

Siped

Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire

a cura di

*Massimiliano Fiorucci
Alessandro Vaccarelli*



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Massimiliano Fiorucci

9

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi del Salento
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Università Alma Mater di Bologna
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Collana soggetta a peer review

Pedagogia e politica,
in occasione dei 100 anni
dalla nascita di Paulo Freire

a cura di
Massimiliano Fiorucci
Alessandro Vaccarelli



Comitato scientifico del Convegno

Massimiliano Fiorucci, Giuseppe Elia, Pierluigi Malavasi, Loredana Perla, Maria Tomarchio, Giuseppe Annacontini, Carla Callegari, Giovanna Del Gobbo, Claudio Melacarne, Alessandro Vaccarelli, Francesco Magni, Andrea Mangiatordi, Matteo Morandi, Alessandra Rosa, Iolanda Zollo

ISBN volume 978-88-6760-873-7

ISSN collana 2611-1322



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

- 1 **Massimiliano Fiorucci, Alessandro Vaccarelli**
Pedagogia, politica, sguardi interculturali nell'opera di Paulo Freire, a cento anni dalla nascita
- 15 **Peter Mayo**
Centenary of Paulo Freire's birth (1921-2021). Insights for a decolonising education
- 21 **Marco Catarci**
Educazione, emancipazione e coscientizzazione nel pensiero pedagogico di Paulo Freire
- 35 **Giuseppe Elia**
La proposta pedagogica e politica di Paulo Freire
- 45 **Pierluigi Malavasi**
Politica, progettazione pedagogica. Alcune questioni emblematiche
- 55 **Loredana Perla**
Echi di Freire nel progetto didattico Scritture bambine

Sezione 1

- 79 **Cristina Birbes**
Educare alla cittadinanza sostenibile. Utopia, realtà
- 89 **Gianni Nuti**
Educazione, Politica: quell'irresistibile desiderio di cambiare il mondo
- 99 **Antonella Nuzzaci**
L'istruzione come pratica democratica e spazio di identità civica: "seme e fiore" dello sviluppo umano
- 115 **Dario De Salvo**
L'istruzione pubblica nella Prima Calabria Ulteriore tra Borbone e Savoia (1854-1861)
- 125 **Giordana Szpunar**
Imparare a pensare: alfabetizzazione cognitiva, emotiva e sociale per la libertà

Sezione 2

- 137 **Stefano Salmeri**
La pedagogia di Paulo Freire come pratica militante per la libertà
- 151 **Rossella Raimondo**
“Ragazzi difficili?”. Il contributo di Gian Paolo Meucci tra politica, diritto e educazione
- 159 **Caterina Benelli**
Per una pedagogia politica nell'opera di Paulo Freire e Danilo Dolci
- 169 **Paola Martino**
Una “vita allo scoperto”. La pedagogia politica della svolta di Jan Patočka
- 181 **Giuseppe Filippo Dettori**
Il ruolo della pedagogia in ambito giudiziario: il percorso educativo del minore con disturbi del comportamento

Sezione 3

- 195 **Giulia Pastori**
Benessere, inclusione e cittadinanza attiva: dati e riflessioni da esperienze di ricerca partecipata con studenti di scuola superiore
- 207 **Fabrizio Chello**
L'infanzia come Return On Investment? Un'analisi del rapporto tra pedagogia e politica a partire dal PNRR
- 217 **Elena Madrussan**
La formazione della soggettività giovanile tra costruzione sociale ed emancipazione

Sezione 4

- 229 **Maria Chiara Michelini**
Liberazione come pratica del pensiero
- 239 **Letterio Todaro**
Un orizzonte profetico per l'educazione: l'ingaggio del discorso pedagogico di Freire in Italia nella cornice degli anni Settanta
- 249 **Piergiuseppe Ellerani**
Contenuti generatori, processo di coscientizzazione, capacità umanizzanti: le anticipazioni di Paulo Freire
- 261 **Davide Zoletto**
Freire postcoloniale?
- 271 **Federico Batini**
La lettura ad alta voce come pratica equitativa

La formazione della soggettività giovanile tra costruzione sociale ed emancipazione

Elena Madrussan

Professoressa Ordinaria – Università di Torino
elena.madrussan@unito.it

1. La questione in gioco: l'insegnamento universitario come "avventura dello spirito"

Tra i contributi meno conosciuti e recentemente riscoperti di Paulo Freire, il breve articolo dal titolo *Il professore universitario come educatore* – pubblicato postumo, nel 2008, sulla "Rivista di storia dell'educazione latino-americana" –, pone al centro dell'attenzione un interrogativo che meriterebbe di essere riconsiderato. Se non altro per verificare – come fa Freire – se il rischio di "formalismo" che sempre minaccia l'insegnamento accademico non faccia perdere di vista "la sua azione educatrice", troppo spesso "implicita" (Freire, 2017, pp. 72-73, *passim*).

Sebbene tale accoppiamento di ruoli e funzioni possa "sembrare contraddittorio" (ivi, p. 73), si tratta, secondo il pedagogista brasiliano, di evitare soprattutto le sclerotizzazioni libresche e l'autocompiacimento del sapere. Vale a dire quelle attitudini calibrate più sulla personalità di chi insegna che sulla realtà socioculturale e relazionale nella quale egli opera.

Viceversa, a fare di un professore universitario un educatore sarebbero i due fondamentali elementi del dialogo e della critica, in quanto fattori che permettono di non smarrire la dimensione relazionale, fondativa di ogni azione educante. Chiamato a perseguire "l'apertura ontologica dell'essere umano" (ivi, p. 71), "rompendo con la consuetudine", il professore universitario, "alimenta una sana 'avventura dello spirito'" (ivi, p. 80, *passim*).

Sarà a partire da questa necessaria e contraddittoria connessione tra continuità e rottura, tra condizione di privilegio e radicamento nella specificità del contesto spazio-temporale, che tenteremo, in queste poche pa-

gine, di abbozzare un'ipotesi di apertura pedagogica alla formazione delle soggettività giovanili nel quadro di un'esperienza universitaria concepita, appunto, come "avventura dello spirito". Se non altro in ragione del fatto che l'esperienza universitaria resta, per il giovane e salvo poche eccezioni, l'ultima occasione di formazione scientifico-culturale accademica.

In questa prospettiva, riconsegnare all'immaginario adulto una rappresentazione del giovane in quanto intelligenza progettuale per iniziare a contrastare l'atteggiamento solipsistico, implica, da parte del professore, tutt'altra attitudine sia relazionale che intellettuale rispetto a quella più comune. Da un lato, il suo compito culturale diventa quello di inserirsi "criticamente nel cambiamento della società" (ivi, p. 79), sapendolo cogliere e interpretare da prospettive capaci di illuminarne i significati. Dall'altro lato, il suo compito relazionale diventa quello di praticare una reciprocità intellettuale che vada oltre i limiti della comunicazione formale o retorica, perché, sempre stando a Freire, "l'attività docente che non comunichi e che non sia in se stessa anche una forma creatrice e ricreatrice tende a stagnare nella sua inautenticità" (ivi, pp. 72-73).

Assumeremo, allora, proprio l'inautenticità, nella sua più nota accezione heideggeriana, quale spazio di disgiunzione e di congiunzione del discorso che lega il ruolo educativo del professore universitario alla formazione della personalità giovanile. Prestandosi particolarmente a essere concepito nei termini dell'anonimia e della deiezione (Heidegger, 1927/1976), l'essere inautentico, infatti, caratterizza, come voleva Heidegger, la condizione di quotidianità di ciascuno, fatta salva l'esigenza di svelarne il senso (da parte dell'intellettuale?) e di risvegliarne autenticità (da parte dell'educatore?). Non solo: alla vita inautentica heideggerianamente intesa va accostata, in questo specifico caso, anche l'inautenticità comunemente intesa come alterazione del rapporto tra realtà e rappresentazione, ossia come distorsione dell'immaginario collettivo. E ciò riguarda tanto la rappresentazione di una giovinezza (come sempre) difficilmente afferrabile, quanto l'indebolimento della forza pedagogica del conoscere, inteso come azione emancipatrice e autoformativa.

Più in particolare, i rischi d'inautenticità che fanno da sfondo alla questione sono due. Da un lato, per quanto riguarda i giovani, il rischio di una costruzione inconsapevole della propria soggettività: privata dei filtri critico-riflessivi propri di una conoscenza complessa ma rischiaratrice e sedotta dalla trasparenza di un farsi-sé lineare e sempre corrispondente a un

desiderio a portata di mano, la giovinezza rischia di perdere contatto con la propria autodeterminazione progettuale.

Dall'altro lato, per quanto riguarda i docenti, il rischio di aderire a un'idea deformata del ruolo istituzionale, tutta compresa nell'espletamento di funzioni esecutive disgiunte dal significato socio-culturale dell'agire intellettuale. Di qui, anche, una relazionalità trascurata e una rappresentazione della giovinezza per lo più vissuta come estranea, o perché lontana dalla propria (Erbetta, 2001) o per un immediato ricorso alla comune idea vuoi di un'adolescenza prolungata vuoi di un'adultizzazione precoce. In entrambi i casi, a essere persa è proprio l'"avventura dello spirito", ovvero la creazione della possibilità di uno spazio progettuale.

Per altro verso, tuttavia, la relazione educativo-formativa con il giovane è significativamente caratterizzata da una maggiore prossimità reciproca rispetto alle precedenti età della vita, e proprio nei territori del possibile autentico, giacché la relazione stessa risulta sempre più esplicitamente paritetica: aumentano le possibilità di soggettivazione che sono, per il giovane, realizzabili come *proprium* personale; aumenta, da parte del giovane, la consapevolezza dei processi di conformazione/omologazione necessari al successo sociale; si allenta la dimensione necessitante e di dipendenza della relazione educativa.

Che cosa manca, allora? Quale bersaglio viene mancato, oggi, per tentare di rendere più significativa quest'ultima occasione di relazione educativa istituzionale?

2. Le rappresentazioni dei giovani, tra costruzione sociale ed emancipazione

Basterà stare alle recenti rappresentazioni della "condizione giovanile" per avvertire la necessità culturale di un approfondimento pedagogicamente più eloquente. Dagli anni Ottanta a oggi, infatti, la rappresentazione nostalgica della giovinezza ribelle e impegnata, retaggio della stagione degli anni Sessanta e Settanta, ha lasciato il posto all'immagine di una giovinezza individualista, a-progettuale, apatica. Per quanto capace di fare della differenza un paradigma di riferimento (Calabrese, 1988; Cavalli, De Lillo, 1988), la generazione di giovani che ha chiuso il secolo scorso ha finito per essere assunta come emblema di un'antiprogrammaticità muta, inca-

pace persino di dare continuità ai propri interessi. In simile contesto, a venire progressivamente meno, come notava già PierPaolo Pasolini, è quel contrasto generazionale che fa dell'adulto il parametro conflittuale di riferimento. Tra gli anni Sessanta e Settanta, valeva, appunto, la considerazione per la quale “la condanna radicale e indiscriminata che essi hanno pronunciato contro i loro padri [...], ha finito con l'isolarli, impedendo loro, coi loro padri, un rapporto dialettico”, per cui “solo attraverso tale rapporto dialettico – sia pur drammatico ed estremizzato – essi avrebbero potuto avere reale coscienza storica di sé” (Pasolini, 2008, p. 10, *passim*). Oggi, pur riconoscendo nel rapporto intergenerazionale una marca decisamente più dialogica che dialettica, l'esito della considerazione pasoliniana non muta: è comunque assente la tensione verso una “creazione” che scaturisca dal confronto relazionale (Barone, 2018).

Diversificazione di stili e modelli, assunzione del consumismo come *modus vivendi*, pluralizzazione delle forme dell'espressione individuale anche attraverso le nuove tecnologie, primato dell'immagine e dell'estetismo, insieme a forme differenti di egocentrismo (dal successo economico alla popolarità nel gruppo dei pari): negli anni Ottanta, la rappresentazione del giovane dismette il mito del collettivo insieme al mito della giovinezza *engagé* ed “entusiasta” (Borgna, 1997; Crespi, Ed., 2002).

Del resto, è proprio da allora che la tragicità della giovinezza s'“interiorizza” definitivamente, nutrendo il mercato dell'offerta di prodotti ‘originali’ alla portata di ogni tasca. È il tempo dell'estetizzazione dei corpi che imparano, soprattutto dagli anni Novanta, a essere luoghi privilegiati sia della rappresentazione identitaria sia della finzione sociale (Goffman, 1959/1969), seguendo il dettato del culto dell'individuo giovane, che diventa modello per l'adulto. In tale contesto, sono appunto l'assenza di opposizione e di conflittualità generazionale a diventare la cifra del ventennio a cavallo tra vecchio e nuovo secolo. Un ventennio, quindi, prevalentemente governato dal binomio *giovezza-loisir*¹.

Con il nuovo secolo, infine, media, mercato e globalizzazione non ampliano soltanto i confini del possibile percepito, ma anche quelli della rap-

1 Un'analisi più approfondita delle rappresentazioni della giovinezza in prospettiva pedagogica e rispetto al rapporto tra dimensione estetica (moda, gusto, musica) e la costruzione della personalità individuale è stata condotta in E. Madrussan, 2021a e, rispetto alla relazione educativa, in Madrussan, 2021b.

presentazione giovanile, che si generalizza, nel senso comune, nel segno dell'apatia e nel prolungamento dell'adolescenza fino alle soglie dell'adulthood, tanto da essere studiata, soprattutto in ambito psicologico e psicosociale, come "tarda adolescenza" o "postadolescenza", rimuovendo così la giovinezza (Lutte, 1984; Lancini, Madeddu, 2014, p. 17).

Da questa brevissima sintesi emergono soprattutto due aspetti. Il primo: la fluidità del nostro tempo conferma e amplifica l'inafferrabilità costitutiva della giovinezza, finendo per abbandonarla in una zona d'ombra, potenziale ricettacolo dell'inautentico. Il secondo: esiste un elemento di continuità tra le diverse 'giovinezze' su un paio di questioni cruciali e tipiche: il *lavoro* e le *relazioni*. Di qui la necessità di vagliare con maggior attenzione pedagogica la costruzione dell'immagine del giovane, sondando le prospettive sociologiche e psicologiche che meglio hanno interrogato il fenomeno in questione.

Rispetto alla prima questione e, in particolare, alla rappresentazione mediatica, non è difficile riconoscere come i giovani facilmente 'diventino' quelli rappresentati. Non mancano studi sociologici che da tempo dimostrano come la rappresentazione dei giovani veicolata da trasmissioni televisive che hanno loro stessi per protagonisti finisca per dettare, contemporaneamente, comportamenti e stereotipi.

Per esempio, sulla scia di Goffman, Pina Lalli rileva come equilibrio e adattabilità di corpi e comportamenti giovanili² siano oggi considerati una vera e propria "competenza sociale", trasformando l'Io in una molteplicità di Sé sociali (Lalli, 2002, p. 62). Simile competenza, peraltro, corrisponde contestualmente alle caratteristiche richieste dall'attuale sistema del lavoro, configurandosi quale vero e proprio *habitus* e riproducendo, come voleva Bourdieu, un modello sociale riconoscibile (Bourdieu, Passeron, 1970; Bourdieu, 1979/2001; Mariani, Ed., 2004).

Quanto alla vita relazionale, come evidenziato da tempo da Ulrich Beck, la responsabilizzazione dell'individuo ha largamente prevalso sulla condivisione sociale o comunitaria, tanto da cambiare radicalmente anche

2 Rispetto a un tema centrale come quello della corporeità, non solo non fa più argomento l'esibizione strumentale del corpo, ma tale strumentalità si è fatta sempre più esplicita, cambiando quindi il suo significato. Pur continuando a rimanere al centro della scena una corporeità giovanile agile e magra, veicolata come desiderabile, come era già negli anni Novanta, oggi essa è 'matura', ossia è capace di adeguarsi a contesti differenti in maniera mimetica (Lalli, 2002; Mariani, Ed., 2004).

quelle scelte di vita (dalla riproduzione della famiglia tradizionale ai *Living Apart Together*) e di lavoro (non più nel segno della stabilizzazione, ma della precarietà) che oggi sono caratterizzate, per il giovane adulto, dall'assenza di protezione/compartecipazione della comunità (Beck, 1997/2008; Lancini, Madeddu, 2014).

A descrivere il giovane, allora, rispetto ai processi di cambiamento delle attitudini considerate abituali in ambito relazionale e produttivo, sono alcuni rilevanti fattori di progressivo mimetismo sociale, i quali lasciano intravedere una giovinezza tutt'altro che immatura rispetto al proprio essere-nel-mondo, ma sempre più restia a immaginarsi in un orizzonte progettuale attivo-creativo o alternativo a quello offerto dalla realtà.

Per altro verso, sul piano psicologico, la giovinezza può essere distinta dall'adolescenza prolungata per essere colta, più appropriatamente, come "terza nascita" – quella del Sé sociale –, tipica del "giovane adulto" (Lancini, Madeddu, 2014). A inibire o complicare il rito sociale della terza nascita è, secondo gli studiosi, tanto la "valutazione sociale" – che tende a sottolineare incapacità e impotenza del giovane – quanto la scarsa motivazione a diventare adulto. In altre parole, il tempo in cui viviamo accentua lo iato tra piano di realtà e Sé ideale, tenendoli separati a lungo. Di conseguenza, mentre il ruolo sociale, che costituisce il vero "organizzatore psichico" (ivi, p. 91), è messo a rischio soprattutto a causa di una mancata continuità nell'autoriconoscimento, il Sé ideale continua a maturare e a rimanere frustrato dal piano di realtà. Sicché la scarsa progettualità non sarebbe dettata da una presunta pigrizia esistenziale o debolezza emotiva, ma da una sostanziale *dipendenza negativa* tra (auto)rappresentazione e riscontro sociale.

In definitiva, non solo nella giovinezza continuità e discontinuità permangono in conflitto, ma la sollecitazione sociale (compresa quella mediatica) induce ad abbandonare la continuità – che però è anche stabilità personale e psicologica – in favore della discontinuità – che non ha a disposizione l'apertura di ampi orizzonti, e che è, dunque, a-progettuale. Tale squilibrio su dipendenza e discontinuità, finisce, allora, per interrompere la relazionalità vera e propria, che si alimenta, invece, di continuità e di libero scambio.

In questo contesto complessivo, il timore per una giovinezza – persino quella privilegiata, che frequenta l'Università – privata dell'"apertura ontologica dell'essere umano" è oggi ancor più accentuato, e, soprattutto, è

l'autonomia, in quanto effetto dell'"azione liberatrice" dell'educazione programmatica (Freire, 1968/2011, p. 115), a dover essere rivalutata. Perché, come vedeva Freire, "se gli individui si scoprono 'aderenti' a queste 'situazioni-limite', nell'impossibilità di separarsene, il loro tema a questo riguardo sarà necessariamente il *fatalismo*, e il compito relativo sarà proprio *non avere un compito*" (ivi, p. 127). La fotografia del presente racchiusa in queste parole e il rischio di fissare la giovinezza e la sua rappresentazione in una condizione di mero adattamento richiedono, quindi, una presa di posizione pedagogica.

3. L'istanza pedagogica come dimensione emancipativa, tra formazione e autoformazione

Se è urgente medicare la rottura tra spazio pubblico e soggettività privata, e recuperare, così, la dimensione politica dell'educare (Bertolini, 2003), allora occorre riappropriarsi della giovinezza come età cruciale per la transizione a una vita sociale pienamente partecipata. Non a caso, sul piano pedagogico, a farne un'età decisiva per la costruzione della moralità come "autenticità esistenziale" (Erбетта, 2001) sono, appunto, le situazioni-limite, ossia quelle situazioni che sottopongono il soggetto a un dinamismo esperienziale angosciante e privo di ancoraggi (Madrussan, 2017, pp. 85-103).

Diviso tra il *proprium* soggettivo e la socialità necessaria, il giovane alle prese con la gravosità di tale iato, dal quale dipende la forma della propria esistenza, rintraccia nel lavoro e nelle relazioni le radici della progettualità possibile. Proprio su lavoro e relazioni, infatti, l'esercizio della scelta come pratica di responsabilità personale diviene imprescindibile per il riconoscimento e per la "terza nascita". Ad essere condivisi con gli altri nelle relazioni e nel lavoro saranno, allora, l'esercizio della consapevolezza, l'auto-determinazione e lo spessore esperienziale e riflessivo costruiti dalla propria storia autobiografica. Tutte componenti, queste, che fanno da spartiacque tra autentico e inautentico e che insistono sul piano esistenziale della situazione-limite per riflettersi poi nelle più comuni situazioni esistenziali.

In altri termini, se l'educazione è davvero quell'esercizio critico promosso anche da Freire, allora l'emancipazione consiste principalmente

nell'uscita da una condizione di inconsapevolezza rispetto alla costituzione della propria soggettività. Così, la tensione teleologica della formazione del giovane riguarda tre scarti significativi: 1. lo *scarto formativo*, in quanto presa di coscienza della propria condizione individuale, della possibilità di esistere nella relazione *partecipata* e nella rielaborazione della propria storia di vita, singolare e collettiva; 2. lo *scarto di autorappresentazione*, in quanto presa di coscienza della distanza che separa l'autorappresentazione ideale di sé dall'io sociale e dalla rappresentazione sociale della giovinezza; 3. lo *scarto progettuale*, in quanto presa di coscienza della differenza tra vita progettuale e visione 'riproduttiva' della vita adulta (Madrussan, 2021b).

L'orizzonte descritto da questi tre scarti implica, tuttavia, un notevole impegno educativo/formativo nel tempo della giovinezza, perché in quel tempo della vita è sancita la scelta di un "modo dell'io" (Madrussan, 2009) che decide irreversibilmente del proprio destino esistenziale. Risulta, in tal senso, significativa la possibilità di un'interlocuzione educativa adulta, altra rispetto a quelle abituali, anche in età giovanile. Il professore universitario, da questo punto di vista, può giocare un ruolo rilevante e prezioso nell'"accompagnare a farsi da sé" (Mariani, 2021), ossia a quella separazione dal modo usuale di porsi rispetto alla vita sociale, la quale prevede, ora, una esposizione e una consapevolezza nuove.

Sicché, ciò che può fare il docente universitario ricorrendo alla sua intenzionalità educativa è, in primo luogo, indicare la via per la presa di coscienza. Il che implica l'impegno a mostrare percorsi di emancipazione attraverso la conoscenza, anche per rischiarare il senso dell'agire politico (Tomarchio, 2015; Secci, 2015). C'è poi un'azione di resistenza rispetto ai processi educativi di conformazione e omologazione sociale, per cui l'azione di emersione del non-detto e della conoscenza come azione diventano essenziali per quella "autenticità esistenziale" così rilevante nella giovinezza. Si tratta, quindi, di dotare il soggetto di quanto occorre all'interpretazione, facendo della cultura l'occasione di veglia critica sulla propria concezione della realtà, di messa a frutto del conosciuto nella costruzione dell'inedito e di connessione con la propria esperienza.

Tale "lavoro trasformativo" di inversione della direzione abituale e della torsione dell'inautentico in autentico, chiede all'educatore non di realizzare una possibilità, ma di dotare l'educando degli strumenti culturali e immaginativi utili a creare da sé il possibile, per decostruire rappresentazioni irrigidite del reale, per rielaborare, in maniera pienamente matura, l'insie-

me del proprio incedere esistenziale e della propria idea di futuro. Si tratta – anche – di sostituire con l'osservazione riflessiva e silenziosa qualsiasi tentazione di proiezione sull'altro delle proprie attese o rappresentazioni. Più ancora, occorre salvaguardare l'*inconnu* come spazio di cui il giovane è felice custode e prezioso creatore.

Così, l'emancipazione praticata dall'educatore che problematizza (Freire, 1968/2011, pp. 87-88), attraverso il dialogo e la critica, consisterebbe, qui, nel lavoro per il passaggio dall'educazione all'autoformazione, dall'esercizio alla cessione del potere formativo, dal protagonismo dell'educatore o dell'educando alla centralità di ciò che è costruito nella relazione. Infatti, l'insieme di tali azioni, sostenute necessariamente da un atteggiamento preliminarmente consapevole da parte del docente stesso, guardano alla cessione di potere e sapere come ritiro programmatico dell'educatore.

Ecco, in definitiva, perché l'emancipazione come progetto politico per e con i giovani corrisponde, oggi, anche a un impegno etico-esistenziale, per fare in modo che ciascuno di loro “incontri, nel professore universitario, l'educatore lucido, responsabile, umile di cui abbiamo bisogno” (Freire, 2017, p. 82).

Riferimenti bibliografici

- Barone P. (2018). L'irrazionalità della violenza in adolescenza: un effetto indesiderato della rimozione del conflitto. *Paideutika*, 28, XIV, 33-52.
- Beck U. (2008). *Costruire la propria vita*. Bologna: Il Mulino.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Borgna G. (1997). *Il mito della giovinezza*. Roma-Bari: Laterza.
- Bourdieu P. (1979/2001). *La distinzione. Critica sociale del gusto [La distinction]*. Bologna: il Mulino.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1970/2006), *La riproduzione [La reproduction]*. Rimini: Guaraldi.
- Calabrese O. (1988). Appunti per una storia dei giovani in Italia. In Ph. Ariès, G. Duby. *La vita privata. Il Novecento* (pp. 79-106). Milano: Mondadori.
- Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire*. Milano: FrancoAngeli.
- Cavalli A., De Lillo A. (1988). *Giovani anni '80*. Bologna: il Mulino.
- Crespi F. (Ed.). (2002). *Le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia*. Roma: Carocci.

- Erбетта А. (2001). *Il tempo della giovinezza*. Firenze-Milano: La Nuova Italia.
- Erбетта А. (Ed.). (2003). *Senso della politica e fatica di pensare*. Bologna: Clueb.
- Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: Centro editoriale dehoniano.
- Freire P. (1968/2011). *Pedagogia degli oppressi [Pedagogia do oprimido]*. Torino: Gruppo Abele.
- Goffman E. (1959/1969). *La vita quotidiana come rappresentazione [The Presentation of Self in Everyday Life]*. Bologna: il Mulino.
- Heidegger M. (1927/1976). *Essere e tempo [Sein und Zeit]*. Milano: Longanesi.
- Lalli P. (2002). La rappresentazione dei giovani in televisione. In F. Crespi. (Ed.). *Le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia* (pp. 41-76). Roma: Carocci.
- Lancini M., Madeddu F. (Eds.). (2014). *Giovane adulto. La terza nascita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lutte G. (1984). *Sopprimere l'adolescenza?*. Torino: Gruppo Abele.
- Madrussan E. (2009). *Forme del tempo /Modi dell'io*. Como-Pavia: Ibis.
- Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine. La manoeuvre formativa*, Como-Pavia: Ibis.
- Madrussan E. (2021a). *Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*. Milano: Mimesis.
- Madrussan E. (2021b). La giovinezza tra vissuto e ideologia. In A. Mariani. (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 179-204). Roma: Carocci.
- Mariani A. (Ed.). (2004). *Corpo e modernità. Strategie di formazione*. Milano: Unicopli.
- Mariani A. (2021). La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata. In A. Mariani. (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 13-26). Roma: Carocci.
- Pasolini P.P. (2008). *Scritti corsari*. Milano: Garzanti.
- Secci C. (2015). L'educazione e l'impegno, tra *critical pedagogy* e pedagogia critica. In Tomarchio M., Ulivieri S. (Eds.). *Pedagogia militante* (pp. 498-504). Firenze: ETS.
- Tomarchio M. (2015). Coltivare *l'essere che trasforma le cose*. Pedagogia militante e progettualità educativa. In Tomarchio M., Ulivieri S. (Eds.), *Pedagogia militante* (pp. 25-36). Firenze: ETS.