

Direttività e dialogo nella pedagogia di Freire.

Una diade emancipatrice

NICOLÒ VALENZANO (0000-0001-6828-540X)

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Torino

Corresponding author: nicolo.valenzano@unito.it

Abstract. Paulo Freire's pedagogy is widely recognized for its emphasis on dialogue and conscientization, in stark contrast to "depository" education. This article explores the apparent tension between the dialogical nature of his pedagogy and the presence of an intrinsic form of directiveness on the part of the educator. It argues that, far from being a contradiction, directiveness and dialogue constitute a dialectical dyad that gives Freirean pedagogy its emancipatory power. Through a compatibilist reading, it demonstrates how directiveness, interpreted as ethical-political orientation and educational intentionality, is essential for the promotion of critical consciousness and mutual humanization, without degenerating into authoritarianism.

Keywords. Paulo Freire - Dialogic pedagogy - Directiveness - Emancipatory education - Conscientization

Introduzione

La pedagogia di Paulo Freire è universalmente riconosciuta per la sua incisiva critica ai modelli tradizionali di insegnamento e per la sua strenua difesa di un'educazione intrinsecamente dialogica e problematizzante. In opere capitali come la *Pedagogia degli oppressi*, Freire ha smascherato l'inerzia e la disumanizzazione insite nell'"educazione depositaria" o "bancaria"¹, contrapponendovi un approccio in cui la conoscenza non è un mero deposito da trasferire, ma un processo dinamico di co-costruzione tra soggetti attivi. Questo modello, fondato sulla reciprocità e nella coscienza critica, ovvero su un approccio dialogico, sembra a prima vista escludere qualsiasi forma di direttività da parte dell'educatore, suggerendo un'opposizione netta tra l'idea di un'educazione centrata sul dialogo e la nozione di un esercizio del potere nelle pratiche educative.

Tuttavia, un'analisi più approfondita del corpus freiriano rivela una complessità che va oltre questa apparente dicotomia. Sebbene Freire abbia energicamente condannato l'autoritarismo e la manipolazione, la questione della direttività nella sua pedagogia non

¹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* (1970), trad. it., Torino, EGA, 2011, p. 58. Si veda anche Id., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi* (1992), trad. it., Torino, EGA, 2008 e Id., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (1996), trad. it., Torino, EGA, 2014.

si risolve in un semplice rifiuto. Al contrario, l'analisi presentata in questo contributo intende dimostrare come, nel pensiero di Freire, la direttività e il dialogo non si pongano come una contraddizione irrisolvibile, ma come una diade ricca di significati e intrinsecamente dialettica. Questa tensione, lungi dall'essere un punto di incoerenza, costituisce proprio la linfa vitale che conferisce alla pedagogia freiriana la sua dimensione profondamente educativa e trasformativa. Contro alcune interpretazioni che negano un ruolo significativo alla direttività nel pensiero del pedagogista brasiliano – le cosiddette letture “non-direttive” o “puriste”² – si intende suggerire una visione compatibilista, argomentando come questi due elementi possano e debbano coesistere per attivare un'autentica coscientizzazione. Si tratta, in definitiva, di valutare attentamente come una forma peculiare di direttività possa accrescere la coscienza critica nel perseguimento dell'umanizzazione reciproca, senza degenerare in autoritarismo.

1. Il dialogo liberante di Freire

Al cuore della proposta pedagogica di Paulo Freire si colloca il concetto di dialogo, inteso non come mera tecnica comunicativa, ma come essenza stessa di una pratica educativa orientata all'emancipazione. Per Freire, il dialogo è una «esigenza esistenziale»³, la condizione fondamentale attraverso cui gli esseri umani si incontrano per trasformare il mondo. Esso si fonda su una profonda fede negli uomini e nella loro capacità di creare e ricreare, e richiede un intenso amore per il mondo e per gli altri, inteso come impegno radicale per la loro umanizzazione⁴.

Il dialogo richiede una forte fiducia negli esseri umani: fiducia tra i dialoganti e nella possibilità che la disumanizzazione possa essere superata⁵. Un'altra condizione preliminare per il dialogo è la speranza⁶. La speranza nasce dalla continua ricerca degli esseri umani in virtù della loro incompletezza: l'umano può avere speranze solo se si impegna nel mondo, con il mondo e con gli altri. Senza questi presupposti, il dialogo si svuota, diventando un freddo esercizio intellettuale.

In netta contrapposizione a questo modello dialogico e problematizzante, Freire critica aspramente l'educazione “depositaria” o “bancaria”⁷. Con questa espressione, egli si riferisce a un processo in cui la conoscenza viene trasferita unilateralmente dall'educatore, unico detentore del sapere, agli studenti, concepiti come meri “recipienti” o “archivi” passivi. In tale prospettiva, gli educandi sono oggetti del processo di apprendimento, non soggetti. La conoscenza viene “depositata” senza alcun approccio critico e riflessivo, favorendo un'alienazione culturale e rendendo gli studenti indifesi contro l'imperialismo

² D.W. Chambers, *Is Freire Incoherent? Reconciling Directiveness and Dialogue in Freirean Pedagogy*, in «Journal of Philosophy of Education», 53, 1, 2019, pp. 21-47 ricostruisce le diverse posizioni degli interpreti di Freire su questo specifico problema.

³ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* cit.; Id., *L'educazione come pratica della libertà* (1967), trad. it., Milano, Mondadori, 1973; P. Freire, A. Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2013.

⁴ A. Darder, *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love*, New York, Routledge, 2017.

⁵ *Ibidem*, pp. 81-82; P. Roberts, *Education, literacy, and humanization: Exploring the work of Paulo Freire*, Westport, CT, Bergin & Garvey, 2000.

⁶ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 82; Id., *Pedagogia della speranza* cit.

⁷ Id., *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 58.

culturale. Questo modello monologico, basato su relazioni gerarchiche di dominio, può forse aumentare i punteggi dei test, ma non può in alcun modo condurre a un'autentica padronanza e comprensione riflessiva e critica dei contenuti di apprendimento, né può liberare i soggetti in formazione dalla relazione di oppressione e dominio. È evidente che, in un tale contesto, qualsiasi forma di direttività finisce per assumere un connotato autoritario e disumanizzante.

Attraverso il dialogo, l'oggetto da conoscere non è più un contenuto trasmesso da uno all'altro, ma un mediatore che unisce i soggetti nel compito comune di analizzare criticamente il mondo. È in questo processo dialogico e problematizzante che si realizza la coscientizzazione.

2. La valenza politica della pedagogia e le pratiche formative non neutrali

La centralità del dialogo nella pedagogia freiriana non può essere pienamente compresa senza riconoscere la valenza politica delle pratiche formative. Soffermarsi sulla non neutralità degli interventi educativi consente anche di introdurre una lente interpretativa più generale per cogliere la complessità della dialettica tra dialogo e direttività, oggetto d'esame del presente contributo.

Sul fatto che l'educazione non è e non può mai essere un processo neutrale, Freire è stato chiaro e netto. Questa affermazione è un pilastro fondamentale del suo pensiero e uno degli elementi di distinzione più netto rispetto alle concezioni tradizionali della pedagogia. Freire ha più volte precisato come per lui fosse «impossibile pensare un'educazione neutrale, una metodologia neutrale, una scienza neutrale o addirittura un Dio neutrale», perché è lo stesso utilizzo della libertà che conduce alla «necessità di scegliere e questa all'impossibilità di essere neutrali»⁸.

Non solo l'educazione non può essere un processo neutrale, ma questa prospettiva, secondo il pedagogista brasiliano, non è nemmeno auspicabile; anzi sarebbe una visione mistificatoria e dannosa. Infatti, ha sostenuto che «ogni neutralità contenga sempre una scelta nascosta»⁹. Di conseguenza, l'educazione può essere orientata o al controllo e all'addomesticamento, oppure alla liberazione. Tuttavia, se si sceglie quest'ultima come obiettivo, non è possibile ricorrere agli stessi strumenti e metodi impiegati per esercitare il dominio.

La non-neutralità dell'educazione diventa pertanto, nella prospettiva freiriana, un imperativo etico¹⁰. L'atto educativo è sempre un intervento nel mondo, e in quanto tale, non può prescindere da una presa di posizione rispetto alle ingiustizie e alle disuguaglianze. L'educatore, quindi, non può essere un osservatore passivo o un mero tecnico. Il suo ruolo è intrinsecamente legato a un progetto di trasformazione sociale, orientato alla promozione di una maggiore giustizia e umanità. Il dialogo, in questo contesto,

⁸ Rispettivamente P. Freire, *By Learning They Can Teach*, in «Convergence», 6, 1, 1973, pp. 78-84: 78 [t.d.a.] e Id., *Educación y participación comunitaria*, in M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Mercado y P. Willis (org.), *Nuevas Perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, 1994, pp. 83-96: 88. Si veda inoltre P. Freire, M. Gadotti, S. Guimarães, *Pedagogia: dialogo e conflitto* (1985), Torino, SEI, 1989, pp. 19-29.

⁹ P. Freire, *By Learning They Can Teach* cit., p. 78 [t.d.a.].

¹⁰ P. Freire, D. Macedo, *Literacy: Reading the word and the world*, South Hadley, MA, Bergin & Garvey, 1987, pp. 38-39.

diventa lo strumento attraverso cui questa opzione politica si realizza. È nel dialogo che si decostruiscono le narrazioni dominanti, si problematizzano le condizioni di vita e si co-creano percorsi formativi volti alla liberazione.

Riconoscere questa valenza politica significa comprendere che la pedagogia di Freire non è un mero insieme di tecniche didattiche, ma una vera e propria filosofia della prassi finalizzata a un cambiamento profondo della società. L'aspirazione alla libertà, infatti, attraversa tutta l'opera di Freire, intesa non come libertà astratta, ma come possibilità di praticare atti liberi che sono, a loro volta, liberatori¹¹. Questa libertà, che si concretizza nella capacità di agire e scegliere responsabilmente, è intrinsecamente legata all'impegno etico dell'educatore di non essere neutrale.

3. La direttività nascosta e necessaria nella pedagogia freiriana

Lo stile direttivo in ambito pedagogico pone al centro la funzione di guida dell'educatore, la cui azione esperta mira a veicolare saperi e comportamenti verso un obiettivo esplicito¹². In questa pratica, le qualità professionali e personali dell'educatore, come la credibilità e il prestigio, diventano gli strumenti principali per persuadere gli educandi e orientarli verso le mete formative desiderate.

La sfida interpretativa che si presenta è, dunque, comprendere come questa enfasi sul dialogo e sulla educazione non-depositaria, che sembra escludere la direttività, possa coesistere con una presenza, seppur sottile ma fondamentale, di quest'ultima nel pensiero freiriano. La nostra tesi è che Freire non solo ammette, ma richiede una forma di direttività, purché sia adeguatamente compresa e distinta dall'autoritarismo repressivo. Questa direttività non è di tipo impositivo o coercitivo, ma si manifesta come un orientamento critico e intenzionale che è intrinsecamente legato alla finalità emancipatoria della sua pedagogia. Come ha ben sottolineato Chambers, negare qualsiasi ruolo alla direttività significherebbe rendere Freire "incoerente"; una lettura "compatibilista", invece, ne riconcilia le apparenti discordanze¹³.

Per Freire, sostenere la reciprocità e l'uguaglianza nel dialogo educativo non significa affatto annullare l'autorità epistemologica e organizzativa dell'educatore nei confronti degli educandi, quella asimmetria costitutiva della relazione educativa. Questa è una distinzione cruciale. L'educatore freiriano non è neutrale, come si è accennato; la sua azione è sempre orientata da un impegno etico e politico preciso. La direttività, in Freire, si manifesta attraverso diverse dimensioni: come finalità e intenzionalità educativa; come proposta e problematizzazione; come postura etica e politica; come autorità autentica¹⁴.

¹¹ M. Gajardo, *Introducción*, in P. Freire, *Sobre la acción cultural*, Santiago de Chile, ICIRA, 1970, pp. 2-11: 7 [t.d.a.]. Marcela Gajardo è colei che ha fatto conoscere a Freire l'antologia degli scritti gramsciani tradotti in spagnolo, tratti da *Letteratura e vita nazionale*; su questo si veda P. Mayo, *The Gramscian Influence*, in R. Lake, T. Kress (eds.), *Paulo Freire's Intellectual Roots. Toward Historicity in Praxis*, London, Bloomsbury, 2013, p. 53 e R.A. Morrow, C.A. Torres, *Social theory and education. A critique of theories of social and cultural reproduction*, Albany, NY, State University of New York Press, 1995, p. 457.

¹² G. Chiosso, *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Milano, Mondadori, 2018, p. 4.

¹³ D.W. Chambers, *Is Freire Incoherent?* cit.

¹⁴ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* cit.; I. Shor, P. Freire, *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*, South Hadley, MA, Bergin & Garvey, 1985; N. Wallerstein, *Problem-posing Education: Freire's Method for Transformation*, in I. Shor (Ed.), *Freire for the Classroom*, London, Heinemann, 1987, pp. 33-44; B. Warnick,

Come precedentemente evidenziato, Freire sostiene una connessione intrinseca tra direttività ed educazione. Infatti, il pedagogista brasiliano afferma che quando un educatore rifiuta la natura direttiva insita nell'educazione, finisce per «aiutare la struttura di potere [esistente]»¹⁵ e priva gli educandi del supporto necessario per partecipare ai «sogni di trasformazione»¹⁶. L'educazione direttiva, per Freire, comprende sia l'intenzione dell'educatore di guidare gli studenti verso un obiettivo, sia l'impiego di tecniche per facilitare questo impegno. Freire enfatizza il ruolo attivo dell'educatore nel plasmare l'esperienza educativa: incoraggiare gli studenti, definire obiettivi e suggerire conoscenze o convinzioni sono tutti aspetti legati all'azione educativa. La direttività, nel senso inteso da Freire, non significa che l'educatore debba imporre una verità assoluta, ma piuttosto che debba orientare l'esperienza educativa.

4. Conclusione: una tensione produttiva

L'analisi del pensiero pedagogico di Paulo Freire evidenzia come la tensione tra direttività e dialogo non costituisca una contraddizione, ma un elemento dialettico e fondante che ne conferma il valore. Sebbene alcune posizioni radicali in *La pedagogia degli oppressi* possano suggerire un'adesione all'anti-direttività, come quando si afferma che «nessuno educa nessuno, e neppure se stesso»¹⁷, tale passaggio va interpretato nel suo contesto. L'intento di Freire era superare la contrapposizione tra educatore ed educando, come chiarisce subito dopo: «gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo»¹⁸.

La complessità della sua posizione è esplicitata nelle opere successive. In un dialogo con Ira Shor, Freire ribadisce che «l'educatore liberatore non può mai manipolare gli studenti», ma precisa che l'opposto della manipolazione non è il *laissez-faire*, bensì l'assunzione di una responsabilità direttiva. L'insegnante, infatti, deve assumere «un ruolo direttivo necessario per l'educazione. Quella direttività non è una posizione dominante di 'devi fare questo o quello', ma è una postura di dirigere allo studio serio di un oggetto grazie al quale gli studenti possono riflettere»¹⁹. Evitare la manipolazione non significa quindi abdicare alla direttività, ma qualificare quest'ultima come strumento di liberazione.

Questa visione si consolida ulteriormente con l'esperienza pratica. In *Política e educação*, Freire afferma che l'insegnante non può «sottrarsi alla responsabilità di intervenire, di dirigere, di coordinare, di stabilire limiti»²⁰. Annullare la direttività equivarrebbe a negare l'asimmetria costitutiva della relazione educativa. Freire stesso ha sottolineato questa distinzione: «Non ho mai detto che l'educatore è lo stesso dell'allievo. Al contrario, ho sempre detto che chi dice che sono uguali è demagogico e falso. L'educatore è

D. Smith, *The Controversy over Controversies: A Plea for Flexibility and for 'Soft-Directive' Teaching*, in «Educational Theory», 64, 3, 2014, pp. 227-244.

¹⁵ P. Freire, D. Macedo, *Literacy* cit., p. 96 [t.d.a.].

¹⁶ P. Freire, *À sombra desta mangueira* cit., p. 41 [t.d.a.]. Una posizione simile si trova anche in H. Arendt, *La crisi dell'istruzione*, in Id. *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 1961, pp. 228-255.

¹⁷ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 69.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ I. Shor, P. Freire, *A pedagogy for liberation* cit., p. 171.

²⁰ P. Freire, *Política e educação*, São Paulo, Cortez, 1993, p. 50.

diverso dall'alunno. [...] La differenza diventa opposizione quando l'autorità dell'educatore, diversa dalla libertà dell'allievo, si trasforma in autoritarismo»²¹.

Il compito dell'educatore democratico è dunque quello di «essere costantemente attenti a non lasciare che queste differenze diventino opposizioni», riconoscendo la situazione come «riconciliabile e non oppositiva»²². L'essenza della pedagogia freiriana risiede in questa tensione produttiva: la direttività fornisce struttura e intenzionalità al processo educativo, mentre il dialogo la rende significativa, autentica e non oppressiva. Se la direttività senza dialogo è «educazione depositaria», il dialogo senza direttività rischia di essere dispersivo.

In conclusione, la ricchezza della proposta di Freire sta nella sua capacità di tenere insieme questi due poli. La direttività freiriana non è un ritorno all'autoritarismo, ma una guida critica e amorevole verso la liberazione, che si realizza pienamente in un dialogo che trasforma sia l'educatore che l'educando in soggetti attivi e co-creatori di un mondo più giusto.

²¹ P. Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*, South Hadley, MA, Bergin & Garvey, 1985, p. 76 [t.d.a.].

²² *Ibidem*, p. 177 [t.d.a.].