

Per una pedagogia freiriana nel mondo contemporaneo

Marco Secci*

Ricercatore indipendente

Ricevuto: 26 gennaio 2026 – Accettato: 10 giugno 2026 – Pubblicato: 15 settembre 2026

Towards a freirian pedagogy in the contemporary world

This paper offers a re-reading of Paulo Freire's pedagogy in light of the cultural, social, and economic transformations that characterize the contemporary world. Starting from Freire's concept of the "*fear of freedom*," the essay examines the relationship between education, autonomy, and responsibility, placing critical pedagogy in dialogue with other traditions of thought—from Gramsci to Socratic maieutics, as well as twentieth-century and contemporary pedagogical reflections. The central hypothesis is that, even in formally democratic societies, education today risks being reduced to a form of training merely functional to market logics, thereby losing its emancipatory function. In this context, oppression no longer manifests primarily as the deprivation of rights, but rather as the internalization of homogenizing cultural models and as an inability to exercise genuine critical autonomy. Through an analysis of the concepts of dialogue, praxis, maieutics, and "*opacity*," the paper argues for the necessity of a non-transmissive form of education oriented toward conscientization and the active participation of learners. Freire's pedagogy is thus interpreted as a still fertile framework for rethinking the role of the school as a public space for the formation of the subject and the exercise of democratic citizenship.

Il contributo propone una rilettura della pedagogia di Paulo Freire alla luce delle trasformazioni culturali, sociali ed economiche che caratterizzano il mondo contemporaneo. Muovendo dal concetto freiriano di "paura della libertà", il saggio analizza il nesso tra educazione, autonomia e responsabilità, mettendo in dialogo la pedagogia critica con altre tradizioni di pensiero — da Gramsci alla maieutica socratica, fino alle riflessioni pedagogiche novecentesche e contemporanee. L'ipotesi di fondo è che, anche nelle società formalmente democratiche, l'educazione rischi oggi di ridursi a mera formazione funzionale alle logiche del mercato, perdendo la propria funzione emancipativa. In tale contesto, l'oppressione non si manifesta più principalmente come privazione di diritti, ma come interiorizzazione di modelli culturali omologanti e come incapacità di esercitare un'autentica autonomia critica. Attraverso l'analisi dei concetti di dialogo, prassi, maieutica e "opacità", il lavoro sostiene la necessità di un'educazione non trasmissiva, orientata alla coscientizzazione e alla partecipazione attiva del discente. La pedagogia di Freire viene così interpretata come una proposta ancora feconda per ripensare il ruolo della scuola come spazio pubblico di formazione del soggetto e di esercizio della cittadinanza democratica.

Keywords: Critical pedagogy; Paulo Freire; Education and democracy; Dialogue education; Autonomy; Conscientization.

* ✉ marcosecci158@gmail.com

1. Il coraggio di imparare: pedagogia, ansia e autonomia

Nel rituale Amish noto come *rumspringa*, gli adolescenti della comunità sperimentano lo stile di vita *English*,¹ per poi scegliere se vogliono entrare a far parte del gruppo o se preferiscono, invece, lasciarlo. La percentuale di giovani che sceglie di rimanere è dell'80-90%. Slavoj Žižek spiega tale fenomeno riferendosi al fatto che i giovani sarebbero in realtà posti dinanzi a una "falsa scelta" perché, non adeguatamente informati, si trovano a essere travolti da un mondo che non conoscono e, pertanto, di fronte al bivio si innescano in loro un'ansia insostenibile. Le stesse condizioni in cui devono assumere la scelta, sostiene il filosofo, la rendono non libera (Žižek, 2009, p. 331).

L'ansia insostenibile che proverebbero i giovani Amish ricorda la paura della libertà di cui scrisse Paulo Freire nella sua *Pedagogia degli oppressi* con la differenza che, nel suo caso, le cause deriverebbero dalla introiezione dell'ombra dell'oppressore che gli oppressi subiscono. Ed ecco che, allorché tale ombra viene espulsa, la sostituisce quella dell'autonomia e della responsabilità, qualcosa che somiglia all'ansia invocata da Žižek (Freire, 2002, p. 32) e anche le cause si somigliano: se nell'esempio citato è la mancata (in)formazione, nella teoria di Freire è la mancata coscientizzazione degli oppressi, ragione per cui, scrisse, il carattere della rivoluzione è "eminentemente pedagogico" (Freire, 2002, p. 54). Così come, osservava Antonio Gramsci nei Quaderni, "ogni rapporto di 'egemonia' è necessariamente un rapporto pedagogico" (Gramsci, 2014, p. 1331), così ogni atto rivoluzionario deve necessariamente essere tale.

Non può pertanto essere un caso che tra le due guerre mondiali, in un'Europa dilaniata dai totalitarismi, dal mondo della Resistenza europea arrivino voci consonanti, in un discorso che ha elaborato principi che hanno valore universale. Carlo Rosselli, scrivendo al confino cui lo aveva relegato il fascismo, osservò come l'unica vera emancipazione dell'essere umano debba necessariamente essere integrale – materiale e spirituale – o non sarebbe vera emancipazione (Rosselli, 2011, pp. 136-137). Se quindi un benessere materiale è la base per cui l'individuo, libero dal soddisfacimento dei bisogni primari, possa partecipare al progetto collettivo che è la democrazia, questo non basta. Occorre che abbia la formazione per non temere la libertà, per non provare un'ansia insostenibile di fronte alle sue responsabilità di cittadino. Simone Weil, nella sua ricerca delle cause profonde dell'oppressione, ne ha indicato una nel formarsi di monopoli prima magici, poi scientifici e tecnologici (Weil, 2011, pp. 42-44), monopoli che, per la loro stessa definizione, tendono a escludere la maggioranza della popolazione. Quindi pedagogia e liberazione si presentano come due facce della stessa medaglia.

Anche solo da queste premesse, è dunque chiaro che una vera educazione non possa essere *depositaria* nell'accezione che Freire diede a tale attributo, ossia intesa come un trasferimento meccanico di "depositi" di nozioni dal docente al discente, con la conseguenza di una valutazione tutta incentrata sulle capacità "ritentive" del secondo (Freire, 2002, pp. 56-57). Se l'educazione è mirata all'umanizzazione dell'educando e quindi alla sua capacità di essere autonomo e responsabile se, in sostanza, l'educazione è *prassi*, ossia l'unione inscindibile di riflessione e azione (Freire, 2002, p. 122), e *per la prassi*, allora non può essere puramente trasmissiva. Men che meno può rimanere "monopolio" di una classe di "sapienti" che, trasmettendo oggetti inerti, creano un rapporto *de facto* colonizzante con i discenti.

Ed è proprio un approccio colonizzante, letteralmente e figurativamente, quello che comporta il cosiddetto *grasping drive*, ovvero la tendenza ad afferrare il "diverso"/"esterno" per incorporarlo nel "normale"/"interno", di cui scrive Derek Ford, a cui contrappone, invece il "diritto all'opacità" dei "colonizzati", ossia il diritto a non essere "incorporati" nella cultura dominante attraverso un'operazione di "trasparentizzazione", fase essenziale perché è solo attraverso di essa che la cultura dominante può leggere quella subalterna attraverso il proprio punto di vista e, infine, incorporarla nella propria economia della conoscenza (Ford, 2021, p. 11).

La dialettica tra forme dominanti e subordinate di cultura chiama subito alla mente il già citato Gramsci e, fatti i dovuti adattamenti, è forse in questa che si può trovare la soluzione sia a un approccio trasmissivo all'educazione che all'ansia della libertà. Ha osservato Massimo Baldacci, riguardo alla pedagogia di Gramsci, che egli, adottata una cornice dialettica, assumeva come *tesi* il folklore/senso comune che era meccanicamente assunto dal discente come lente attraverso cui interpretare il mondo e come *antitesi* l'educazione verso forme culturali più evolute. Alla fine del processo dialettico è proprio l'antitesi che si fa *sintesi*, con la cultura superiore che ha "sussunto" il senso comune. In questo caso,

1. Con questo termine gli Amish indicano tutti coloro i quali non facciano parte della loro comunità.

l'alunno diviene gradualmente sempre più autonomo perché "padroneggia" quella che era la sua passata concezione del mondo, non essendone più "padroneggiato" (Baldacci, 2025, pp. 33-34).

Un simile approccio, in cui il discente è protagonista diretto della sua emancipazione, potrebbe aiutare a superare una critica – francamente contestabile – mossa alla pedagogia di Freire. Ford, citando Tyson Lewis, ha ricordato una contraddizione nella pedagogia del brasiliano, specificamente nell'attività del "circolo di cultura", secondo cui gruppi di educandi si confrontano nell'interpretare delle immagini che venivano loro proiettate (Vittoria, 2023, pp. 193-199). Tale attività dovrebbe condurre i discenti a scoprire il messaggio inteso dall'artista – un contenuto predeterminato – risultato non compatibile con inedite, originali letture dell'opera (Ford, 2023, pp. 140-149). Lo stesso Freire invece, nella *Pedagogia degli oppressi*, aveva affermato che, considerata la capacità di distanziarsi dalla realtà circostante, capacità che distingue gli esseri umani dagli animali, i primi "si dirigono al superamento e alla negazione del dato, invece di comportare la sua accettazione docile e passiva" (Freire, 2002, p. 91), dove per "dato" dobbiamo intendere la situazione storica in cui si trova un gruppo umano e, soprattutto, le sovrastrutture culturali che ne sono conseguenza.

La contraddizione rilevata da Lewis sarebbe quindi tra la capacità creativa degli esseri umani e la ricerca di un messaggio univocamente presente in un'opera: una lettura univoca sarebbe limitante perché l'arte è politica proprio nella sua abilità a produrre nuove vie per vedere il mondo.² Vedremo nel prossimo paragrafo l'aspetto della libertà creativa del discente e per ora ci limitiamo a osservare che tale contraddizione, come anticipato, trova una soluzione se applichiamo lo schema gramsciano richiamato da Baldacci: se assumiamo che la *tesi* è il dato, allora l'*antitesi* sarà il dialogo che, per diventare *sintesi*, dovrà sussumere il dato, che, decodificato, sarà quindi compreso come oggetto nuovo nella nuova conoscenza acquisita dal discente. Non si tratterà più, dunque, del messaggio inteso dall'artista, quanto piuttosto di quali fattori hanno determinato e influenzato la produzione dell'oggetto culturale, che decidiamo di chiamare "sovrastruttura". Insomma, possiamo affermare che con l'approccio appena illustrato si possa andare *oltre* le intenzioni esplicite dell'artista e dentro la realtà che le ha condizionate (la *struttura*).³ Vediamo quindi che la *coscientizzazione* evocata da Freire, *leitmotiv* della riflessione pedagogica, passa da un processo dialettico di decodifica del *dato* e che, per funzionare, deve necessariamente essere indipendente, creativo.

Con il suo consueto stile spiazzante ma sempre stimolante, Robert Anton Wilson, nel suo *Prometheus Rising* paragona, non si sa quanto ironicamente, le scuole che servono a formare (*train*) le persone per ruoli professionali in uffici o fabbriche a delle mini-prigioni che userebbero come deterrente la paura di restare senza mezzi di sussistenza ("bio-survival tickets, in the form of pay-checks") mentre un insegnamento che si sia emancipato dall'autoritarismo favorisce la creatività, l'indocilità, l'innovatività e la voglia di esplorare. Tutte capacità, queste ultime, che sono necessarie nelle società democratiche compiute, mentre sono scoraggiate in quelle più tradizionali, di cui però sopravvivono ancora alcuni atteggiamenti, come si vede in occasione dei successi elettorali di ciarlatani che sanno attivare sentimenti atavici ("primitive bio-survival fears and territorial 'patriotic' pugnacity") (Wilson, 1983, pp. 141-143). Insomma, Wilson stigmatizza un'istruzione buona solo a creare degli automi, dei robot⁴ e auspica quella adatta a suscitare dei Prometei, che sappiano osare ed esplorare. E, notiamo, compare di nuovo una forma d'ansia che limita la scelta dell'individuo: la paura della povertà.

Abbiamo sfruttato il talento letterario di Wilson per dare corpo e colore a una distinzione, quella tra educazione (*education*) e formazione (*learning*), che Ford propone all'inizio di uno dei suoi lavori

2. "Freire misses how art is political [...] in its ability to produce new ways of seeing the world" (Lewis, 2012, p. 147). Rimandiamo alla lettura dell'introduzione di Mario Lavagetto del *Testo moltiplicato. Lettura di una novella del "Decameron"*, p. 9, sull'opportuna "elasticità" delle interpretazioni: "la lettera del testo deve costituire comunque un punto di partenza e un confine ultimo: deve funzionare non solo da riferimento costante e obbligatorio, ma anche come dispositivo di regolazione delle compatibilità".
3. Significativo che un'opera di ispirazione marxista che mira a indagare proprio i fattori che sottendono alla produzione artistica si intitoli *The Political Unconscious*, di Fredric Jameson.
4. Nel senso originario del termine in lingua ceca *rabota*, cioè "lavoratore" che forse rende meglio in italiano con la perifrasi "uomo di fatica", più vicino al latino *laborator*, che deriva da *labor*, cioè un'attività di tipo prettamente fisico, che non ha niente a che fare con il più nobile *negotium*. Il lavoratore così inteso è destinato a compiere una mansione poco qualificata da ripetersi meccanicamente, a tempo indeterminato.

più recenti. Se infatti la prima è un processo orientativo,⁵ la seconda risponde invece alle necessità del mercato globale in cui il docente/formatore diventa un semplice fornitore di servizi. L'educazione, invece, deve fornire agli studenti l'opportunità di rispondere con originalità alla conoscenza presentatagli dal docente (Ford, 2023, pp. 12-13), in altre parole a essere "indocili".

Ford propone una via estrema, un vero e proprio "esodo" dalle logiche di mercato che inglobano l'educazione, tramite il ricorso alla stupidità. A differenza dell'arroganza, che è il rifiuto a cercare la conoscenza perché si ha la convinzione di possederla, e dell'ignoranza, che è la potenzialità di acquisire la conoscenza, la stupidità mette in discussione la stessa domanda che viene posta.⁶

Se le prime due possono essere assorbite dal capitalismo, la terza no perché di per sé non è valorizzabile e il capitalismo è, in essenza, produzione di valore attraverso le fasi di produzione, diffusione, acquisto e consumo. Non essendo dunque definibile e men che meno valorizzabile, ecco che la stupidità si presenta come un anti-valore per eccellenza. Un anti-valore che, essendo trasversale e interessando vasti strati della popolazione, è un bene comune su cui si può impostare una nuova pedagogia, una che sia impermeabile alle logiche di mercato. La lettura "stupida" di un testo, per esemplificare, non è indirizzata all'interpretazione dello stesso, a determinare che cosa intendesse l'autore, a "univocare" il linguaggio, ma è un incontro con il linguaggio proprio in quanto ambiguo e carico di sfumature irriducibili all'univocità. Lo stesso atto di interpretare crea inevitabilmente un prodotto culturale che, in quanto prodotto, può essere commodificato e ridotto alle logiche della produzione. La stupidità, invece, rimane sospesa, lasciando in uno stato di stupore che non produce, non si appropria (*grasp*) del linguaggio, ed è pertanto impossibilitata a commodificarlo (Ford, 2021, pp. 75-92).

Si tratta di un discorso, vediamo bene, non lontano da quello che ha portato lo stesso Ford a criticare un aspetto della pedagogia di Freire per avvicinare, come vedremo proporre anche Danilo Dolci, l'educazione alla produzione artistica, di per sé stessa imprevedibile e incontrollabile. Secondo questa accezione, l'atto stesso dell'educazione rifugge schematizzazioni rigide ed è destinato a crescere autonomamente nell'educando.

2. Il fuoco dell'apprendimento: maieutica, autonomia e opacità

Il romanzo *The Road* di Cormac McCarthy narra di un padre e un figlio che devono sopravvivere in uno scenario post-apocalittico compiendo un lungo viaggio di fortuna. Come prevedibile, i peggiori pericoli sono rappresentati da quel che resta dell'umanità che li circonda, ormai ridotta a uno stadio primitivo, cannibalistico. Con il procedere della storia, il ragazzo dimostra di diventare moralmente più ardito del padre che, da parte sua, gli ha trasmesso *the fire*, il fuoco che dà ancora un senso alla loro vita, che li fa restare umani pur in mezzo alle più bestiali atrocità, e che hanno la missione di portare avanti, nonostante tutto. Questo fuoco è una fiamma che il padre ha suscitato nel figlio, qualcosa che non si può imporre, come dimostra il fatto che diviene propria del ragazzo che vorrebbe tenerla viva di fronte ai pericoli più terrificanti, contro cui il padre adotta un atteggiamento più prudente (McCarthy, 2007). Ecco l'opacità cui fa accenno Ford: qualcosa che fugge dalla trasparenza e, perciò, dalla possibilità stessa di controllo.

La lettura di Freire invita ad adottare un approccio analogo: il dialogo tra educatore ed educando non può essere "depositario": si possono "trasmettere" solo oggetti inerti. L'educatore deve suscitare l'osservatore che è già in potenza nell'educando perché questi possa poi, successivamente, cambiare il fenomeno osservato. La metafora di McCarthy ci è ancora utile: il fuoco, che dà la luce per osservare la realtà, proietta anche delle ombre, le zone di opacità a cui l'educando ha diritto per essere libero fino in fondo. Già la natura stessa di questa forma di educazione ne rende impossibile una trasmissibilità inerte, ossia un approccio colonizzante del docente sul discente. Il successo del docente sta proprio nel fatto che non ha il controllo del discente, che, per citare nuovamente Wilson, non deve essere "docile".

5. Ci permettiamo un'osservazione: se l'educazione deve "orientare", non cade, di nuovo, la critica a Freire sulla presunta predeterminazione dei contenuti del "circolo di cultura"?

6. Cfr. *infra* con i due tipi di ignoranza delineati da Fortunoff, in cui quella "bassa" è riferibile all'arroganza così come l'ignoranza a quella "alta", dandoci un indizio di quanto sia radicale l'intuizione di Ford.

Quello che viene subito in mente, se si parla di suscitare qualcosa già presente nell'educando, è ovviamente la maieutica, ossia il metodo di insegnamento di Socrate. Com'è noto, Platone ne dà una spiegazione nel dialogo *Teeteto*, composto tra gli anni '80 e '60 del IV secolo a. C., in cui Socrate, facendo riferimento al mestiere della madre Fenarete, fa un confronto tra l'arte (τέχνη) della levatrice (μαία)⁷ e quella dell'educatore (150b-c), con la differenza che quella del secondo è rivolta agli uomini e invita l'anima al parto ("τὰς ψυχὰς [...] τικτούσας"), piuttosto che il corpo.

Socrate prosegue affermando che la cosa più importante, per lui, è stabilire se la mente del giovane contiene (ἀποτίκτει) qualcosa di falso, ossia un'immagine (εἶδωλον) o un'impostura (ψεύδος) o, invece, qualcosa di fertile e autentico ("γόνιμόν τε καὶ ἀληθές"). Egli stesso si definisce sterile di saggezza, così come le levatrici erano per lo più donne rese sterili dall'età, e pertanto portato a porre domande agli altri, senza dare risposte dirette su nessun argomento ("τοὺς μὲν ἄλλους ἐρωτῶ, αὐτὸς δὲ οὐδὲν ἀποφαίνομαι περὶ οὐδενός"). Un ruolo comunque attivo, quello dell'educatore, perché, aggiunge il filosofo, chi si è allontanato da lui, e qui leggiamo "dal mio metodo", ha poi "abortito" proprio perché ha confuso immagini e imposture con la verità (150e) diventando incapace di imparare (ἀμαθής). La parola del testo originale ha particolare pregnanza perché il sostantivo ἀμαθής deriva dal verbo μανθάνω che ha come significato principale proprio quello di "imparare", ed è antonimo di διδάσκω, cioè "insegnare".

Socrate sta dicendo che chi si allontana dal suo metodo, convinto di possedere delle verità che non possano essere messe in dubbio, cessa di imparare o, meglio ancora, diventa incapace di farlo. Occorre che uno stimolo continuo susciti un ragionamento continuo sulle verità, pena credere nella validità di conoscenze che hanno solo l'apparenza di essere vere, degli *idola*.⁸ Ora, può essere importante sottolineare il significato profondo della parola greca εἶδωλον che deriva da una radice indoeuropea *ueid- (Beekes & Beek, 2010, pp. 379-380) da cui deriva anche il verbo latino *video*, "vedere", che nella forma deponente *videor*, significa "sembrare". Gli *idola* a cui si riferisce Socrate, dunque, hanno in loro qualcosa di convincente che li fa *sembrare* autentici.

E infatti la riflessione filosofica agli albori dell'epoca scientifica si è preoccupata di queste false convinzioni: il filosofo britannico del XVII secolo Francis Bacon si è occupato proprio degli *idola mentis* nella sua opera *Novum Organum*,⁹ in cui vediamo la classificazione degli stessi in base a quale sia la loro origine. Il punto importante per noi è che anche Bacon ne sottolinea la natura ingannevole: dovuta a ottusità, incompetenza e inganni dei sensi, che portano a sopravvalutare l'immediatamente percepibile a danno di cose meno evidenti ma forse più importanti, e più precisamente, la speculazione stessa cessa dove cessa la vista, al punto che le cose invisibili sono pressoché ignorate (Bacon, 1985, pp. 277-285).

Douglas Walton ha notato che occorre interpretare con grande attenzione il concetto di idolo bacciano: non dobbiamo confondere gli *idola* con le fallacie logiche, perché i primi sono sostanzialmente inevitabili, essendo un modo umano di vedere la realtà. Tuttavia, al fine di non essere sviato, il pensatore critico deve essere consapevole della distorsione che implicano. Il merito di Bacon, anche se la sua classificazione risulta a oggi superata, è stato quello di aver introdotto il *bias* come oggetto di preoccupazione per gli studi di logica (Walton, 1999, pp. 385-389 e Uotinen, 2018, pp. 11-21). Ne consegue che la metacognizione è necessaria al pensiero critico, quello che permette di continuare a imparare, che evita di diventare ἀμαθής.

Quanto alla classificazione proposta da Bacon, gli *idola* della tribù (*tribus*) sono quelli dovuti alla stessa natura umana, che portano l'osservatore a proiettare sulla realtà gli schemi che esistono nella mente (Bacon, 1985, p. 277); quelli della caverna (*specus*), invece, sono individuali e sono dovuti alla propria predisposizione personale e formazione; quelli del mercato (*forti*) derivano dal linguaggio stesso: è attraverso questo che gli esseri umani interagiscono e, tendendo spontaneamente alla semplificazione, inevitabilmente molte parole ne escono snaturate, al punto che Bacon giudica questi gli *idola* più problematici proprio per l'arbitrarietà stessa del linguaggio umano. L'ultimo gruppo, quello degli idoli del teatro (*theatri*), è composto da dogmi di sistemi filosofici e scientifici consolidati, che creano veri e propri mondi (Bacon, 1985, pp. 278-283). Come già detto, se questa classificazione è eccessivamen-

7. La traduzione dei termini in greco antico fa riferimento al *Lexicon* di Liddell-Scott: Liddell, H. G., Scott, R., *A Greek-English Lexicon*, Oxford 1996 [prima edizione 1843].

8. Cfr. *infra* sui due tipi di ignoranza.

9. Per questo elaborato ci riferiamo a un'appendice contenuta in un'edizione recente degli *Essays* (cfr. *infra*).

te schematica e semplicistica per le esigenze dell'attuale epistemologia, nondimeno ha posto le basi per molti aspetti tuttora discussi a livello accademico e l'idea di base aiuta tuttora a identificare abitudini di pensiero contemporanee che possono generare ostacoli nella ricerca della verità.¹⁰

Questa piccola digressione su Bacon serve solo a far capire, con un semplice accenno, a quanto sia centrale, sin dagli albori di quello che chiamiamo pensiero scientifico, la riflessione sul come si entra in contatto con la conoscenza e di quanto, perciò, questo aspetto sia fondamentale quando si riflette sull'educazione.

In sintesi, possiamo osservare che al centro del metodo socratico ci sono il riconoscimento e il superamento di idee sbagliate, di *idola*, e che la motivazione che spinge l'educatore a liberare l'educando dagli stessi è prettamente etica, se consideriamo che la figura di insegnante opposta a questa è quella del sofista che, dietro pagamento, "vende" nozioni o tecniche ai suoi clienti (Fortunoff, 1998, p. 122).

Tornando alla maieutica, il suo strumento principale è l'ironia, che consiste nel fingersi ignoranti per far emergere spontaneamente nel discente le contraddizioni che sono insite nelle sue convinzioni. O meglio: piuttosto che fingersi ignorante, l'educatore guida l'educando da un'ignoranza "bassa", ossia quella che consiste nel credere vero qualcosa di falso, verso quella "alta", la consapevolezza di non conoscere la verità. Dopo aver aperto gli occhi ai suoi allievi sulla sterilità dell'ignoranza, osserva Joseph Westfall, Socrate fa un passo indietro ed è da questa distanza che scaturisce l'ironia (Westfall, 2009, pp. 628, 647).

Più avanti, Platone fa dire a Socrate quello che può essere quasi letto come un aforisma: l'anima, così come il corpo, è resa migliore dal movimento (153b). Si tratta di una conferma dell'approccio dinamico all'insegnamento, che ovviamente esclude sin dal principio un approccio nozionistico o, come diceva Freire, depositario.

Essendo lo scopo finale quello di liberare l'anima da convinzioni sbagliate e lo strumento principale un'ironia che consenta all'educando di guidarsi da sé verso la liberazione, ne consegue che la forma migliore per questo tipo di insegnamento è proprio il dialogo. Il dialogo, oltre ad avere una funzione immediatamente strumentale, però, ne ha anche una dimostrativa, al punto di essere esso stesso il vero oggetto di insegnamento (Fortunoff, 1998, p. 125), ma che è un *come* non un *cosa*: un *metodo*, non una *nozione*. Da qui può notarsi un paradosso: si vuole trasmettere un *oggetto* che *non è oggetto*, qualcosa che nega alla base la natura trasmissiva del sapere.

Questo perché, come ha notato David Fortunoff, il metodo socratico è *psicagogico*, porta l'educando a un processo attivo di *self discovery* che supera la presenza dell'educatore, proprio come abbiamo visto con il fuoco della metafora di McCarthy.¹¹ L'educando, pertanto, diventa il vero oggetto di studio e si ricrea come osservatore di sé e dei fenomeni e di sé proprio in quanto osservatore di fenomeni, del suo rapporto con gli stessi.¹² Ne consegue che eventuali nozioni non siano da eliminare ma che la loro accezione sia da ribaltarsi: da *fini* della didattica, divengono *mezzi*.¹³

Danilo Dolci, nel Novecento, ha elaborato una proposta di didattica maieutica collettiva piuttosto che individuale, dunque incentrata sullo scambio di idee per giungere alla verità (o meglio a una versione condivisa della stessa) ma senza penalizzare l'apporto individuale dei partecipanti. In sintesi, il risultato cui si tende è un "arazzo di voci". Per Dolci, infatti, si cresce *tra* gli altri perché ciascuno lo fa in modo diverso e quindi al centro e alla base del metodo c'è la *comunicazione* (in un'accezione antitetica alla *trasmissione*) e porta a un discorso che termina rigorosamente con un punto di domanda, perché l'educazione è vista come un'opera d'arte: la creazione e lo sviluppo sono imprevedibili (Longo, 2020, pp. 13-25). Ecco riemergere il concetto di "opacità" succitato e non a caso Dolci intendeva la maieutica soprattutto come strumento per l'*empowerment*, ossia la capacità degli individui di liberarsi dall'oppressione che li attanaglia, proprio perché forniti della consapevolezza delle proprie capacità, cosa che li rende

10. "While the description of the idols in the Organum Novum is too simplistic to be used for the present scientific practice, they can help us to identify modern idols understood as habits of thought which can generate obstacles in inquiries of the Current Natural Philosophy, in particular, in its integrative role". Schroeder, 2020, p. 19.

11. Cfr. anche Leigh, 2007: in questo articolo la studiosa ha esaminato attentamente un'altra opera di Platone, il *Sofista*, che appartiene alla stessa trilogia del *Teeteto*, e ha notato che invita, già nella sua forma retorica, all'*active learning* tramite i già discussi metodi dell'ironia e della partecipazione attiva dell'educando/lettore.

12. Qui intendo il vocabolo "fenomeno" come participio medio passivo del verbo φαίνω, ovvero di qualcosa che *si mostra*.

13. Rischiando di essere banali, un'enfatizzazione sulle competenze dei discenti non deve portare a un'ingiustificabile demonizzazione delle nozioni, che restano una parte irrinunciabile della didattica.

protagonisti creativi della propria esistenza, uno dei tanti punti che ne accomuna il pensiero a quello di Freire.¹⁴

Tirando le somme sulla maieutica, possiamo affermare che, secondo questa metodologia didattica, la mente umana ha da sé le potenzialità per progredire e che il buon educatore ha il compito guidare, tirare fuori (*e-ducere*), suscitare nell'educando una ricerca spontanea, facendogli riconoscere le capacità che possiede e che possono essere state obnubilate da forze esterne – oggi diremmo *bias* riconducibili alla classificazione degli *idola* di Bacon – tramite la dialettica e il confronto con il docente e con i suoi pari. Le nozioni, dunque, da *fine* dell'insegnamento diventano *mezzo* e quello che si impara è un metodo, certo da personalizzare e perfezionare continuamente.

3. Quale oppressione oggi?

Fin qui si è cercato di discutere sul metodo, ma è arrivato il momento di chiedersi quanto dello stesso sia applicabile al mondo contemporaneo e, se sì, a quali esigenze educative risponderebbe.

La pedagogia di Freire matura in un particolare contesto storico e geografico in cui l'oppressione era facilmente identificabile sia nelle grandi disuguaglianze economiche che nella mancanza di libertà civili, e, naturalmente, nel modello coloniale di gestione dello Stato, motivo per cui se ne sono riconosciute facilmente le consonanze con altre forme di pensiero 'sovversivo': l'antifascismo di Rosselli e Weil e la filosofia marxista di Gramsci, tutte personalità che ebbero esperienza diretta dell'ascesa del nazifascismo.

Occorre quindi chiedersi che ruolo possa avere nel mondo contemporaneo una pedagogia che trova le sue premesse in uno scenario radicalmente diverso, dal momento che l'educatore dei nostri giorni deve adattare il suo metodo di insegnamento a necessità nuove. Il nucleo del pensiero di Freire, abbiamo constatato, è il rapporto oppressore/oppresso (Vittoria, 2023, pp. 170-181) e, pertanto, un discorso contemporaneo su questa pedagogia deve cominciare con il chiedersi chi siano, oggi, gli oppressi.

Scegliendo, per questioni di spazio e opportunità, di concentrare questa riflessione sulla società italiana e dunque – per così dire – occidentale, dobbiamo iniziare chiedendoci quale sia il paradigma socio-culturale dominante e si può affermare che tale è quello neo-liberista, in cui, per semplificare, l'ideologia si identifica con l'economia¹⁵ con la conseguenza che anche l'istruzione viene declinata secondo la sua efficacia economica immediata, come abbiamo già visto distinguendo l'*educazione* (*education*) dalla *formazione* (*learning*).

A detta di Zygmunt Bauman, nelle strutture politiche dell'età moderna¹⁶ è storicamente avvenuto un graduale scollamento tra il "potere" (la capacità di fare) e "politica" (la capacità di decidere), il cui effetto è stato la *liquidazione* di dette strutture, proprio perché queste ultime avevano avuto la funzione di liberare l'economia dalle pastoie feudali. In ultima istanza, però, l'economia divenne dominante, il vero e proprio codice di lettura della realtà (Bauman, 2019, pp. XXIII, XXXV). Questa progressiva *deregulation* porta a un'enfaticizzazione del ruolo dell'*individuo* a discapito del *cittadino*: si arriva a essere individui *de iure*, completamente responsabili della propria riuscita personale così come dei fallimenti, ma allo stesso tempo si ha una grande difficoltà a essere individui *de facto*, ossia padroni del proprio destino, perché la modernità tradizionale ha cessato il suo ruolo di redentrice sociale con il processo di *liquidazione*. Per usare le parole dello stesso Bauman è dall'abissale divario tra individuo *de iure* e *de facto* che "derivano gli effluvi più velenosi che contaminano la vita dell'uomo di oggi" (Bauman, 2019, pp. 21-32).

Un discorso parallelo ha proposto Colin Crouch, che ha analizzato quella che lui chiama post-democrazia, di nuovo un sistema in cui è l'economia ad avere la supremazia su tutti gli altri aspetti della

14. "Both Dolci and Freire believed in the importance of love and creativity, which in Dolci is linked back to his work as a poet. Perhaps the greatest contribution they both made to education is precisely this: the development of the idea that to educate is to offer someone the opportunity to make their life creative, in fact to see their life as an act of creation" (Longo, 2020, p. 24).

15. Vedi, tra gli altri: Jameson, 1992, pp. 266-267; Žižek, 2012, p. 25. Osservavano Negri e Hardt (2002, p. 56) "Al giorno d'oggi, la maggior parte dell'umanità è più o meno presa nelle reti dello sfruttamento capitalistico. Oggi vediamo una separazione ancora più estrema tra una piccola minoranza che controlla un'enorme ricchezza e moltitudini che vivono in povertà ai limiti dell'impotenza".

16. Quelle definite "immanenti" da Negri e Hardt in contrapposizione a quelle trascendenti di età medievale (2002, pp. 80-83).

vita. In una realtà in cui il capitalismo si espande sia creando nuovi beni e consumi sia attraendo sempre più aree appetibili nella sua spirale, lasciando contemporaneamente allo spazio pubblico quelle non redditizie (Crouch, 2003, p. 4), la politica torna a essere affare di *élite* ristrette, proprio come nell'epoca precedente alla democrazia propriamente detta. Le aziende private, infatti, appaltatrici di servizi un tempo esclusivamente pubblici, oltre a fornire gli stessi, acquisiscono anche le conoscenze necessarie per erogarli, rendendo così i governi sempre più inetti e inefficienti e di conseguenza sempre meno efficace anche il contributo dell'elettore. Crouch nota un paradosso già visto in Bauman: il liberismo nacque per liberare l'impresa privata dagli interventi dello Stato ma ha finito per rendere ancora più confusi i confini tra la prima e il secondo, giungendo infine a quella che è l'ortodossia contemporanea: lo Stato non deve fare niente, se non garantire la libertà dei mercati (Crouch, 2000, pp. 31, 56-61).¹⁷

Un'altra cosa, che accomuna le analisi sulla società liquida e post-democratica, è come i loro teorizzatori pensano si possa superare le stesse: entrambi credono che una risposta alla situazione attuale possa arrivare solo dalla politica, una politica che è *agorà*, partecipazione, e da cui l'elettorato pretenda di essere trattato come un adulto, non essere convinto da degli slogan (Crouch, 2000, p. 57; Bauman, 2019, p. 32).

Perché ciò avvenga, tuttavia, è necessario che si ricostituisca uno spazio veramente pubblico. Bauman ha anche notato che quello che oggi viene definito "spazio pubblico" è, in realtà, un amplificatore meccanico di questioni private in cui vicende personali non diventano pubbliche ma restano semplicemente private, con la conseguenza che si espungono dalla pubblica agenda tutti i problemi che non siano privati. Quindi non si è più, oggi, alla ricerca di un *leader* ma piuttosto di un esempio da seguire per risolvere i propri problemi (Bauman, 2019, pp. 33, 72-73).

Questi aspetti sono stati al centro della riflessione del filosofo Byung Chul-Han. L'individuo, che come abbiamo visto deve essere iper-produttivo perché esclusivo responsabile della propria realizzazione, diventa un *Leistungssubject*, un soggetto di prestazione, di *performance*, che arriva a consumarsi attraverso un perpetuo auto-sfruttamento (*Selbstausbeutung*). Dal momento che il cittadino è sempre più imprenditore di sé stesso (*Unternehmer*), aspetto che diviene dominante a discapito di tutti gli altri, si arriva a quella che Chul-Han chiama "società della stanchezza" (*Müdigkeitsgesellschaft*) composta da individui esauriti, che hanno bruciato tutte le loro energie (Han, 2016).

Una condizione, questa, forse dovuta a uno stato di perenne iper-connessione. Già Dolci aveva notato che non può esistere *comunicazione di massa* perché la *massa*, per sua stessa definizione, è inerte e, pertanto, a essa si può solo trasmettere, ma non si può comunicare con essa perché non c'è reciprocità tra emittente e destinatario (Longo, 2020, p. 17). Ma le illuminanti osservazioni del "Gandhi italiano", scomparso nel 1997, sono ancora valide nell'era del *web*? Il fatto che sempre più utenti possano produrre contenuti e renderli disponibili a tutto il mondo in pochi secondi non portano a un sistema più reciproco e, quindi, dalla *trasmissione* alla *comunicazione*? Per l'economista Yanis Varoufakis no: con il *web* si creano nuove forme di sfruttamento in cui il "suddito" giunge al servaggio, a lavorare gratuitamente per il "signore" che possiede gli spazi in cui crea e condivide i propri contenuti, formandosi così una società tecno-feudale (Varoufakis, 2024, pp. 82-85).

E a proposito della privatizzazione della sfera pubblica, ancora Han ha osservato quanto questa sia uno strumento attivo nell'assoggettamento in una nuova forma di dominio, il totalitarismo digitale (*Totalkommunikation*) che si presenta con un volto assolutamente libertario ma che è efficiente quanto le forme dirette di dominio del passato, se non di più, perché chi ha il potere in mano oggi è colui o colei che ha i dati presenti su internet, spesso condivisi autonomamente dagli utenti.¹⁸

17. Al fine di dimostrare quanto fosse pervasiva tale visione del mondo, voglio riportare un brano del discorso inaugurale del 1981 tenuto da uno dei più rappresentativi agenti del neoliberismo, il presidente degli Stati Uniti Ronald Reagan: "In this present crisis, government is not the solution to our problem; government is the problem. From time to time we've been tempted to believe that society has become too complex to be managed by self-rule, that government by an elite group is superior to government for, by, and of the people. Well, if no one among us is capable of governing himself, then who among us has the capacity to govern someone else? All of us together, in and out of government, must bear the burden. The solutions we seek must be equitable, with no one group singled out to pay a higher price" (<https://www.reaganlibrary.gov/archives/speech/inaugural-address-1981>).

18. *Souverän ist, wer über die Daten im Netz verfügt*: <https://www.sueddeutsche.de/politik/hyperkapitalismus-und-digitalisierung-die-totalausbeutung-des-menschen-1.3035040>

E soprattutto, se da un lato sul *web* condividiamo le nostre informazioni, dall'altro quelle diffuse dagli altri sono tutt'altro che innocue: l'introduzione degli oppressori indicata da Freire avviene al giorno d'oggi tramite l'imitazione di modelli proposti sui *social*, che spesso fungono da "motori" dell'auto-sfruttamento indicato da Varoufakis. Gli oppressi, per riassumere, si sfruttano fino all'esaurimento per somigliare a dei modelli che sono loro proposti. Meglio: per replicare modelli di vita privata che hanno interiorizzato e che spesso sono fittizi, creati *ad hoc* per attirare l'attenzione, autentici *idola*.

Notoriamente, uno dei primi osservatori di questo fenomeno di "mimesi" fu Pier Paolo Pasolini che, però, si riferiva ai modelli di vita edonistici e omologanti propagandati dalla televisione: "mai" dichiarò in un'intervista alla rivista *Mondo* dell'11 luglio 1974 "un 'modello di vita' ha potuto essere propagandato con tanta efficacia che attraverso la televisione. Il tipo di uomo o di donna che conta, che è moderno, che è da *imitare* e da *realizzare*, non è descritto o decantato: è rappresentato! Il linguaggio della televisione è per sua natura il linguaggio *fisico-mimico*, il linguaggio del comportamento. Che viene dunque *mimato* di sana pianta, senza mediazioni, nel linguaggio fisico-mimico e nel linguaggio del comportamento nella realtà. Gli eroi della propaganda televisiva [...] proliferano in milioni di eroi analoghi nella realtà" (Pasolini, 2009, p. 59).¹⁹

Come Pasolini aveva riconosciuto le cause del disagio dell'Italia del secondo dopoguerra nell'improntitudine delle istituzioni a gestire l'industrializzazione e il consumismo (Pasolini 2009, p. 128-134) forse è il caso di chiedersi se l'occidente di oggi fosse pronto al tecno-feudalesimo, ossia se la popolazione avesse gli strumenti critici per gestire una rivoluzione antropologica che è tuttora in corso.

Riassumendo, l'oppressione di oggi ha assunto forme subdole e non immediatamente riconoscibili.²⁰ Questi veri e propri *idola*, propagati dai *mass media* ma in particolare dalla loro più recente incarnazione, i *social*, sono interiorizzati sin dalla più tenera età dai nativi digitali (e non solo...) e mantenuti potenzialmente per tutto il corso della loro vita, alimentando l'ideale del soggetto di prestazione, orientato all'auto-esaurimento e al successo a tutti i costi, mentre i nuovi signori feudali possiedono gli spazi in cui questo avviene e ne traggono profitto.²¹

Qui la pedagogia di Freire ha molto da offrire. Se gli *idola* sono interiorizzati e perciò performanti, allora occorre fornire ai discenti i mezzi per la loro decodifica, per – citando la *Pedagogia degli oppressi* – superare il "dato". In altre parole, la scuola deve adoperarsi per *coscientizzare* alunni e studenti tramite la valorizzazione dello spirito critico, superando definitivamente l'idea di un'istruzione di stampo depositario. La rinascita dell'*agorà* auspicata da Bauman e Crouch, infatti, non può che passare dalla scuola. Diversamente, se l'educazione si appiattisse sulla valorizzazione dei saperi cosiddetti "spendibili", abdicerebbe alla sua missione emancipatrice, aderendo pienamente allo spirito post-democratico e scadendo così nella totale irrilevanza.

4. Conclusioni

La pedagogia di Paulo Freire, pur nata in un contesto storico segnato da forme evidenti di oppressione, conserva una forte capacità interpretativa e progettuale anche nel presente. A mutare non è il nucleo del problema – il rapporto tra educazione e libertà – ma le modalità attraverso cui l'oppressione si esercita: oggi meno visibile, più interiorizzata, spesso veicolata da dispositivi culturali, tecnologici ed economici che riducono l'educazione a strumento mercificabile, ossia a mera formazione. In questo scenario, quindi, la distinzione tra *formazione* ed *educazione* assume un valore decisivo. Se la prima tende a rispondere a criteri di efficienza, prestazione e spendibilità immediata, la seconda è chiamata a coltivare le condizioni della soggettività critica, della responsabilità e della partecipazione. Se la prima ha come oggetto nozioni utili all'educando, la seconda ha come soggetto/oggetto proprio l'educando.

19. Corsivi dell'Autore.

20. Si vuole notare, a scanso di equivoci, che i metodi classici, come quello della violenza fisica, non tardano a mostrarsi quando quelli nuovi non funzionano. Si veda un altro testo di Byung Chul-Han: <https://www.schirn.de/schirnmag/warum-heute-keine-revolution-moeglich-ist/>.

21. Ci si permetta di rubare un'altra metafora a Varoufakis: nel suo lavoro più noto, lui usava il mito del Minotauro riferito al mercato globale di egemonia statunitense. Forse si è arrivati allo stadio in cui i Minotauri hanno definitivamente superato la logica dei confini geografici e sfruttano labirinti aperti a chiunque voglia avventurarsi (*The Global Minotaur*, 2011).

L'educazione, pertanto, non può essere concepita come mera trasmissione di contenuti, ma piuttosto come prassi dialogica, in cui riflessione e azione si implicano reciprocamente. Il riferimento alla maieutica e alle pedagogie dialogiche consente di chiarire che il compito dell'educatore non è quello di guidare verso risposte predeterminate, ma di creare le condizioni affinché il discente possa interrogare il "dato", riconoscerne i condizionamenti storici e culturali e superarlo criticamente, potendolo osservare – se si vuole ironicamente – a distanza.

In questo processo assume particolare rilievo il concetto di "opacità", intesa come spazio educativo non completamente controllabile né appropriabile, indispensabile per lo sviluppo dell'autonomia e della creatività.

Alla luce di queste considerazioni, la scuola può ancora configurarsi come uno spazio pubblico autentico, capace di contrastare le tendenze all'omologazione e alla riduzione dell'individuo a soggetto di prestazione. Ripensare l'educazione in chiave freiriana significa, in definitiva, riaffermarne la dimensione etica e politica: non come indottrinamento, ma come formazione di soggetti in grado di abitare criticamente la complessità del presente e di partecipare consapevolmente alla costruzione della vita democratica, frequentando l'*agorà*.

Riferimenti bibliografici

- Bacon, F. (1985). *The Essays*. Londra: Penguin.
- Bauman, Z. (2019). *Modernità liquida*. Milano: Rizzoli.
- Beekes, R. S. P. & Beek, L. V. (2010). *Etymological Dictionary of Greek*. Leida-Boston: Brill.
- Crouch, C. (2003). *Commercialisation or Citizenship: Education Policy and the Future of Public Services*. Glasgow: Bell & Bain Limited.
- Crouch, C. (2000). *Coping with Post-democracy*. Glasgow: Bell & Bain Limited.
- Ford, D. R. (2021). *Marxism, Pedagogy, and the General Intellect: Beyond the Knowledge Economy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ford, D. R. (2023). *Teaching the Actuality of Revolution: Aesthetics, Unlearning, and the Sensations of Struggle*. New York: Iskra Books.
- Fortunoff, D. (1998). Dialogue, Dialectic, and Maieutic: Plato's Dialogues as Educational Models. *The Paideia Archive: Twentieth World Congress of Philosophy*, 3, 121–131.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA Editore.
- Freire, P. (2021). *Education for Critical Consciousness*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Gramsci, A. (2014). *Quaderni del carcere*. Milano: Einaudi.

- Han, B.-C. (2016). *Müdigkeitsgesellschaft. Burnoutgesellschaft Hoch-Zeit*. Berlino: Matthes & Seitz.
- Jameson, F. (1992). *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Londra-New York: Verso.
- Lavagetto, M. (1984). *Il testo moltiplicato. Lettura di una novella del "Decameron"*. Parma: Pratiche Editrice Istituto Gramsci.
- Leigh, F. (2007). Platonic Dialogue, Maieutic Method and Critical Thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (3), 309–323.
- Lewis, T. E. (2012). *The Aesthetics of Education: Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Liddell, H. G., Scott, R. (1996). *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Oxford University Press: [1^a ed. 1843].
- Longo, A. (2020). *Danilo Dolci: Environmental Education and Empowerment*. Cham: Springer International Publishing.
- McCarthy, C. (2007). *The Road*, New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Negri, A. & Hardt, M. (2002). *Impero*. Milano: Rizzoli.
- Pasolini, P. P. (2009). *Scritti corsari*. Milano: Garzanti.
- Rosselli, C. (2011). *Socialismo liberale*. Milano: RCS Quotidiani.
- Schroeder, M. J. (2020). Contemporary Natural Philosophy and Contemporary Idola Mentis. *Philosophies*, 3 (5), 19.
- Uotinen, T. (2018). *Idols of Nature: Causality of Fate and Baconian Philosophy in Shakespeare's Tragedies*, PhD Thesis, Royal Holloway, University of London.
- Varoufakis, Y. (2015). *The Global Minotaur: America, Europe and the Future of the World Economy*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Varoufakis, Y. (2024). *Technofeudalism. What Killed Capitalism*. Dublino: Penguin.
- Vittoria, P. (2023). *Paulo Freire. Un alfabeto di speranza*, Roma: Abecedario.
- Walton, D., (1999) Francis Bacon: Human Bias and the Four Idols. *Argumentation*, 13, 385–389.
- Weil, S. (2011). *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*. Milano: RCS Quotidiani.
- Westfall J. (2009). Ironic Midwives: Socratic Maieutics in Nietzsche and Kierkegaard. *Philosophy & Social Criticism*, 6 (35), 627–648.
- Žižek S. (2009). *The Parallax View*. Boston: MIT Press.
- Žižek S. (2012). *Benvenuti in tempi interessanti*. Milano: Ponte alle Grazie.

Sitografia

<https://www.reaganlibrary.gov/archives/speech/inaugural-address-1981>

<https://www.schirn.de/schirnmag/warum-heute-keine-revolution-moeglich-ist>

<https://www.sueddeutsche.de/politik/hyperkapitalismus-und-digitalisierung-die-totalausbeutung-des-menschen-1.3035040>

Marco Secci – Ricercatore indipendente
✉ marcosecci158@gmail.com