani o dovevano rispettare

¹⁴ Cfr. P. Bouver, "Les conditions de l'obligation de conscience" in *Année Psychologique*, 1912.

¹⁵ Cfr. L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, Cambridge, Harper and Row, voll. I-II, 1981-1984; L. Kohlberg e A. Colby, *The Measurement of Moral Judgment*, Cambridge (Mass.), Cambridge Un. Pres, 1987.

¹⁶ Paradossalmente, Piaget può aver recuperato come biologo un'etica materiale (cfr. J. Piaget, *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les cognitifs*, Paris, Gallimard, 1969) giacché ci parla anche di "vita e verità": "Si dirà che questa necessità di un organo differenziato salta agli occhi, perché la caratteristica della conoscenza è di raggiungere la verità, mentre quella della vita è soltanto di cercare di continuare a vivere" (p. 331) [ed. it. cit., p. 399]. Piaget non può porre in relazione (per i suoi presupposti 'oggettivisti', direbbe Edelman) la "pretesa di verità" con il criterio universale di ogni "verità" che è la propria "vita" (cfr. quanto detto in E. Dussel, *Ética de la liberación*, Madrid, Trotta, 1998, p. 61, pp. 98 e segg., pp. 146 e segg., e nel § 3.2, pp. 168-174). Piaget è un biologo (materiale) con una teoria della conoscenza formalista kantiana.

¹⁷ Cfr. specialmente J. Habermas, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, tr. cast. cit., pp. 42 e segg., pp. 46 e segg., pp. 127 e segg. e pp. 135 e segg. [tr. it. cit., pp. 34 e segg., 38 e segg., pp. 113 e segg., pp. 123 e segg.].

le norme, i criteri e i principi della “propria” universalità (sia essa atzeca, ellenica, ecc.)¹⁸. Da parte sua Habermas, considerando egualmente la posizione di R. Selman¹⁹, completa il modello di Kohlberg²⁰. Alle difficoltà di voler sperimentare il modello fino all’età adulta e alla terza età, noi aggiungerei adesso le contraddizioni che si trovano nel pretendere di applicarlo a culture periferiche in situazioni postcoloniali. Ma non è nostra intenzione di effettuare adesso questo tipo di critica. Come si potrà vedere successivamente, ci interessa sussumere la posizione di Kohlberg, ma mostrando –così come in Habermas- la completa mancanza di ciò che chiameremmo i *livelli critici* (quando siano possibili) in ciascuno di quelli già indicati. Così, per esempio e anche al livello dello *stadio 1*, si possono avere le seguenti situazioni. Una madre ordina a sua figlia: 1. “Fai attenzione ai tuoi giocattoli!” Ciò che la bambina farebbe anche nel caso che un'altra amica pretenda strapparglieli, perché compiere l’ordine include non prestarli perché è possibile che il giocattolo venga distrutto. Ma la madre può ordinare: “Fai attenzione ai tuoi giocattoli, ma prestali alle tue amiche!” Lo stesso ordine include materialmente un momento di solidarietà che conforma la coscienza morale della bambina. Ma potrebbe essere che un bambino, la cui pelle di colore oscuro, meticcio, figlio del giardiniere, chiamato Pedrito, usi anche i giocattoli. Se la madre si esprimerà: Fai attenzione ai giocattoli, ma prestali alle tue amiche, e specialmente a Pedrito!” avrà incluso *negativamente e materialmente* nell’ordine un momento “etico-critico” di solidarietà sociale, che la bambina incorporerebbe nella sua coscienza etica al livello formale molto ingenuo della logica “castigo-obbedienza”, e che, per apprendimento, diventerebbe “critica” socialmente senza alcuna intenzionalità da parte sua. È così come possa essere stato, insieme alle esigenze magiche, mitiche e puramente convenzionali del *Libro dei morti* di Egitto, norme “etico-critiche” (“Dai pane all’affamato”²¹) di eccezionale sviluppo critico deontologico. Un alto livello di “criticità” *etico-materiale* può essere simultaneo a gradi molto ingenui di “criticità” *morale-formale*, o precedente a gradi più universali di questa “criticità” *formale*. Distinguere tra entrambi i tipi di criticità diventa il problema centrale della pedagogia (e della politica) della formazione del giudizio etico e morale. Una coscienza a un livello materiale magico e analfabetico (come vedremo con Freire) può acquisire una coscienza etico-critica estrema, molto più grande che il più raffinato membro di una società postconvenzionale, in quanto alle due possibilità formali di fondamentazione autocosciente delle sue decisioni. Questo è ciò a cui punta Paulo Freire –senza tentare, perché la sua funzione è quella di pedagogo e non di filosofo, di creare analiticamente categorie che danno maggiore precisione al suo linguaggio teorico, critico).

In questo modo, dovremmo ripercorrere uno a uno i diversi livelli e stadi. Al livello *postconvenzionale, stadio 6* (anche 7 se si vuole), si dovrebbe porre il momento etico-critico che si annuncerebbe approssimativamente in questo modo: *Stadio etico-critico 6*: Davanti ai principi etico-universali *nella loro applicazione empirica*, si deve sempre tentare di scoprire le vittime che il compimento di questi principi genera *concretamente e inevitabilmente*. A partire dalle vittime si giudicherà come non vero, non valido, non efficace l’applicazione dell’universalità “dominatrice”.

Qualcuno potrebbe obiettare che questo momento negativo non aggrega nulla allo *stadio 6*, giacché si tratta di negare una scorretta applicazione del principio universale (il rispetto, il riconoscimento e la re-sponsabilità per la vittima rimane inclusa nelle esigenze del principio). Come abbiamo spiegato nel *capitolo 4* de la *Etica de la liberación*, la posizione ontologica del soggetto

¹⁸ Todorov mostra che questo meccanismo di “esclusione” continua a funzionare nella Modernità (T. Todorov, *Nous et les autres*. Paris, Seuil, 1989 [T. T., *Noi e gli altri*, tr. it. A. Chitarin, Torino, Einaudi, 1991]). Come può la Modernità fino al XIX secolo non riconoscere l’“umanità”, con eguali diritti (anche successivamente alla “Dichiarazione dei Diritti Umani” da parte della Rivoluzione francese borghese), degli innocenti contadini africani venduti come merci, come schiavi, in America (in cui un Washington non aveva scrupoli a comprarli e sfruttarli) da parte di inglesi, francesi, portoghesi “moderni”?

¹⁹ Cfr. R. L. Selman, *The Growth of Interpersonal Understanding*, New York, 1981.

²⁰ Che rimangono riassunte in E. Dussel, *Etica de la liberación, quadro 7* (J. Habermas, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, tr. cast. cit., pp. 176-177, pp. 194-195 [tr. it. cit., pp. 160-161]) dove integra gli apporti dell’Etica del Discorso.

²¹ Cfr. quanto detto in E. Dussel, *Etica de la liberación*, § O.1, p. 6.

morale (che applica il principio universale dello *stadio 6*) cade inevitabilmente nella “cecità” di ciò che trascende l’universalità concreta del suo mondo, sistema, cultura, ecc. “L’Altro” diventa invisibile. Gli *stadi etico-critici* (dal 1 al 6), invece, sarebbero momenti e procedimenti necessari per una coscienza etica, che debbono sviluppare *esplicitamente* l’esigenza di considerare l’“alterità”, al di là o trascendentale all’“universalità” vigente, dovendo decostruire la sua negatività a partire dalle vittime. Vedremo come si regola Freire per “insegnare” (giacché è un *apprendimento*) l’esercizio di questa “coscienza etico-critica” (che è esercizio di ragione *materiale* e formale, *etica* e comunitario-discorsiva in quanto “dialogicità”). Ma prima desideriamo esporre due psicopedagogisti progressisti che ci hanno aiutato a porre meglio il tema.

b) Reuven Feuerstein e Lev. S. Vygotsky²²

Dobbiamo considerare gli interessanti sviluppi di psico-pedagoghi come Feuerstein (in Israele)²³, che è ancora su una linea cognitivista²⁴, e in un certo modo solipsista ed entro un paradigma della coscienza, per quanto riguarda l’intervento del pedagogo, ma con una certa coscienza critica davanti all’eurocentrismo ontogenetico di Piaget (che ha studiato soprattutto il “bambino europeo”), e partendo dalla differenziazione di bambini (giovani o adulti) posti in posizioni sociali svantaggiose. In effetti il nostro autore pensa: “La modificabilità è il carattere dei caratteri, l’unico permanente [...]. Ciò che vorrei fare comprendere è che l’uomo ha una stabile capacità di cambio, di stare sempre aperto alla modificazione [...]. In primo luogo, questa modificabilità nega assolutamente la possibilità di predire lo sviluppo umano e la classificazione delle persone: hai un livello di cinque anni, sei nella categoria dei ritardati, ed è così dove rimarrai per tutta la vita”²⁵.

Feuerstein, al di là di Piaget o Kohlberg, tenta di intervenire perché coloro che sono giudicati “ritardati” –per molteplici cause- possano, grazie a un’intervento aggressivo e metodico del pedagogo, “modificare” la loro posizione e iniziare una tappa di apprendimento positivo, insperato. Un collega gli scriveva: “Feuerstein, non vale la pena portare la bambina a Gerusalemme. Non potrà fare nient’altro. Senza leggere né scrivere, senza linguaggio costituito, senza sapere qual è il giorno del mese, senza orientamento, senza poter soddisfare i propri bisogni [...] non possiamo fare nulla”²⁶.

Dopo ulteriori mesi di intervento pedagogico, quella bambina era irriconoscibile; aveva modificato assolutamente la sua capacità di apprendimento. “La modificabilità è accessibile negli individui al di là dell’etiologia che determina il suo stadio”²⁷, sostiene il nostro psicopedagogo. Per

²² Ringrazio Rita Vergara per il materiale che mi ha fornito per questo tema, sperando di vedere pubblicata presto la sua tesi di dottorato su *Educación de niños indígenas en México* (Universidad Pedagógica, México).

²³ Cfr. R. Feuerstein, “La modificabilidad cognitiva y el PEI [Programma di Arricchimento Strumentale]” in J. Martínez Baltrán et al., *Metodología de la mediación en el PEI*, Madrid, Bruño, 1990, pp. 7-14; R. Feuerstein, *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*, R. Feuerstein, P. Klein, A. Tannenbaum (eds.), London, Freund Publishing House, 1991.

²⁴ Sarebbe interessante, ma non ci dilungheremmo eccessivamente, considerare il “*critical thinking*” nordamericano (per esempio i saggi di S. Toulmin). Il “critico” in questi casi è puramente teorico, argomentativo, come abbiamo detto. Si tratta di educare lo studente nella “competenza” di sapere dare ragioni, creare argomenti nuovi e necessari. Certamente è un’attitudine “creativa” e “critica”, perché non arriva al livello etico-sociale, delle strutture storiche dove si trovano gli argomenti e le esigenze di solidarietà con le vittime). Il “*critical thinking*” si trova al livello della *ragione teorico-argomentativa* (nemmeno discorsiva), e, nel migliore dei casi, retorica. La “critica-etica” alla quale ci stiamo riferendo usa il “pensiero critico”, ma integrato all’esercizio di una ragione etico-pratica (materiale) e discorsiva (pragmatico-argomentativa) a partire dalla *ragione etico-critica* che è negativa, materiale e storica (come l’abbiamo definito in E. Dussel, *Etica de la liberación*, cit., capitolo 4). Alla stessa maniera, benché molto innovativa e necessaria, la “filosofia per bambini” cfr. p. e. M. Lipman, A. M. Sharp, F. S. Oscanyan, *La filosofía en la aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992) non si propone ancora un compito educativo etico-critico di un Paulo Freire.

²⁵ Cfr. R. Feuerstein, “La modificabilidad cognitiva y el PEI”, cit., p. 7.

²⁶ *Idem*, p. 11.

²⁷ *Idem*, p. 12.

lui l'intelligenza non è una "capacità" innata, è un "processo", "tutto dipende dal numero di connessioni o collegamenti che il cervello stabilisce; collegamenti che si possono arricchire con l'azione educativa, sempre condizionata al grado di interesse e dalla relazione che si mantenga con chi apprende"²⁸. Feuerstein, a partire da J. P. Guilford, indica che l'intelligenza suppone conoscenza, memoria, convergenza, divergenza e valutazione; da Piaget si apprende che il bambino organizza e adatta le esperienze, assimilandole; da Vygotsky si apprende tutto il suo disegno di programmi di stimolazione per facilitare lo sviluppo della concettualizzazione; cioè, l'intelligenza plastica, modificabile, momento costruttivo dell'attività sempre possibile dell'individuo. Il "ritardo" mentale, la deficienza nell'apprendimento, l'insuccesso scolastico, la "sindrome di privazione culturale" (una negatività delle vittime) possono ricevere quindi un'altra diagnosi e, soprattutto, un altro trattamento pedagogico. Si tratta di un'incapacità intergenerazionale della *Mediazione* dell'apprendimento: del dare una certa capacità attiva alla nuova generazione. Si deve, quindi, intervenire nella Modificabilità cognitiva strutturale, modificando il suo *potenziale di apprendimento*. La conoscenza dipende dall'*adattamento* dell'educando, e anche dalla sua autoimmagine, dall'apertura al cambio, dal sentimento di competenza, dal dominio della sua impulsività, dal superamento dei blocchi. La persona *adattata* agisce con sicurezza; il "ritardato" lo fa con insicurezza.

Partendo dal modello di Piaget di uno stimolo che colpisce l'organismo e rispondendo questi con l'adattamento (SOR)²⁹, Feuerstein propone una *Esperienza di Mediazione nell'Apprendimento*³⁰, nella quale l'educatore si pone tra lo Stimolo e l'Organismo (SMO), per permettere all'organismo (l'educando) di utilizzare efficacemente le sue capacità. Allo stesso modo, il pedagogo dovrà mediare tra l'Organismo e la Risposta (OMR) allo scopo che l'organismo smetta di essere un ricettore traumatizzato passivo e ottenga migliori *performances*³¹. Si tratta, quindi, di un individuo, che per insuccessi nella mediazione dell'ambiente (povertà, apatia dei genitori, perturbazione emozionale, conflitti di ogni tipo, che il nostro psicologo studiò in bambini e giovani di Israele provenienti da situazioni molto difficili, di diversi gruppi culturali, sociali ed economici), raggiunga una correzione delle sue funzioni deficienti che caratterizzano la sua struttura conoscitiva. La base teorica per la modificazione conoscitiva è, quindi, l'Apprendimento Mediato.

Da parte sua, Lev S. Vygotsky, che conduce la sua ricerca in un paese periferico in un processo di grande creatività post-rivoluzionaria³² -data l'Unione Sovietica degli anni Venti, fino a che non si instauri il dogmatismo stalinista-, è uno psico-pedagogo genetico-evolutivo che prende in considerazione nell'origine psichica del bambino il momento costitutivo socio-storico. Non si deve dimenticare la sua esperienza con bambini analfabeti dell'Asia centrale, nel 1931 e nel 1932, insieme a Alexander Luria³³, che fu per loro un autentico laboratorio interstorico (più che interculturale). Giustamente Angel Rivière scrive, tenendo conto dell'esperienza di Vygotsky, che era uno studente di diritto e filosofia, incline all'arte e alla letteratura, che aveva letto tardivamente di psicologia nella provinciale russa Gomel: "Se si dedicò alla psicologia fu proprio perché cercava

²⁸ *Idem*, p. 16.

²⁹ Stimolo, Organismo, Risposta.

³⁰ MLE in inglese: *Mediated Learning Experience*.

³¹ Cfr. R. Feuerstein, *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*, cit., p. 7e segg.

³² Si ricorda che essendo la generazione di Vygotsky un gruppo di scienziati che ebbe una certa egemonia ufficiale a Mosca (benché dopo la sua morte cadde in disgrazia fino al 1956) in un momento *post-rivoluzionario*, inizialmente la formazione di una coscienza *critica anti-egemonica* non interessava, bensì interessava la coscienza *costruttiva*. In questo assomiglia a Piaget e Feuerstein (uno è il "centro" e l'altro nella "periferica" Israele, stabilizzata e senza orizzonte "rivoluzionario" nel futuro prossimo), ma si allontana da Freire, che sta vivendo inevitabilmente un processo *post-trasformativo*, giacché la situazione brasiliana è insostenibile, intollerabile (benché nessuno può oggi giudicarla "pre"-rivoluzionaria nell'America latina della fine del XX secolo, mentre negli anni Sessanta aveva questa fisionomia). Cfr. A. R. Luria, *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundation*, Cambridge (Mass.), Harvard Un. Press, 1976 [A. R. L., *La storia sociale dei processi cognitivi*, ed. it. a cura di R. Platone, Firenze, Giunti Barbera, 1976].

³³ Cfr. A. R. Luria, *op. cit.* [tr. it. cit.].

una spiegazione scientifica sull'origine delle funzioni superiori *della creazione culturale*. Allo stesso modo che gli interessi psicologici di Piaget [...] erano nati da una preoccupazione più antica per il problema della genesi della conoscenza [teorica], quelli dello psicologo sovietico nacquero da un interesse per fare i conti con la *genesì della cultura*³⁴.

Il suo tema centrale è la “coscienza”, come luogo del processo di percezione e di creazione estetica. Non desidera effettuare una descrizione fenomenica (*à la Gestalt*), e benché abbia conosciuto molto bene il Piaget degli anni Venti³⁵, si oppone a un mero metodo ontogenetico puramente cognitivo (nel senso del “paradigma della coscienza”). Integra adeguatamente un metodo genetico-comparativo³⁶ con lo sperimentale-evolutivo, ma proponendo che gli stadi successivi significano, nel passaggio da uno inferiore a uno superiore, cambi rivoluzionari qualitativi (seguendo con ciò il pensiero dialettico). Inoltre, l'evoluzione biologica non soltanto spiega tutto il processo; è necessaria l'articolazione costitutiva del momento storico-sociale e culturale nella psichè del bambino: “La dimensione sociale della coscienza è primigenia nel tempo e nei fatti. La dimensione individuale della coscienza è derivata e secondaria”³⁷. Supera il solipsismo della psicogenetica del suo tempo, situando il bambino nell'orizzonte “interpsichico” (in russo *interpsikhicheskii*) –il che non si sviluppa pedagogicamente a un livello comunitario, come nel caso di Freire-. Il sociale si “internalizza”, finanche come “linguaggio interiore”; tutto ciò è definito come “unità del funzionamento psicologico”, che includono la coscienza, la significazione della parola e l'azione; la “mente” è sempre costituita “dalla società”.

Ma forse ciò che è più interessante in Vygotsky non è soltanto l'integrazione del linguaggio³⁸ come momento indipendente, e tuttavia sempre articolato (almeno da quando si acquisisce questa competenza intorno ai dodici mesi di età³⁹, che sarebbe il momento *segnico* o semiotico), bensì la scoperta della competenza “strumentale” del bambino⁴⁰, a partire dagli esperimenti con i primati di Wolfgang Köhler:

“Noi siamo convinti che lo studio dello sviluppo del pensiero in bambini provenienti da *diversi ambienti sociali*, e soprattutto in bambini che, a differenza di quelli presi in esame dal Piaget, *lavorino* [cioè, usino strumenti], possa condurre a risultati che redentano possibile la formulazione di leggi aventi una più ampia sfera di applicazione”⁴¹. Cioè: “Vygotsky ha definito come unità ciò che i cognitivisti chiamerebbero l'*architettura funzionale della coscienza per l'attività* stessa (*deyatel'nost*) una attività non concepita semplicemente come risposta o riflesso, bensì come sistema di trasformazione del mezzo con aiuto di strumenti; cioè, una attività intesa come *mediazione*”⁴².

Con ciò Vygotsky riusciva a integrare gli ambiti della problematica del paradigma della coscienza, della lingua e degli strumenti a disposizione del bambino. Nell'ontogenesi, il bambino

³⁴ “Il concepto de conciencia en Vygotsky y el origen de la psicología histórico-cultural” in *Siguán*, 1987, p. 130.

³⁵ Cfr. i commenti di Piaget all'opera di Vygotsky (in L. Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, 1985, pp. 199-215) [J. P. “Commenti alle osservazioni critiche di L. Vygotsky concernenti le due opere” in L. V., *Pensiero e linguaggio*, ed. it. a cura di A. Massucco Costa, Firenze, Barbera, 1980, p. 235]. Piaget indica (p. 199) un fatto che noi filosofi della “periferia” siamo abituati a soffrire: “Non è senza tristezza che un autore [del “centro”] scopre, venticinque anni dopo la sua pubblicazione [nella maggioranza dei casi non si scopre mai], l'opera di un collega morto nel frattempo, quando essa contiene tanti punti di interesse immediato che avrebbero potuto discutere personalmente e dettagliatamente”. È per questo che K.-O. Apel, con senso di responsabilità e solidarietà, ha anticipato questo tipo di lamentele, che spero comincino ad essere in futuro meno frequenti grazie alla “mondializzazione” effettiva della filosofia. M. M. Bachtin è un altro intellettuale (della stessa generazione di Vygotsky) che è uscito già dall'epoca di ombra e occultamento del pensiero “periferico”.

³⁶ Cfr. J. Wetsch, *Vygotsky la formación social de la mente*, Barcellona, Paidós, 1988, pp. 36 e segg.

³⁷ L. Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcellona, Editorial Crítica, 1979, pp. 30.

³⁸ “Ontogeneticamente, il rapporto tra lo sviluppo del pensiero e quello del linguaggio è molto più complicato e oscuro [...]” (L. Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, cit., pp. 68 e segg.) [tr. it. cit., p. 62].

³⁹ Questione trattata in *Idem*.

⁴⁰ Cfr. la mia opera *Filosofía de la liberación* (México. Edicol, 1977), i momenti “semiotici” (§ 4.2) e “poietico” strumentale (§ 4.3).

⁴¹ L. Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, cit., pp. 48 [tr. it. cit., p. 43].

⁴² A. Riviére, *op. cit.*, Madrid, Visor, 1985, p. 131.

parte da un processo biologico organico, ma articolato con quello della filogenesi storico-culturale (del pensiero concettuale, del linguaggio semiotico e delle mediazioni strumentali). E per questo, il “principio di de-contestualizzazione degli strumenti di mediazione” (materiali o formali) è quello che permette il processo di astrazione in tre livelli⁴³. Tuttavia, Vygotsky non dà troppa importanza (come tutti i cognitivisti) all’ordine delle pulsioni (fobie, sostituzioni incoscienti, complessi, ecc.), neanche educativamente alla comunità come luogo della partecipazione attiva dell’educatore e dell’educando come soggetto, giacché si trovava in una società in un momento “*post-rivoluzionario*”, nel quale si cercavano di organizzare le *nuove* istituzioni educative, e non era il momento della “denuncia” di nessuna negatività dominante, e per questo l’educando, il bambino, l’analfabeta, non potevano essere considerati come vittime culturalmente oppresse. Vediamo, quindi, già delle differenze con Paulo Freire. Vygotsky non può avere il proposito di generare nel bambino la coscienza etico-critica, bensì si propone di spiegare il sorgere della coscienza culturale, dei processi psichici superiori, della “formazione storico-sociale e culturale della mente” in una Unione Sovietica giovanile e a partire dal potere.

c) *La concientização in Freire*⁴⁴

Tutti gli psicologi dello sviluppo o psico-pedagoghi le cui posizioni abbiamo brevemente esposto hanno un tratto comune: sono cognitivisti, non perché trattino soltanto l’intelligenza (giacché si occupano delle motivazioni, dell’affettività, dei giudizi morali, ecc.), bensì perché si propongono, alla fine e sempre, di aumentare, correggere o sbloccare la *performance* intellettuale (sia teorica o morale). Freud, da parte sua, si occupa di modificare pedagogicamente (cos’è la psiconalisi se non una pedagogica dialogica?) l’ordine delle pulsioni quando si cade in patologie incontrollabili. Tutti usano la mediazione dell’esperimentato pedagogo o psicoanalista (che è egualmente un mediatore tra la coscienza e il pre e in-cosciente attraverso del “Super-io”), mediatore *individuale* davanti gli educandi (con qualche patologia pulsionale psichica) considerati egualmente in generale come *individui*. Tutto entro un ordine sociale, culturale, politico ed economico che è trattato semplicemente come “dato”, e la cui *trasformazione* non ha nulla a che vedere con il compito del pedagogo o psicoanalista. La posizione di Paulo Freire è radicalmente distinta, giacché ha scoperto che è impossibile l’educazione senza che l’educando educi se stesso nel *processo stesso della sua liberazione*⁴⁵, e per questo cambiano i loro propositi pedagogici –se così si potessero chiamare, giacché si tratta di qualcosa più universale e radicale.

In effetti, Freire ha come proposito quello di arrivare a qualcosa di distinto che tutti i nominati finora (e questo non è chiaro, non soltanto tra gli psico-pedagoghi “scientifici” che in certa maniera, e per questo, disprezzano Freire come un “politico”, bensì anche per coloro che tentano di sviluppare la pedagogia del nostro autore, accettando i suoi insegnamenti). Confrontati con Freire gli psico-pedagoghi dello sviluppo sono, per prima cosa, *cognitivisti* (perché si occupano dell’intelligenza teorica o morale, o la coscienza come mediazione della patologia), *coscienzialisti* (in quanto non sviluppano una teoria dialogica, linguistica), *individualisti* (in quanto si tratta di una relazione del pedagogo individuale con gli educandi individualmente, benché in gruppo), ma, principalmente, *ingenui*, in quanto non tentano di trasformare la realtà contestuale né promuovere una coscienza *etico-critica* nell’educando –che è il proposito fondamentale di tutto il compito educativo di Freire-; cioè, Freire a differenza di tutti gli autori nominati, definisce precisamente le

⁴³ Cfr. J. Wetsch, *Vygotsky la formación social de la mente*, cit., pp. 50 e segg.

⁴⁴ Su Paulo Freire cfr. C. Torres, *La praxis educativa de Paulo Freire*, México, Gernika, 1992.

⁴⁵ Qui si dovrebbe confrontarlo con i pragmatisti nordamericani. Mentre questi affermano, a ragione, che la verità si raggiunge nel *processo comunitario di veri-ficazione*, Freire indica che il processo di educazione critica si realizza esclusivamente quando l’oppresso realizza il suo apprendimento nello stesso *processo di liber-azione pratica come trasformazione della sua realtà*. Non è, come nei pragmatisti, un processo intellettuale solamente (benché anche), è un processo integrale della *prassi critica*.

condizioni di possibilità del sorgere del livello di esercizio della ragione *etico-critica* (così come l'abbiamo definita ne la *Etica de la liberación*, cap. 4) come condizione di un processo educativo integrale. Per questo, l'educando non è soltanto il bambino, bensì egualmente l'adulto, e particolarmente l'oppresso, culturalmente analfabeta, giacché l'*azione pedagogica* si realizza dentro l'orizzonte dialogico intersoggettivo comunitario⁴⁶ attraverso la trasformazione reale delle strutture che hanno oppresso l'educando. Gli si educa nello stesso processo sociale, e grazie al fatto di emergere come "soggetto storico". Il processo trasformativo delle strutture da dove emerge il nuovo "soggetto sociale" è il procedimento centrale della sua educazione progressiva, libertà che va realizzandosi nella prassi liberatrice. Per questo, non è la sola intelligenza teorica o morale (questo si suppone, ma non è l'obiettivo principale), neppure lo sblocco pulsionale verso una normale tensione dell'ordine affettivo (*à la* Freud, che però si suppone), bensì qualcosa di completamente diverso: Freire tenta l'educazione della vittima nello stesso processo storico, comunitario e reale con il quale smette di essere vittima: "Così come il ciclo gnoseologico non termina nella tappa dell'acquisizione della conoscenza già esistente, poiché si prolunga fino alla fase di creazione di una nuova conoscenza, la *coscientizzazione* non può fermarsi alla tappa di rivelazione della realtà. La sua autenticità si dà quando la pratica della rivelazione della realtà costituisce una *unità dinamica e dialettica con la pratica di trasformazione [!] della realtà*"⁴⁷. Detto in altri modi: "Leggere il mondo è un atto *precedente* alla lettura della parola. L'insegnamento della lettura è della scrittura della parola *a chi manchi l'esercizio critico [!] della lettura e della rilettura del mondo è scientificamente, politicamente e pedagogicamente storica*"⁴⁸.

Si tratta della rivoluzione copernicana pedagogica che è lungi dall'essere stata compresa. Per questo, Freire scrive: "[È necessario] criticare l'arroganza, l'autoritarismo degli intellettuali di sinistra o di destra, in fondo egualmente reazionari, che si considerano proprietari, i primi del sapere rivoluzionario, e i secondi del sapere conservatore; criticare il comportamento di universitari che pretendono *coscientizzare* i lavoratori rurali e urbani senza *coscientizzare* anche se stessi; [...] cercano di imporre la *superiorità* del loro sapere accademico alle *masse incolte*"⁴⁹.

Molti esprimono l'opinione che quella di Freire non è pedagogia, o che non è scientifica; che ha soltanto "propositi sociali e politici". Al che risponde: "Come se fosse o fosse stato qualche volta possibile, in qualche tempo-spazio, l'esistenza di una pratica educativa distante, fredda, indifferente *a scopi sociali e politici*"⁵⁰.

Vediamo sinteticamente come tratta la questione pedagogica. Parlando con alcuni amici nel CIDOC di Cuernavaca, dove Ivan Illich (che si è occupato a suo tempo della questione pedagogica) ci riuniva frequentemente, e dove Freire conobbe Erich Fromm (che viveva a Cuernavaca in quel momento), si è espresso: "Parlare di *coscientizzazione* esige una serie di prelieve considerazioni [...]. Generalmente si pensa che sono io l'autore di questo strano vocabolo, per il fatto che esso è *un concetto centrale delle mie idee* sull'educazione [...]. Essa è nato da una serie di riflessioni che un gruppo di professori sviluppò nell'Istituto Superior de Estudios del Brasil [Istituto Superiore di Studi del Brasile] (ISEB)⁵¹ [...]. La parola è stata creata da uno di quei professori di quell'epoca [...]. Ricordo tra gli altri il professore Alvaro Vieira Pinto, un grande filosofo che ha scritto il libro chiamato *Conciencia y realidad nacional*⁵². Quando ho sentito per la prima volta la parola *concientización*, ho percepito immediatamente la profondità del suo significato, poiché ero

⁴⁶ Non è neanche il caso della Comunità Giusta di Cambridge " R. Hersch, D. Paolitto e J. Reimer, *op. cit.*, pp. 179-181, è l'esempio di una scuola elementare come comunità), giacché Freire parte da una autentica comunità reale popolare esistente.

⁴⁷ P. Freire, *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1993, pp. 98-99.

⁴⁸ *Idem*, p. 75. Si consideri che per Freire non è "scientifica" un'analisi quando manca la "critica *etica*", come vedremo.

⁴⁹ *Idem*, p. 76.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ Freire ha pubblicato nel 1963 un articolo intitolato "Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo" in *Revista de Estudos Universitarios*, n.º 4, Recife, pp. 5-23.

⁵² Cfr. A. Vieira Pinto, *Conciencia e Realidade Nacional*, Rio de Janeiro, ISEB, 1961.

assolutamente convinto che l'educazione, come pratica della libertà, è un atto di conoscenza, un avvicinamento *critico alla realtà*⁵³.

Dividerò l'argomento in brevi paragrafi e mostrare l'importanza che Freire ha per un'etica critica, la quale si è sviluppata in numerosi movimenti di liberazione contemporanei in America latina e in Africa.

c. 1 *La "situazione limite"*: il "punto di partenza". Freire ha spiegato, ispirandosi a Jaspers, benché dandogli un nuovo senso: "Studiamo per esempio la *situazione limite*⁵⁴ dei contadini del Nordeste brasiliano. Essi hanno una coscienza fortemente oppressa che gli impedisce di avere una percezione strutturale della realtà. Sono incapaci di percepire il fatto, la situazione limite come qualcosa che si costruisce nella realtà oggettiva e concreta in cui l'uomo sta. Ma, malgrado ciò e per il fatto di essere uomini, bisogna spiegare la realtà in cui vivono. Come si pone in questione? Quali sono le ragioni che si offrono? Come analizza questo caso la sua coscienza oppressa?"⁵⁵

Si tratta di un punto di partenza "materiale"⁵⁶, economico e politico⁵⁷. Tutta l'educazione possibile parte dalla "realtà" *nella quale si trova l'educando*. Sono strutture di *dominazione* che costituiscono l'educando come *oppresso*. Nel suo capolavoro del 1969⁵⁸, nell'esilio in Cile, Freire tratta il tema dell'esistenza di una contraddizione fondante: oppressore-oppresso. Perché Freire parte dall'oppresso, dall'emarginato, dall'analfabeta? Perché l'"educando" al limite, in quanto tale, colui che ha bisogno come nessun altro di essere educato. Freire si pone nella *massima negatività possibile*⁵⁹: "La critica e lo sforzo per superare queste *negatività* sono non soltanto raccomandabili bensì indispensabili [...]. Ho avuto differenti forme di comprensione negativa, e di conseguenza, di critica"⁶⁰. Se Horkheimer ci dice che la negatività e la materialità sono le condizioni della Teoria Critica, qui non soltanto abbiamo una "teoria", bensì una Pratica Critica di molta più grande negatività e materialità: non sono più gli operai tedeschi, sono i "dannati della Terra" di Fanon – contadini senza terra del Nordest; circa quaranta milioni dei più poveri del pianeta; non è più Teoria Critica di scienziati che *cercano dopo* un soggetto storico; sono i "soggetti storici" che *cercano prima* chi possa educarli.

c. 2 *Presa di coscienza?* Prima di Piaget⁶¹, Freire indica che la "coscientizzazione" (che comincia con l'essere coscienza critica) è molto più che una mera *prise de conscience* conoscente del mondo: "Questa *prise de conscience* non è ancora la *coscientizzazione*. Questa è la *prise de conscience* che si approfondizza. È lo *sviluppo critico* della *prise de conscience*; la *coscientizzazione* implica il superamento della sfera spontanea⁶² dell'apprendimento della realtà, da una *sfera critica* in cui la realtà *si dà adesso*⁶³ come un oggetto conoscibile in cui l'uomo assume una posizione [...] in cui cerca di conoscere"⁶⁴.

⁵³ "Concientizar para liberar", in *Contacto*, n.º. 8, 1971, México, p. 42; citiamo da C. Torres, *op. cit.*, p. 107.

⁵⁴ Nozione chiave nel suo vocabolario.

⁵⁵ C. Torres, *op. cit.*, p. 108.

⁵⁶ Cfr. E. Dussel, *Ética de la liberación*, cit., capitolo 1.

⁵⁷ Cfr. "A sociedade brasileira em transição" in P. Freire, *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980, pp. 39 e segg. [P. F., *L'educazione come pratica della libertà*, ed. it. a cura di L. Bimbi, Milano, Mondadori, 1973].

⁵⁸ P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (1969), México, Siglo XXI, 1994 (in portoghese *Pedagogía do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978), pp. 31-67 [P. F., *La pedagogia degli oppressi*, ed. it. a cura di L. Bimbi, Milano, Mondadori, 1971].

⁵⁹ Riferendosi a Lucien Goldman parla della "coscienza massima possibile" ("Acción cultural liberadora" [1969] in C. Torres, *Entrevistas con Paulo Freire*, Carlos Torres (ed.), México, Gernika, 1983, p. 22.

⁶⁰ P. Freire, *Pedagogía de la esperanza*, cit., pp. 80-81.

⁶¹ Cfr. Piaget, *La toma de conciencia*, Madrid, Morata, 1985 [J. P., *La presa di coscienza*, tr. it. S. Stefani, Milano, Etas libri, 1975].

⁶² È tutto l'ordine del "mondo" heideggeriano, del "sistema" luhmanniano, del "mondo della vita quotidiana (*Lebenswelt*)" habermasiano, la "totalità" levinasiana, la coscienza feticizzata dentro l'orizzonte del "capitale" di Marx, dove si pongono senza superarlo Piaget, Kohlberg, Vigotsky e Feuerstein.

⁶³ È una *Gegebenheit* critica a partire dalle vittime che abbiamo analizzato in *Ética de la liberación*, cit., capitolo 4.

⁶⁴ C. Torres, *La praxis educativa de Paulo Freire*, cit., p. 111.

“Coscientizzare” indicherà il *processo* con il quale l’educando andrà effettuando lentamente tutta una diacronia a partire da una certa negatività fino alla positività, come un movimento a spirale, di continue decisioni, ritorni, valutazioni. La *pedagogia degli oppressi* è la pedagogia *kato exoken*, per quanto ponendosi al massimo della negatività possa servire da modello ad ogni altro processo pedagogico critico *possibile*.

c. 3 *Stadio I*: La “coscienza ingenua”, la “cultura del silenzio”, la “mitificazione della realtà”, ecc. Freire ha molte denominazioni per il punto di partenza negativo (che non è mai superato dagli psico-pedagoghi prima nominati). Si tratta, strettamente, del passaggio da una “coscienza magica”, massificata o fanatica, e anche moderna e urbana ma ingenua⁶⁵, a una “coscienza critica”. In questa situazione è una “coscienza intransitiva”⁶⁶ che non riesce ad esprimersi (si trova *in sé* e non raggiunge l’autocoscienza del *per sé*). Dalla “coscienza ingenua” emerge la “coscienza critica”; di fronte alla “cultura del silenzio” il “potere parlare”; di fronte alla “mistificazione della realtà” la “demistificazione” ...: “Nel loro avvicinamento al mondo, verso la realtà, nel loro movimento nel mondo e con il mondo, gli uomini hanno un *primo momento* nel quale il mondo, la realtà oggettiva *non si dà ad essi come un oggetto conoscibile* della loro coscienza critica [...] bensì alla loro coscienza ingenua”⁶⁷.

Tuttavia, questa “coscienza critica” è rischiosa, pulsionalmente parlando, l’oppresso non è preparato ad affrontarla.

c. 4. “Paura della libertà”. Pulsionalmente, ispirandosi certamente a Fromm – e in questo Freire è successore della prima Scuola di Francoforte nella sua materialità negativa-, gli oppressi hanno “paura della libertà”⁶⁸. È l’“impossibilità ontologica” degli oppressi ad essere “soggetti”, per affrontare la loro liberazione. La vittima, l’oppresso, è un primo momento “bloccato” pulsionalmente per aprirsi all’ampio mondo della critica: “Spesso coloro che prendono parte a questi corsi si riferiscono al cosiddetto *pericolo della coscientizzazione* con atteggiamenti che rivelano la loro *paura della libertà*. Alcuni dicono che la *coscienza critica è anarchica*. Altri aggiungono che *la coscienza critica ci trascina al disordine*. Altri ancora però confesano: *Perché negarlo? Temevo la libertà, ma adesso non la temo più*”⁶⁹.

Freire si riferisce continuamente a questo “blocco” pulsionale, giacché, come Lévinas lo avverte, colui che forma una coscienza critica si confronta a una situazione rischiosa di perdere la sua felicità, poiché si trasforma in un “ostaggio” perseguitato nel e dal sistema oppressore in nome della comunità delle vittime. Qui si troverà la difficoltà di superare quella “felicità” dell’utilitarismo che “schiavizza” nella falsa “sicurezza vitale”⁷⁰, o di Nietzsche quando parla del “gregge” (Zarathustra si arrischia a porre in pericolo la sua “felicità” per l’“istinto del piacere” creatore).

c. 5. *La partecipazione dell’educatore critico*. Questo è un momento molto delicato, sul quale ci si siamo soffermati in *Etica de la liberación*, § 6.1 (trattando del tema in Lenin e Gramsci). È necessario “non separare l’atto di insegnare da quello di imparare [...] In realtà le esperienze non si trapiantano, si reinventano”⁷¹. Quando Freire arriva in Guinea-Bissau, un paese con una recente rivoluzione, e deve cominciare un processo pedagogico, scrive: “In tal modo a un tale educatore spetta la ricerca dei migliori cammini, e dei migliori mezzi che rendano possibile all’alfabetizzando di esercitare la funzione di soggetto di conoscenza nel suo processo di alfabetizzazione. L’educatore

⁶⁵ “Educazione che gli mettesse a disposizione i mezzi per superare la percezione magica o naturale della realtà a favore di una connessione prevalentemente critica” (P. Freire, *Educação come prática da liberdade*, cit., p. 106) [ed. it. cit., p. 131].

⁶⁶ Cfr. *Idem*, p. 59.

⁶⁷ C. Torres, *La praxis educativa de Paulo Freire*, cit., p. 109.

⁶⁸ Questo è il primo tema sempre ripetuto dal giovane Freire (P. Freire, *Educação come prática da liberdade*, cit.; *Ação cultural para a Liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978; *Concientização. Teoría e prática da libertação*, São Paulo, Moraes, 1980 [P. F., *Teoria e pratica della liberazione*, ed. it. a cura di INODEP, tr. it. F. Molina, Roma, Ave, 1974].

⁶⁹ P. Freire, *Pedagogia del oprimido*, cit., p. 21 [ed. it. cit., p.39].

⁷⁰ *Idem*, p. 22 [ed. it. cit., p. 40].

⁷¹ P. Freire, *Cartas a Guinea-Bissau*, México, Siglo XXI, 1977, pp. 16-17 [P. F., *Pedagogia in cammino. Lettera alla Guinea-Bissau*, ed. it. a cura di L. Bimbi, Milano, Mondadori, 1979, p. 26].

deve essere un inventore e un reinventore costante [...] L'importante è l'esercizio dell'attività critica di fronte all'oggetto"⁷².

L'educatore deve cominciare ad educarsi con il "contenuto" che gli dona lo stesso educando: "Ciò che ho detto e ripetuto senza stancarmi è che non possiamo lasciare da parte, disprezzando come inservibile, ciò che gli educandi [...] portano con loro come comprensione del mondo, [...], la loro parola, la loro maniera di raccontare, di calcolare, i loro saperi intorno al cosiddetto altro mondo, la loro religiosità, i loro saperi intorno alla salute, al corpo, alla sessualità, alla vita, alla morte, alla forza dei loro santi, ai loro scongiuri"⁷³.

L'educatore deve quindi "apprendere" il mondo dell'educando. Solo così può intervenire: "I contadini analfabeti non hanno bisogno di un contesto teorico per arrivare a una presa di coscienza della loro oggettiva situazione di oppressione [...] Ma ciò che la presa di coscienza sorta dall'immersione nelle condizioni di vita quotidiana non gli offre è la ragione della sua condizione di sfruttato. Questa è uno dei compiti che dobbiamo [gli educatori] raggiungere nel contesto teorico"⁷⁴.

Freire, quindi, riconosce che è la vittima colei che prende coscienza critica. L'educatore le apporta la scoperta della sua condizione di vittima; cioè, la "coscienza" non arriva alla vittima da "fuori", bensì da "dentro" della sua stessa coscienza dispiegata dall'educatore. L'importanza dell'educatore consiste nel fatto che apporta maggiore criticità⁷⁵, insegnando ad interpretare la realtà oggettiva *criticamente* (per questo è necessaria la scienza sociale critica).

c. 6. *Stadio 2: la coscienza etico-critica*. Si arriva così al momento della crisi per eccellenza, il momento in cui l'oppresso compie il salto della "critica" che, come vedremo, è comunitaria. Come si raggiunge questo primo grado di "coscienza critica"? Freire insiste che è con l'analisi teorica delle cause dell'oppressione che l'oppresso prende coscienza della realtà *oggettiva* che produce la sua oppressione, permettendogli una comprensione esplicativa minima dell'argomento di carattere riflessivo, teorico, critico⁷⁶: "D'altra parte, la transività critica a cui arriveremo con un'educazione dialogica e attiva, orientata verso la responsabilità sociale e politica, si caratterizza per il modo di interpretare i problemi; per la sostituzione delle spiegazioni magiche con principi di causa [...] per la sicurezza dell'argomentazione"⁷⁷.

Nulla di più lontano da Freire che l'irrazionalismo moderno. L'oppresso ha bisogno della ragione teorica, esplicativa, a partire dai criteri del contenuto economico e politico sotto l'impero della ragione critica. È il momento centrale del processo di coscientizzazione propriamente detta: la presa di coscienza esplicita, *critica*. È qui quando comincia il diagnostico della "cultura della dominazione" e la "pedagogia bancaria" che le vittime hanno sofferto nel loro processo di addomesticamento, massificazione, formandosi nella loro interiorità una "coscienza duale", che confonde la propria coscienza con l'introiezione della coscienza del dominatore (come insegnava Memmi nel *Ritratto del colonizzato*). Questo è il frutto di una pedagogia della dominazione, la cosiddetta "educazione bancaria" del sistema: "La narrazione, di cui l'educatore [dominatore] è il soggetto, conduce gli educandi ad imparare a memoria meccanicamente il contenuto narrato [...]

⁷² *Idem*, p. 18 [ed. it. cit., p. 28].

⁷³ P. Freire, *Pedagogia de la esperanza*, cit., p. 81. Scriviamo in *La pedagogia latinoamericana* nel 1973: "Il maestro futuro liberatore è condotto con la mano, cieco e debole, attraverso le tenebre del nuovo mondo (l'Altro è una *realtà*), per suo figlio, la gioventù, il popolo. Soltanto la fiducia nella sua parola lo guida e gli evita l'errore, l'errare fuori del cammino che porta all'Altro [...] La voce dell'Altro è es-igenza, perentorio chiamato a un lavoro liberatore" (cfr. in questo volume, p. 67).

⁷⁴ "Concietización y liberación" (1973) in C. Torres, *Entrevistas con Paulo Freire*, cit., p. 86.

⁷⁵ "Il compito dell'educatore [dialogico] consiste nell'elaborare in una équipe interdisciplinare questo universo tematico raccolto nell'indagine per restituirlo come problema, e non come dissertazione, agli uomini da cui l'ha ricevuto" (P. Freire, *Pedagogia del oprimido*, cit., p. 132) [ed. it. cit., p. 133].

⁷⁶ Sarebbe, esattamente, una spiegazione di una Teoria Critica. Come vedremo, qui l'interpretazione dell'"intellettuale" o educatore è imprescindibile; al contrario, si cadrebbe nello "spontaneismo", che tuttavia si oppone all'"avanguardismo".

⁷⁷ P. Freire, *Educação come prática da liberdade*, cit., p. 61 [ed. it. cit., p. 72]. "La coscienza critica è la percezione delle cose e dei fatti come avvengono nell'esistenza empirica, nei loro rapporti logici e circostanziali" (*Idem*, p. 105) [ed. it. cit., p. 130]. Al contrario è la "coscienza magica" che comprende i fatti con la causalità mitica.

Gli educandi saranno tanto più migliori quanto più si lasceranno docilmente riempire [come un vaso]”⁷⁸.

Con questo Freire richiama l’attenzione sulla psico-pedagogia dello sviluppo, che nel migliore dei casi educa la *performance* teorica del bambino ... per convertirlo in membro disciplinato di un sistema che lo opprime. Senza coscienza etico-critica non c’è educazione autentica. E per questo l’educatore deve insistere, insieme all’educando, “che la struttura sociale è opera degli esseri umani e che, per questo, la sua trasformazione sarà egualmente opera degli esseri umani”⁷⁹.

C. 7. Il “soggetto storico” della “trasformazione”. Freire ripete frequentemente che il “soggetto” dell’educazione è lo stesso oppresso, quando per la “coscienza critica” si rivolge riflessivamente su se stesso e scoprendosi oppresso nel sistema emerge come *soggetto storico*, che è il “soggetto pedagogico” per eccellenza: “La *coscientizzazione* [...] è inserimento critico *nella storia*. Implica che gli uomini assumano il ruolo di *soggetti realizzatori* del mondo, ri-realizzatori del mondo; chiede che gli uomini creino la loro esistenza *con il materiale che la vita gli offre*”⁸⁰.

È un processo etico “materiale”: la *vita* è il tema, il mezzo, l’oggetto, l’allegria raggiunta. E ponendosi nel “posto” da dove la critica etica è possibile, precisa che, come è evidente, il *soggetto* è tale quando è origine della trasformazione della stessa realtà. Non è una pedagogia che ponga esempi ipotetici affinché gli alunni della democratica comunità scolastica di Cambridge argomentino con molto ingegno. No. Si tratta di un processo *realissimo*, concreto, obiettivo: “Scoprirsi oppresso comincia soltanto ad essere un *processo di liberazione*, quando questo scoprirsi oppresso si *trasforma in coinvolgimento storico* [...], inserimento critico nella storia per crearla [...] *Coscientizzazione* implica questo inserimento critico nel processo, implica un compromesso storico di trasformazione”⁸¹.

La *praxis* di “trasformazione” non è il luogo di una “esperienza” pedagogica; non si realizza per apprendere; non si apprende nell’aula con “coscienza” teorica. È nella stessa prassi trasformatrice della “realtà reale”⁸² e storica dove il processo pedagogico *si va realizzando* come progressiva “coscientizzazione” (“azione”-nella-quale-si-va-prendendo-coscienza-etico-trasformativa: liberazione). È evidente che questo supponga una teoria del “soggetto sociale” che abbiamo sviluppato nel § 6.2 de la *Ética de la liberación* e molto più in particolare in un’opera futura sui “fronti di liberazione” (dove ciascuno di essi ha alcuni “soggetti” distinti, non “metafisici” bensì sorti da dentro la congiuntura storica, alcuni dei quali possono sparire quando questa congiuntura cambia).

c. 8. *Intersoggettività comunitaria: la ragione etico-discorsiva*⁸³. Quando Rousseau ha definito il soggetto della pedagogia moderna, ha trovato nell’*Emilio* un giovane, maschio, solipsista, senza padri né tradizione, un *curriculum* borghese per formare uno spirito tecnico-industriale che si doveva opporre all’*Ancien régime*. Freire, invece, nella sua pedagogia transmoderna di liberazione, si appoggia su una *comunità* di *vittime* oppresse, immerse in una cultura popolare, con tradizioni, benché analfabeti, miserabili ..., “i dannati della terra”. La causa di un educatore in queste circostanze sembrerebbe disperata; è il massimo di negatività possibile. Tuttavia Freire esprime l’opinione contraria. Per questo, nel capitolo III de *La pedagogia dell’oppresso* si occupa del tema della “dialogicità” come il metodo che permette la pratica della libertà dei non liberi, è l’azione discorsiva della comunità dei soggetti della propria liberazione⁸⁴. La *coscientizzazione* continua il suo processo e si va sviluppando come movimento di radicalizzazione crescente.

⁷⁸ P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, cit., II, p. 72 [ed. it. cit., p. 82].

⁷⁹ P. Freire, *Educação e mudança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p. 48.

⁸⁰ C. Torres, *La praxis educativa de Paulo Freire*, cit., p. 111.

⁸¹ *Idem*, p. 112.

⁸² Espressione di Marx nei *Grundrisse*.

⁸³ Argomento trattato nel capitolo 5 de la *Ética de la liberación*.

⁸⁴ È l’indicazione del momento procedura formale-morale intersoggettivo che raggiunge validità antiegemonica, in relazione con i contenuti materiali etici delle vittime che sono divenuti soggetti della propria liberazione.

Potremmo dire che Freire, anticipatamente, ha sussunto “dialogicamente” il procedimento dell’Etica del Discorso, e per questo non può concordare con la conclusione di Habermas che l’etica non “indica alcun orientamento *materiale concreto*, ma fornisce una *procedura* pregiudiziale che deve garantire l’imparzialità nella formazione del giudizio. Il discorso pratico è un procedimento che serve non già a produrre norme giustificate, bensì a verificare la validità di norme considerate in via ipotetica”⁸⁵. Tuttavia, quando lo stesso Habermas indica un probabile stadio 4 e ½ nella classificazione di Kohlberg, apre la porta alla soluzione di Freire: “In questo stadio, la prospettiva è quella di un individuo che sta *al di fuori* (*outside*) della sua propria società e si considera come un individuo che prende decisioni senza un impegno o contratto generalizzato con la società”⁸⁶.

Gli oppressi di Freire non si trovano nell’“esteriorità” (come vittime escluse) sociale, il cui “dialogo comincia con la ricerca del *contenuto pragmatico*”⁸⁷? Tutto il pensiero critico di Freire non inizia da questa “esteriorità” e, pertanto, tutto il procedimento democratico partecipativo, che crea nuova validità antiegonica, si converte in una mediazione della “coscienza *etico-critica*” per “trasformare il mondo”⁸⁸? Il dialogo (l’esercizio dialogico) ha un “contenuto”, ha l’esigenza del superamento dell’asimmetria nella dialettico dominatore-dominato: “Questa è la ragione per cui non è *possibile il dialogo* tra [...] coloro che negano ai più il diritto di parlare e coloro che si trovano di fronte al rifiuto di questo diritto. E’ necessario anzitutto che coloro che si trovano di fronte a questo rifiuto, riconquistino questo diritto e impediscano che questa violenza disumanizzante continui”⁸⁹. Il dialogo della comunità ha sempre un “contenuto”: “Il dialogo [...] è l’incontro in cui si rifanno solidali il riflettere e l’agire dei rispettivi soggetti orientati verso un mondo da trasformare [...] non si può ridurre all’atto di depositare idee da un soggetto nell’altro [...]”⁹⁰.

Il dialogo, cioè la parola, “è l’incontro” degli uomini “*orientati verso un mondo da trasformare*”⁹¹. Freire concepisce, quindi, il dialogo come un “incontro” tra soggetti, che rivelano gli uni agli altri le mediazioni per trasformare il mondo, i *contenuti* affinché tutti possano vivere in esso. Partiva da una lunga esperienza del MEB (Movimento di Educazione di Base) e della successivamente denominate Comunità di Base. Gli analfabeti, gli oppressi, i poveri, apprendevano a parlare sulla loro miseria, sui sogni ...

c. 9. La “denuncia” e l’“annuncio”. Freire indica che c’è un momento negativo (quando si critica il sistema come causa di oppressione) e un altro positivo (l’“utopia” o il “vivibile inedito”): “*Utopico* per me non è l’irrealizzabile, non è l’idealismo. Utopia è la dialettizzazione negli atti di *denunciare* e *annunciare*. L’atto di *denunciare* la struttura disumanizzante e l’atto di *annunciare* la struttura umanizzatrice [...] Qual è il futuro dell’oppressore, se non la preservazione del suo presente di oppressore? Qual è l’area di denuncia che possono avere gli oppressori, se non la denuncia di coloro che li denunciano? Qual è l’area di annuncio degli oppressori se non l’annuncio dei loro miti e qual è la speranza di coloro che non hanno futuro? [...] La *coscientizzazione* è questo: un impadronirsi della realtà”⁹².

La “denuncia” è il frutto congiunto della comunità dialogica degli oppressi con coscienza critica in dialettica collaborazione con gli educatori (intellettuali, scienziati, in posizione interdisciplinare, ecc.)⁹³. Mentre l’utopia è l’uso dell’immaginazione creatrice di alternative: “Il momento in cui questi [gli oppressi] percepiscono [le ‘situazioni limite’] già non sono più come una sorta di *frontiera tra l’essere e il nulla*, bensì come una *frontiera tra l’essere e il più essere*,

⁸⁵ J. Habermas, *op. cit.*, p. 132; tr. cast. cit., p. 143 [tr. it. cit., p. 129].

⁸⁶ *Idem*, p. 197; tr. cast. cit., p. 216 [tr. it. cit., p. 199].

⁸⁷ P. Freire, *Pedagogia del oprimido*, cit., III, p. 97 [tr. it. cit., 103].

⁸⁸ *Idem*, p. 99 [tr. it. cit., p. 105].

⁸⁹ *Idem*, p. 101 [tr. it. cit., p. 107].

⁹⁰ *Ibidem* [tr. it. cit., *Ibidem*].

⁹¹ *Ibidem* [tr. it. cit., *Ibidem*]; cfr. sul dialogo in P. Freire, *Pedagogia de la esperanza*, cit., pp. 68 e segg.: “A organização reflexiva do pensamento”.

⁹² *Idem*, pp. 112-114.

⁹³ La abbiamo lungamente esposto in diversi paragrafi del capitolo 4 de la *Etica de la liberación*. Così Marx ha esercitato ne *Il capitale* una “denuncia” (scientifica) del sistema capitalistico.

diventano sempre più critici nella loro azione legata a quella percezione [...] in cui si trova implicito l'*inedito vivibile*'⁹⁴.

Questo "inedito vivibile" (ancora non dato e tuttavia possibile) è il progetto di liberazione della comunità soggetto della trasformazione.

c. 10. La "prassi di liberazione". Ciò che sostiene tutto il processo è la *prassi* realizzatrice, trasformatrice: "Secondo il mio punto di vista, non possiamo liberare gli altri; gli esseri umani non possono liberarsi neanche da soli, perché liberano se stessi *in comune*, mediante la realtà che essi devono trasformare"⁹⁵.

La "prassi di liberazione" per Freire non è un atto finale, bensì l'atto costante che mette in relazione i soggetti tra di essi in una comunità trasformatrice della realtà che produce gli oppressi. È l'acqua nella quale nuota il pesce della pedagogia critica. L'atto pedagogico si dà soltanto *dentro il processo della prassi di liberazione*, che non è soltanto un atto rivoluzionario, bensì ogni atto trasformatore umanizzante in favore degli oppressi e per smettere di essere tali.

Ispirandosi a Hegel, Merleau-Ponty, Sartre, Marcel, Mounier, Jaspers, Marx, Lukács, Freud e tanti altri, Freire sviluppa un discorso a partire dalla realtà delle vittime del Nordest brasiliano e dell'America latina, per generalizzare la sua teoria e la sua pratica pedagogica dapprima in Africa⁹⁶, e successivamente ad altri paesi periferici, e anche centrali. È una pedagogia planetaria che si propone il sorgere di una coscienza *etico-critica*. La sua azione educatrice tende, quindi, non soltanto a un miglioramento cognitivo, anche delle vittime sociali, o affettivo pulsionale, bensì alla *produzione di una coscienza etico-critica* che si origina nelle stesse vittime essendo i *soggetti storici privilegiati della propria liberazione*. L'atto pedagogico *critico* si esercita nello stesso soggetto e nella sua prassi di trasformazione: la liberazione così è il "luogo" e il "proposito" di questa pedagogia.

Desidereremmo terminare questo paragrafo con un'espressione di Freire: "Come in qualsiasi altra delle categorie dell'azione dialogica, il problema centrale con il quale ci confrontiamo in questa categoria [la vincolazione della leadership con gli oppressi], così come nelle altre, è che nessuna di esse si trova *fuori della prassi*"⁹⁷.

⁹⁴ P. Freire, *Pedagogia de la esperanza*, cit., p. 121.

⁹⁵ "Educación para un despertar de la conciencia", (1973) in C. Torres, , *Entrevistas con Paulo Freire*, cit., p. 43.

⁹⁶ Cfr. P. Freire, *Cartas a Guinea-Bissau*, México, Siglo XXI, 1977 [cfr. ed. it. cit.].

⁹⁷ P. Freire, *Pedagogia de la esperanza*, cit., p. 223.