



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA
E PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA

CORSO DI LAUREA
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
Curricolo Educazione Sociale e Animazione Culturale

RELAZIONE FINALE
La dimensione etico-politica nel lavoro educativo: un'analisi dei contributi
di Freire, Dewey e Hooks.

RELATORE Prof. Ciro De Vincenzo

LAUREANDA Anna Cazzola
MATRICOLA 2013494

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

Alle donne della mia famiglia
per essere ed essere state
un meraviglioso esempio di vita.

INDICE

INTRODUZIONE.....	3
CAPITOLO 1: John Dewey e Paulo Freire	5
1.1 La partecipazione attiva nell'educazione deweyana.....	5
1.2 Il sapere depositario in Freire	8
CAPITOLO 2: Paulo Freire e bell hooks.....	13
2.1 L'etica per Paulo Freire	13
2.2 La pedagogia impegnata di bell hooks.....	16
2.3 Freire e Dewey nel pensiero pedagogico di hooks	18
CAPITOLO 3: Riflessione, analisi e proposta operativa per una comunità educativa residenziale femminile.	21
3.1 Premesse teoriche.....	21
3.2 Laboratorio sull'etica per un gruppo di ragazze in comunità residenziale educativa.....	23
3.3 Ipotesi di un progetto educativo: laboratorio sull'etica	25
CONCLUSIONI	29
BIBLIOGRAFIA	31

INTRODUZIONE

Questo elaborato intende indagare le posizioni di alcuni autori sul tema della dimensione etico-politica nel lavoro educativo. A tale scopo viene delineato un itinerario che accoglie le basi teoriche di questi autori e le integra con l'esperienza educativa situazionale, che fornisce il contesto necessario per l'applicazione del costrutto teorico.

In questa prospettiva, i primi due capitoli costituiscono la cornice teorica di riferimento: viene analizzata la dimensione etico-politica dell'educazione attraverso il pensiero di John Dewey, Paulo Freire e bell hooks¹. L'ultimo capitolo, invece, mostra come tale prospettiva possa tradursi in una proposta educativa concreta.

Il primo capitolo delinea il quadro concettuale per l'indagine di un percorso nuovo analizzando il nesso tra etica e politica nel pensiero di John Dewey e Paulo Freire.

L'educazione non deve oscillare tra militanza astratta, intesa come un'azione puramente ideologica o un'imposizione esterna slegata dai reali bisogni dei soggetti, e l'adattamento, ovvero quel rischio di accondiscendenza passiva in cui l'individuo accetta scopi definiti da altri, subendo la realtà senza comprenderla o diventarne protagonista. Essa deve, al contrario, radicarsi in una democrazia vissuta che si alimenti attraverso l'esperienza condivisa; in questo quadro Dewey fornisce lo strumento operativo fondamentale: la partecipazione attiva.

Per Freire il punto di vista teorico si configura diversamente, nella sua visione l'educatore è un soggetto politico, ma la sua etica non risiede nella militanza fine a se stessa, bensì nel processo di coscientizzazione.

Nel secondo capitolo, la dimensione etico-politica viene reinterpretata come prassi trasformativa, integrando i paradigmi della pedagogia critica con il pensiero di bell hooks.

La terza via che emerge propone un superamento di questi concetti dicotomici (militanza, accondiscendenza), definendosi come una pratica di libertà radicata nell'esperienza: non un'imposizione esterna, ma un processo che parte dai bisogni reali dei soggetti e cerca di favorire un territorio di integrazione.

Hooks amplia il contributo di Freire adattandolo a contesti educativi diversi, il suo punto di vista suggerisce che lavorare con l'esperienza della situazione significa riconoscere le intersezioni di potere e identità che i soggetti vivono quotidianamente.

¹ La scrittrice Gloria Jean Watkins per enfatizzare il suo messaggio pone l'accento sulle sue idee piuttosto che sulla sua persona, ha deciso di rinominarsi in minuscolo e affermare la continuità femminile celebrando la nonna materna Bell Blair Hooks.

Questa sezione permette di delineare un modello di educatore che agisce come facilitatore politico ed esperienziale, orientato a generare spazi di autonomia e consapevolezza partendo dalle condizioni reali dei partecipanti.

Il terzo capitolo rappresenta la traduzione operativa delle premesse teoriche, si propone un intervento concreto all'interno di una comunità educativa residenziale femminile per minori.

L'obiettivo è mostrare l'efficacia del lavoro con la situazione attraverso la progettazione di un laboratorio di riflessione su tematiche di attualità. Il pensiero degli autori analizzati nei precedenti capitoli, in particolare di bell hooks, offre numerosi spunti che possono essere affrontati durante il laboratorio.

L'attività educativa proposta punta a riflettere autenticamente la realtà e il vissuto delle adolescenti, favorendo una rielaborazione critica condivisa. Questo capitolo intende validare un percorso alternativo alla militanza e all'accondiscendenza, evidenziando un lavoro educativo capace di rielaborare il dato reale in un'occasione di crescita consapevole e partecipata.

La finalità di questo percorso è quella di riposizionare l'educando al centro del lavoro educativo, integrando le teorie presentate nei primi capitoli con l'esperienza situazionale concreta.

CAPITOLO 1: John Dewey e Paulo Freire

1.1 La partecipazione attiva nell'educazione deweyana

Questo capitolo cerca di delineare un quadro concettuale per indagare il nesso tra etica e politica nel lavoro educativo: qualsiasi intervento educativo porta con sé un'implicazione etica e una direzione politica. A partire da un'analisi del pensiero di John Dewey, per il quale l'educazione rappresenta il fondamento della democrazia, l'indagine si sposta successivamente verso la pedagogia della liberazione di Paulo Freire.

L'attivista pedagogico John Dewey (1859-1952) ha posto al centro del processo educativo proprio il soggetto a cui è rivolto, ovvero l'educando, la novità portata dallo studioso è proprio quella di aver dato all'educando il ruolo di attore del proprio apprendimento «come costruttore delle conoscenze attraverso il fare.»²

All'inizio del Novecento fonda la scuola-laboratorio a Chicago, che diventa un centro di elaborazione pedagogica: qui il pedagogista statunitense delinea un modello secondo cui «scopo dell'educazione era la crescita dell'individuo, ossia la capacità di indagare, di riflettere».³

Il pensiero deweyano si fonda sull'idea di una scuola simile ad un laboratorio sociale, finalizzato alla formazione di cittadini democratici. L'educazione è pensata come esperienza condivisa che prepara gli individui a partecipare consapevolmente alla comunità, per l'autore la scuola dovrebbe essere il luogo in cui mettere in pratica la democrazia.

In *Democrazia e educazione* (1916), Dewey concepisce l'educazione come processo di crescita individuale e sociale che, come base, trova l'esperienza condivisa.

«Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo; essa è, prima di ogni altra cosa, un tipo di vita associata, di esperienza congiuntamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse, di modo che ognuno debba riferire la sua azione a quella degli altri, e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla propria, equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, razza, territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato delle loro attività.»⁴

² (Merlo, 2011, p. 260)

³ *Ibidem*

⁴ (Dewey, 1916/2020, p. 189)

Da questo punto di vista si può dire che per Dewey, la dimensione etico-politica dell'educazione, emerge dalla partecipazione attiva, in cui l'educatore si pone come facilitatore mentre gli educandi sperimentano e agiscono collettivamente la democrazia stessa all'interno dell'educazione. L'educatore è un mediatore che incoraggia la risoluzione di problematiche attraverso il dialogo, preparando i soggetti a diventare cittadini attivi. In Dewey si percepisce come questo avvenga, non in un rapporto piramidale, ma in una relazione che cerca di essere orizzontale nel rapporto tra educatori ed educandi. Nello stesso capitolo l'autore pone l'accento su questo scambio bilaterale affermando che «tutti i membri del gruppo devono avere un'uguale opportunità di ricevere e prendere dagli altri»⁵; in questo senso l'educazione si intreccia all'esperienza democratica attraverso questo «libero scambio delle esperienze di vita»⁶ che risultano prerogativa essenziale per un'educazione equilibrata.

Lo stesso Dewey ci mostra come la mancanza di un libero scambio all'interno della comunità educante possa portare a delle disparità che pongono le basi per una disuguaglianza a livello sociale «Altrimenti, le influenze che educano alcuni a diventare padroni, ne educano altri alla schiavitù»⁷.

All'interno delle comunità educanti, oggi come allora, questo equilibrio si mantiene con una prassi educativa che dovrebbe avere come principio fondamentale un ascolto attivo, fra educatore ed educando e viceversa, ed una continua rimodulazione dell'intervento seguendo le risposte che progressivamente l'educatore riceve.

«Solo attraverso la comunicazione ognuno viene messo in grado di sapere ciò che l'altro intende e di tenerlo informato dei suoi scopi: solo attraverso la comunicazione tutti i membri della comunità divengono consapevoli di perseguire un fine comune, o più correttamente scoprono il loro fine comune»⁸

La filosofia dell'educazione di John Dewey enfatizza il ruolo centrale della comunicazione, intesa come strumento per costruire un sapere condiviso. Questa funzione della comunicazione riflette l'idea del filosofo statunitense, secondo cui la democrazia affonda le sue radici nella comunicazione.

Emerge quindi come l'educazione non possa limitarsi all'applicazione di un modello, seppur fondato su una teoria consolidata, ma deve continuamente rinegoziare il proprio scopo ultimo e la pratica educativa.

⁵ (Dewey, 1916/2020, p. 186)

⁶ *Ibidem*

⁷ *Ibid.*

⁸ (Casalini, 1997, p. 481)

«In questi passi, tuttavia, non vi è solo la reciprocità tra educazione autenticamente intesa e democrazia, c'è un avanzamento ulteriore: l'idea che l'educazione è un modello interpretativo della democrazia.»⁹

In questo senso Rinaldi riesce ad evidenziare come nell'educazione la dimensione etica si intrecci con quella politica, concepita, come ci propone Dewey, non come ideologia ma come cittadinanza attiva. L'educatore non segue le necessità individuali di tutti ma coglie prima di tutto le istanze comuni che emergono nella propria comunità, solo in un secondo momento declina il proprio agire adattandolo ai bisogni di ognuno. In questo senso il lavoro educativo è un continuum tra collettività e individualismo e viceversa.

L'articolo di Rinaldi¹⁰ mette in luce come il processo democratico e quello educativo siano inseparabili, «processo democratico e processo educativo non possono che tenersi insieme, a dimostrazione del fatto che in Dewey non c'è democrazia senza educazione e non c'è educazione senza democrazia».¹¹ Nel pensiero di John Dewey, democrazia ed educazione non costituiscono entità parallele o subordinate da una gerarchia, ma processi interdipendenti, la cui connessione si rivela necessaria. L'educazione è così ripensata come una pratica democratica continua, la prassi educativa rappresenta un modello interpretativo della democrazia.

Infine, lo studioso statunitense mette in guardia l'educatore, già all'inizio del Novecento, sul rischio che la propria pratica educativa possa sfociare in un rapporto di potere che porti ad una condizione schiavile, concepita non come fisica ma morale.

«Platone ha definito lo schiavo come colui che accetta da un altro gli scopi che determinano la sua condotta. Questa condizione si ottiene anche laddove non c'è schiavitù nel senso giuridico. La si trova dovunque gli uomini siano occupati in attività che sono, sì, socialmente utili, ma di cui essi non capiscono l'utilità e per cui non provano interesse personale.»¹²

Qui emerge un rischio dell'educazione, ovvero quello di cadere in un'accondiscendenza, una sorta di passività. La condizione descritta da Dewey vuole spiegare che chi agisce con queste modalità non è protagonista della propria realtà, ma subisce le strutture sociali.

⁹ (Rinaldi, 2016, p. 120)

¹⁰ (Rinaldi, 2016)

¹¹ *Ivi* pag. 120

¹² (Dewey, 1916/2020, p. 186)

Possiamo dire che in questo passaggio Dewey espone uno stato di adattamento, che da lui è vista negativamente; infatti, propone di superare questa condizione mettendo in atto il suo modello educativo-democratico.

Il pensiero dello studioso statunitense è volto alla trasformazione dell'individuo da soggetto passivo a cittadino attivo, capace di essere partecipe della vita sociale. Per fare questo la partecipazione attiva non va intesa esclusivamente come un metodo didattico, ma anche come una virtù politica. In questa accezione, educazione, significa fornire ai soggetti gli strumenti critici per diventare co-autori dei cambiamenti sociali, senza subirli passivamente.

Walter Rinaldi nel suo articolo afferma che «l'educazione assume un ruolo complesso, ponendosi a garanzia di una società in divenire, in cui la partecipazione di tutti alla conoscenza - innanzitutto come *inquiry*»¹³; *inquiry* intesa come indagine, ricerca, strumento per andare oltre la condizione in cui il soggetto è «occupato in attività socialmente utili»¹⁴ senza esserne consapevole. Questo può rappresentare una sfida per il ruolo educativo, che nel mettersi alla prova può far intraprendere un percorso che va dalla passività all'indagine, alla ricerca, fino ad arrivare alla partecipazione attiva che porta il soggetto ad essere protagonista.

In sintesi, la prospettiva di John Dewey, attraverso l'indagine e la comunicazione costante, configura l'educazione come un processo di crescita che trasforma il soggetto da individuo passivo a cittadino attivo, capace di diventare co-autore delle strutture sociali.

Se Dewey fornisce le basi democratiche per un'educazione partecipativa, Paulo Freire ne amplifica il potenziale trasformativo, rendendo l'educazione un atto politico consapevole.

Si tratta di un'evoluzione che riflette il contesto storico: dal progressismo statunitense di inizio Novecento alla teoria della liberazione latino-americana degli anni Sessanta. Questo passaggio segna la transizione da un modello fondato sull'integrazione democratica a una pedagogia che intende la prassi educativa come un atto di libertà.

1.2 Il sapere depositario in Freire

Paulo Freire (1921-1997) nasce a Recife, in Brasile, nel 1961 fonda il Movimento di Cultura Popolare¹⁵ e inizia ad applicare un metodo innovativo per insegnare, educare e alfabetizzare le persone, specialmente le più svantaggiate. Il suo metodo viene perfezionato soprattutto con un target di educandi adulti, in cui la relazione con l'educatore è fondata sui principi della libertà e

¹³ (Rinaldi, 2016, p. 119)

¹⁴ (Dewey, 1916/2020, p. 186)

¹⁵ (Freire, 2024)

dell'emancipazione. Nel 1965, a causa della dittatura militare, diviene esule politico e inizia a portare per il mondo il proprio metodo educativo.

All'interno della sua pedagogia emerge come presupposto fondamentale per lo sviluppo di un pensiero critico l'idea che ogni persona debba liberarsi dall'oppressione utilizzando la conoscenza; in questo senso l'intellettuale brasiliano si concentrerà per buona parte della sua vita ad insegnare attivamente la lingua agli analfabeti e a fornire strumenti concreti, soprattutto in ambienti non formali, per promuovere l'autonomia degli educandi.

Freire critica fortemente il modello educativo «depositario»¹⁶ in quanto «conduce gli educandi a imparare a memoria meccanicamente il contenuto narrato.» Peggio ancora, la narrazione li trasforma in vasi, in “recipienti” che l'educatore deve “riempire”.¹⁷ La passività dell'educando è alla base di un sistema che vuole perpetuare gli equilibri di potere presenti nella società: «l'educando impara a memoria e ripete».¹⁸ In questo modello educativo viene premiata la riproduzione fedele e la ripetizione mnemonica, tralasciando la soggettività di ognuno e omologando con l'educazione il pensiero.

«In questa visione deformata dell'educazione, non esiste creatività, non esiste trasformazione, non esiste sapere»¹⁹, il discente viene riempito e l'unico «agente indiscutibile»²⁰ è l'educatore e la sua narrazione. Per questo motivo Freire lavorerà per tutto il primo periodo della sua vita in contesti non formali, spesso legati a partiti politici o sindacati, intrecciando così il proprio lavoro con l'impegno politico. Tuttavia, il modello educativo che propone non è ideologico, ma pratico, basato su un capovolgimento nei rapporti tra educatore ed educando che da verticale diventa orizzontale.

Per Freire è fondamentale la partecipazione attiva del soggetto e il suo coinvolgimento in prima persona nella pratica educativa affinché quest'ultimo possa sentirsi protagonista nella sua formazione e trasformare ciò che viene insegnato in conoscenza pratica e significativa per se stesso: altrimenti «quanto maggiore è la passività loro imposta, tanto più “naturalmente” tendono ad adattarsi al mondo (invece di trasformarlo)»²¹.

«È per questo che, essendo l'azione liberatrice dialogica in sé, il dialogo non può essere un suo “a posteriori”, ma un elemento concomitante per il fatto poi che gli uomini sempre saranno in

¹⁶ (Freire, 1968/2022, p. 78)

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ivi*, p. 77

²¹ (Freire, 1968/2022, p. 80)

processo di liberazione, il dialogo viene a essere un elemento permanente dell'azione liberatrice.»²²

Partendo da questi presupposti e da questa critica al modello educativo convenzionale, Freire, inizia a praticare un'educazione nuova che fornisce gli strumenti necessari al soggetto per diventare protagonista della propria educazione: «pensavamo a una alfabetizzazione che fosse per sé stessa un atto creativo, capace di generare altri atti creativi; a un'educazione in cui l'uomo, non essendone il paziente né l'oggetto, sviluppasse l'impazienza, la vivacità propria di chi cerca, inventa e trasforma.»²³ Se nell'educazione depositaria²⁴ il soggetto è passivo, con questa nuova formula Freire lo rende attivo e consapevole, capace di essere significativo per ogni soggetto, secondo la propria storia di vita.

«Partivamo dal fatto che la condizione normale dell'uomo [...] consiste non solo nello stare nel mondo, ma nello stare col mondo; pensavamo che l'uomo deve stabilire dei rapporti permanenti col mondo e attraverso atti di creazione e ricreazione, partendo dal mondo della natura, deve riuscire a dare un contributo personale a costruire una realtà culturale. Attraverso questi rapporti con la realtà e nella realtà l'uomo intreccia un legame specifico, da soggetto a soggetto, da cui risulta la conoscenza, espressa nel linguaggio.»²⁵

Con Freire la teoria educativa lascia spazio alla prassi, l'agire concreto e l'interazione con il mondo reale continuano a creare e ricreare senza mai standardizzarsi in un modello unitario, ma rimanendo aperti alle sollecitazioni.

L'educazione liberatrice, problematizzante si contrappone a quella depositaria, proprio perché è intenzionalità, rappresenta un atto di conoscenza individuale e collettiva, un momento di riscatto sociale attraverso la cultura.²⁶

«Il concetto di libertà occupa in questo libro una posizione di rilievo. È la matrice da cui deriva il senso della pratica educativa, la quale diventa effettiva ed efficace solo attraverso la partecipazione libera e critica degli educandi.»²⁷

²² (Freire, 1968/2022, p. 156)

²³ (Freire, 2024, p. 106)

²⁴ (Freire, 1968/2022, p. 78)

²⁵ (Freire, 2024, p. 106)

²⁶ (Freire, 1968/2022)

²⁷ (Freire, 2024, p. 19)

Come in Dewey, anche in Freire, il rapporto orizzontale tra educatori ed educandi è prerogativa per uno scambio equilibrato: la pratica educativa mette al centro il dialogo tra i soggetti e cresce e si trasforma grazie ad esso.

«Si tratta di un principio essenziale per strutturare un circolo di cultura, strumento pedagogico che sostituisce la scuola, finora autoritaria per struttura e tradizione. Nel circolo di cultura (ingranaggio fondamentale del Movimento di educazione popolare) si cerca di unire un coordinatore ad alcune decine di uomini del popolo nel lavoro comune per la conquista del linguaggio.»²⁸

Nell'introduzione a (Freire, 2024) Francisco Weffort chiama gli educandi «alfabetizzandi»²⁹, mettendo l'accento, fin dalla scelta delle parole, su una condizione di maturazione e crescita e tralasciando la mancanza che emerge dalla parola analfabeti. Per Freire solo in un modello educativo fondato sulla libertà riusciremo a ricostruire una società con delle basi diverse da quella a lui contemporanea. Lo stesso Weffort afferma che «la pedagogia della libertà porta in sé i germi della rivolta, ma non si può affermare che la rivolta»³⁰ sia l'obiettivo dell'educatore; «se essa si verifica è soltanto perché la coscientizzazione si riferisce ad una situazione reale».³¹ Questo concetto porta lo studioso brasiliano ad interrogarsi sulla figura dell'educatore e sulla sua consapevolezza etico-politica.

La coscientizzazione parte dalla «lettura del mondo» e dalle condizioni concrete di vita del soggetto per svelarne le ragioni profonde. Attraverso il metodo dialogico e il superamento dell'educazione depositaria, l'educando riconosce che la realtà ha un tempo di possibilità che può essere trasformato. In sintesi, coscientizzare significa restituire all'essere umano la propria autonomia e la responsabilità etica di intervenire sul mondo.

«L'analfabetismo con cui ha a che fare Freire è quello totale, completo, che necessita dell'accesso primario alla lettura e alla scrittura e con il suo metodo concreto delle parole generatrici l'apprendimento non è solo intellettuale ma diventa coscientizzazione, movimento verso quel “di più” in cui consiste l'umanizzazione. Il mutismo, la condizione di “essere senza parola” di chi non accede neppure ai rudimenti dell'istruzione viene spaccata dalla parola che illumina la vita quotidiana, da lì parte e lì torna rigenerando la realtà.»³²

²⁸ *Ibidem*

²⁹ (Freire, 2024)

³⁰ (Freire, 2024, p. 25)

³¹ *Ibid.*

³² (Fiorucci et al., 2022, p. 125)

L'opera di alfabetizzazione di Paulo Freire si configura come un atto politico e umanizzante, volto a spezzare il silenzio che condanna gli oppressi al mutismo³³, per l'autore l'analfabetismo non è una fatalità, ma il risultato di un'oppressione che priva il soggetto della propria voce. Pertanto, il metodo delle parole generatrici non punta solo all'acquisizione intellettuale del leggere e dello scrivere, ma alla coscientizzazione, ovvero lo sviluppo critico della presa di coscienza della propria realtà.³⁴

Questo movimento trasformativo permette al soggetto di perseguire la propria vocazione di piena realizzazione, rigenerando la realtà circostante non più come oggetto della storia, ma come suo protagonista consapevole.

In conclusione, il processo di coscientizzazione permette al soggetto di conquistare la parola per rivendicare la propria autonomia. L'educazione smette di essere un atto di deposito per diventare prassi di libertà, dove l'apprendimento della parola si traduce in un atto politico di riappropriazione della propria storia e di trasformazione della società.

³³ (Freire, 1968/2022)

³⁴ (Fiorucci et al., 2022, p. 107)

CAPITOLO 2: Paulo Freire e bell hooks

2.1 L'etica per Paulo Freire

In questo capitolo approfondiremo come il pensiero di Paulo Freire affronti il concetto di etica dell'educatore e il suo conseguente coinvolgimento politico. Per farlo analizzeremo prima i principi di base del pensiero pedagogico dell'autore brasiliano, per poi indagare come questi vengano ampliati e trasformati da bell hooks, anche in chiave contemporanea.

«La mia presenza di insegnante, che non può passare inosservata agli occhi degli alunni durante la lezione o a scuola, è di per sé una presenza politica [...] La mia capacità di rendere giustizia, di non venir meno alla verità. E proprio per questo la mia testimonianza deve essere etica.»³⁵

L'autore spiega come l'insegnante, sia un soggetto che opera delle scelte, attraverso la sola presenza all'interno dell'aula comunica un posizionamento rispetto al mondo. «L'educazione non è mai stata, non è, né può essere neutrale “indifferente”»³⁶, la testimonianza diventa il principale mezzo di comunicazione: l'educatore deve dimostrare con i fatti «la capacità di rendere giustizia, di non venire meno alla verità».³⁷

Il pedagogista brasiliano distingue l'etica universale dell'essere umano, dall'etica del mercato neoliberale³⁸, quest'ultima promuove un adattamento passivo alla realtà, quella a cui si riferisce Freire, è un'etica della solidarietà che condanna ogni forma di sfruttamento e discriminazione.

«L'etica di cui parlo è quella che sa subire un affronto nelle manifestazioni di discriminazione di razza, genere, di classe. È per questa etica inseparabile dalla pratica educativa, non importa che si lavori con bambini, giovani o adulti, che dobbiamo lottare. E il migliore modo per lottare per essa è quello di viverla nella nostra pratica, quella di esserne testimoni, vivaci, nei confronti di chi educiamo».³⁹

L'etica in questione è inseparabile dalla pratica educativa, lottare per quest'etica vuol dire trasformare l'ambiente educativo in uno spazio dove «partecipiamo a un'esperienza totale, direttiva, politica,

³⁵ (Freire, 2014, p. 82)

³⁶ *Ibidem*

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.*

³⁹ (Freire, 2014, p. 19)

ideologica, gnoseologica, pedagogica, estetica ed etica, in cui la bellezza deve andare a braccetto con la morale e la serietà.»⁴⁰

Per Freire questo significa che ogni individuo all'interno del gruppo può sentirsi uguale e alla pari con gli altri e con l'educatore stesso, l'autore supera il concetto di inclusione e anticipa l'idea di convivenza tra identità diverse.

Il pedagogista brasiliano non propone un approccio che fa prevalere l'etica sulla fruibilità ma cerca di unire i significati accademici con l'estetica.

L'essere umano per Freire è necessariamente un essere etico, capace di intervenire, confrontare, decidere. «Il fatto è che mi ritrovo con la convinzione assoluta della natura etica della pratica educativa, in quanto pratica specificamente umana.»⁴¹ Di conseguenza educare non significa solamente istruire una persona, comunica il ruolo fondamentale della formazione della persona, l'insegnamento dei contenuti non va separato dalla formazione etica. Per Freire l'essere umano non può sfuggire alla responsabilità etica delle sue azioni, non è predeterminato geneticamente o culturalmente, le persone sono condizionate, non determinate. «Tuttavia quando parlo di etica universale dell'essere umano, mi riferisco all'etica come a un carattere specifico della natura umana, come a qualcosa di assolutamente indispensabile alla convivenza umana.»⁴²

In quanto esseri etici, capaci di scegliere il bene e la giustizia, gli esseri umani sono anche capaci di negarli, Freire riconosce che la libertà umana include il rischio della trasgressione.

«Nel riconoscere che, proprio per il fatto di diventare capaci di osservare, di confrontare, di valutare, di scegliere, di decidere, di intervenire, di operare rotture e scelte, noi ci trasformiamo in esseri etici e si apre per noi la probabilità di trasgredire l'etica, non potrei mai accettare la trasgressione come un diritto: posso accettarla solo come una possibilità.»⁴³

Il pedagogista brasiliano pone come dato di fatto, vivere per essere esposti alla tentazione di violare i principi morali. Freire nega categoricamente che atti discriminatori e oppressivi possano essere rivendicati come diritti, li definisce disvalori. In questo senso l'educazione non può dividere l'insegnamento dei contenuti dalla formazione morale degli educandi.

⁴⁰ *Ivi*, p. 25

⁴¹ *Ivi*, p. 20

⁴² *Ivi*, p. 21

⁴³ (Freire, 2014, p. 84)

Come in Dewey, anche Freire mette al centro della pratica educativa il dialogo e lo scambio nella comunità; per Dewey questo emerge in un coinvolgimento attivo in cui la conoscenza passa attraverso il sapere, per Freire passa attraverso la sua capacità comunicativa e la consapevolezza critica.

«In questo modo l'educatore che problematizza, ri-fa costantemente il suo atto di conoscenza nella capacità che gli educandi hanno di fare atti gnoseologici. Costoro, invece di essere recipienti docili di depositi, sono adesso ricercatori critici, in dialogo con l'educatore, che è pure lui un pensatore critico [...] quanto più gli educandi dovranno affrontare problemi, tanto più si sentiranno sfidati. Tanto più sfidati, quanto più obbligati a rispondere alla sfida.»⁴⁴

L'autorità dell'insegnante non deve silenziare la libertà dell'alunno, «un altro sapere necessario alla pratica educativa [...] è quello che riguarda il rispetto dovuto all'autonomia d'essere dell'educando.»⁴⁵

In questo modo l'educando si può assumere la responsabilità delle proprie scelte.

L'educazione in questo senso può partire anche dalle istanze che nascono all'interno della comunità stessa, dalle domande e dalle richieste degli educandi e dalle loro esperienze di vita: non è qualcosa di astratto, ma concreto e collegato con la realtà di ognuno.

Ecco che diventa attuale «l'invito a pensare la pratica educativa in stretta connessione con una lettura critica di natura politica della società globale.»⁴⁶

Tuttavia, l'educatore non perde il suo compito all'interno della comunità stessa, recepisce le istanze e se ne fa carico, cercando di fornire una rilettura consapevole e complessa. «L'educazione è politica perché richiede sempre decisione, scelta, intervento per favorire il cambiamento e la speranza di credere il cambiamento possibile»⁴⁷; per questo motivo secondo (Freire, 2014) un educatore non può avere una posizione ingenua o neutrale nel mondo.

È importante ricordare che in nessun modo questa scuola pedagogica cerca di piegare la pratica educativa al concetto di accondiscendenza o adattamento, nei confronti degli educandi: Freire fin da subito afferma che «quando l'uomo si integra nella sua storia non per adattamento (comportamento tipicamente istintivo, sintomo della disumanizzazione), arriva a non assolutizzare né la visione di sé stesso né quella del mondo.»⁴⁸

⁴⁴ (Freire, 1968/2022, p. 90)

⁴⁵ (Freire, 2014, p. 52)

⁴⁶ *Ivi*, p. 10

⁴⁷ (Freire, 2014, p. 10)

⁴⁸ (Freire, 2024, p. 49)

Nella comunità educante nessuno, soprattutto non l'educatore, deve accettare passivamente ed omologarsi, bensì deve attivarsi a favore di una trasformazione⁴⁹ consapevole della propria condizione. Affrontiamo ora un'ulteriore evoluzione del pensiero pedagogico attraverso la lettura di alcuni passi dell'intellettuale statunitense bell hooks.

2.2 La pedagogia impegnata di bell hooks

«GW: Quindi non vedi alcuna contraddizione tra la considerazione che hai del lavoro di Freire e il tuo impegno intellettuale femminista?

bh: È il pensiero femminista che mi consente di criticare costruttivamente il lavoro di Freire (critica che si è rivelata necessaria alla me giovane lettrice della sua opera, per non assorbire la visione del mondo così com'era presentata) e tuttavia sotto molti altri punti di vista il modo in cui mi avvicino al suo lavoro mi permette di sperimentarne il valore, di sentirmi toccata nel profondo del mio essere.»⁵⁰

Gloria Jean Watkins (1952-2021) nasce a Hopkinsville, Kentucky (USA); il suo pseudonimo, bell hooks, è un omaggio alla bisnonna materna, Bell Blair Hooks, ed è scritto con le iniziali minuscole per dare priorità al messaggio, rispetto alla persona dell'autrice.⁵¹

Il pensiero di bell hooks ruota attorno al concetto cardine dell'educazione come pratica della libertà, intesa come un processo di apprendimento volto non solo alla trasmissione di informazioni, ma alla crescita che unisce mente, corpo e spirito.

Questo approccio si realizza attraverso la pedagogia impegnata, un modello in cui l'insegnante non è un osservatore distaccato ma un facilitatore che, facendosi vedere come persona vulnerabile, «promuove il benessere»⁵² degli studenti. Una pratica educativa del genere, diventa un atto politico di resistenza, poiché si oppone direttamente al «patriarcato capitalista imperialista e suprematista bianco»⁵³, mettendo in discussione i pregiudizi di razza, genere e classe che rinforzano i sistemi di dominio.

In questa prospettiva, hooks identifica la marginalità come:

⁴⁹ (Freire, 1968/2022, p. 80)

⁵⁰ (hooks, 2020, p. 83)

⁵¹ *Ivi*, p. 15

⁵² (hooks, 2020, p. 47)

⁵³ *Ivi*, p. 57

«Un luogo radicale di possibilità, uno spazio di resistenza. Un luogo capace di offrirci la condizione di una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi. Non si tratta di una nozione mistica di marginalità. È frutto di esperienze vissute.»⁵⁴

Questa celebre citazione, presente all'inizio in tutti e tre i volumi della sua trilogia sull'insegnamento⁵⁵, sintetizza uno dei pilastri fondamentali del pensiero di hooks: la marginalità non come semplice condizione di privazione o esclusione, ma come scelta politica e spazio di potere.

Il fulcro di questo movimento trasformativo è il pensiero critico, «è il desiderio di sapere, capire come funziona la vita»⁵⁶, un'azione costante di interrogazione della realtà. È una pratica di libertà che permette di stabilire cos'è più importante, trasformando non solo il modo in cui si studia ma anche il modo in cui si agisce nel mondo.

Infine, la pedagogia di hooks culmina nella costruzione di una comunità di apprendimento fondata su un'etica dell'amore «quando si insegna con amore, unendo cura, impegno, conoscenza, responsabilità, rispetto e fiducia, spesso si è in grado di entrare in classe e andare dritto al nocciolo della questione, il che significa avere la consapevolezza di ciò che va fatto in un dato giorno per creare il miglior clima per l'apprendimento.»⁵⁷ L'aula in questo modo si trasforma in un luogo di speranza e giustizia sociale, solo così gli studenti possono sentirsi coinvolti completamente nel processo di apprendimento.

«Spesso è utile che i docenti corrano per primi tale rischio, unendo le narrazioni confessionali alle spiegazioni accademiche, in modo da mostrare come l'esperienza possa illuminare e migliorare la nostra comprensione del materiale accademico. Ma la maggior parte dei docenti deve esercitarsi a essere vulnerabile in classe»⁵⁸

In questo passaggio l'autrice evidenzia come la vulnerabilità del docente sia il fattore promotore della pedagogia impegnata, necessaria per superare l'immagine del professore onnisciente. Quando i docenti uniscono i loro racconti autobiografici a quello che spiegano, non offrono degli aneddoti, bensì utilizzano l'esperienza vissuta come uno strumento fondamentale per affinare la padronanza dei contenuti esposti, attraverso una riconnessione tra teoria e prassi. La disponibilità del docente ad esporsi, a mostrarsi fragile, fa in modo che l'aula si trasformi in un ambiente di crescita personale, fondato sulla reciprocità e sulla fiducia. «Per un apprendimento autentico, per una conoscenza solida

⁵⁴ (hooks, 2020, p. 1, 2022, p. 1, 2023, p. 1)

⁵⁵ (hooks, 2020, 2022, 2023)

⁵⁶ (hooks, 2023, p. 31)

⁵⁷ (hooks, 2022, p. 140)

⁵⁸ (hooks, 2020, p. 53)

e democratica occorre una relazione in cui le parti partecipino attivamente al processo. [...] La didattica diviene pratica di vita che travolge anche la vita fuori dall'aula e dalla scuola.»⁵⁹ L'educazione di cui si parla, rappresenta un luogo dove il riconoscimento della presenza di ognuno getta le basi per una conoscenza solida e democratica, ogni voce viene valorizzata nella sua unicità. L'apprendimento diventa una pratica che non si esaurisce nel contesto scolastico, ma fornisce gli strumenti per affrontare la realtà.

2.3 Freire e Dewey nel pensiero pedagogico di hooks

«Ed erano proprio educatori come Freire a sostenere che le difficoltà che sperimentavo nei confronti dell'educazione depositaria, un'educazione che in nessun modo affrontava la mia realtà sociale, erano parte di una critica importante. Tornando all'argomento femminismo e sessismo – e facendo riferimento alla mia esperienza di persona nera proveniente da un contesto rurale – ».⁶⁰

È la stessa autrice a spiegare come Freire sia centrale nello sviluppo della propria teoria educativa: sia in contraddizione con l'autore brasiliano sia in continuità con esso.

hooks sente che Freire quando critica l'educazione depositaria, critica il modello scolastico in cui l'autrice afroamericana è cresciuta: «spesso mi domando come sarebbe stata la mia vita se non fossi diventata maggiorenne durante il periodo dei diritti civili e della liberazione delle donne»⁶¹. In questo senso Freire diventa anche una chiave interpretativa con cui l'autrice legge il sistema educativo del suo tempo e lo critica

«Suona condiscendente e non trasmette alcuna comprensione sincera di come modificare il proprio atteggiamento possa essere significativo per le persone colonizzate e oppresse (cambiare atteggiamento non è il punto di arrivo di alcun processo trasformativo). Freire ha dovuto continuamente sottolineare di non aver mai parlato della coscientizzazione come un fine in sé, ma come un processo sempre collegato a prassi significative.»⁶²

⁵⁹ (Addazi, 2024, p. 23)

⁶⁰ (hooks, 2020, pp. 84–85)

⁶¹ (hooks, 2020, p. 170)

⁶² *Ivi*, p.81

hooks chiarisce, seguendo il pensiero di Freire, che la presa di coscienza non è mai un fine in sé, ma deve essere sempre collegata a prassi significative: un insieme di azione e riflessione sul mondo per dargli una nuova forma.

«Non leggono John Dewey e non conoscono la sua potente affermazione secondo cui “la democrazia deve rinascere nuovamente a ogni generazione, e l’educazione è la sua ostetrica”.»⁶³

Il pensiero presentato di Dewey sottolinea che la libertà democratica non è un’eredità immobile, è un impegno vitale che va rinnovato continuamente. Tuttavia, bell hooks osserva che questo processo è spesso ostacolato da sistemi educativi tradizionali che privilegiano l’obbedienza all’autorità e l’accumulo di nozioni, senza tenere conto della formazione di cittadini capaci di un proprio pensiero autonomo.

Per reagire a questa crisi, è necessario «mettere sotto indagine l’intero processo pedagogico, il modo in cui ci rapportiamo agli studenti»⁶⁴ scardinando il modello dell’educazione depositaria per trasformare la relazione tra docenti e alunni. «Dobbiamo, in altre parole, restituire a questa parola il significato di “comunità” e farlo nell’unico senso in cui i membri di questa comunità possono riconoscersi come liberi e uguali: in modo democratico»⁶⁵; solo creando un ambiente di apprendimento in cui la reciprocità e il riconoscimento della presenza di ogni individuo diventano la base della conoscenza potremmo parlare di un modello democratico. In tale prospettiva, i membri dell’aula si possono riconoscere come liberi e uguali, qui, l’educazione agisce realmente come «ostetrica»⁶⁶ della democrazia, fornendo gli strumenti critici necessari per agire politicamente e trasformare la realtà anche al di fuori del contesto scolastico.

«A differenza delle pensatrici femministe che tracciano una separazione netta tra il lavoro della pedagogia femminista e il lavoro e il pensiero di Freire, per me queste due esperienze convergono. Sebbene profondamente impegnata nella pedagogia femminista, proprio come quando si tesse un arazzo, ho preso i fili del lavoro di Paulo e l’ho intrecciato con quella versione della pedagogia femminista che si incarna nel mio lavoro di scrittrice e insegnante.»⁶⁷

hooks diventa così un’intellettuale femminista che accoglie i punti di forza presenti nella teoria pedagogica di Dewey e di Freire, implementandoli con le istanze che provengono dalla società contemporanea; in tal senso il pensiero dell’autrice statunitense è un’evoluzione che accoglie senza

⁶³ (hooks, 2023, p. 38)

⁶⁴ (Marchetta, 2024, p. 101)

⁶⁵ *Ibidem*

⁶⁶ (hooks, 2023, p. 53)

⁶⁷ (hooks, 2020, p. 85)

rinnegare il passato e innova con elementi che hanno radice nel proprio vissuto persona di donna afrodiscendente segregata negli Stati Uniti degli anni Sessanta.

In questo senso l'autrice è in linea con la pedagogia di Freire: accoglie e reinterpreta con la propria vita.

CAPITOLO 3: Riflessione, analisi e proposta operativa per una comunità educativa residenziale femminile.

3.1 Premesse teoriche

Questo capitolo traduce operativamente le premesse teoriche analizzate, trasformando la comunità educativa residenziale per minori in un «luogo radicale di possibilità»⁶⁸ teorizzato da bell hooks. L'intervento non è concepito come una trasmissione unidirezionale di saperi, ma come la costruzione di una vera comunità di apprendimento.

In questo contesto, l'educatore deve innanzitutto rifuggire dal «fantasma del salvatore»⁶⁹, un ruolo rigido che rischia di fossilizzare l'adolescente nella posizione di vittima, perpetuando inconsapevolmente le premesse della violenza. Al contrario, l'educatore si pone come testimone, assumendosi per primo il rischio della vulnerabilità: unendo le proprie narrazioni personali alla teoria accademica, egli neutralizza l'immagine del docente-onnisciente e favorisce un clima di reciprocità e fiducia.

Nello sviluppo del mio percorso universitario, durante la mia esperienza di tirocinio presso la cooperativa sociale Cosmo⁷⁰ situata a Vicenza, ho chiesto di essere inserita nel settore della marginalità sociale, in particolare del CAS, il Centro di Accoglienza Straordinaria che si occupa dell'accoglienza di Richiedenti Protezione Internazionale.

Nell'arco del tirocinio ho avuto modo di partecipare ad un percorso formativo tenuto per gli operatori del CAS, la docente che si è occupata di questa formazione è stata Noemi Galleano, la quale fa parte della Scuola di Psicoterapia Etno-sistemico-narrativa fondata a Roma da Natale Losi. In particolare, in uno dei vari incontri, ho potuto incontrare la teoria della costellazione della violenza, questo mi ha permesso di capire che ognuno di noi di fronte alle situazioni "problema" risponde, di volta in volta, attivando una di queste modalità di comportamento che rischiano di contaminare l'azione educativa. La costellazione della violenza si definisce come un set narrativo all'interno del quale viene costruito il significato specifico di un conflitto, coinvolgendo attori sociali principali quali l'aggressore, la vittima e il salvatore. Queste narrazioni svolgono la funzione di inserire eventi caotici in una struttura comprensibile e prevedibile, tentando di dominare la confusione attraverso storie che però non sono neutre, tendono a fossilizzare l'ambiente in trame rigide che possono portare avanti le premesse

⁶⁸ (hooks, 2020, p. 1, 2022, p. 1, 2023, p. 1)

⁶⁹ (Losi & Papadopoulos, s.d.)

⁷⁰ (CosmoWMaster, s.d.)

stesse della violenza⁷¹ (Losi & Papadopoulos, s.d.).

In questo scenario, il fantasma della militanza si manifesta quando l'operatore agisce come «qualcuno che inizia l'azione, il movimento ed il cambiamento»⁷², convinto di poter generare trasformazioni sociali, sostenuto dall'idea che il male risieda all'esterno, ovvero nella società, oppure nella figura dell'aggressore.

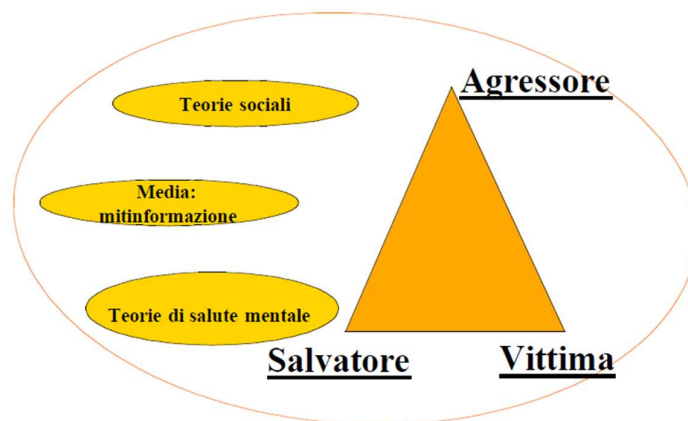


Figura 1: La costellazione della violenza, il triangolo aggressore-salvatore-vittima. (Losi & Papadopoulos, s.d., p. 2)

Questo atteggiamento rappresenta un rischio significativo per l'operatore e per l'educatore: il conflitto si perpetua in quanto agendo senza la consapevolezza di questi fantasmi, l'operatore rischia di alimentare senza volerlo la costellazione della violenza.

Sia un approccio militante, che un approccio eccessivamente protettivo finiscono per isolare l'educando dalla realtà dei suoi problemi e della sua esperienza, impedendo le sue potenzialità di crescita. Proprio per questo motivo la conoscenza delle teorie presentate nei primi capitoli non basta da sola per un'efficace azione educativa, ma questa deve essere contestualizzata nella situazione concreta in cui l'educatore di volta in volta agisce e deve essere declinata secondo l'esperienza della situazione.

3.2 Laboratorio sull'etica per un gruppo di ragazze in comunità educativa residenziale

L'opzione di un laboratorio situazionale da svolgere all'interno di una comunità educativa femminile nasce dall'esigenza di adottare una pedagogia impegnata, la quale identifica che lo studio degli autori e delle teorie non è un prerequisito fine a se stesso, ma un'intenzionalità educativa e politica che deve

⁷¹ (Losi & Papadopoulos, s.d.)

⁷² (Losi & Papadopoulos, s.d., p. 5)

essere declinata ogni volta nella situazione specifica che l'educatore si trova ad affrontare, legandosi ad un contesto esperienziale e a buone pratiche condivise.

Per bell hooks, l'educazione rappresenta una pratica di libertà solamente quando si ancora alla quotidianità, in questo caso delle ragazze, partendo dalle sollecitazioni e dalle necessità che emergono dal loro vissuto personale, poiché «l'integrazione lo radica nel mondo. Fa di lui [...] un essere "situato e datato"»⁷³. Questo approccio permette di riconoscere che le educande sono «esseri storicamente e culturalmente determinati»⁷⁴, le cui identità sono attraversate dall'intersezionalità che caratterizza il loro presente.

Un focus sul qui ed ora istituisce la creazione di un laboratorio che rifiuta l'istruzione depositaria e astratta, in uno spazio di marginalità inteso come luogo di possibilità, «stavamo tentando in questo mondo un'educazione che ci sembrava proprio quella di cui avevamo bisogno, identificata con le condizioni della nostra realtà, veramente strumentale, perché integrata col nostro tempo e col nostro spazio.»⁷⁵

Esclusivamente partendo dalla concretezza della quotidianità è possibile trasformare un luogo di incontro in una comunità di apprendimento dove quel tempo dedicato alla riflessione permette alle ragazze di autodeterminarsi.

«Prima di tutto chi insegna deve valorizzare realmente l'importanza della presenza di ognuno. Ci deve essere un riconoscimento continuo di come ogni persona influenzi la dinamica della classe, e contribuisca al processo di apprendimento.»⁷⁶

L'attività si apre con il riconoscimento della voce, valorizzare realmente la presenza di ognuno significa riconoscere che ogni educanda influenza la dinamica collettiva e apporta un contributo unico al processo conoscitivo. Questo esercizio di riconoscimento continuo impedisce che qualcuno diventi invisibile, cercando di trasformare il setting in un ambiente il più possibile democratico. Tale approccio richiede che l'educatore decostruisca la propria autorità per favorire la libera espressione e la creazione di uno spazio di ascolto. Infine, la presenza di ogni corpo e mente permette di generare una relazione basata sulla reciprocità e sul rispetto, dove il laboratorio diventa un momento di conoscenza alimentato dalla diversità delle voci presenti, per questo la metodologia adotta la disposizione in cerchio, una scelta pedagogica fondamentale che facilita il riconoscimento della presenza di ognuno.

⁷³ (Freire, 2024, p. 49)

⁷⁴ (Valenzano, 2023, p. 55)

⁷⁵ (Freire, 2024, p. 108)

⁷⁶ (hooks, 2020, p. 38)

Il laboratorio di riflessione sull'etica si configura come uno spazio dinamico in cui l'educatore e le ragazze agiscono collettivamente per analizzare tematiche d'attualità. Partendo dalle sollecitazioni della vita di tutti i giorni e dalle richieste di delucidazione delle partecipanti, il laboratorio si concentra sulla transizione dalla percezione superficiale, spesso mediata dai social media, alla ricerca attiva e alla lettura. Le tematiche affrontate tendono a problematizzare la realtà, aiutando le ragazze a interrogarsi sulle informazioni che ricevono attraverso il pensiero critico.

In questo contesto, il dialogo, diventa lo strumento democratico per eccellenza per creare significati condivisi, valorizzando l'unicità di ogni singola voce. Attraverso la lettura critica e l'integrazione tra narrazioni personali e spiegazioni teoriche, questo percorso di educazione civica mira a formare cittadine consapevoli e rispettose dei diritti umani e delle libertà fondamentali dell'essere umano, capaci di agire con saggezza pratica e responsabilità.

La finalità ultima del laboratorio consiste nel raggiungimento di una saggezza pratica che permetta alle ragazze di aumentare la propria consapevolezza. Questo traguardo si realizza attraverso l'esercizio costante del pensiero critico, inteso non come semplice abilità accademica, ma come processo di scoperta «i pensieri sono il laboratorio in cui ci si pone domande e si trovano risposte».⁷⁷

Tale pratica trasformativa implica la capacità di interrogare la realtà per stabilire quello che è maggiormente importante, unendo la conoscenza dei fatti all'integrità dell'esperienza vissuta. In questo modo, le partecipanti abbandonano il ruolo di destinatarie passive per diventare soggetti attivi del proprio apprendimento. La saggezza pratica⁷⁸ che ne deriva invita ad un'apertura verso il mondo, per trasformare il pensiero in una risorsa democratica capace di creare nuovi percorsi di libertà nel quotidiano.

3.3 Ipotesi di un progetto educativo: il laboratorio sull'etica

Una comunità educativa residenziale femminile si configura come un servizio di accoglienza dedicato a ragazze tra gli 11 e i 18 anni⁷⁹ che sono state allontanate dal proprio nucleo familiare a causa di una condizione di disagio psico-sociale o di abbandono. Caratterizzata dalla presenza di un'equipe multidisciplinare composta da educatori, operatori e volontari attivi con un ciclo di turnazioni ininterrottamente, la struttura ha come finalità quella di offrire un ambiente accogliente, dove ci sia un supporto verso le minori nel riprendere il proprio percorso evolutivo.

⁷⁷ (hooks, 2023, p. 31)

⁷⁸ (hooks, 2023)

⁷⁹ (Tangram – cooperativa sociale, s.d.)

Durante i sei mesi di esperienza professionale trascorsi nella comunità educativa “Contrà Fascina” presso la Cooperativa Tangram⁸⁰ situata nel territorio vicentino, ho avuto l’opportunità di osservare come il raggiungimento della maggiore età e l’acquisizione del diritto al voto abbiano suscitato nelle ragazze una profonda curiosità verso la realtà sociale e politica. Questa volontà si manifestava in costanti richieste di consigli e chiarimenti rivolte a noi educatori su tematiche di attualità, evidenziando il bisogno di un’educazione integrata al loro tempo e al loro spazio.

Da questa sollecitazione esperienziale è nata l’ipotesi progettuale di un laboratorio concepito come uno spazio di riflessione etico-politica.

L’idea di questo progetto nasce come una risposta strutturale ad un limite organizzativo della vita in comunità, il bisogno di introspezione e di confronto delle ragazze entrava in conflitto quotidianamente con la carenza di personale e con le incombenze della routine, che relegavano il dialogo a momenti di stanchezza serale. Per trasformare questa criticità in una risorsa, il laboratorio propone di istituire uno spazio protetto per marcare una netta separazione con i doveri domestici e le urgenze.

In questo contesto l’educatrice, utilizzando un approccio concertativo, assume il ruolo di facilitatrice, definisce le regole insieme alle ragazze in modo tale da neutralizzare l’autorità attraverso una condivisione aperta e senza giudizi. La disponibilità di una figura educativa permette di dare risposte ai bisogni delle ragazze in un contesto in cui il loro pensiero è al centro, non è mediato dalle necessità logistiche della comunità.

Si stabilisce un appuntamento fisso in cui l’educatrice e le ragazze possono dedicarsi esclusivamente all’analisi critica della realtà e dei propri vissuti, questa progettazione vuole dare valore al bisogno di discussione delle ragazze.

La proposta di un progetto educativo, come il laboratorio sull’etica, si inserisce nel quadro metodologico contemporaneo in cui i servizi educativi si avvalgono di processi di progettazione e valutazione per garantire che l’intervento non sia un evento casuale, ma un percorso intenzionale. In accordo con la pedagogia impegnata di bell hooks, questa progettazione si basa sull’approccio concertativo o partecipato, rifiutando un modello autoritario per favorire una relazione in cui i soggetti coinvolti partecipino attivamente come responsabili del processo in atto.

La progettazione si sviluppa in cinque fasi (ideazione, attivazione, progettazione, realizzazione e valutazione) che permettono di tradurre le premesse teoriche in un’azione educativa concreta, capace di intercettare i bisogni reali emersi nel contesto educativo. In questo ambito, il laboratorio rappresenta uno spazio situazionale, dove l’analisi delle tematiche d’attualità e la condivisione delle esperienze vissute diventano la base per esercitare quel pensiero critico che hooks definisce come «il desiderio di

⁸⁰ *Ibid.*

sapere, capire come funziona la vita.»⁸¹ Strutturato come una comunità di apprendimento democratica, il percorso propone la rielaborazione del dato reale in un'occasione di crescita consapevole.

1. Fase di ideazione:

- presentazione del caso: il progetto nasce dalla necessità di migliorare la condizione di marginalità vissuta in una comunità residenziale femminile. Si vuole offrire uno spazio dove le tematiche di attualità non siano nozioni astratte, ma lenti per leggere la propria realtà situazionale;
- destinatari: quattro ragazze maggiorenni, per accompagnarle nella fase di transizione verso l'autonomia;
- risorse umane: un'educatrice nel ruolo di facilitatrice;
- valutazione ex ante: vengono effettuati dei colloqui individuali per identificare gli interessi e la volontà di partecipare di ogni ragazza e per spiegare come si svolgerà il laboratorio.

2. Fase di attivazione:

in questo progetto ho scelto di utilizzare l'approccio concertativo/partecipato, si effettua un incontro preliminare con le partecipanti per definire insieme a loro le regole. L'educatrice non impone un programma fisso, fa delle proposte per sollecitare la loro partecipazione, creando un clima di apertura e fiducia.

3. Fase di progettazione:

- tabella (1): obiettivi generali, sotto obiettivi, obiettivi specifici e attività previste;
- luogo: la sala polifunzionale della comunità residenziale, priva di tavoli, vengono utilizzate 5 sedie disposte in cerchio;
- tempi di realizzazione: un incontro ogni due settimane, della durata di circa 90 minuti, con una piccola pausa di 5 minuti ogni 30 minuti, il ciclo di incontri può durare dai 4 ai 6 mesi a seconda della partecipazione delle ragazze;
- strumenti di valutazione: diario di bordo dell'educatrice;

4. Fase di realizzazione:

- attività prevista: ogni incontro parte da uno stimolo, ad esempio una notizia, un video, un post sui social;
- descrizione delle attività prevista: l'educatrice si rende vulnerabile per prima, condividendo la propria riflessione per neutralizzare il potere della sua autorità, segue la lettura dello stimolo da cui partire e il dibattito;

⁸¹ (hooks, 2023, p. 31)

- monitoraggio: si osserva il livello di partecipazione del gruppo attraverso la griglia di osservazione (2) per modificare il ritmo in caso di perdita di interesse su una tematica da parte delle ragazze;
- valutazione in itinere: alla fine di ogni incontro verrà chiesto alle ragazze di compilare un'autovalutazione (3) riguardo alle proprie capacità argomentative.

5. Fase di valutazione:

Valutazione ex post: al termine del ciclo di incontri, con l'utilizzo della scala di autovalutazione, della griglia di osservazione e dei diari di bordo dell'educatrice, si potranno confrontare la percezione soggettiva delle ragazze con l'osservazione professionale. In questo modo si potrà valutare la capacità delle ragazze di analizzare criticamente la realtà esterna alla comunità, l'aumento della capacità di argomentare, di discutere e la crescita di consapevolezza dei propri diritti e doveri.

Tabella (1): quadro degli obiettivi

Obiettivi generali	Sotto-obiettivi	Obiettivi specifici	Attività prevista
Sviluppo del pensiero critico	Capacità di decostruzione dei messaggi mediali	La ragazza distingue tra fatti o opinioni e identifica i diversi punti di vista di una notizia	analisi dell'attualità: lettura critica e comparata di diverse testate giornalistiche
Apertura verso l'esterno	Decentramento del punto di vista e sviluppo dell'empatia	La ragazza sa argomentare una posizione diversa dalla propria, riconoscendo i benefici dell'interesse collettivo	Spazio di confronto: dibattito guidato su vantaggi/svantaggi della vita in comunità
Costruzione di una comunità di apprendimento democratica	Interiorizzazione delle regole di convivenza civile e partecipazione attiva	Rispetto dei turni di parola e capacità di formulare proposte condivise	Cerchio del dialogo: gestione orizzontale dei conflitti

Griglia (2) di osservazione strutturata riguardo all'ascolto attivo

Legenda: 0 = mai; 1 = raramente; 2 = frequentemente; 3 = sempre.

Ascolto attivo	Partecipante A	Partecipante B	Partecipante C	Partecipante D
Rispetto dei turni: aspetta che l'altra finisca di parlare senza interrompere				
Contatto visivo/postura: mantiene l'attenzione rivolta verso chi sta parlando nel cerchio				
Riconoscimento dell'altra: riprende o cita quanto detto da un'altra ragazza				
Sospensione del giudizio: accoglie le vulnerabilità altrui senza svalutare o deridere				
Interazione proattiva: pone domande di chiarimento				

Scala (3) di autovalutazione: capacità di discussione e argomentazione

Per ogni affermazione, segna con una "X" il valore che meglio rappresenta il tuo pensiero

Legenda: 1 = per nulla; 5 = moltissimo.

Indicatori di competenza	1	2	3	4	5
Mi sento a mio agio nel condividere la mia opinione all'interno del cerchio					
Riesco a collegare lo stimolo proposto (video, post, notizia) alla mia esperienza personale					
Quando esprimo un'idea riesco a spiegare le ragioni della mia posizione					
Mi sento in grado di sostenere un confronto anche quando le altre hanno un'opinione diversa dalla mia					
Sento di avere più consapevolezza dei miei diritti e doveri dopo aver trattato queste tematiche					

CONCLUSIONI

L'obiettivo di questa tesi era indagare le posizioni sul tema della dimensione etico-politica all'interno della prassi educativa, attraverso i contributi di John Dewey, Paulo Freire e bell hooks.

L'evoluzione del pensiero educativo tracciata attraverso i tre autori delinea un percorso in cui la dimensione etico-politica diventa il fondamento del lavoro educativo. Partendo dalla visione di John Dewey per il quale la democrazia deve rinascere in ogni generazione attraverso l'educazione (hooks, 2023), il processo si approfondisce con la coscientizzazione di Paulo Freire, che trasforma l'istruzione in una pratica di libertà, dove l'individuo diventa un soggetto attivo della storia. Questa traiettoria si formalizza nella pedagogia impegnata di bell hooks, la quale integra la spinta democratica e la presa di coscienza in un approccio che unisce mente, corpo e spirito.

Emerge da questo lavoro come la prassi sia in continuo dialogo con la teoria, la interroga e la implementa: non ci sono paradigmi o assiomi, ogni esperienza è contestualizzata e porta ad una riflessione situationalizzata. Le caratteristiche fondamentali che accomunano i tre autori presi in analisi sono: il dialogo, l'ascolto e l'orizzontalizzazione nel processo educativo.

La teoria si arricchisce di esempi e fatti concreti fino ad arrivare alla vita personale degli autori stessi. Non compare una contraddizione tra queste teorie, si delinea anzi una linea evolutiva comune, questo movimento conduce l'individuo al raggiungimento di una conoscenza radicata nell'esperienza vissuta. In questo percorso i tre pensatori rispondono alle richieste della società del tempo e ne traggono l'aggiornamento alle teorie educative.

Nel terzo capitolo si è cercato, infine, di portare all'interno di un'ipotetica comunità educativa residenziale minorile femminile la riflessione etico-politica. In questo senso si delinea con chiarezza l'influenza dell'esperienza lavorativa di chi scrive, all'interno della quale il dialogo tra educatore ed educando era spesso incentrato sui temi della giustizia, dell'etica e dell'attualità. Una delle risposte alle istanze emerse è un laboratorio in cui il punto di partenza è il vissuto di ognuno per poi indagare l'attualità e la risonanza della stessa nelle vite delle educande; senza prenderne parte l'educatore cerca di ascoltare e guidare la conversazione, applicare le teorie esposte nei primi capitoli e provare a formulare una risposta collettiva alle domande di ognuno.

Fare questo cerca di accogliere le curiosità, i dubbi e le questioni che pongono le ragazze, è importante che il punto di arrivo non sia personale o militante; invece, è utile cercarlo nel dialogo e nella crescita comunitaria.

La terza via proposta per cercare di superare la dicotomia militanza-accondiscendenza potrebbe essere l'unione tra la teoria e la prassi, che trova un fondamento nella pedagogia impegnata di bell hooks, la quale concepisce l'unione tra le due come una pratica di libertà. Questo equilibrio permette di andare

al di là della militanza, spesso mossa dal fantasma del salvatore, che rischia di ignorare la complessità dei fenomeni. Allo stesso tempo, tale via è in disaccordo con l'accondiscendenza tipica dell'educazione depositaria, un modello che priva i soggetti della loro integrità. Contemperare questi elementi significa quindi adottare un'apertura verso nuove opportunità senza restare bloccati in modelli relazionali preassegnati.

BIBLIOGRAFIA

- Addazi, G. (2024). Didattica Decostruire prassi consolidate ma non democratiche. In C. Raimo (A c. Di), *Alfabeto della scuola democratica*. Gius. Laterza & Figli.
- Casalini, B. (1997). Dewey: «intelligenza» e morale. *Il Pensiero Politico*, 30(3). <https://www.proquest.com/docview/1298073063/citation/5B6078B4867E42F6PQ/1>
- Dewey, J. (2020). *Democrazia e educazione*. Anicia. (Opera originale pubblicata 1916)
- Fiorucci, M., Traversetti, M., Vaccarelli, A., & Nanni, S. (A c. Di). (2022). *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Pensa Multimedia.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa*. Gruppo Abele.
- Freire, P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele. (Opera originale pubblicata 1968)
- Freire, P. (2024). *L'educazione come pratica della libertà Freire, Paulo. Educação como prática da liberdade*. Mimesis.
- hooks, bell. (2020). *Insegnare a trasgredire L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- hooks, bell. (2022). *Insegnare comunità Una pedagogia della speranza*. Meltemi.
- hooks, bell. (2023). *Insegnare il pensiero critico Saggezza pratica*. Meltemi.
- Losi, N., & Papadopoulos, R. (s.d.). *Costellazioni della violenza post-conflitto e approccio psicosociale dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni (OIM)*. In *Harvard Book Of Best Practices For Mental Health In Post Conflict Societies*.
- Marchetta, G. (2024). *Femminismo Dalla parte delle ragazze*. In C. Raimo (A c. Di), *Alfabeto della scuola democratica*. Gius. Laterza & Figli.
- Merlo, G. (2011). *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*. Franco Angeli.
- Rinaldi, W. (2016). *Il Lifelong learning: Modelli a confronto, a cento anni da Democrazia e Educazione [1916]*. *Studi Sulla Formazione*, 19(2), 119–126. (121817263). https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-20206
- Valenzano, N. (2023). *L'antropologia pedagogica di Paulo Freire*. Edizioni Studium.

SITOGRAFIA

- Tangram – cooperativa sociale. (s.d.). Recuperato 4 marzo 2026, da <https://tangramsociale.it/>
- CosmoWMaster. (s.d.). *Accoglienza migranti—I progetti Polites*. Recuperato 16 marzo 2026, da <https://www.cosmosociale.it/cosa-facciamo/accoglienza-migranti.html>