

RIPARTIRE DAI TEMI GENERATORI

«Appunti» per una metodologia educativa dialogica

PAULO FREIRE

Riportiamo una scelta ragionata di testi di Paulo Freire, tratti dalla Pedagogia degli oppressi. L'intento è di offrire una guida alla prospettiva socio-educativa dei «temi generatori».

Il dialogo è l'incontro di uomini, attraverso la mediazione del mondo, per dargli un nome, e quindi non si esaurisce nel rapporto io/tu. Questa è la ragione per cui non è possibile il dialogo tra coloro che vogliono dare un nome al mondo e coloro che non lo vogliono; tra coloro che negano ai più il diritto di parlare e coloro che si trovano di fronte al rifiuto di questo diritto. È necessario anzitutto che coloro che si trovano di fronte a questo rifiuto riconquistino questo diritto e impediscano che questa violenza disumanizzante continui.

Se gli uomini trasformano il mondo dandogli un nome, attraverso la parola, il dialogo si impone come cammino per cui gli uomini acquistano significato in quanto uomini.

Perciò il dialogo è un'esigenza esistenziale. E se esso è l'incontro in cui si fanno solidali il riflettere e l'agire dei rispettivi soggetti, orientati verso un mondo da trasformare e umanizzare, non si può ridurre all'atto di depositare idee da un soggetto nell'altro, e molto meno diventare semplice scambio di idee, come se fossero prodotti di consumo. Non è neppure una discussione bellicosa, polemica, tra soggetti che non aspirano a impegnarsi nella denominazione del mondo, e neppure nella ricerca della comune verità, ma semplicemente nell'imposizione della propria verità.

E poiché è un incontro di uomini che danno un nome al mondo, non deve essere l'elargizione degli uni agli altri. È un atto di creazione. Quindi non può essere morboso strumento di conquista dell'altro. La conquista, implicita nel dialogo, è quella del mondo, che i due soggetti realizzano insieme. Conquista del mondo per la liberazione dell'uomo.

Non esiste dialogo, però, se non esiste un amore profondo per il mondo e per gli uomini. Non è possibile dare un nome al mondo, in un gesto di creazione e ricreazione, se non è l'amore a provocarlo. L'amore, fondamento del dialogo, è anch'esso dialogo. Quindi è essenzialmente compito di soggetti, e non si può verificare nel rapporto di dominazione, dove impera la patologia dell'amore: sadismo in chi domina, masochismo in chi è dominato. Amore, no.

Poiché è un atto di coraggio e mai di paura, l'amore è un impegno con gli uomini. Ovunque essi si trovino, oppressi, l'atto di amore consiste nell'impegnarsi per la loro causa. La causa della loro liberazione. Ma questo impegno, proprio perché è amoroso, è dialogico.

L'uomo
dialogico

Non c'è dialogo neppure quando manca una grande *fede negli uomini*. Fede nel loro potere di fare e rifare. Di creare e ricreare. Fede nella loro vocazione a «essere di più», che non è privilegio di alcuni eletti, ma diritto degli uomini. La fede negli uomini è un dato «a priori» del dialogo. Perciò esiste prima che il dialogo si apra. L'uomo dialogico ha fede negli uomini ancor prima di trovarsi di fronte a loro. Tale fede però non è ingenua. L'uomo dialogico, che è critico, sa che se il potere di fare, di creare, di trasformare, è un potere degli uomini, questo potere può essere distrutto. Questa possibilità però, invece di uccidere nell'uomo dialogico la sua fede negli uomini, gli appare come una sfida a cui deve rispondere. È convinto che questo potere di fare e trasformare, anche se negato in situazioni concrete, tende a rinascere. Può rinascere. Può costituirsi. Non gratuitamente, ma nella lotta e attraverso la lotta per la liberazione. Con l'instaurazione del lavoro non più schiavo ma libero, che dà la gioia di vivere.

IL CONTENUTO PROGRAMMATICO DELL'EDUCAZIONE

Ne risulta che per un'educazione concepita come pratica della libertà il dialogo comincia non quando l'educatore/educando si trova con gli educandi/educatori in una situazione pedagogica, ma piuttosto quando quello si domanda su che cosa dialogherà con questi.

Tale inquietudine circa il contenuto del dialogo è l'inquietudine circa il contenuto programmatico dell'educazione.

Per l'educatore-depositante, nella sua posizione anti-dialogica, la domanda non si pone circa il contenuto del dialogo, che per lui non esiste, ma circa il programma su cui disserterà con gli alunni. A questa domanda risponderà lui stesso, organizzando il *suo* programma.

Per l'educatore/educando, che è dialogico, che problematizza la realtà, il contenuto programmatico dell'educazione non è un'elargizione o un'imposizione (un insieme di nozioni da depositare nell'educando), ma la restituzione organizzata, sistematica e arricchita agli individui di ciò che essi più desiderano sapere.

L'educazione autentica, insistiamo, non si fa da A verso B o da A su B, ma da A con B, attraverso la mediazione del mondo. Mondo che impressiona e sfida gli uni e gli altri, dando origine a visioni o punti di vista su di sé. Visioni impregnate di ansie, di dubbi, di speranze o disperazioni che comportano temi significativi, sulla base dei quali si costituirà il contenuto programmatico dell'educazione.

Gli uomini
come esseri
in situazione

Potremmo citare numerosi esempi di piani, di natura politica o semplicemente educativa, che sono falliti perché i loro realizzatori sono partiti da una visione personale della realtà. Perché non hanno preso in considerazione, neppure per un istante gli uomini *come esseri in situazione* (cui dirigere il *loro* programma), ma solo come oggetti occasionali della loro azione. Per l'educatore umanista o il rivoluzionario autentico, il luogo di incidenza dell'azione è la realtà, che deve essere da essi trasformata *con* gli altri uomini (cioè il luogo di incidenza non sono gli uomini).(...)

Non possiamo attenderci, se non in una prospettiva di acriticità, risultati positivi da un programma (sia esso educativo nel senso più tecnico, sia di azione politica), quando esso diviene, senza rispettare le visioni del mondo che il popolo ha o sta elaborando, una specie di «invasione culturale», anche se fatta con le migliori intenzioni. Il contenuto di un pro-

gramma di educazione, o di azione politica, potrà essere organizzato a partire dalla situazione presente, esistenziale, concreta, che rifletta l'insieme delle aspirazioni del popolo.

Il nostro compito non è parlare al popolo circa la nostra visione del mondo, o tentare di imporgliela, ma dialogare con lui circa la sua e la nostra. Dobbiamo convincerci che la sua visione del mondo, che si manifesta nelle varie forme della sua azione, riflette la sua *situazione* nel mondo. L'azione educativa e l'azione politica non possono prescindere dalla conoscenza critica di questa situazione, senza correre il rischio di predicare nel deserto o di diventare «depositarie».

Il contenuto di un programma di educazione lo cercheremo nella realtà, che è la nostra mediatrice, e nella coscienza che ne abbiamo. Il momento di questa ricerca dà inizio al dialogo dell'educazione come pratica della libertà. È il momento in cui si realizza l'indagine di quello che chiamiamo *universo tematico* del popolo o l'insieme dei suoi *temi generatori*.

STORICITÀ ED EPOCALITÀ DEI TEMI GENERATORI

I temi
dell'epoca

Ogni epoca è caratterizzata da un insieme di idee, concezioni, speranze, dubbi, valori, sfide, in interazione dialettica con i loro contrari, alla ricerca di una pienezza. La rappresentazione concreta di queste idee, valori, concezioni e speranze, come pure gli ostacoli all'«essere di più», per gli uomini costituiscono i *temi dell'epoca*.

Questi poi, non solo ne comportano altri che sono i loro contrari, a volte opposti, ma indicano pure compiti da realizzare e compiere. Così non c'è modo di sorprendere i temi storici isolati, per aria, sconnessi, reificati, immobili, bensì in rapporto dialettico con gli altri, che sono i loro opposti. Come pure non esiste altro luogo per incontrarli, che non siano i rapporti uomini/mondo. L'insieme dei temi che si integrano costituisce l'universo tematico di un'epoca. Di fronte a questo universo di temi che si contraddicono dialetticamente, gli uomini prendono le loro posizioni, anch'esse contraddittorie, realizzando compiti a favore del mantenimento o del cambiamento delle strutture.

Nella misura in cui si approfondisce l'antagonismo tra i temi che sono l'espressione della realtà, affiora una tendenza alla mitificazione della tematica e della stessa realtà, il che produce generalmente un clima di irrazionalità e di settarismo. Questo clima minaccia di svuotare i temi del loro significato più profondo, per la possibilità di sottrarre loro la connotazione dinamica che li caratterizza.

Nel momento in cui una società vive un'epoca come questa descritta, la propria irrazionalità creatrice di miti viene a costituire uno dei suoi temi fondamentali, che avrà come combattente in campo avversario la visione critica e dinamica della realtà; la quale impegnandosi per essere disvelata, smaschera i miti e cerca la vera realizzazione del compito umano: la permanente trasformazione della realtà per la liberazione degli uomini. I temi ⁽¹⁾ si trovano, in ultima analisi, avvolti nelle situazioni-limite mentre anche le avvolgono, perché i *compiti* che essi comportano, quando sono realizzati, costituiscono gli atti-limite a cui abbiamo fatto riferimento.

⁽¹⁾ Questi temi si chiamano «generatori» perché contengono in sé la possibilità di sdoppiarsi in altrettanti temi, che a loro volta provocano nuovi compiti che devono essere realizzati, a qualunque livello siano intesi e qualunque sia l'azione da essi provocata.

La ricerca
della tematica
significativa

Finché i temi non sono percepiti come tali (che sono avvolti e che avvolgono le situazioni-limite), i compiti che ad essi si riferiscono, che sono le risposte degli uomini attraverso il loro agire storico, non si realizzano in termini autentici o critici.

In questo caso i temi si trovano ricoperti dalle situazioni-limite, che si presentano agli uomini come se fossero determinanti storiche, schiacciati, di fronte alle quali non esisterebbe altra alternativa se non adattarsi. In questo modo gli uomini non arrivano a trascendere le situazioni-limite e a scoprire o individuare, al di là e in rapporto con esse, le «possibilità ancora inedite di azione».

In sintesi, le situazioni-limite comportano l'esistenza di coloro a cui direttamente o indirettamente «servono» e di coloro che esse «negano» o «frenano». Nel momento in cui costoro le percepiscono non più come una frontiera tra l'essere e il nulla, ma tra l'essere e l'«essere di più», si fanno sempre più critici nella loro azione, che è legata a quella percezione. Percezione in cui le possibilità ancora inedite di azione sono implicite come qualcosa di definito, che l'azione si occuperà di concretare. Allora la tendenza dei primi è scorgere nelle possibilità ancora inedite di azione una situazione-limite, che minaccia e che non deve concretarsi. Quindi agiscono per mantenere la situazione-limite che è loro favorevole. Ecco perché all'azione liberatrice, che è storica, su un contesto pure storico, si impone l'esigenza di mantenersi in rapporto di corrispondenza non solo con i temi generatori, ma anche con la percezione che gli uomini ne hanno. Questa esigenza si prolunga necessariamente in un'altra: la ricerca della tematica significativa.

I temi generatori possono essere localizzati in circoli concentrici, che vanno dal generale al particolare. Temi di carattere universale, contenuti nell'unità caratteristica di un'epoca nel senso più ampio, che trascina tutta una variazione di unità e sotto-unità, continentali, nazionali, regionali, ecc., diversificate fra loro. Come tema fondamentale di questa unità più ampia che possiamo chiamare «nostra epoca», si trova quello della liberazione, che mette in rilievo il suo contrario, la dominazione. Questo tema angoscioso sta dando alla nostra epoca il carattere *antropologico* a cui abbiamo già accennato.

Per raggiungere la meta dell'umanizzazione, che non si raggiunge senza la scomparsa dell'oppressione disumanizzante, è imprescindibile il superamento delle situazioni-limite in cui gli uomini si trovano quasi «reificati». In circoli meno ampi, ci troviamo di fronte a temi e situazioni-limite caratteristiche di società di uno stesso continente o di continenti diversi, che riscontrano in questi temi e in queste situazioni-limite delle somiglianze storiche. La situazione-limite del sottosviluppo, a cui è legato il problema della dipendenza, è la caratteristica fondamentale del Terzo Mondo. Il compito di superare tale situazione, che è una totalità, cioè il compito dello sviluppo, è l'imperativo fondamentale del Terzo Mondo. Se guardiamo adesso una determinata società nell'unità di una sua epoca, ci accorgiamo che, oltre questa tematica universale continentale o di un mondo specifico di somiglianze storiche, essa vive i suoi temi propri, le sue situazioni-limite. In circolo più ristretto, osserveremo delle diversificazioni tematiche, dentro una stessa società, nelle sue aree e sotto-aree, che sono tutte in rapporto col *tutto* di cui partecipano. Sono aree e sotto-aree che costituiscono sotto-unità caratteristiche di un'epoca. In una stessa unità

nazionale troviamo la contraddizione della «contemporaneità del non-coetaneo». Nelle sotto-unità di cui si è parlato, i temi di carattere nazionale possono essere, o no, captati nel loro vero significato, o possono essere semplicemente *sentiti*. A volte, non sono neppure sentiti.

Impossibile invece è la non esistenza di temi in queste sotto-unità proprie di ogni epoca. Il fatto che gli individui di un'area non percepiscano un tema generatore, che è solo apparentemente occulto, o il fatto che lo percepiscano in forma errata, può già significare l'esistenza di una situazione-limite di oppressione, in cui gli uomini si trovano più immersi che emersi. In generale la coscienza dominata (non solo popolare), che non ha percepito ancora la situazione-limite nella sua globalità, si limita a capire le sue manifestazioni periferiche, a cui attribuisce la forza inibitrice che invece è propria della situazione-limite.

PER UN'EDUCAZIONE PROBLEMATIZZANTE

Questo è un fatto di importanza indiscutibile per il ricercatore della tematica o del tema generatore.

La questione fondamentale consiste nel fatto che, mancando agli uomini una *comprensione critica della totalità* in cui si trovano, e afferrandola in pezzi che non ricostruiscono l'interazione della totalità, non la possono conoscere. E non lo possono perché, per conoscerla, bisognerebbe partire dal punto inverso. Cioè, sarebbe loro indispensabile avere prima la visione totale del contesto, per poi separarne o isolarne gli elementi, e attraverso l'analisi di questi elementi parziali, tornerebbero con maggior chiarezza all'analisi dell'insieme.

Dimensioni
significative
della realtà

Questo è uno sforzo da realizzarsi non solo nella metodologia della ricerca tematica, che auspichiamo, ma anche nell'educazione problematizzante, che difendiamo. È lo sforzo di proporre agli individui dimensioni significative della loro realtà, la cui analisi critica renda loro possibile riconoscere l'interazione delle sue parti. In questo modo le dimensioni significative costituite a loro volta da parti che esercitano un'interazione una sull'altra, nell'analisi devono essere percepite dagli individui come dimensioni di totalità. In questo modo l'analisi critica di una dimensione significativo-esistenziale rende possibile agli individui un nuovo atteggiamento, anch'esso critico, di fronte alle situazioni-limite. La percezione e la comprensione della realtà si rifanno, raggiungendo un livello che fino ad allora non avevano. Gli uomini tendono a percepire che la loro comprensione e la «ragione» della realtà non si trovano fuori di essa, come del resto essa non si trova divisa da loro (come se fosse un mondo a parte, misterioso e strano, che li schiaccia).

In questo senso la ricerca del tema generatore, che si trova contenuto nell'*universo tematico minimo* (costituito dall'interazione che i temi generatori esercitano l'uno sull'altro), se è realizzata per mezzo di una metodologia «coscientizzatrice», oltre che renderci possibile la sua comprensione, inserisce o comincia a inserire gli uomini in una forma critica di pensare il loro mondo.

Però nella misura in cui il tutto, mentre si offre alla comprensione degli uomini, si presenta come qualcosa di opaco che li avvolge e che non arrivano a immaginare, diviene indispensabile che la loro ricerca si realizzi attraverso l'astrazione. Ciò non significa ridurre il concreto all'astratto



PAG. 74

GIOVANI E PERIFERIE

vero il soggetto della loro azione.

Quanto più gli uomini assumono un atteggiamento attivo nella ricerca della loro tematica, tanto più approfondiscono la loro presa di coscienza della realtà, e mentre esplicitano la sua tematica significativa, se ne appropriano.

Si potrà obiettare che il fatto che gli uomini del popolo siano i soggetti della ricerca della tematica significativa tanto quanto i ricercatori, sacrifica l'obiettività della ricerca. Che i dati scoperti non saranno «puri» perché avranno subito un'interferenza di intrusi. Nel caso concreto poi si tratterebbe dell'interferenza di coloro che sono i maggiori interessati nella loro educazione (o almeno dovrebbero esserlo). Ciò rivela una coscienza acritica della ricerca tematica, per la quale i temi esisterebbero nella loro purezza obiettiva e originale, all'infuori degli uomini, come se fossero *cose*.

I temi in verità esistono negli uomini, nei loro rapporti col mondo, riferiti a fatti concreti. Lo stesso obiettivo può provocare, nella sotto-unità di un'epoca, un insieme di temi generatori, che non sono necessariamente gli stessi in un'altra sotto-unità. Esiste dunque un rapporto tra il fatto oggettivo, la percezione che gli uomini ne hanno e i temi generatori.

La tematica significativa si esprime attraverso gli uomini, ed esprimendosi, a un certo momento, può non essere più esattamente quello che era prima, se questi uomini sono cambiati nella percezione dei dati oggettivi a cui i temi si riferiscono. Dal punto di vista del ricercatore importa afferrare il punto di partenza degli uomini nel loro modo di considerare l'oggettività, verificando se, durante il processo, si è osservata o no qualche trasformazione nel loro modo di percepire la realtà.

La ricerca tematica, che si verifica nel dominio dell'umano e non in quello delle cose, non si può ridurre a un atto meccanico. Essendo un processo di indagine, di conoscenza, e perciò di creazione, esige dai suoi soggetti che essi scoprano, nell'agganciamento dei temi significativi, la interpenetrazione dei problemi. Perciò la ricerca diverrà tanto più pedagogica quanto più sarà critica, e sarà tanto più critica quanto più si definirà nella comprensione *dell'insieme*, senza perdersi negli schemi stretti delle visioni parziali della realtà, che ne «mettono a fuoco» solo un aspetto.

La ricerca deve essere un'operazione simpatica (nel senso etimologico della parola) tanto quanto l'educazione, a cui essa serve. Cioè, deve strutturarsi come comunicazione, come un sentire comune circa una realtà che non si può considerare qualcosa di suddiviso meccanicamente, o come un oggetto «docile e classificabile», ma come complessità di un permanente divenire. Ricercatori professionali e popolo, in questa operazione simpatica che è l'investigazione del tema generatore, sono ambedue soggetti di questo processo.

L'investigazione della tematica, ripetiamo, coinvolge l'investigazione del pensiero del popolo. Pensiero che non esiste fuori degli uomini, e neppure in un uomo solo, o nel vuoto, ma negli uomini e tra gli uomini, e sempre con riferimento alla realtà. Non posso ricercare il pensiero degli altri, riferito al mondo, se non penso. Ma non penso autenticamente, se gli altri pure non pensano. In termini più semplici, non posso pensare attraverso gli altri, né per gli altri, né senza gli altri.

La comprensione
dell'insieme



PAG. 76

GIOVANI E PERIFERIE

«Decodificare»
la situazione
esistenziale

(sarebbe come negare la sua dialetticità), ma averli come opposti che nell'atto di pensare entrano in rapporto dialettico. Questo movimento del pensiero si verifica esattamente nell'analisi di una situazione esistenziale concreta, «codificata».

«Decodificare» la situazione esistenziale provoca normalmente un passaggio dall'astratto al concreto, dalle parti al tutto, e un ritorno dal tutto alle parti: ciò significa anche riconoscimento del soggetto nell'oggetto (la situazione esistenziale concreta) e dell'oggetto come situazione in cui il soggetto si trova.

Questo movimento di andata e ritorno, dall'astratto al concreto, che si verifica nell'analisi di una situazione codificata, se la decodificazione è ben condotta, conduce al superamento dell'astrazione attraverso la percezione critica del concreto, che adesso non è più realtà opaca e inimmaginabile.

Infatti, di fronte a una situazione esistenziale codificata (situazione disegnata o fotografata che rimanda per astrazione al concreto della realtà esistenziale), gli individui tendono a realizzare una specie di «taglio» nella situazione che si presenta loro. Questo taglio, nella pratica della decodificazione, corrisponde alla tappa che chiamiamo «descrizione della situazione». Il taglio nella situazione figurata rende possibile scoprire l'interazione, tra le parti, del tutto che è stato tagliato. Questo tutto, che è la situazione figurata (codificata) e che prima era stato «appreso» diffusamente, passa ad acquistare senso nella misura in cui subisce il taglio, e il pensiero ritorna a lui, a partire dalle dimensioni risultanti dal taglio. Siccome però la codificazione è la rappresentazione di una situazione esistenziale, la tendenza degli individui viene a essere quella di fare il passo dalla rappresentazione della situazione (codificazione) alla situazione concreta, in cui e con cui si trovano.

Teoricamente è lecito sperare che gli individui, di fronte alla loro realtà obiettiva, passino a comportarsi in modo che essa cessi di essere un vicolo senza uscita per essere quello che in realtà è: una sfida a cui gli uomini devono rispondere.

In tutte le tappe della decodificazione, gli uomini esteriorizzano la loro visione del mondo, la loro maniera di pensarlo, la loro percezione fatalista delle situazioni-limite, la loro percezione statica della realtà. E i loro temi generatori si trovano inseriti in questa maniera esplicita di pensare il mondo fatalisticamente, come anche nella maniera con cui lo affrontano. Anche il fatto stesso che un gruppo di individui non arrivi a esprimere concretamente una tematica generatrice (ciò che potrebbe apparire come non-esistenza di temi), suggerisce l'esistenza di un tema drammatico: *il tema del silenzio*. Suggerisce una struttura che genera il mutismo di fronte alla forza schiacciante delle situazioni-limite, che richiedono ovviamente l'adattamento.

È importante mettere nuovamente in rilievo che il tema generatore non si trova negli uomini isolati dalla realtà, e neppure nella realtà isolata dagli uomini. Può essere compreso solo nei rapporti uomini/mondo.

LA RICERCA DEI TEMI GENERATORI

Ricerca il tema generatore significa ricercare il pensiero degli uomini riferito alla realtà, significa ricercare la loro attuazione sulla realtà, che è la loro prassi. La metodologia che abbiamo difeso esige perciò stesso che

AE

La coscienza
storica

L'investigazione del pensiero del popolo non può essere fatta senza il popolo, ma *con* lui, in quanto soggetto del suo pensare.

Un pensare critico attraverso il quale gli uomini si scoprono in situazione. Solo nella misura in cui questa smette di sembrar loro una realtà opaca che li avvolge, qualcosa di più o meno nebuloso in cui e sotto cui si trovano, un vicolo cieco che li riempie di angoscia; solo quando arrivano a percepirla come la situazione oggettivo-problematica in cui si trovano, comincia a esistere l'impegno. Dall'*immersione* in cui si trovavano, *emergono*, rendendosi capaci di *inserimento* nella realtà che si va rivelando.

L'inserimento è una fase più avanzata dell'emergere e risulta dalla presa di coscienza della situazione. È la *coscienza storica*. Quindi la coscienza è l'approfondimento della presa di coscienza, che è caratteristica a sua volta di chi emerge dalla realtà.

In questo senso ogni ricerca tematica coscientizzatrice diviene pedagogica, e ogni educazione autentica si fa indagine del pensiero.

Quanto più ricerco con il popolo il suo pensiero, tanto più ci educiamo insieme. Quanto più ci educiamo, tanto più continuiamo a ricercare. Educazione e ricerca tematica, nella concezione problematizzante dell'educazione, diventano momenti di uno stesso processo.

Mentre nell'educazione «depositaria», che è per essenza chiusa al dialogo, e per questo non comunicativa, l'educatore deposita nell'educando il contenuto dei programmi di educazione, che lui stesso elabora o qualcuno ha elaborato per lui, nell'educazione problematizzante, aperta per eccellenza al dialogo, questo contenuto, che non è mai «depositato», si organizza e si costituisce nella visione del mondo degli educandi, in cui si trovano i suoi temi generatori.

Per questa ragione tale contenuto deve continuamente rinnovarsi e ingrandirsi. Il compito dell'educatore consiste nell'elaborare questo universo tematico raccolto nell'indagine, per restituirlo come problema, e non come dissertazione, agli uomini da cui l'ha ricevuto.

Dunque la ricerca della tematica è il punto di partenza del processo educativo e della sua capacità di dialogo.

Ne deriva l'imperativo che la metodologia di questa ricerca deve essere coscientizzatrice.

POSSIBILITÀ ANCORA INEDITE DI AZIONE

Perciò è imprescindibile ricercare con gli individui la coscienza che essi hanno delle situazioni-limite, benché si tratti di realtà oggettive legate alla loro necessità. Una situazione-limite come realtà concreta, può provocare in individui di aree diverse (e perfino di sotto-aree) temi e compiti opposti, che esigono una diversificazione nel programma destinato al loro disvelamento.

Quindi la massima preoccupazione dei ricercatori deve essere la conoscenza di ciò che L. Goldmann chiama *coscienza reale* (effettiva) e *il massimo di coscienza possibile*.

Ne deriva che, al livello della coscienza reale, gli uomini si trovano limitati nella loro possibilità di percepire, oltre le situazioni-limite, quelle che chiamiamo «possibilità ancora inedite di azione».

Per noi allora, queste possibilità ancora inedite di azione (che non possono essere apprese al livello della coscienza reale o effettiva), diventa-

AE

no concrete nell'«appello ad agire» che prima non era percepito. Esiste un rapporto fra «l'inedito» e «la coscienza reale» da una parte, tra «l'appello» e «il massimo di coscienza possibile» dall'altra.

La «coscienza possibile» (Goldmann) sembra che si possa identificare con quello che Nicolai chiama «soluzioni praticabili non percepite» (che è poi il nostro «possibilità ancora *inedite* di azione»), in opposizione alle «soluzioni praticabili percepite» e alle «soluzioni effettivamente realizzate», che corrispondono alla «coscienza reale» o effettiva di Goldmann. Questa è la ragione per cui il fatto che i ricercatori, nella prima tappa dell'indagine, siano arrivati all'«apprensione» più o meno approssimativa dell'insieme delle contraddizioni, non li autorizza a strutturare il contenuto del programma relativo all'azione educativa. Fino a questo momento, tale visione è ancora la loro e non quella degli individui di fronte alla realtà.

La seconda fase dell'indagine comincia precisamente quando i ricercatori, con i dati che hanno raccolto, arrivano all'«apprensione» di quelle contraddizioni. A partire da questo momento, sempre in équipe, sceglieranno alcune di queste contraddizioni con cui saranno elaborate le codificazioni che serviranno alla ricerca tematica.

Se le codificazioni (disegnate o fotografate e in certi casi di preferenza fotografate) sono l'*oggetto* che si offre all'analisi critica dei soggetti, come mediatore di coloro che decodificano, la loro preparazione deve ubbidire a certi principi, che non sono semplicemente equivalenti a quelli che si usano nella confezione del materiale audio-visivo.

Una prima condizione è che devono rappresentare situazioni conosciute dagli individui di cui si indaga la tematica, il che le rende percepibili in modo che possano riconoscersi in esse. Non sarebbe possibile proporre rappresentazioni di realtà estranee agli individui, né durante il processo di indagine, né durante le prime fasi che lo seguono, cioè quando la tematica significativa è restituita ai ricercatori per divenire contenuto di un programma. Questo procedimento, benché dialettico (nel senso che gli individui, nell'analisi di una realtà estranea, la paragonerebbero alla propria, scoprendone così i limiti), non può prescindere da un altro, che diventa indispensabile a causa dello stato di *immersione* degli individui: quello cioè in cui, analizzando la propria realtà, essi percepiscono la percezione anteriore, dal che risulta una nuova percezione della realtà già percepita in maniera errata.

È fondamentale pure che le codificazioni non abbiano il nucleo tematico troppo esplicito, ma neppure troppo enigmatico. Nel primo caso corrono il rischio di trasformarsi in rappresentazioni propagandistiche, di fronte a cui gli individui non hanno da fare altra analisi che non sia quella già in esse implicita e suggerita. Nel secondo il rischio è di finire in un gioco di indovinelli.

Dal momento che si tratta di situazioni esistenziali, le codificazioni devono essere semplici pur nella loro complessità, e offrire diverse possibilità di analisi nella loro decodificazione, il che evita il dirigismo massificante della codificazione propagandistica. Le codificazioni non sono slogan, sono oggetti conoscibili, sono sfide su cui deve incidere la riflessione critica dei soggetti decodificanti. Offrendo un pluralismo di analisi possibili nel corso della loro decodificazione, le codificazioni devono costituire una specie di «ventaglio tematico» nell'organizzazione dei loro elementi costitutivi. Ciò vuol dire che, via via che i soggetti che analiz-

zano fanno ricadere su di esse la loro riflessione critica, esse si aprono nella direzione di altri temi.

Questa apertura, che non si verificherà nel caso che il loro contenuto tematico sia o troppo esplicito o troppo enigmatico, è indispensabile per percepire i rapporti dialettici che esistono tra ciò che esse rappresentano e i loro contrari. Per rispondere a questa esigenza fondamentale è ugualmente indispensabile che la codificazione, riflettendo una situazione esistenziale, costituisca oggettivamente una totalità. Quindi i suoi elementi devono trovarsi in processo di interazione, nella composizione della totalità.

Nel processo di decodificazione gli individui, esteriorizzando la loro tematica, rendono esplicita la loro coscienza reale dell'oggettività. Gli individui, facendo questo, percepiscono come agivano quando vivevano la situazione che deve essere analizzata, e giungono a quella che abbiamo chiamato «percezione della percezione anteriore». Arrivando ad avere la percezione di come percepivano prima, percepiscono la realtà diversamente e, allargando l'orizzonte del percepire, sorprendono più facilmente i rapporti dialettici tra una dimensione e l'altra della realtà, nella «visione di fondo». Dimensioni relative al nucleo della codificazione su cui si opera la decodificazione.

Siccome la decodificazione è in fondo un atto di conoscenza, realizzato da soggetti in esso impegnati, e siccome questo atto ricade sulla rappresentazione di una situazione concreta, include anche l'atto anteriore, con cui gli stessi individui avevano «appreso» la stessa realtà, adesso rappresentata nella codificazione.

La decodificazione, provocando la percezione della percezione anteriore e la conoscenza della conoscenza anteriore, provoca anche il sorgere di una nuova percezione e lo sviluppo di nuove conoscenze.

La nuova percezione e la nuova conoscenza, la cui formazione già comincia in questa tappa di indagine, si prolungano in forma sistematica nell'ora di impiantare il progetto educativo, trasformando «le possibilità ancora inedite di azione» in «appello all'azione»: la «coscienza reale» è superata dal «massimo di coscienza possibile».