

Pensiero critico come coscientizzazione necessaria per l'alfabetizzazione profonda nei luoghi dell'educare

Enrico Bocciolesi¹

Sommario

Il presente contributo scientifico sviluppa la prospettiva tematica della coscientizzazione freiriana orientata all'analisi e comprensione di un pensiero critico popolare. Le questioni educative emergenti, a ridosso del centenario della nascita del pedagogista brasiliano, stimolano a un approfondimento dedicato alle problematiche dominanti nel contesto educativo contemporaneo. Nello specifico, questo saggio apre alla disamina pedagogica, non esaustiva, su alcune prospettive e alternative per l'alfabetizzazione, in un'ottica internazionalizzante. Nella proposta di riflessione e ricerca pedagogica, si offre una trasversalità di lettura rispetto alle metodologie utilizzate in contesti extraeuropei, ci si interroga nella imprescindibile necessità del recupero e riappropriazione, da parte della comunità educante, del contesto di vita. Le conclusioni raggiunte offriranno le basi per procedere criticamente degli spazi dell'apprendimento, con il macro-obiettivo di poter sollecitare alla complessità del pensiero, sin dalla più giovane età scolare, nella decostruzione e reinterpretazione della teoria e prassi pedagogica proposta dall'educatore di Recife.

Parole chiave

pensiero critico, Coscientizzazione, Alfabetizzazione, Complessità, Comunità educante.

¹ Ricercatore TDb di Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo».

Critical thinking as the conscientization necessary for deep literacy in the places of education

Enrico Bocciolesi¹

Abstract

This scientific contribution develops the thematic perspective of Freirean conscientization oriented to the analysis and understanding of a popular critical thought. The emerging educational issues, close to the centenary of the birth of the Brazilian pedagogue, stimulate an in-depth study dedicated to the dominant issues in the contemporary educational context. Specifically, this essay opens to pedagogical examination, not exhaustive, on some perspectives and alternatives for literacy, from an internationalizing perspective. In the proposal for reflection and pedagogical research, offering a transversality of reading with respect to the methodologies used in non-European contexts, one wonders about the essential need for the recovery and reappropriation, by the educating community, of the context of life. The conclusions reached will offer the basis for critically proceeding of the spaces of learning, with the macro objective of being able to solicit to the complexity of thought, from the youngest school age, in the deconstruction and reinterpretation of the theory and pedagogical practice proposed by the educator of Recife.

Keywords

Critical thinking, Conscientization, Literacy, Complexity, Educating community.

¹ Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo».

Introduzione

La massiva diffusione di messaggi, la crescente diminuzione di comunicazione verbale in presenza, tra pari e non, in assenza di applicazioni elettroniche che ne veicolino i contenuti, sono oggi rappresentazioni concrete di un'evidente marginalizzazione dal contesto. Nell'anno del centenario dalla nascita del noto pedagogista brasiliano Paulo Reglus Neves Freire, mentre la sua stessa patria resiste al dominio di un pensiero politico dominante, con la sofferenza di un popolo in continua lotta, in opposizione al governo che vorrebbe marginalizzarlo, aumenta d'intensità il valore pedagogico del docente, filosofo e politico di Recife. In una stagione educativa costellata da continui attacchi al pensare critico, in continua contrapposizione con il pensare economico, legato al costo del lavoro, delle risorse, all'economia dei saperi, e al risparmio delle professionalità. Luoghi dove, dall'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado si respira un'aria di malessere, di difficoltà, di oppressione del lavoratore critico, del sapere, che non riesce a ricavare gli spazi sufficienti per sollecitare le proprie allieve e allievi, ma al contempo viene svilito nei suoi modi di essere e di educare, questi ultimi non incasellabili. Queste sono alcune delle motivazioni che, in presenza di pensatori come lo stesso Freire, Illich, Dussel, Ferreiro e Giroux, per citarne alcuni dei principali esponenti, ci sollecitano nell'intraprendere il difficoltoso percorso che ci accompagnerà alla complessità del pensiero educativo, secondo le numerose criticità e variabili socioculturali, da cui non possiamo prescindere, ma che oggi abbiamo la necessità di integrare per favorirne l'inclusione. *Educazione come pratica di libertà* scrisse Freire nel 1969, da cui nacque poi un interessante saggio assorbito dal titolo *Fiume, Pace e Terra*, in cui si ripropongono alcuni dei percorsi dell'essere umano nel rispetto del suo posto nel cosmo (Montessori, 1950, p. 21; Freire, 1969).

All'interno delle riflessioni teoriche proposte da autori appartenenti a differenti latitudini, ma pressoché vicini in un pensiero condiviso di azione e acquisizione di conoscenza della propria esistenza, nei confronti di un contesto sociale, che esiste in base alla relazione gramsciana di subalternità (Baldacci, 2017) e su di essa erige e fonda il proprio sistema di controllo. La deriva della relazione subalterna tra dominante e dominato (Buttigieg, 1999; Illich, 2019), oppresso e oppressore (Freire, 1978; Giroux, 2020), vede la sua più alta espressione nella relazione con il termine *egemonico* (Baldacci, 2017).

In questo contesto, in accordo con quanto ricordato da Baldacci: «il termine “egemonia” viene dal greco *heghemòn*, derivato da *hegheòmai* (Devoto, 1968) che voleva dire “io guido”. [...] Nell'uso comune, di cui danno conto i vocabolari «egemonia» significa «supremazia economica e politica di uno stato su altri» e per estensione «predominio culturale, intellettuale, commerciale» (2017, p. 44).

Come propostoci da Baldacci (2017), in merito agli approfondimenti necessari per la comprensione e uso adeguato della terminologia propria della «comuni-

cazione di potere» (Jakobson, 1972; Foucault, 1982; Chomsky, 1995), atto in cui una persona sceglie di utilizzare determinati registri comunicativi, ampiamente documentati da Jakobson e di seguito riproposti, in cui viene a esplicitarsi l'evidente tentativo di dominio culturale, lessicale, e intellettuale sull'interlocutore, o il destinatario del messaggio dominante (Dussel, 2000).

Dunque, partendo dal presupposto teorico offerto da Jakobson, il quale si pone alla base di un esplicito ragionamento pragmatico, nel rispetto dell'orientamento della pedagogia normativa e di quel necessario superamento della univocità e unilateralità del «concetto pedagogico, e quindi del *discorso* (del "giudizio") in cui si costituisce e si svolge» (Bertin, 1968, p. 85; Baldacci e Fabbri, 2021).

In accordo con un antidogmatismo, sollecitato in più occasioni dallo stesso Bertin e approfondito da Baldacci e Fabbri nella più recente, lettura e interpretazione critica del testo *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, ci troviamo dinanzi alla necessità, ancora oggi, di superamento di quell'errore teorico, a cui solitamente si riferiscono i «termini quali individualità o socialità, interesse o sforzo, gioco o lavoro, od altri, esso ha la sua verità soltanto in una analisi fenomenologica che dia rilievo alla problematicità, e cioè alla varietà e ricchezza, dei suoi possibili significati» (Bertin, 1968). Con la necessità di dover comprendere il contesto sociale, secondo la pluralità delle sue caratterizzazioni, che non potranno essere esaurite in questo saggio, ma solamente richiamate, con l'interesse di definire il percorso educativo, a sostegno del pedagogista Freire, orientato al pensiero critico come coscientizzazione per il raggiungimento di una profondità cognitiva, di riflessione e di intelletto cooperante. Alcune delle precedenti motivazioni, ci guidano verso le riflessioni orientate all'alfabetizzazione, così come d'altro canto lo sono con l'analfabetismo. La proposta teorica offertaci da Jakobson, il linguista più acuto della sua epoca secondo Bruner (1995, p. 15), ci spinge a delle riflessioni sistemiche su di una struttura presente, ma, al tempo stesso, disgregante, a causa delle molteplici variabili di presenza e assenza del discorso, quando non anche delle parole e dei codici che cambiano secondo differenti alfabetizzazioni.

Partendo dalla connotazione sociale del linguaggio, ovvero non riconducibile a un uso privato e limitante, secondo la proposta del linguista russo, «lo scambio verbale, come ogni forma di relazione umana, richiede almeno due interlocutori; e l'idioletto risulta essere una fantasia erronea» (Jakobson, 1966, p. 12).

L'interlocuzione con l'altra persona fa sì che la comunicazione si ridefinisca all'interno di uno spazio sociale, dove il cifratore esprime e diffonde un messaggio, mentre il possibile decifratore lo decodifica, offrendo una propria interpretazione e traduzione linguistica. Solo successivamente, questi ruoli verranno identificati con un mittente e destinatario, ma cifrare e decifrare, sono due azioni con cui abbiamo sempre dovuto confrontarci, ma ultimamente, queste ultime, sono acuitesi con l'uso delle strumentazioni tecnologico-elettroniche, in virtù di quanto

riconducibile alla Scuola di Toronto e all'interpretazione di messaggi e macchine di produzione linguistica. Gli oggetti che oggi producono testualità, non fisica secondo le questioni tattili, sono comunemente definiti supporti di comunicazione digitale, o virtuale, dunque i personal computer, tablet e smartphone, non sempre in questo ordine di priorità.

A partire dalla proposta comunicativa dell'autore sovietico, dove mittente e destinatario riescono a raggiungerarsi solamente grazie al ricorso a differenti contesti, codici e soprattutto canali che veicoleranno e attribuiranno un significato dissimile al messaggio trasmesso.

«*Emittente e destinatario* sono da pensare come persone, gruppi o istituzioni, macchine. Il primo invia al secondo un *messaggio* che viene organizzato secondo un *codice*, che bisogna supporre sia almeno in parte comune a entrambi. Non si distingue, in questo schema, fra messaggio e segnale. Perché il messaggio possa raggiungere il suo obiettivo, è essenziale che ci sia un *contatto* fra emittente e destinatario, e dunque un canale li leghi. Il messaggio riguarda un *contesto*, vale a dire che si riferisce a una certa realtà (fisica, sociale, anche semplicemente culturale) di cui parla» (Volli, 2010, p. 25).

Questo percorso di trasmissione delle informazioni, come appena proposto è da intendere sempre in correlazione con le funzioni fondamentali che acquisisce e manifesta il linguaggio nel momento stesso in cui decidiamo di comunicare, e per questo di adottare canali, e codici adeguati al contesto in cui stiamo trasmettendo un contenuto. Le funzioni attribuibili al linguaggio sono complessivamente sei: referenziale, emotiva, conativa, fatica, metalinguistica e poetica (Jakobson, 1966).

A seguito della proposta comunicativo-educativa dell'autore russo, non possiamo che proseguire nella lettura, interpretazione e comprensione profonda a seguito della destrutturazione delle parti testuali, secondo un percorso di tipo echiano, attraverso quelle *Norton Lectures* dedicate ai *boschi narrativi*, in cui «il tempo del discorso è dunque l'effetto di una strategia testuale che interagisce con la risposta del lettore e gli impone un tempo di lettura» (Eco, 1994, p. 72).

In base a queste riflessioni preliminari, fin qui riportate, è necessario argomentare, senza pretese di esaustività, di fronte a simili tematiche, di vasto interesse pedagogico e di ricerca. Nel contesto pervaso dalle apparenze generate dalle e nelle virtualità dove il dialogo diviene ubiquo e allo stesso momento singolare, non per originalità, come potrebbe lasciare a intendere quest'ultimo termine, ma per la solitudine prodotta dal momentaneo moltiplicarsi delle comunicazioni.

Quindi, a seguito di un riprodursi di messaggi, testi e codici che nulla hanno di creativo, originale o ancora più specificamente unico, dobbiamo porci numerosi quesiti, in quanto educatori e soggetti coinvolti direttamente in questo avanzare imperterrito dei sistemi aziendali, neoliberalisti, a discapito dell'esistere di ciascuna persona. Dubbi generatisi all'interno del contesto brasiliano per Freire, nei luoghi dell'India per Tagore o nello spazio dell'Africa per Gandhi, come ha ampiamente

documentato Bhattacharya (2012), sono di rilevante interesse in virtù dell'isolamento diffuso. Il testo che ha promosso un incontro, ai più inusuale, ma realmente vicino, non per distanze territoriali, ma per pensieri educativi, riflessivi e critici sull'apprendimento. Il *kavi*, considerato nella cultura indiana come il *visionario*, colui che cerca di andare oltre la banalità della società contemporanea, nonostante tali pensieri, non solamente intellettuali, ma politici, educativi e filosofici, ci obbligano a ripensare le nostre esistenze.

Nel 1999 e ancora nel 2021 per le edizioni UNESCO, il filosofo Morin propose una lettura delle dinamiche strutturali e sistemiche esistenti, e interagenti nei nostri spazi pubblici, ma anche nei privati. Il teorico della complessità ci guida verso la comprensione e visualizzazione del paradigma di semplificazione che: «di fronte a ogni complessità concettuale, prescrive sia la riduzione (qui, dall'umano al naturale) sia la disgiunzione (qui, tra l'umano e il naturale). Entrambi questi paradigmi impediscono di concepire l'*unidualità* (naturale/culturale, cerebrale/psichica) della realtà umana, e impediscono pure di concepire la relazione allo stesso tempo di implicazione e di separazione tra l'uomo e la natura. Solo un paradigma complesso di implicazione/distinzione/congiunzione permetterebbe una tale concezione; ma questo non è ancora iscritto nella cultura scientifica» (Morin, 1999, p. 18). Con queste motivazioni, l'autore francese definendo il paradigma di semplificazione intende ridurre le distanze generate dalla cecità della conoscenza. Così facendo, nel percorso suggerito all'interno del testo cardine del filosofo Morin, la valutazione degli errori si rinnova come occasione centrale di riflessione sulla persona e sulle modalità di pensiero, queste legate alle norme in cui comprendiamo e utilizziamo lo stesso alfabeto, nelle sue plurali disgregazioni. «L'errore più grande sarebbe di sottovalutare il problema dell'errore; l'illusione più grande sarebbe quella di sottovalutare il problema dell'illusione» (Morin, 1999, p. 13).

Freire e l'alfabetizzazione

Con frequenza il pedagogista di Recife viene a essere ricondotto alla esclusiva funzionalità delle sue pratiche gruppali. La limitazione di comprensione del suo percorso, secondo una interpretazione acritica e banalizzante, accompagna, spesso, un riduzionismo cognitivo e soprattutto teoretico rispetto alla proposta metodologica di Freire. Comprendere e valorizzare l'operato del pedagogista brasiliano, esiliato dalla sua terra nativa per ragioni politiche, e successivamente rientrato come educatore di una nazione, ancora oggi particolarmente temuto e vietato per il suo pensiero progressista, diviene imprescindibile. Il centenario dalla nascita di colui che cambiò il Brasile, influenzò l'intera America Latina e l'America del centro-nord, giungendo poi in Europa, dove anche l'Università di

Bologna lo laureò *ad honorem*, nel 1989, e quella divenne un'occasione di proficuo dibattito internazionale, in cui molti esperti di area pedagogica poterono confrontarsi con il Maestro brasiliano, e rielaborare successivamente le relazioni proprie della sua pedagogia. Oppresso e oppressore come soggetti, oggetti e dinamiche interagenti e di comunicazione, che richiamano coerentemente il percorso della comunicazione e le rispettive funzioni di linguaggio di orientamento sovietico, dove in base alla funzione scelta, il messaggio riuscirà a giungere o meno al possibile destinatario. È il percorso che lo stesso Eco (1994) propose nei boschi narrativi, citando Calvino, ma richiamando quell'autore e quel lettore modello, che nell'ipotesi narrata divengono veri e propri soggetti della proposta raccontata. Il pensiero di un autore, come anche la definizione di un lettore si basano per questo sulla relazione egemonica, questa generata da colui o colei che crea una storia nel rispetto dei propri interessi, ideali, valori con il fine di raggiungere quel lettore, o quella lettrice immaginata, che convertirà delle narrazioni romanzate, o perché no, fiabesche, nei messaggi espliciti fino a quel momento occultati dalle strutture narrative. Una questione comunicante non manifesta, legata all'implicito narrativo, a quella trasmissione occulta, che lo stesso Illich richiama nel suo *descolarizzare la società* (2019). Le problematiche politico-culturali presenti nella questione gramsciana, orientata alla esplicitazione delle dinamiche di subalternità, risultano essere, come riporta Baldacci (2017), «[...] tali interpretazioni possono leggere come risposte a determinate sfide politiche e culturali, al di là dell'intenzione consapevole degli autori (ci poniamo, quindi, sul piano dell'*intentio operis*, anziché su quello dell'*intentio auctoris*)» (Eco, 1990 in Baldacci, 2017, p. 121).

Riperkorrendo quanto proposto da Eco, dobbiamo soffermarci a ricordare che: «se in clima strutturalistico si privilegiava l'analisi del testo come oggetto dotato di caratteri strutturali propri, descrivibili attraverso un formalismo più o meno rigoroso, in seguito si è orientata la discussione verso una pragmatica della lettura. Dagli inizi degli anni Sessanta in avanti si sono così moltiplicate le teorie sulla coppia Lettore-Autore, e oggi abbiamo, oltre al narratore e al narratario, narratori semiotici, narratori extrafittizi, soggetti della enunciazione enunciata, focalizzatori, voci, metanarratori, e poi lettori virtuali, lettori ideali, lettori modello, superlettori, lettori progettati, lettori informati, arciletteri, lettori impliciti, metalettori e via dicendo» (Eco, 1990).

Le riflessioni echiane ci permettono di dare un'interpretazione critica all'evoluzione e interpretazione del pensiero freiriano, in continua connessione con le considerazioni di Baldacci, data la necessaria connessione rilevabile con le problematiche di relazione subalterna, e le evidenti criticità esistenti, ancora oggi, nella relazione egemonica maestro-allievo.

Tuttavia, la possibilità di comprendere le differenti funzionalità di un linguaggio, le modalità di comunicazione e di organizzazione di un testo non vengono

offerte a tutti, e soprattutto non allo stesso modo. La comprensione di un testo, come anche del contesto, delle variabili sociali, economiche e soprattutto culturali è da ricondurre a coloro i quali e le quali hanno potuto studiare, comprendere e analizzare determinate questioni educative, storiche e di colonizzazione del sapere (Dussel, 2000; Giroux, 2000). Le modalità con cui interpretiamo un determinato messaggio, come scritto da Jakobson, dipendono dal codice, oltreché dal messaggio, dal contesto e dal canale utilizzato. Queste ragioni di sapore linguistico si legano strettamente alle questioni pedagogiche, dove l'educazione assurge alla sua manifestazione critica, slegata dal dogmatismo che la obbligherebbe nel limitarne la comprensione. Il percorso epistemico presentato, non si esaurisce in riflessioni di senso e tantomeno semantiche o polisemiche, data l'estrema attualità del problema e della necessità di comprensione del valore pedagogico da recuperare in contesti particolarmente svantaggiati. Freire con la sua lotta attiva per la *coscientizzazione* ha obbligato l'intera società e politica a interrogarsi sui propri cittadini, dato che una popolazione alfabetizzata diviene parte integrante e propositiva di una società critica, consapevole e rispettosa. La problematica educativa freiriana, oggi particolarmente attuale in uno spazio di vita altamente digitalizzato, dove la tecnologia esiste e ripropone contenuti guidati dall'ignoranza, e inconsapevolezza della veridicità degli stessi. Quest'ultimo è anche esempio, purtroppo negativo, di un contesto culturale che si nutre del non sapere della popolazione, non interessato alla promozione di quel rumore, esistente e riproducibile solo con l'ausilio e supporto di «teste ben fatte» e non ben piene (Morin, 1999).

Alfabetizzazione e descolarizzazione

Nel percorso di riflessione scientifica, il contesto proprio dell'America Latina è qui fondamentale, non solamente per le problematiche pedagogiche che presenta, ma soprattutto per le rilevanti proposte educative, orientate alla criticità e complessità di pensiero in comunità cittadine che spesso sono caratterizzate da un alto tasso di analfabetismo. Un problema centrale, spesso non considerato adeguatamente è il senso che si vuole attribuire all'alfabetizzazione e le problematiche connesse e analizzate in precedenza da Baldacci (2010), Street (2013; 2014), Medina-Rivilla (2015), Rosas (2020).

Alfabetizzare richiede il superamento delle conoscenze meccaniche, in particolar modo quando la possibilità di divenire competenti in pratiche di lettura, scrittura e riflessione testuale, accompagnate dalla riflessione profonda, questa sviluppata da Bateson (2000) in riferimento all'*ecologia della mente*, dove il metalingo risulta essere un'evidente punto di partenza. In questo caso dobbiamo partire dalle problematiche di analfabetismo, la necessità ancora oggi esistente

di produrre forza lavoro, un'economia in crisi dove le persone contraddistinte da un'elevata povertà continuano a essere vessate da dei sistemi di domini, in questo caso oppressione, che garantisce all'oppressore di proseguire con il controllo massivo delle persone.

L'educatore e filosofo austriaco Illich, dopo aver realizzato in Messico, a Cuernavaca, il CIDOC-Centro Interculturale di Documentazione (Centro Intercultural de Documentación) dove ancora oggi viene ricordato come visionario profeta-poeta, nel suo testo dedicato alla descolarizzazione della società pone in evidenza delle questioni fondamentali per il superamento della ignoranza veicolata da sistemi di comunicazione sociale, richiamando questa problematica collegata all'acriticità consapevole, all'interno di un sistema di inconsapevolezze, dove la persona diviene un soggetto capace di rinascere nella veste dell'*uomo epimeteico* (2019, p. 131). Al centro del percorso di riflessione proposto all'interno del saggio sul ripensamento delle istituzioni educative, e soprattutto sulle modalità di apprendimento che favoriscono il superamento della logica elitaria e di formalità, si sofferma sul senso della scuola. Così il contesto scolastico diviene luogo primo di ripensamento dell'educare, delle professionalità coinvolte nell'apprendere e spazio per la creazione di ponti per l'avvicendamento di contesti fino a ora distanti. «Nella sostanza, le scuole non dipendono più dall'ideologia professata da un governo o da una particolare organizzazione di mercato. Altre istituzioni possono essere diverse da un paese all'altro, come la famiglia, il partito, la Chiesa o la stampa; ma il sistema scolastico ha dappertutto la stessa struttura e dappertutto il suo programma occulto produce gli stessi effetti. Invariabilmente, esso plasma il consumatore che apprezza i prodotti istituzionali più dell'aiuto non professionale del vicino» (Illich, 2019, p. 98). L'esistenza di una programmazione non esplicitata, l'assenza di un'attenzione rivolta realmente a ciascuno studente o studentessa, quindi la mancanza di interesse verso il tessuto sociale ha accompagnato i popoli al non raggiungimento dei fondamenti della lettura, della scrittura e della comprensione del testo. Le istituzioni di educazione formale hanno fatto sì che non si raggiungessero, in molti casi, nemmeno gli obiettivi minimi — tra le altre motivazioni apportate dall'UNESCO (2020) — circa 1,4 miliardi di persone, 617 milioni di giovani con bassa scolarizzazione e 773 milioni di adulti, che ancora oggi rientrano nella categoria degli analfabeti, incluse le popolazioni indigene limitatamente censite, di cui 32 milioni risultano risiedere in America Latina. Gli attuali rilevamenti dell'alfabetizzazione, nei contesti latinoamericani si concentrano fondamentalmente sul livello di lettura e sulle abilità matematiche relazionandole a testi in prosa, in diagrammi o grafici, che sono presentati, nella vita quotidiana, in annunci di giornali o giornali, testi di notizie o testi scientifici. Questi stimoli hanno diversi livelli di difficoltà, in modo che gli strumenti possano valutare i diversi livelli di competenza della popolazione (Infante e Letelier, 2013). Le più recenti problematiche sociali hanno accompagnato a un aumento

delle difficoltà di apprendimento, di insegnamento, ma soprattutto di relazione nel contesto familiare e trasposto successivamente in quello sociale. Le questioni maggiormente cocenti che quotidianamente ci preoccupano scaturiscono dalla difficoltà evidenziata da numerosi educatori, filosofi e pensatori contemporanei che partendo dalle attività e dalle problematiche emerse nell'ultimo quinquennio si sono posti degli interrogativi fondamentali per l'avanzamento politico della pedagogia secondo le variabili di alfabetizzazione.

Generare significati educativi

Freire citato in Bhattacharya ci ricorda che: «le penne appartengono alla natura fintantoché si trovano sul corpo dell'uccello. Ma quando l'uomo uccide l'uccello e gli toglie le penne e le trasforma col suo lavoro, le penne non appartengono più alla natura. Sono cultura» (2012, p. x). Quindi l'appropriazione dei codici, delle forme, dei significati, del senso stesso che vogliamo attribuire a contesti, metodi e azioni orientate all'apprendimento divengono il vero tramite per la generatività delle pratiche alfabetizzanti. Il senso che possiamo attribuire a quelle «penne» richiamate da Freire, esplicitate nel contesto naturale, è quello di «[...] fabbricare forse, ancor prima di tempi e accademie, modalità di diffusione e condivisione della conoscenza affinché non si releghi lo studente o l'allievo in un nascondiglio, ma lo si lasci penetrare il mondo» (Bhattacharya, 2012).

Quando parliamo di alfabetizzazione uno degli errori più frequenti che si tende a commettere è quello del fraintendimento del termine (Cassany, 2005; Olson, 2009; Montes-Silva e López-Bonilla, 2017; Ramírez, Chávez e Smagorinsky, 2020) con altre possibili interpretazioni, non equivalenti, che generano criticità di comprensione e rielaborazione dei significati. La stessa Ferreiro (1997) ha dedicato numerosi progetti di ricerca con l'obiettivo di definire il termine alfabetizzazione, secondo la quale è necessario partire dalle teorie tradizionali che si basano sulla «maturità» o «prontezza» del bambino. In quest'ultima rilevazione teorica, la stessa pedagogista argentina approfondisce come la scrittura viene a essere spesso interpretata, in quanto sistema di riproduzione simbolica, quindi offre due principali alternative: la prima di *rappresentatività* del linguaggio, mentre la seconda come *codice* di trascrizione grafica delle unità sonore. La tras migrazione all'icona, o apparato grafico, non esclusivamente un grafema, è qui da intendersi come segno a rappresentazione di una possibile sonorità e trasportatore di ulteriori significati, e non banalmente interpretabile come l'uso di un simbolo univoco, come inizialmente ricondotto alle funzionalità di tipo jakobsoniano, o alle variabili di complessità di pensiero. Tornare a porre attenzione sulla scrittura non è da ridurre all'esclusivo interesse rivolto a un possibile grafo, ma all'uso e all'adattamento che costantemente le persone fanno di una pluralità di simboli

generando significazione e significato, che mutano senso e messaggio in base all'interpretazione individuale, e per questo legata alla *intentio auctoris* echiana.

Con la diffusione massiva di una comunicazione stereotipata e legata a un dizionario comune, limitato, standardizzato e soprattutto realizzato da produttori di software e di strumentazioni elettroniche che cercano di stabilire un'interazione uomo e macchina, perlomeno lavorativa, ma orientata a una svalutazione dei soggetti. «L'auto-svalutazione è una tipica caratteristica degli oppressi, derivante dall'importanza che è data al giudizio a cui sono sottoposti. Più spesso essi percepiscono da parte degli oppressori di non essere in grado a far nulla, più finiscono per diventare accidiosi e non produttivi fino al punto che si persuadono della loro inutilità di essere al mondo» (Freire, 1970).

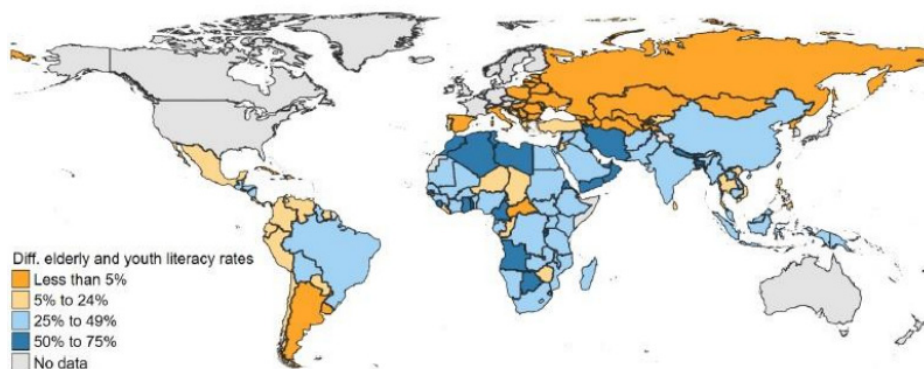
Lo scambio dei ruoli tra macchine elettroniche e persone non fa parte della pratica pedagogica, sociologica, psicologica o antropologica centrata sul soggetto, ma è esclusiva e opprimente espressione di un pensiero industriale dove l'unico vero obiettivo è ridurre la complessità del linguaggio umano per permettere all'oggetto elettronico di comprenderlo con facilità e quindi restituire dei contenuti commerciali in base al vocabolario di ciascuna persona.

Parole per l'autonomia

La scomposizione e suddivisione dei saperi quando non addirittura delle conoscenze, molto spesso ha rappresentato una possibilità di controllo della persona, del soggetto e quindi delle numerose sfaccettature e individualità che caratterizzano ciascuno. L'essere ridotto e trasposto a una parzialità, un dato, un ingranaggio superfluo per un sistema che allontana il pensiero critico a favore della unicità dei ragionamenti. Un importante riferimento riportato da Baldini nel 1998 all'introduzione di un testo su Popper, ci dice che: «Per quanto rispetti la tradizione e sia consapevole della sua importanza, sono nello stesso tempo un seguace quasi ortodosso della non ortodossia: ritengo che l'ortodossia sia la morte della conoscenza, e ciò perché il progredire del sapere dipende interamente dall'esistenza del disaccordo. Certo, il disaccordo può portare allo scontro e anche alla violenza. E tale esito è, penso, profondamente negativo (aborro la violenza). E tuttavia, il disaccordo può anche condurre alla discussione, al ragionamento e alla reciproca critica. E tali cose sono, a mio avviso, di estrema importanza». Concor-dando con la «non ortodossia» popperiana, ci ritroviamo a dover valorizzare con particolare attenzione le cosiddette tematiche generatrici, che sorgono dall'uso a livello grupale di terminologie popolari, ma anche specifiche, se condivise o attivate all'interno di un contesto lavorativo. Nel caso di giovani studenti, che molto spesso, nel caso freiriano, rappresentavano la parte maggiormente isolata della società, in quanto il giovane bambino, bambina, ragazzo o ragazza venivano

sottratti rapidamente dal contesto di scolarizzazione per avvicinarli con rapidità al contesto lavorativo, proprio dei luoghi rurali e non urbanizzati.

Figura 1



Differenze tra i tassi di alfabetizzazione degli adulti e dei giovani per Paese (2016). Fonte: UNESCO, Istituto di Statistica (2017), *L'alfabetizzazione continua a crescere da una generazione all'altra*, pp. 1-11, https://www.opam.it/h/upload/1_rapporto_uis_n_45_settembre_2017.pdf (consultato l'8 ottobre 2021).

Come mostra l'immagine (figura 1) realizzata dallo UIS della UNESCO (2017), i dati proposti raccontano i progressi compiuti dai differenti Paesi negli ultimi 50 anni, offrendoci così la possibilità di visualizzare la crescita e il miglioramento, anche grazie alle pratiche proposte da Freire citato in più occasioni da Knowles (1996) come da Bhattacharya (2012). Il pedagogista brasiliano passò dall'essere persona gradita, incluso nella direzione della Segreteria Nazionale per l'Educazione del Brasile, fino a essere successivamente esiliato a causa della massiva diffusione delle sue pratiche di alfabetizzazione, le quali stavano portando numerose persone a risultati politicamente inaspettati. Freire riusciva ad alfabetizzare persone adulte in circa 45 giorni di lezione, manifestatamente il suo interesse era di offrire una possibilità di difesa e comprensione dei messaggi dall'oppressore all'oppresso e viceversa, offrendo agli oppressi una possibilità di reagire ai soprusi e questo diede il via alla *coscientizzazione*, vero rimedio per la popolazione dormiente e non alfabetizzata. Tali azioni, legate all'apprendimento critico potevano essere riproposte anche con giovani studenti, come poi approfondirà l'educatrice Ferreiro, partendo dal simbolo comune, dai significati condivisi, dalle parole vicine a quelle necessità implicite che stimoleranno all'apprendimento. La stessa autrice argentina scriverà poi nella sua raccolta di saggi del 1999, dal titolo *Cultura escrita y educación*, che nonostante per un largo periodo siano stati, lei e Freire, accomunati dal percorso orientato all'alfabetizzazione, è necessario rilevare la differenza nell'agire politico, dato che il pedagogista brasiliano, opponendosi con fervore alla

concezione bancaria dell'educazione, risulterà essere sempre animato da passioni sociali che contribuiranno a cambiare il dispositivo narrativo delle popolazioni coinvolte, e darà potere ai contadini, fino ad allora isolati.

Conclusioni

Effettivamente una delle questioni e dei dibattiti di discussione più comuni vertono sulla significazione stessa della parola complessità che, da molti viene confusa e quindi incompresa nel suo uso proprio per la similarità con la parola completezza, da cui non ha nulla da condividere. L'assenza di un'alfabetizzazione critica e che rispetti la complessità di ciascuna persona si insinua all'interno dei meccanismi di dissoluzione e dell'incapacità di riconoscere, trattare e pensare quest'ultima all'interno di un sistema educativo che possa invece valorizzarla. Lo stesso Morin parla di un ordine nascosto all'interno di uno stato provvisorio d'ignoranza. Queste motivazioni ci impegnano a esaminare con professionalità, ricercare e soprattutto riuscire ad analizzare comprendendone le singole specificità che compongono un tutto strutturato secondo i criteri di complessità. Pensare per questo all'alfabetizzazione e anche alla sua connaturazione pedagogica che, a partire dal 2016 all'interno del contesto messicano dell'Università di Guadalajara, l'Università Veracruzana, Università di Georgia e l'Università di Pennsylvania è stato sviluppato, a seguito di un ampio periodo di riflessione teorica e terminologica è stato individuato il termine *literacidad*, alternativo a *literacy*, che è stato strutturalmente integrato, nel 2019, all'interno della Costituzione Politica degli Stati Uniti Messicani. In italiano la traduzione più vicina alla reale definizione, data in Messico a questo termine è appunto alfabetizzazione critica come sviluppato approfondito in un primo testo dal titolo «pedagogía de la literacidad» (Boccolesi, 2018; Ramírez, Chávez e Smagorinsky, 2020), edito dalla medesima Università di Guadalajara, che ne ha promosso la diffusione. L'uso di questo nuovo termine, *literacidad*, successivamente è stato accompagnato a una serie di programmazioni educative che hanno portato a ripensare la formazione della funzione docente, e sono tutt'oggi in atto. Durante la ricorrenza del centenario dalla nascita dell'autore di Recife, concomitante con quella del filosofo Morin, l'attenzione al pensiero critico, alla necessità di potersi e doversi alfabetizzare all'interno di un contesto cosparso di tecnologie elettroniche è improcrastinabile. Dopotutto, come riconobbe Freire nel suo periodo più maturo, nel testo dedicato alla Pedagogia dell'autonomia ci rinvia a delle riflessioni centrali per la funzione docente, per gli studenti, per gli esseri umani, in una prospettiva progressista. «Sapere che insegnare non è trasferire conoscenza, ma creare le possibilità per la sua produzione e la sua costruzione» (Freire, 2004, p. 43). Da quest'ultimo pensiero dobbiamo proseguire il nostro percorso pedagogico orientato all'alfabetizzazione critica.

Bibliografia

- Apel K.O., Barber M.D., Dussel E., Goizueta R.S., Lange L., Marsh J.L. e Vuola E. (2000), *Thinking from the underside of history: Enrique Dussel's philosophy of liberation*, Maryland, Rowman & Littlefield Publishers.
- Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori università.
- Baldacci M. (2017), *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci.
- Baldacci M. e Fabbri M. (a cura di) (2021), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale. Ediz. Ampliata di Bertin, G.M.*, Roma, Avio Edizioni Scientifiche.
- Bateson G. (2000), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi.
- Bhattacharya A. (2012), *Educare a vivere. Idee scolastiche di Grundtvig, Tagore, Gandhi e Freire*, Napoli, Liguori.
- Bertin G.M. (1968), *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando editore.
- Bocciolosi E. (a cura di) (2018), *Pedagogía de la Literacidad. Reflexiones hacia la construcción de una competencia compleja*, Guadalajara, Editorial Universidad de Guadalajara.
- Bruner J.S. (1995), *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio*, Roma, Armando Editore.
- Buttigieg J.A. (1999), *Sulla categoria gramsciana di subalterno. Gramsci da un secolo all'altro*, Roma, Editori Riuniti.
- Cassany D. (2005), *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*, Barcellona, Universitat Pompeu Fabra.
- Chomsky N. (1995), *Necessary illusions: Thought control in democratic societies*, Canada, House of Anansi.
- Eco U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani.
- Eco U. (1994), *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Milano, Bompiani.
- Ferreiro E. (1999), *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- Foucault M. (1982), *The subject and power*, «Critical inquiry», vol. 8, n. 4, pp. 777-795.
- Freire P. (1978), *Pedagogía del oprimido*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Freire P. (1970), *The adult literacy process as cultural action for freedom*, «Harvard educational review», vol. 40, n. 2, pp. 205-225.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Gruppo Abele.
- Giroux H.A. (2020), *On critical pedagogy*, London, Bloomsbury Publishing.
- Infante M.I. e Letelier M.E. (2013), *Alfabetización y educación: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*, Santiago del Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Jakobson R. (1972), *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli.
- Knowles M. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano, Raffaello Cortina.
- Montes Silva M.E. e López Bonilla G. (2017), *Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas*, «Perfiles educativos», vol. 39, n. 155, pp. 162-178.
- Montessori M. (1950), *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti.
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina.
- Olson D.R. (2009), *Language, literacy and mind: The literacy hypothesis*, «Psykhé», vol. 18, n. 1, pp. 3-9.
- Popper K.R. (1998), *Il pensiero essenziale*, Roma, Armando Editore.
- Ramírez Y.G., Chávez P.R. e Smagorinsky P. (a cura di) (2020), *Developing Culturally and Historically Sensitive Teacher Education: Global Lessons from a Literacy Education Program*, Londra, Bloomsbury Publishing.
- Rivilla A.M. (2015), *Innovación de la educación y de la docencia*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.

- Street B.V. (2013), *New Literacy Studies*. In M. Grenfell, D. Bloome, C. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell e B.V. Street (eds.), *Language, Ethnography, and Education: Bridging new literacy studies and Bourdieu*, New York, Routledge, pp. 27-49.
- Street B.V. (2014), *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, New York, Routledge.
- UNESCO, Istituto di Statistica (2017), *L'alfabetizzazione continua a crescere da una generazione all'altra*, pp. 1-11, https://www.opam.it/1/upload/1_rapporto_uis_n._45_settembre_2017.pdf (consultato l'8 ottobre 2021).
- UNESCO (2020). *Message de Mme Audrey Azoulay, Directrice générale de l'UNESCO, à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374196> (consultato l'8 ottobre 2021).
- Volli U. (2010), *Il nuovo libro della comunicazione. Che cosa significa comunicare: idee, tecnologie, strumenti, modelli*, Milano, Il Saggiatore.