

Man, dialogue and change. Anthropological premises and social philosophy starting from Paulo Freire
L'uomo, il dialogo e il cambiamento. Premesse antropologiche e filosofia sociale a partire da Paulo Freire

Nicolò Valenzano

(2019)

Examination Committee/Commissione di esame:

prof. Graziano Lingua
prof. Alberto Pirni
prof. Andrea Porcarelli

The copyright of this Dissertation rests with the author and no quotation from it or information derived from it may be published without proper acknowledgement.

End User Agreement

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non-Commercial-No-Derivatives 4.0 International License: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode>

You are free to share, to copy, distribute and transmit the work under the following conditions:

- ≡ *Attribution: You must attribute the work in the manner specified by the author (but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work).*
- ≡ *Non-Commercial: You may not use this work for commercial purposes.*
- ≡ *No Derivative Works - You may not alter, transform, or build upon this work, without proper citation and acknowledgement of the source.*



In case the dissertation would have found to infringe the polity of plagiarism it will be immediately expunged from the site of FINO Doctoral Consortium



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TORINO



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PAVIA

<i>Introduzione</i>	p. 3
PARTE PRIMA - L'ANTROPOLOGIA FILOSOFICA DI PAULO FREIRE	p. 15
<i>1. Il modello antropologico di Paulo Freire</i>	p. 16
1.1 La centralità dell'antropologia filosofica nel pensiero di Paulo Freire	p. 19
1.2 Dall'essere incompiuto all'essere perfettibile	p. 27
1.3 La speranza e la vocazione ontologica a "essere di più"	p. 34
1.4 Essere situato e storico	p. 44
1.5 Essere nel mondo e con il mondo: l'uomo, un essere di prassi	p. 56
1.6 Una teoria della coscienza	p. 63
1.7 L'uomo come progetto	p. 68
<i>2. La vita e l'antropologia, la pratica e la teoria</i>	p. 71
2.1 Introduzione	p. 71
2.2 La teoria attraverso la biografia	p. 75
2.3 Eclettismo e originalità: il problema delle fonti intellettuali dell'opera di Freire	p. 95
<i>3 Le influenze marxiste nell'antropologia di Freire</i>	p. 111
3.1 Introduzione	p. 111
3.2 La lettura di Freire della concezione antropologica marxista	p. 121
<i>4 Il personalismo comunitario in America latina</i>	p. 144
4.1 Introduzione	p. 144
4.2 I movimenti cattolici e il personalismo latinoamericano	p. 150
4.3 Tematiche personaliste nell'antropologia filosofica di Freire	p. 156

PARTE SECONDA - UNA TEORIA DIALOGICA DEL CAMBIAMENTO. CON FREIRE OLTRE FREIRE	p. 193
5. <i>Il dialogo</i>	p. 197
5.1 Paulo Freire: dall'essere di relazione alla teoria del dialogo	p. 200
6. <i>La dimensione etico-psicologica: l'empatia</i>	p. 210
6.1 Che cos'è l'empatia	p. 213
6.2 L'empatia e la costruzione del legame sociale	p. 222
6.3 L'empatia, virtù del dialogo	p. 227
7. <i>La dimensione etico-politica: l'eguale rispetto</i>	p. 235
7.1 Ricostruire il rispetto	p. 236
7.2 Per un'analisi del rispetto	p. 241
7.3 La struttura relazionale del rispetto	p. 253
8. <i>La dimensione etico-pedagogica: l'esemplarità</i>	p. 264
8.1 Normatività esemplarista	p. 267
8.2 Esemplarismo etico	p. 272
8.3 Pluralismo esemplarista: costruire la comunità educante	p. 279
8.4 Rispetto e empatia in prospettiva esemplarista	p. 283
9. <i>La teoria della trasformazione: contesto relazionale e contesto funzionale per una duplice rivoluzione</i>	p. 288
9.1 Trasformative of what? Cornici, realtà e relazioni	p. 296
9.2 La comunità, contesto capacitante e trasformativo	p. 310
<i>Bibliografia</i>	p. 326

Introduzione

Ancora Paulo Freire. Più che mai Paulo Freire

Un importante sociologo di origine austriaca migrato negli Stati Uniti, Marc Lazarsfeld, riflettendo sulla propria biografia e sull'emergere di un particolare stile di ricerca sociale nelle università americane, ha sostenuto tre condizioni per cui la ricostruzione di un percorso biografico può essere utile:

“sono tre i casi in cui vale la pena che si scriva un'autobiografia: se l'autore è un uomo di grande successo; se, per la posizione che occupa, è stato in contatto con molte persone o con avvenimenti importanti; oppure se per circostanze a lui esterne può essere considerato un caso rappresentativo di una situazione o di un processo di qualche interesse”¹.

Paulo Freire soddisfa tutte e tre le condizioni.

La sua rilevanza per il mondo dell'educazione è messa in evidenza dai principali accademici di vari paesi. Sono sufficienti alcune testimonianze sulla sua figura, a titolo di esempio: “il nome di Paulo Freire ha ricevuto proporzioni quasi iconiche negli Stati Uniti, in America Latina e persino in molte parti d'Europa”²; “il catalizzatore, se non il principale animatore dell'innovazione e del cambiamento pedagogico nella seconda metà del secolo”³; “l'educatore più importante del mondo negli ultimi cinquant'anni”⁴; “la vita e il lavoro di Freire sono iscritti nell'immaginario pedagogico del ventesimo

¹ Lazarsfeld P.F. (2000), *Un episodio nella storia della ricerca sociale: un'autobiografia*, in M. Salvati (a cura di), *Da Berlino a New York. Crisi della classe media e futuro della democrazia nelle scienze sociali degli anni Trenta*, Milano: Mondadori, pp. 325-335: 325 (ed. orig. *An Episode in the history of Social Research: A Memoir*, in D. Fleming, B. Bailyn (eds.), *The Intellectual Migration: Europe and America, 1930-1960*, Cambridge: Harvard University Press, pp. 270-337) [t.d.a.].

² Aronowitz S. (1993), *Paulo Freire's radical democratic humanism*, in P. Leonard, P. McLaren (eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*, New York: Routledge, pp. 8-24: 24 [t.d.a.].

³ Torres C.A. (1990), *Twenty Years after Pedagogy of the Oppressed: Paulo Freire in Conversation with Carlos Alberto Torres*, in «Aurora», vol. 13, n. 3, pp. 12-14: 12 [t.d.a.].

⁴ Macedo D. (2010), *Preface*, in Wilson T., Park P., Colón-Muñiz A. (eds.), *Memories of Paulo*, Netherlands: Sense Publishers, pp. XIII-XVI: XV [t.d.a.].

secolo, costituendo un riferimento obbligatorio per diverse generazioni di educatori”⁵; “il suo lavoro classico, *La pedagogia degli oppressi*, è stato un evento storico-mondiale per teorici e attivisti contro-egemonici alla ricerca di nuovi modi di collegare la teoria sociale alle narrazioni della libertà umana”⁶. L'elenco potrebbe riempire molte pagine. Quindi, nel bene e nel male, Paulo Freire è diventato un'icona, un mito, un simbolo che va ben oltre il Brasile, suo paese di origine. *Pedagogy of the Oppressed*, la sua opera di maggiore successo, è tra i primi cento libri in termini di frequenze nel database Open Syllabus Project, che raccoglie oltre un milione di programmi universitari in lingua inglese relativi agli ultimi dieci anni. Un recente sondaggio su Google Scholar mostra che *Pedagogy of the Oppressed* è il terzo lavoro più citato nelle scienze sociali in tutto il mondo: più di 72.000 citazioni, il primo libro nell'ambito dell'educazione⁷.

Freire è stato, quindi, un intellettuale di spicco, un pedagogista influente e un educatore di successo nella seconda metà del Novecento. Come si vedrà brevemente nel secondo capitolo, in cui sintetizzo la sua biografia, la sua attività si è svolta non solo in Brasile, ma dopo l'esilio del 1964 ha viaggiato in molte parti del mondo. Per quanto riguarda il secondo criterio di Lazarsfeld, in questo peregrinare ha incontrato molti intellettuali, che lo hanno influenzato e che a loro volta sono stati influenzati da lui: Erich Fromm e Ivan Illich a Cuernavaca; per l'area radicale, da Paul Goodman e Myles Horton a, più recentemente, Henry Giroux e Stanley Aranowitz, importanti esponenti della pedagogia radicale statunitensi; da Amílcar Cabral a Julius Nyerere, politici e intellettuali africani, rilevanti nel panorama postcoloniale; i teorici della filosofia e teologia della liberazione latinoamericana, da Gustavo Gutierrez a Enrique Dussel; sino ai numerosi pensatori incontrati in Europa nel lungo soggiorno a Ginevra, da Jean-Paul Sartre a Bogdan Suchodolski.

Nella sua lunga vita, nato nel 1921 e morto nel 1997, Freire ha attraversato il

⁵ Nóvoa A. (1998), *Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico*, in M. Apple, A. Nóvoa (orgs.), *Paulo Freire: política e pedagogia*, Porto: Porto Editora, p. 167 [t.d.a.].

⁶ West C. (1993), *Preface*, in P. Leonard, P. McLaren (eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*, New York: Routledge, pp. XIII-XIV: XIII [t.d.a.].

⁷ Kohan W. (2019), *Paulo Freire. Mais do que nunca. Uma biografia filosófica*, São Paulo: Editora Vestigio, p. 16.

“secolo breve”; in Brasile ha vissuto il colpo di stato del 1964 e la ri-democratizzazione del paese tra il 1979 e il 1982 che culminò nell'impegno con il Partito dei Lavoratori (*Partido dos Trabalhadores*) e l'assessorato all'educazione per lo Stato di São Paulo nel 1986; negli Stati Uniti e in Europa ha trascorso gran parte dell'esilio, proprio alla fine degli anni Sessanta e nel corso degli anni Settanta, periodi di grandi cambiamenti, per esempio in Italia le lotte sindacali per le 150 ore, diritto alla formazione per gli operai⁸; in Africa, negli anni Settanta, ha partecipato ai movimenti anticoloniali e di ricostruzione postcoloniale; all'interno del dibattito più strettamente pedagogico è stato, oltre che un innovatore educativo, un apprezzato intellettuale e un riferimento all'interno del dibattito sull'educazione degli adulti, in cui a partire dalla Conferenza di Elsinör del 1949 fino alla Conferenza di Tokyo e al Rapporto Faure del 1972, si è spostata l'attenzione dal concetto di “alfabetizzazione funzionale” a quello di “alfabetizzazione culturale”.

Per quanto il terzo e ultimo criterio di Lazarsfeld, per queste ragioni anagrafiche e di importanza del personaggio nel panorama intellettuale novecentesco è possibile affermare che Paulo Freire è stato un testimone privilegiato di un'epoca, il “secolo breve”, ricca di cambiamenti. Può inoltre essere considerato un caso rappresentativo di una situazione, l'intellettuale organico novecentesco, e di un processo di grande interesse, lo sviluppo di concezioni pedagogiche e di pratiche educative innovative ed emancipatrici, umanistiche e non assoggettate alle logiche funzionalistiche e più biocentricamente strumentali diffuse nel panorama contemporaneo. È anche un esempio di intellettuale organico, politicamente e socialmente impegnato, che viene perseguitato e cionondimeno non rinuncia al suo compito sia culturale sia sociale.

Anche da morto continua a essere elemento di discriminazione tra riformismo democratico e conservatorismo nazionalista e tendenzialmente antidemocratico, anche in questo esempio paradigmatico dell'uso pubblico della storia da parte dei diversi

⁸ Questo specifico impegno in Italia è ricordato da Bimbi L. (1971), *Prefazione all'edizione italiana. Dal Nordest a Barbiana: proposta per una “cultura alternativa”*, in P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Arnoldo Mondadori. Si tratta della rivendicazione degli operai a poter dedurre in tre anni 150 ore dal tempo di lavoro per la propria formazione, ricevendo il salario dal datore di lavoro

schieramenti politici: proprio in Brasile negli ultimi anni il dibattito politico sulla memoria dell'illustre pedagogista si è riaperto. A partire dal 2012, quando il governo federale di Dilma Rousseff ha promulgato la legge n. 12.612, che dichiarava Paulo Freire patrono dell'educazione brasiliana. Dall'*impeachment* contro il presidente, nel mese di agosto 2016, i tentativi di un'attività politico-educativa in senso inverso rispetto a quello praticato negli ultimi governi del Partito dei Lavoratori si sono diffusi e hanno individuato in Paulo Freire uno dei principali avversari. Già nel 2017 il Senato ha elaborato una proposta legislativa per abrogare la legge citata, bocciata però dalla Commissione per i diritti umani e la legislazione partecipativa (*Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa*). Nel programma politico dell'attuale presidente brasiliano, Jair Bolsonaro, si afferma la necessità di cambiare il metodo di gestione, modernizzare il contenuto, ed eliminare l'ideologia di Paulo Freire dalle scuole, accusato di essere marxista. Di recente, nel maggio 2019, Carlos Jordy del Partito Social-Liberale (*Partido Social Liberal*) partito nazionalista e conservatore, ha presentato un progetto di legge (PL 3033/2019) per sostituire Freire come patrono dell'educazione con José de Anchieta, gesuita e missionario spagnolo del XVI secolo.

Ricostruire il pensiero di Paulo Freire, continuare a studiarlo, contribuire a chiarire la proposta culturale, ripercorrendo il percorso biografico ed esplorando le fonti intellettuali, acquista una rilevanza sia nell'attuale congiuntura storica, in cui sembrano prevalere i movimenti nazionalistici e in ambito educativo le tendenze funzionalistiche e produttivistiche, sia nel panorama del dibattito intellettuale, e in particolare nel contesto della filosofia dell'educazione e della pedagogia, per l'indubbio valore della proposta e per l'attualità delle questioni poste.

Perché la questione antropologica?

Come si chiarirà in apertura del primo capitolo, in cui viene analizzata nel dettaglio la concezione antropologica del pensatore brasiliano, nel suo modello pedagogico e nella sua elaborazione intellettuale la riflessione sull'idea di uomo riveste un ruolo decisivo. Rappresenta infatti il punto di partenza e di approdo della proposta educativa e il

costante riferimento e termine di confronto della riflessione pedagogica: in questi termini, pertanto, Paulo Freire non può essere considerato solamente un importante educatore del XX secolo, ma un intellettuale *tout court*, in cui la pratica si salda con la teoria. In questo quadro l'antropologia filosofica, oltre che configurarsi genuinamente come un'antropologia pedagogica, si connette con la dimensione politica dell'educazione, centrale nella riflessione freiriana, esemplare di un clima culturale, sviluppatosi tra gli anni Sessanta e Settanta, in cui politica ed educazione erano concepite in stretto rapporto. Come si vedrà nel primo capitolo, da questo punto di vista Freire può dirci qualcosa ancora oggi, per esempio, sulla questione della neutralità degli strumenti educativi, o degli strumenti in generale.

Non è questa la sede per introdurre l'antropologia filosofica o per ricostruire storiograficamente il dibattito, ma è opportuno segnalare che questo ambito disciplinare, centrale nella filosofia moderna e che ha visto un notevole sviluppo nella prima metà del Novecento⁹, negli ultimi anni è stato oggetto di una nuova ripresa. In un'epoca, come quella attuale, caratterizzata dallo sviluppo delle biotecnologie e dal pluralismo culturale, per fare solamente due esempi, la domanda sull'uomo assume una nuova attualità¹⁰. Il digitale mette in crisi una certa idea di uomo e invita a riflettere sul rapporto tra umano e tecnica, richiamando così il nesso a volte tralasciato tra antropologia e tecnologia: l'introduzione delle tecnologie digitali richiede di riconfigurare l'immagine di uomo soggiacente alle nostre pratiche quotidiane? La seconda civiltà delle macchine, inoltre, induce a riflettere su cosa resta dell'umano: il dibattito sull'*enhancement*, dal punto di vista filosofico, oltre che coinvolgere la bioetica richiede uno sforzo di visione antropologica. La convivenza interculturale offre

⁹ I classici tedeschi dell'antropologia filosofica di inizio secolo sono: Scheler M. (2009), *La posizione dell'uomo nel cosmo*, Milano: Franco Angeli; Plessner H. (2010), *Antropologia filosofica*, Brescia: Morcelliana, Brescia; Gehlen A. (2010), *L'uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo*, Milano: Mimesis. Su questi si veda almeno Pansera M.T. (2001), *Antropologia filosofica: la peculiarità dell'umano in Scheler, Gehlen e Plessner*, Milano: Mondadori e Cusinato G. (2008), *La totalità incompiuta. Antropologia filosofica e ontologia della persona*, Milano: Franco Angeli.

¹⁰ È il punto di partenza di Campodonico A. (2013), *L'uomo. Lineamenti di antropologia filosofica*, Soveria Mannelli: Rubbettino, p. 7. Un tentativo di riflessione antropologico-filosofica in chiave inter o transculturale è Pombo K. (2009), *Chi è l'uomo? Introduzione all'antropologia in dialogo con le culture*, Roma: Armando Editore.

interessanti stimoli alla riflessione antropologico-filosofico, se non altro perché pone al centro del dibattito l'incontro con l'altro come costitutivo della formazione del sé o perché propone un'ottica comparativa per delineare l'umano, per esempio in merito alla dialettica interesse personale-convivenza e condivisione¹¹.

In altri termini, la questione, a cui questo lavoro non darà risposta, è quale rapporto sussiste tra le vecchie domande dell'antropologia filosofica e quelle più recenti. Senza addentrarmi in un tentativo di soluzione, mi pare comunque che la questione della trasformazione dell'uomo e/o dell'ambiente possa essere considerato uno dei *fil rouge* che percorre diacronicamente l'antropologia filosofica. Questo tema consente di saldare le questioni antropologiche con quelle sociali e rappresenta l'oggetto dell'ultimo capitolo del presente lavoro¹². Anche i temi del dialogo, della relazionalità e dell'intersoggettività propongono interrogativi classici dell'antropologia filosofica, ma che pur mutati – a causa dei cambiamenti del mondo esterno che stimola l'indagine – conservano una forte attualità. Relazionalità e trasformazione chiamano in causa il concetto e le pratiche di formazione dell'uomo: è pertanto inevitabile confrontarsi con l'antropologia pedagogica, ossia quell'ambito della riflessione pedagogica che riguarda i tratti umani e la concezione di uomo che costituiscono riferimenti imprescindibili, più o meno esplicito, della riflessione pedagogica e della pratica educativa.

Negli ultimi anni si è assistito nel dibattito pedagogico a un ritorno alla riflessione sulla dimensione antropologica, fondativa, come reazione alla tendenza funzionalistica che, tra l'altro, ha focalizzato la discussione sempre più su aspetti tecnici e ha visto la diffusione anche nel linguaggio pedagogico di tecnicismi che hanno, almeno in parte, eroso lo spazio della riflessione pedagogica generale e fondamentale¹³.

¹¹ Si veda per esempio Sahlins M. (2010), *Un grosso sbaglio. L'idea occidentale di natura umana*, Milano: Elèuthera, pp. 57-60.

¹² Mi pare che negli ultimi anni Guido Cusinato abbia sviluppato un'antropologia filosofica della trasformazione, ponendo il concetto di esemplarità al centro del tema della formazione dell'uomo. Si veda almeno Cusinato G. (2010), *Le domande dell'antropologia filosofica*, in «Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia», anno 12, pp. 1-20; Cusinato G. (2011), *L'esemplarità aurorale*, in Scheler M., *Modelli e capi. Per un personalismo etico in sociologia e filosofia della storia*, Milano: Franco Angeli, pp. 7-29; Cusinato G. (2017), *Periagoge. Teoria della singolarità e filosofia come esercizio di trasformazione*, Verona: QuiEdit.

¹³ Hanno riflettuto sull'antropologia pedagogica, proponendone anche un'indipendenza epistemologica, Nanni C. (2002), *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*, Roma: LAS e Acone G.

La riflessione sui fondamenti della disciplina e sul senso dell'educazione si contrappone alla tendenza, caratterizzante il dibattito contemporaneo, alla *learnification* della più complessiva dimensione educativa¹⁴. A ben vedere anche le questioni educative più attuali, quali per esempio l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione in classe, il dibattito sulle competenze o la possibilità di rigenerare il legame sociale come fine educativo, fanno riferimento anche solo implicitamente a un'idea uomo¹⁵. Ogni azione educativa può essere illuminata e motivata dalla ricerca e dalla riflessione pedagogica che a sua volta assume nel suo quadro di riferimento delle concezioni di uomo. In particolare assume una definizione di uomo come “essere da educare” che costituisce propriamente l'oggetto dell'antropologia pedagogica. Con ciò si vuole affermare sia che l'educazione è una “necessità metafisica”, fattore necessario alla crescita e allo sviluppo umano, sia che è una “necessità morale”, in quanto diritto di ognuno e compito della società organizzata¹⁶.

Da un punto di vista più generale, la filosofia dell'educazione ha un focus antropologico, perché la pedagogia è un sapere antropologico. Da questo punto di vista l'uomo va concepito nella sua *humanitas*, in quel farsi-uomo che lo culturalizza e perciò lo de-naturalizza. Questa *humanitas* che definisce l'uomo è apertura e progettualità. La forma che l'uomo assume, attraverso la *Bildung* ossia la formazione/costruzione umana dell'uomo, è una “forma senza forma” poiché costantemente in costruzione¹⁷. La questione antropologica perciò si salda inestricabilmente con le tematiche educative: la

(1997), *Antropologia dell'educazione*, Brescia: La scuola.

¹⁴ Il termine *learnification* indica proprio quel processo attraverso il quale “il linguaggio dell'educazione è stato ampiamente rimpiazzato da un linguaggio dell'apprendimento”, veicolando così un'interpretazione esclusivamente tecnico-strumentale della questione educativa. Si veda Biesta G.J.J. (2006), *Beyond Learning. Democratic Education for Human Future*, Boulder-London: Paradigm Publishers, p. 14 e Biesta G.J.J. (2010), *Good Education in an Age of Measurement*, Boulder-London: Paradigm Publishers.

¹⁵ Il più recente testimone del ritorno di interesse nei confronti delle visioni antropologiche nel dibattito pedagogico italiano è Baldacci M. (2018), *Riflessioni sull'antropologia pedagogica*, in «Rassegna di pedagogia: Pädagogische Umschau: trimestrale di cultura pedagogica», vol 76, n. 3-4, pp. 243-260; si veda almeno anche Minello R. (2012), *I nodi della trasformazione. Antropologia e formazione*, Lecce: Pensa Multimedia. Sul concetto di educabilità, che può essere considerato il fulcro dell'antropologia pedagogica, si veda Nosari S. (2002), *L'educabilità*, Brescia: La Scuola.

¹⁶ Nanni C. (2002), *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi* cit., pp. 38-40.

¹⁷ Cambi F. (2006), *Metateoria pedagogica. Struttura, funzioni, modelli*, Bologna: Clueb, pp. 44-48.

riflessione pedagogica si nutre costitutivamente del dibattito antropologico, al punto da configurare un campo disciplinare autonomo, l'antropologia pedagogica. Il discorso sull'uomo e la riflessione sull'umano assumano, infatti, peculiari caratterizzazioni se si prende come punto di partenza le problematiche educative.

Tra antropologia filosofica e filosofia sociale

Per Paulo Freire, nella riflessione filosofica e in quella pedagogica la questione antropologica si salda con la dimensione sociale. Per comprendere il nesso tra antropologia filosofica e filosofia sociale, come emerge in questo lavoro, bisogna individuare e indagare altre due connessioni: dell'antropologia filosofica con il dialogo e con la trasformazione. In questo modo acquista senso e solidità il percorso qui proposto, che nel quinto capitolo illustra il passaggio da una concezione antropologica relazionale ad una teoria del dialogo, sviluppata nei successivi tre capitoli, e si conclude nel nono capitolo con una teoria della trasformazione, antropologicamente fondata e dialogicamente orientata.

Per quanto riguarda la prima connessione, tra antropologia filosofica e dialogo, si possono individuare almeno tre aspetti che giustificano tale sinergia. In primo luogo il dialogo costituisce un paradigma che consente di comprendere che cosa sia l'uomo, nella sua costitutiva dimensione relazionale¹⁸. In secondo luogo, considerata la struttura relazionale della condizione umana, sembra che indagare il dialogo consenta di svelare qualcosa dell'uomo. Infine una teoria del dialogo contribuisce a dare forma a quella peculiare normatività propria dell'antropologia filosofica, che fa sì che questa si saldi con la filosofia sociale e che in questo lavoro ho esplorato nell'ottavo capitolo approfondendo il concetto di esemplarità. Se la questione della normatività in filosofia sociale è tema dibattuto e centrale, parimenti avviene in ambito antropologico: mi sembra che la nozione di esemplarità, oltre che decisiva dal punto di vista squisitamente etico, possa costituire un *trait d'union* normativo tra i due campi disciplinari attraversati in questo lavoro.

¹⁸ Questa è una delle tesi di fondo del volume Campodonico A. (2013), *L'uomo. Lineamenti di antropologia filosofica*, Soveria Mannelli: Rubbettino.

Per quanto riguarda il secondo nesso, tra antropologia filosofica e teoria della trasformazione, è necessario fare riferimento al concetto di prassi, frequentemente utilizzato da Freire. Come si vedrà nel primo capitolo, infatti, l'uomo per il pedagogista brasiliano è un essere di prassi, capace di tenere insieme azione e riflessione, di essere soggetto attivo della storia in grado di trasformare se stesso e le condizioni in cui vive. Il riferimento all'antropologia filosofica, e in particolare al concetto di prassi come dimensione costitutiva della condizione umana, tra il descrittivo e il normativo, consente di uscire dalla dicotomia tra cambiamento del contesto o cambiamento del soggetto. Non si tratta, infatti, di individuare un primato logico o cronologico tra le due tipologie di cambiamento, bensì di coglierli simultaneamente nel loro vicendevole intrecciarsi, attraverso una teoria della prassi trasformativa.

Le grandi risposte paradigmatiche al problema del mutamento sociale possono essere schematicamente distinte in tre grandi categorie¹⁹. Le prime, in analogia con quanto accade ai mutamenti degli organismi, fanno riferimento ai concetti di crescita e differenziazione. Nella prospettiva del secondo paradigma il mutamento sociale è conseguenza del conflitto. La terza posizione, infine, emerge nell'ambito delle teorie micro-sociali, che considerano importanti le relazioni faccia-a-faccia, dall'interazionismo simbolico all'etnometodologia sino al modello drammaturgico di Goffman: secondo questa posizione il cambiamento avviene per progressivi scarti individuali nell'esecuzione dei ruoli. La proposta che avanzo in questo lavoro, in particolare nell'ultimo capitolo, coerentemente con l'impostazione freiriana, è che per spiegare e indurre il cambiamento sociale non è sufficiente riferirsi ad un solo paradigma. L'idea mounieriana della “duplice rivoluzione” indica esattamente questa esigenza di una duplice prospettiva. Se, per esempio, intendo introdurre un cambiamento nella produzione di rifiuti e nel consumo di plastica degli italiani è necessario agire su più fronti: da quello normativo, per esempio proibendo l'utilizzo della plastica usa-e-getta per i prodotti alimentari, a quello concreto, migliorando il servizio della raccolta differenziata e offrendo alternative alla plastica, a quello della

¹⁹ Ferrara A. (2001), *Il progetto di una filosofia sociale*, in M. Calloni, A. Ferrara, S. Petrucciani (a cura di), *Pensare la società*, Roma: Carocci, pp. 19-39: 28-30.

trasformazione individuale, attraverso l'educazione alla consapevolezza e a comportamenti sostenibili.

Anche da un punto di vista metodologico si può intravedere una coerenza e continuità tra questi antropologia filosofica e filosofia sociale. I concetti utilizzati in entrambi i settori sono sempre al contempo descrittivi e valutativi, nutrono interesse per la descrizione empirica che si compenetra con la normatività dell'intreccio concettuale²⁰. Senza addentrarmi ulteriormente in questo complesso argomento, e rinviando alle considerazioni svolte nell'ottavo capitolo sull'esemplarità, mi limito in questa fase introduttiva a chiarire che sarebbe scorretto declinare la relazione tra dimensione descrittiva e dimensione normativa, in questi due ambiti disciplinari, come una connessione lineare, che fa discendere il normativo dal descrittivo. Piuttosto è più proficuo interpretare questa dialettica come circolare, in cui le due dimensioni si richiamano vicendevolmente.

Dal punto di vista metodologico

Se dal punto di vista dei contenuti tra le due parti della tesi ci sono, contemporaneamente, una cesura e alcune saldature, appena evidenziate, anche dal punto di vista metodologico è possibile notare differenze e continuità. Dal punto di vista macroscopico, la prima parte si configura come un lavoro descrittivo e ricostruttivo del pensiero antropologico di Paulo Freire. Anche il quinto capitolo, che funge da snodo tra le due parti, è descrittivo del passaggio dall'antropologia relazionale alla teoria del

²⁰ Per quanto riguarda l'antropologia filosofica si veda, su questo punto, il fondativo Habermas J. (1966), *Antropologia*, in G. Preti, a cura, *Filosofia*, Milano, pp. 19-38 (ed. orig. Habermas J. (1958), *Philosophische Anthropologie*, in A. Diemer, I. Frenzel (eds.), *Fischer - Lexikon Philosophie*, Frankfurt am Main: Fischer 1958 e, più recentemente nel contesto italiano, Firmiani M. (2005), *Antropologia filosofica*, Roma: Editori Riuniti, pp. 8-13 e Pansera M.T. (2001), *Antropologia filosofica. La peculiarità dell'umano in Scheler, Gehlen e Plessner*, Milano: Bruno Mondadori, pp. 10-16. Per quanto riguarda la filosofia sociale, oltre ai riferimenti citati nel primo paragrafo del settimo capitolo, si vedano almeno Jaeggi R., Celikates R. (2019), *Filosofia sociale. Una introduzione*, Milano: Le Monnier, pp. 4-7 in cui viene ripreso il concetto di "normatività immanente" analizzato più diffusamente in Celikates R. (2009), *Kritik als Soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*, Frankfurt am Main: Campus; si veda inoltre Fischbach F. (2009), *Manifeste pour une philosophie sociale*, Paris: La Découverte. Nel contesto italiano si veda Rosito V., Spanò M. (2013), *I soggetti e i poteri. Introduzione alla filosofia sociale contemporanea*, Roma: Carocci, pp. 13-14.

dialogo, che in Freire è più una pedagogia del dialogo che un'etica del dialogo. I successivi capitoli, dal sesto al nono, in cui analizzo alcune caratteristiche di un'etica e di una pedagogia del dialogo come matrice di una prassi trasformativa, sono invece più di natura propositiva.

Nonostante le pur evidenti differenze tra le due parti, vorrei giustificare questa scelta richiamando tre concetti: retaggio, eredità e esemplarità. Questi concetti si sovrappongono in parte ma proprio grazie a queste sovrapposizioni e interrelazioni è possibile approssimare le saldature metodologiche tra le due parti del lavoro. Secondo la logica del retaggio, che caratterizza la seconda parte, recuperare il pensiero freiriano ha uno scopo non storiografico o esclusivamente filologico, ma invita ad andare oltre al testo, rimanendo fedeli al senso²¹. La logica dell'eredità consente di coniugare continuità e innovazione, mantenendo aperta la dialettica tra questi due aspetti. Se il concetto di tradizione corre il rischio, almeno nel linguaggio comune, di richiamare solamente la dimensione della conservazione, quello di eredità consente di non soffermarsi solamente su uno dei due aspetti²².

Infine il concetto di esemplarità, che va declinato in una duplice direzione. Da un lato utilizzo come paradigmatiche alcune questioni freiriane, nella convinzione che i concetti utilizzati nella seconda parte della tesi lavorano su problemi in qualche misura impostati da Freire e possano rivelarsi utili per affrontare alcune questioni freiriane: per esempio come l'antropologia relazionale si declini in una teoria del dialogo come matrice e motore di prassi trasformativa oppure a quali condizioni la pratica dialogica può configurarsi come prassi trasformativa. Si tratta, in questa accezione, di una filiazione problematica e non di una connessione genealogica-storicistica né di una "fusione di orizzonti" come in Gadamer. L'altro lato dell'accezione di esemplarità paradigmatica va inteso come una filiazione genealogica, tra Freire e me stesso. La seconda parte della tesi assume il pedagogista brasiliano come esempio nel senso che

²¹ Riprendo la categoria del retaggio in questo senso da Veca S. (2006), *Le cose della vita. Congetture, conversazioni e lezioni personali*, Milano: BUR, p. 175.

²² Recupero questa accezione di eredità da Pezzano G. (2018), *Figli che generano i propri genitori? Analisi critica di "P. Sloterdijk, I figli impossibili della nuova era"*, in «Lessico di etica pubblica», n.2, pp. 110-121.

assume problematiche freiriane e si sforza di sviluppare strategie freiriane per affrontarle. Nuovamente la logica è quella del paradigma, da interpretare non come un reattivo chimico, per cui prendo concetti freiriani e li faccio reagire con altre strutture concettuali al fine di proporre soluzioni a problemi impostati dal pedagogo. Quel “con Freire” del sottotitolo della seconda parte della tesi segnala proprio questo aspetto: essa vuole essere freiriana nella forma, nell'impostazione e nello spirito che la guida, non solo nei contenuti.

Il modello antropologico di Paulo Freire

PARTE PRIMA - L'ANTROPOLOGIA FILOSOFICA DI
PAULO FREIRE

1. Il modello antropologico di Paulo Freire

In questo capitolo presenterò alcuni elementi dell'antropologia filosofica di Paulo Freire. Nell'elaborare una filosofia dell'educazione e un metodo di alfabetizzazione degli adulti applicato in varie parti del mondo, Freire ha delineato, anche se non sistematicamente, un'idea di uomo. In sede preliminare è opportuno precisare che questa idea di uomo, da un punto di vista epistemologico, è ricostruita a partire dall'uomo concreto: come si vedrà, Freire insiste ripetutamente su questo punto, sostenendo che il suo interesse, coerentemente con l'impostazione marxiana della questione, non riguarda l'uomo astratto. In altri termini, il suo interesse non consiste nel definire gli attributi dell'uomo in generale, ma ricostruire i tratti caratterizzanti dell'uomo concreto¹. Le pagine successive si propongono di organizzare e sistematizzare alcuni di questi elementi antropologici, sparsi nelle sue opere.

È opinione diffusa nella letteratura secondaria riguardante il pensatore brasiliano la tesi per cui la sua pedagogia sia fondata su un'antropologia filosofica pienamente sviluppata². Ed è stato lo stesso Freire, nell'ultima opera in cui ha ripensato e discusso *La Pedagogia degli Oppressi*, ad affermare che in tutto il libro vi era “anche se a volte sottintesa, ma chiara ed esplicita, un'antropologia, una certa comprensione o visione dell'essere umano”³. Ciò che è mancato, però, è uno studio sistematico che ricostruisca e descriva la concezione di essere umano che Freire ha sviluppato in diversi luoghi, in particolare nelle sue opere giovanili, in cui è maggiormente evidente come il punto di inserimento alle problematiche pedagogiche sia di carattere antropologico⁴. È

¹ Weffort F. (1973), *Introduzione*, in Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Milano: Mondadori, p. 15 (ed. orig. *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra 1967).

² Si vedano, per citare solamente alcuni riferimenti, Aronowitz S. (2012), *Paulo Freire's Radical Democratic Humanism: The Fetish of Method*, in «Counterpoints», Vol. 422, pp. 257-274: 261; Torres C.A. (2014), *First Freire. Early Writings in Social Justice Education*, New York: Teachers College University, pp. 74-77; Gottlieb E., La Belle T. (1990), *Ethnographic Contextualization of Freire's Discourse: Consciousness-raising, Theory and Practice*, in «Anthropology & Education Quarterly», vol. 21, n. 1, pp. 3-18.

³ Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, Torino: EGA, pp. 118-119 (ed. orig. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra 1970).

⁴ Le opere giovanili a cui faccio riferimento sono in particolare Freire P. (1959), *Educação e atualidade brasileira*, Recife: Universidade Federal do Recife; Freire P. (1963), *Educação e conscientização*, Porto Alegre: Emma; Freire P. (1973), *L'educazione come pratica della libertà* cit.; Freire P. (1968),

interessante notare come la maggior parte degli studi riguardanti l'antropologia filosofica di Freire si possano situare negli anni Settanta, in concomitanza con la pubblicazione delle sue prime opere, proprio quelle in cui la connessione tra ideale e pratica educativa, da un lato, e idea di uomo, dall'altro, è più marcata.

L'obiettivo di questo capitolo è proprio di colmare tale lacuna: da un punto di vista metodologico, pertanto, si configura come un capitolo che, cercando di essere il più fedele possibile alle posizioni freiriane, mette insieme i diversi spunti presenti nei lavori del pensatore brasiliano. Lo sforzo consiste nel riordinare un materiale piuttosto disorganico, presentato rapsodicamente e in maniera ripetitiva in numerosi scritti. Freire, come noto, non è un pensatore rigoroso in senso accademico: la sua cifra stilistica non è la chiarezza sintattica, il rigore argomentativo o la sistematicità del pensiero, come per altro gli è stato criticato sovente⁵. Semmai il significato del termine rigore che si può attribuire al pensatore brasiliano si riferisce ad un altro livello e consiste nella coerenza tra pensiero e azione: in questi termini Freire ha parlato di coerenza tra ciò che stava scrivendo, ciò che andava dicendo e ciò che stava facendo, richiamando la pazienza e l'umiltà necessarie a questa forma di coerenza⁶. Tale ricostruzione sarà pertanto oggetto di un'esposizione descrittiva che lascerà ampio spazio ai testi freiriani. Benché emergeranno già in queste pagine alcune delle fonti del pensiero antropologico-filosofico dell'autore, non mi soffermerò in questo capitolo su tale aspetto perché sarà oggetto di sistematica attenzione nel terzo e nel quarto.

Siffatta opera ricostruttiva e descrittiva, oltre ad essere funzionale a un'esposizione sistematica dell'idea di uomo di Freire, consentirà di sostenere due tesi che percorreranno l'intero lavoro. In primo luogo, sarà più chiaro in quali termini l'antropologia filosofica fonda la pedagogia freiriana, delineando nello specifico un'idea di uomo educabile nella misura in cui consente di evidenziare le ragioni e le condizioni

Acción cultural para la libertad, Santiago de Chile: ICIRA; Freire P. (1969), *Extensión e comunicación? La conscientización en el medio rural*, Santiago de Chile: ICIRA; Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, cit.; Freire P. (1970), *Cultural Action and Conscientization*, in «Harvard Education Review», vol. 40, n. 3, pp. 452-477; Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione*, Roma: AVE (ed. orig. *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*, Madrid: Marsiega 1972).

⁵ Per una risposta a tali critiche si veda Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza* cit.

⁶ Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza* cit., p. 71.

che permettono di pensare l'uomo come un soggetto educabile⁷. La prospettiva antropologico-filosofica di Freire non presenta di per sé grandi elementi di originalità, come pur è stato rilevato dalla critica, ma acquisisce una certa rilevanza se interpretata come fondamento e vertice interpretativo della sua teoria pedagogica⁸. La grande varietà di teorie filosofiche utilizzate come fonti della sua proposta antropologica sono, in qualche modo, funzionali alla comprensione dell'uomo come soggetto educabile, del contesto sociale dell'educazione e del processo attraverso il quale si realizza⁹. In secondo luogo, come emergerà con più evidenza nel quinto capitolo, vorrei sviluppare un discorso che fondi la teoria del dialogo di Freire, e indirettamente la teoria del cambiamento, sulla sua idea di uomo. Questo lavoro ricostruttivo e descrittivo, in altri termini, è funzionale a fornire un quadro coerente alla connessione tra antropologia filosofica, pedagogia, filosofia del dialogo e filosofia sociale.

⁷ Nosari S. (2002), *L'educabilità*, Brescia: La Scuola, p. 55.

⁸ Preiswerk M. (1995), *Educación Popular y Teología de la Liberación*, Buenos Aires: CELADEC; Schugurensky D. (2011), *Paulo Freire*, London: Bloomsbury. Sulle critiche a Freire su questo punto si vedano, a titolo esemplificativo, Egerton J. (1973), *Searching for Freire*, in «Saturday Review of Education», vol. 1, n. 3, pp. 32-35 e Leach T. (1982), *Paulo Freire: Dialogue, Politics and Relevance*, in «International Journal of Lifelong Education», vol. 1, n. 3, pp. 185-201.

⁹ Elias J. (1994), *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation*, Malabar: Krieger, p. 44.

1.1 La centralità dell'antropologia filosofica nel pensiero di Paulo Freire

Come è noto, l'interesse principale di Freire, grazie al quale ha acquisito notorietà a livello internazionale, è di natura educativa. Il cosiddetto "metodo Paulo Freire" ha avuto un'ampia diffusione fuori dal Brasile già a partire dagli anni Sessanta: successo testimoniato dalla proposta avanzata nel 1969 dall'Università di Harvard di andare a insegnare in quella sede a cui Freire preferì, dopo un semestre di docenza, la proposta del Consiglio Ecumenico delle Chiese di Ginevra, impegnandosi anche nei processi di riforma educativa in diversi paesi africani. La fortuna e la diffusione delle prospettive pedagogiche di Freire ha percorso l'intera sua vita, al punto che è stato considerato, negli anni Novanta, il più noto e importante educatore al mondo¹⁰. L'influenza freiriana non si rintraccia solamente nelle pratiche educative, di alfabetizzazione degli adulti, ma anche sul piano teorico: basti ricordare il debito che la pedagogia critica ha esplicitamente riconosciuto nei suoi confronti o il rapporto articolato e di reciproca influenza con la teologia della liberazione¹¹.

¹⁰ Taylor P. (1993), *The Texts of Paulo Freire*, Buckingham: Open University Press, p. 149; Elias J. (1994), *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation* cit.

¹¹ Sul metodo Paulo Freire in Italia si vedano, tra i molti, Telleri F. (a cura di) (2002), *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, Bologna: CLUEB e, per un esempio di educatore freiriano Piccio G. (2003), *Pratica di un'utopia. Un caso di applicazione del metodo di Freire in Italia*, in AA.VV., *Paulo Freire: pratica di un'utopia*, Piacenza-Milano: Berti-Terre di Mezzo, pp. 55-79. Sulla ricezione dell'impegno teorico in ambito europeo si veda Schachtner C. (1999), *A Recepção do Enfoque Teórico de Paulo Freire na Europa*, in D.R. Streck, E. Redin, F.C. Madche, I.M. Keil, L.I. Gaiger (org.), *Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação*, Petropolis: Vozes. Per un focus sull'area mediterranea si vedano i saggi raccolti in Schettini B., Toriello F. (a cura di) (2008), *Paulo Freire. Educazione etica e politica per una pedagogia del Mediterraneo*, Napoli: Luciano e, in connessione con la *Pedagogia critica*, Mayo P. (2004), *Reinventing Freire in a Southern context: The Mediterranean*, in Id., *Liberating praxis. Paulo Freire's legacy for radical education and politics*, Westport (CT): Praeger, pp. 103-124. Per una panoramica complessiva si veda Souza J.F. (2001), *A atualidade de Paulo Freire*, Recife: UFPE e Schugurensky D. (2011), *Paulo Freire* cit. Sull'influenza nel dibattito su tematiche come globalizzazione, multiculturalismo e pensiero ecologico si veda Tagliavia A. (2011), *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*, Bologna: EMI. Sul debito teorico della *Pedagogia critica* si vedano il testo fondativo (con prefazione di Freire stesso) Giroux H. (1983), *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, MA: Bergin and Garvey, Kincheloe J.L. (2008), *Critical Pedagogy Primer*, New York: Peter Lang e McLaren P. (2000), *Paulo Freire's Pedagogy of Possibility*, in S.F. Steiner, H.M. Krank, P. McLaren, R.E. Bahruth (eds.) (2004), *Freirean Pedagogy, Praxis, and Possibilities: projects for the new millennium*, New York: Taylor & Francis in cui la ricostruzione delle fonti teoriche di questa corrente è più approfondita. Sul rapporto con la teologia della liberazione si veda Rivera R. (2004), *A Study of Liberation Discourse: The Semantics of Opposition in Freire and Gutierrez*, New York: Peter Lang e i testi freiriani Freire P. (1974), *Educación, liberación e iglesia*, in

Nonostante questi interessi pedagogici, teorici e pratici allo stesso tempo, è stato Freire stesso a sottolineare come ogni pratica educativa e ogni teoria pedagogica implicino una concezione di uomo: “tutta la pratica educativa implica una posizione teorica sull’arte dell’educatore. Questa posizione implica a sua volta – a volte più a volte meno esplicitamente – un’interpretazione dell’uomo e del mondo”¹². Dal momento che tutte le pratiche educative implicano una visione di ciò che gli esseri umani sono, diverse proposte pedagogiche e didattiche rinviano a diversi modelli antropologici.

Il nucleo concettuale da cui prende le mosse la riflessione freiriana si situa al crocevia tra antropologia filosofica, pedagogia e politica¹³. Il nesso tra idea di uomo e proposta educativa può essere ravvisato ad un duplice livello. Da un lato le forme educative devono essere adeguate al fine che viene perseguito: l’antropologia filosofica in questo contesto si occupa di delineare qual è l’idea di uomo da perseguire e, proponendosi come possibile descrizione dei fini educativi, si declina come antropologia pedagogica¹⁴. In questi termini la proposta di Freire può essere interpretata come una pedagogia umanista, nella misura in cui assume la dignità umana come valore da perseguire attraverso le azioni educative¹⁵. Dall’altro lato, le azioni educative per essere valide devono essere precedute da una riflessione sull’uomo, per evitare il rischio di “adottare metodi educativi e modi di agire che riducono l’uomo alla condizione di oggetto”¹⁶. In questo quadro l’antropologia filosofica svolge un ruolo di ideale regolativo delle pratiche educative, nella misura in cui l’idea di uomo rappresenta il termine attraverso il quale giudicare la validità delle singole azioni educative.

Esemplificando il ragionamento di Freire, si può notare come, in alcune proposte

P. Freire, Bodipo-Malumba E.I., Cone J.H., Assmann H. (org.), *Teología negra, teología de la liberación*, Salamanca: Sígueme e Freire P. (1972), *La misión educativa de las Iglesias en América Latina*, Talca: Fundación Obispo Manuel Larraín.

¹² Freire P. (1970), *Cultural Action for Freedom*, in «Harvard Educational Review», p. 6 [t.d.a.].

¹³ In Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza* cit., p. 119 afferma esplicitamente che le sue “posizioni di ordine politico-pedagogico” sono sostenute da una precisa caratterizzazione dell’essere umano.

¹⁴ Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., p. 57.

¹⁵ Dale J., Hyslop-Margison E.J. (2010), *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation. The Philosophical Influence on the Work of Paulo Freire*, New York: Springer, pp. 105-127; Scurati C. (1991), *Paulo Freire. L’uomo liberato*, in Id., *Profili nell’educazione. Ideali e modelli pedagogia nel pensiero contemporaneo*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 119-134.

¹⁶ Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., p. 49.

pedagogiche, la preoccupazione principale sia il contenuto da insegnare: l'educando è concepito come un ricevitore di contenuti. Il fondamento di queste teorie è un'antropologia filosofica che vede l'uomo come un essere finito. In questa prospettiva l'uomo e il mondo sono dati, non sono da costruire: l'unica possibilità concessa è di adattarsi. Ci sono però altre teorie pedagogiche che pongono l'educando al centro del progetto educativo, in grado di cogliere le dinamiche del mondo e di costruire la propria visione del mondo, diventando in questo modo autonomo. Questo è proprio uno degli elementi centrali dello sforzo insieme teorico e pratico che Paulo Freire ha portato avanti in diverse parti del mondo nel corso della sua vita. È evidente che siffatte teorie concepiscano l'uomo come un essere incompiuto, storico e relazionale.

Il secondo nesso fondamentale, all'interno del nucleo concettuale posto al crocevia tra antropologia filosofica, pedagogia e politica, evidenzia come l'idea di uomo che si rintraccia nelle opere di Freire è di natura politica poiché dà luogo a un'educazione politica e pone al centro la nozione di libertà: in questi termini “qualsiasi antropologia postula una politica, sia perché non è neutra, sia perché rappresenta nello stesso tempo una scelta che vuole realizzare”¹⁷. L'antropologia filosofica di Freire propone un impegno politico che richiede agli uomini di essere soggetti all'interno di un progetto di vita oppure essere convertiti in oggetti di questo stesso progetto; di essere collocati in mezzo alla storia che può umanizzare o disumanizzare, liberare o opprimere; di essere in mezzo ai “temi epocali”, che gli esseri umani possono afferrare e utilizzare per risolvere i loro problemi, oppure di essere alla periferia, ai margini della storia; di avere un atteggiamento critico oppure di assumere una coscienza ingenua, magica, mitica e semi-intransitiva; di assumere un atteggiamento pratico (connesso alla *praxis*) oppure di essere semplicemente attivista o idealista; di trasformare il mondo, per cui scoprire il mondo reale significa scoprire le reali possibilità della condizioni umana oppure, viceversa, cedere ai suoi limiti; di essere in relazione con l'altro per entrare in dialogo oppure di vivere in modo individualistico¹⁸. Queste alternative sono di natura

¹⁷ Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., p. 118; si veda Silva A. (1970), *La pédagogie de Paulo Freire: une conception politique de la culture*, in «Revue Études», vol. 6, n. 333, pp. 656-672.

¹⁸ Torres Novoa C.A. (1978), *La Praxis Educativa de Paulo Freire*, México City: Ediciones Gernika, pp.

politica, nella misura in cui per politica si intende “la direzione razionale dell’azione umana, l’incontro per eccellenza delle aspettative individuali e collettive”, il luogo in cui “tutti gli sforzi per sostenere o trasformare la realtà in modo efficace sono sintetizzati”, in altre parole, laddove la si concepisca in termini generali come “l’arte del possibile”¹⁹.

Un’altra chiave per comprendere la centralità della dimensione politica nel pensiero complessivo di Paulo Freire, e in particolare nella sua antropologia filosofica e nella sua pedagogia, è il concetto di libertà²⁰. L’aspirazione della libertà attraversa tutta l’opera del pensatore brasiliano: non è intesa come la libertà astratta del liberalismo, ma emerge come un imperativo morale, in relazione alla necessità di forgiarla come un’istituzione storica concreta:

Le fonti del pensiero di Paulo Freire e soprattutto la sua pratica ci danno una visione del tutto differente dai concetti astratti propri del liberalismo. [...] Questa prospettiva esistenziale che si apre alla storia scarta fin dal principio qualsiasi nozione formale di libertà. La libertà è intesa come il modo di essere, come il destino dell’uomo, e per ciò stesso ha senso soltanto in seno alla storia vissuta dagli uomini²¹.

L’idea di libertà, lontano da essere solamente un concetto, è un’aspirazione umana che acquista interesse e significato nella misura in cui si incarna nella storia.

Marcela Gajardo, sociologa dell’educazione cilena che ha lavorato e studiato insieme a Paulo Freire all’Istituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, ha evidenziato come questa idea di libertà sia strettamente collegata alla lotta per trasformare una concreta situazione esistenziale:

La libertà non concepita come il potere magico di instaurare uno stato di cose, ideale e perfetto, attraverso la negazione e il ripudio di una realtà presente ma,

63-70 [t.d.a.].

¹⁹ Torres Novoa C.A. (1978), *La Praxis Educativa de Paulo Freire* cit., p. 61 [t.d.a.].

²⁰ Ordóñez J. (1981), *Paulo Freire’s Concept of Freedom* cit.

²¹ Weffort F. (1973), *Introduzione* cit., pp. 13-14.

al contrario, comprendendola del suo vero significato, come l'ammissione di una realtà concreta e determinata per trasformarla attraverso l'azione degli uomini che in essa si incontrano, vivendola e assumendola criticamente²².

In questa prospettiva la libertà umana è una qualità che ha a che fare con l'essere sociale, che comporta assumere, riconoscere e inserirsi criticamente nella realtà per trasformarla. La libertà permette all'essere umano di essere coinvolto creativamente e costruttivamente nel processo storico volto a ottenere la liberazione. La libertà va pertanto concepita come la possibilità di praticare atti liberi che sono poi a propria volta liberatori: libertà, quindi, come potere di liberare. È sempre la sociologa cilena a ricordarci come, attraverso la sua teoria dell'azione, Freire intendeva chiarire in che cosa consista la libertà, quali siano le condizioni affinché sia esercitata e a quali risultati potesse condurre, opponendosi a qualsiasi "discussione bizantina sul suo significato astratto"²³.

La libertà è costruita nel contesto dei limiti e delle potenzialità umane e non è quindi un dono; viceversa si tratta di un compito da perseguire. Quando l'essere umano riflette sui propri limiti, agisce su di essi per trasformarli; e quando attraverso l'azione vi riesce, acquisisce una riflessione più lucida e quindi è in grado di agire in modo più lucido. In ogni azione umana, in altri termini, sono aperte nuove possibilità di riflessione e in ogni riflessione si aprono nuove possibilità d'azione. Il rapporto dialettico tra azione e riflessione, in cui consiste la prassi (*práxis*), rende gli uomini soggetti della propria storia. In questi termini la prassi è il fondamento antropologico del progetto politico di tutti gli esseri umani. La libertà è creata attraverso la prassi, che è l'esercizio umano di essere il soggetto di un progetto politico. Si tratta infine di una libertà politica perché costituisce l'obiettivo di tutti gli esseri umani sia collettivamente

²² Gajardo M. (1970), *Introducción*, in Freire P., *Sobre la acción cultural*, Santiago de Chile: ICIRA, pp. 2-11: 7 [t.d.a.]. Marcela Gajardo è colei che ha fatto conoscere a Freire l'antologia degli scritti gramsciani tradotti in spagnolo, tratti da *Letteratura e vita nazionale*; su questo si veda Mayo P. (2013), *The Gramscian Influence*, in Lake R., Kress T. (eds.), *Paulo Freire's Intellectual Roots. Toward Historicity in Praxis*, London: Bloomsbury, p. 53 e Morrow R.A., Torres C.A. (1995), *Social theory and education. A critique of theories of social and cultural reproduction*, Albany, NY: State University of New York Press, p. 457.

²³ Gajardo M. (1970), *Introducción* cit., p. 7 [t.d.a.].

sia a livello personale, perché tutti gli esseri umani sono soggetti della storia e della cultura, perché la realizzazione della vocazione umana a essere soggetti e liberi coincide con le aspettative individuali e collettive. In questi termini si comprende come le pratiche educative debbano, nella prospettiva freiriana, configurarsi come pratiche di libertà.

Se il primo nesso che abbiamo evidenziato pone in evidenza il rapporto tra la concezione di uomo e le teorie e le pratiche educative e se il secondo sottolinea la dimensione politica dell'antropologia filosofica freiriana, la terza connessione che vorrei mettere in luce è quella tra educazione e politica. Vista l'abbondante letteratura sul tema non è il caso di dilungarsi su questo punto, ma può essere utile al discorso che sto sviluppando ricordare come la pedagogia rappresenti in questa prospettiva un impegno politico in senso stretto, nella misura in cui l'educazione non può essere neutra²⁴. Freire ha più volte precisato come per lui fosse "impossibile pensare un'educazione neutrale, una metodologia neutrale, una scienza neutrale o addirittura un Dio neutrale", perché è lo stesso utilizzo della libertà che conduce alla "necessità di scegliere e questa all'impossibilità di essere neutrali"²⁵. Ha sostenuto, viceversa, come "ogni neutralità contenga sempre una scelta nascosta" e come, in definitiva, sia "impossibile per la neutralità esistere nella prassi umana. Per questo motivo si può avere un'educazione finalizzata all'addomesticamento o al dominio oppure un'educazione per la liberazione"²⁶. Se si sceglie come fine la liberazione non è possibile, dunque, utilizzare gli stessi metodi e tecniche che vengono utilizzate per dominare.

La coscientizzazione²⁷

²⁴ In generale tutta la Pedagogia critica ha insistito su questo punto: si veda, su tutti, Giroux H. (2011), *On Critical Pedagogy*, London: Bloomsbury.

²⁵ Rispettivamente Freire P. (1973), *By Learning They Can Teach*, in «Convergence», vol. 6, n. 1, pp. 78-84: 78 [t.d.a.] e Freire P. (1994), *Educación y participación comunitaria*, in M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Mercado y P. Willis (org.), *Nuevas Perspectivas críticas en educación*, Barcelona: Paidós, pp. 83-96: 88. Si veda inoltre Freire P., Gadotti M., Guimarães S. (1989), *Pedagogia: dialogo e conflitto*, Torino: SEI, pp. 19-29 (ed. orig. *Pedagogia: diálogo e conflito*, São Paulo: Cortez 1985).

²⁶ Freire P. (1973), *By Learning They Can Teach* cit., p. 78 [t.d.a.].

²⁷ Il termine "consientização", come ammesso dallo stesso Freire, è stato coniato da alcuni professori dell'Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB): in Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., p. 37 fa riferimento ad Álvaro Vieira Pinto e ad Alberto Guerreiro Ramos; in Freire P.

Il concetto centrale del pensiero freiriano, la coscientizzazione, sintetizza questa unità tra pedagogia e politica mediata dalla concezione antropologica. La coscientizzazione non consiste solo nello sviluppo di una presa di coscienza individuale delle cause empirico-culturali della propria condizione di vita, ma è genuinamente anche il risultato di un lavoro educativo: alfabetizzazione e coscientizzazione sono due aspetti dello stesso processo, in cui “l’educazione è politicizzata e la politica educata”²⁸. Proprio perché la coscientizzazione non opera solamente come un fenomeno individuale di consapevolezza psicologica, Freire ha potuto affermare che non si può parlare di “coscientizzazione strettamente educativa”, che la distinzione tra pratica educativa, realizzata “nell’intimità dei seminari”, e la dimensione politico-sociale rappresenta una separazione, ingenuamente o astutamente proposta, non solo irrealista ma persino pericolosa²⁹.

La coscientizzazione consiste nel chiarire le incoerenze della realtà in cui si vive, andare alla radice di qualsiasi forma di violenza, problematizzare i propri bisogni, elaborare un progetto e costruire un’alternativa alla situazione disumanizzante, partecipare individualmente e collettivamente alla propria formazione. Significa in altri termini realizzare l’utopia quale spinta a trascendere il dato storico acquisito e perseguire il cammino verso la propria umanizzazione³⁰.

La coscientizzazione implica che si superi “la sfera spontanea dell’apprensione della realtà per arrivare in una sfera critica in cui la realtà è un oggetto conoscibile e in cui la persona assume una posizione epistemologica”. Per questa ragione deve essere considerata un impegno storico, il quale “implica che gli uomini assumano il ruolo di

(1971), *Concientizar para liberar: nociones sobre la palabra concientización*. In «Contacto», vol. 8, n.1, pp. 42-51 fa riferimento all’importante ruolo ricoperto da Helder Camara per la sua diffusione; sulla ricostruzione teorica e il debito intellettuale di questo concetto freiriano si veda Cruz A.L. (2013), *Paulo Freire’s concept of conscientização*, in Lake R., Kress T. (eds.), *Paulo Freire’s intellectual roots: Toward historicity in praxis*, New York: Bloomsbury, pp. 169-182.

²⁸ Torres C.A. (2014), *First Freire. Early Writings in Social Justice Education* cit., p. 76 [t.d.a.].

²⁹ Freire P. (1975), *La coscientización demistificada por Freire*, in «Revista Sic», n. 374, pp. 164-166: 165 [t.d.a.] (relazione presentata al seminario “Invitation to Conscientize and De-School: A Continuing Conversation”, 6 settembre 1974, Department of Education, World Council of Churches, Geneva).

³⁰ Bellanova B. (2002), *Introduzione ai lavori. Le ragioni del II International Forum Paulo Freire*, in F. Telleri (a cura di), *Il metodo Paulo Freire: nuove tecnologie e sviluppo sostenibile. Atti del II International forum Paulo Freire, Bologna 29 marzo-1 aprile 2000*, Bologna: Clueb, p. XXXVII.

soggetti, che fanno e rifanno il mondo, esige che gli uomini creino la loro esistenza con il materiale che la vita offre loro”³¹. Il concetto di coscientizzazione mira alla comprensione della consapevolezza critica e alla formazione della coscienza sociale sia come fenomeno storico, sia come processo sociale umano connesso alle capacità comuni di diventare autori e attori sociali dei propri destini. Il pedagogista brasiliano ha sottolineato come la coscientizzazione non si verifichi automaticamente, né dovrebbe essere intesa come un fenomeno evolutivo lineare. Ha tematizzato invece una coscienza emancipatrice che nasce attraverso un processo organico di impegno umano, che richiede interazioni educative critiche capaci di alimentare la relazione dialettica degli esseri umani con il mondo. Ciò comporta un riconoscimento, come vedremo nell'ultimo capitolo, della tensione dialettica che deve essere mantenuta tra l'emancipazione dell'individuo e il benessere democratico della più ampia sfera comunitaria.

Nel pensiero freiriano, la coscientizzazione rappresenta una sintesi concettuale, come spero divenga più chiaro nei paragrafi successivi, delle sue posizioni antropologiche, pedagogiche e politiche. La tesi pedagogica, per cui l'educazione non può essere neutrale ma possiede un contenuto politico attivo, e quella politica, seconda la quale occorre orientare la prassi umana verso l'obiettivo di generare forme di organizzazione popolare per accompagnare lo sviluppo di una coscienza critica finalizzata alla trasformazione sociale, discendono da una precisa idea di uomo che sarà tratteggiata nelle pagine seguenti.

³¹ Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., p. 39.

1.2 Dall'essere incompiuto all'essere perfettibile

Una delle più diffuse spiegazioni teoriche della natura educabile degli uomini parte da una concettualizzazione negativa degli esseri umani, secondo cui sono riconosciuti come esseri finiti, incompiuti e imperfetti. A partire da questa consapevolezza l'uomo riconosce anche la necessità di andare a cercare un altro modo di essere in cui si impossessa di nuovi attributi, nuove qualità esistenziali che erano assenti nello stato di originaria privazione in cui era in precedenza. Ma queste nuove scoperte o acquisizioni, lungi dall'essere l'ultima goccia del suo lavoro storico e culturale per raggiungere la pienezza, hanno sulla sua esistenza molti effetti fecondi e generativi che permettono di affrontare l'imperfezione costitutiva e affermare la sua perfettibilità. In questi termini l'educabilità rappresenta il senso del divenire e del cambiamento dell'uomo³².

Come si è già visto, Freire sostiene che non è possibile riflettere su ciò che è l'educazione senza pensare a cosa è l'uomo stesso: ritiene pertanto necessario uno studio filosofico-antropologico. Cominciando a riflettere sull'uomo individua "ciò che costituirebbe il nucleo fondamentale sul quale il processo educativo è sostenuto". A suo parere "questo nucleo potrebbe essere l'incompletezza dell'uomo. Anche il cane e l'albero sono incompiuti, ma l'uomo sa di essere incompiuto e quindi si educa. Non ci sarebbe educazione se l'uomo fosse un essere compiuto"³³. In altri termini Freire fonda l'educabilità dell'essere umano sull'incompiutezza, sulla sua consapevolezza e sulla conseguente ricerca incessante verso il proprio compimento³⁴. È interessante sottolineare come per Freire non sia tanto l'educazione a rendere educabili gli uomini, quanto la coscienza della propria incompiutezza a generare l'educabilità, intesa quindi come dato antropologico originario³⁵.

³² Nosari S. (2002), *L'educabilità* cit., p. 55.

³³ Freire P. (1979), *Educación y cambio*, Buenos Aires: Editorial Búsqueda, p. 21 [t.d.a.].

³⁴ In Nosari S. (2002), *L'educabilità* cit., pp. 95-102. L'educabilità è caratterizzata anche come compimento del fine, una tensione inesauribile che conduce l'uomo verso il compimento di ciò che ciascuno è.

³⁵ Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: EGA, p. 88 (ed. orig. Freire P., *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra 1996). Si veda Catarci M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano: Franco Angeli, p. 72.

Nel cercare le ragioni che sono alla base dell'educazione, il pensatore brasiliano presenta l'uomo, il mondo e gli animali come esseri incompleti (*seres inacabados*)³⁶. Questa triade di esseri incompleti costituisce il prerequisito per lo sviluppo della sua teoria dell'educazione come azione culturale per la libertà. Tra l'uomo e il mondo si stabilisce una relazione dialettica in cui solo l'uomo è consapevole della sua incompletezza: "a differenza degli altri animali, che sono soltanto incompleti ma non sono storici, gli uomini sanno di essere incompleti" e in questa consapevolezza si trovano le ragioni dell'educazione³⁷. Gli animali possiedono solamente la coscienza della propria attività, ma sono incapaci di separarsi dall'attività stessa; gli uomini, invece, sono capaci di avere come oggetto della propria coscienza anche se stessi³⁸.

Conoscersi come incompleti permette di avere una riflessione critica su se stessi e un'apertura verso il mondo, anch'esso incompiuto, che diventa oggetto di umanizzazione e palcoscenico della propria umanizzazione. In quanto capace di riflettere, di interrogarsi e porsi domande su se stesso, l'uomo è caratterizzato dall'autoriflessività, capacità della coscienza di volgersi verso di sé, andando a configurarsi come soggetto e oggetto della riflessione. Per spiegare questa qualità della coscienza, Freire richiama il concetto di intenzionalità, proprio della fenomenologia husserliana, chiarendo come sia caratteristica della coscienza essere sempre coscienza di qualcos'altro. Ciò accade non solo quando si rapporta con gli oggetti ma anche quando si volge verso se stessa: emerge così un elemento che distingue nettamente gli uomini dagli altri esseri viventi. Richiamandosi esplicitamente al concetto di "scissione" di Karl Jaspers, Freire insiste sull'importanza della riflessione della coscienza su se stessa, descrivendolo come un fenomeno importante quanto quello della sua intenzionalità³⁹. In questo modo l'uomo diventa consapevole della propria incompletezza. È proprio questa consapevolezza che induce l'uomo ad un'incessante ricerca a "essere di più" (*ser mais*), come vedremo meglio nella pagine successive.

³⁶ La parola "inacabados" è tradotta in diversi modi "incompleto", "incompiuto", "inconcluso"; nelle pagine seguenti utilizzerò queste diverse traduzioni come sinonimiche.

³⁷ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 73.

³⁸ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 89.

³⁹ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 68; questa dimensione antropologica verrà approfondita nel sesto paragrafo di questo capitolo.

L'incompiutezza dell'uomo non viene meno con il raggiungimento di un obiettivo o di uno scopo perché ce ne saranno sempre di nuovi da prefiggersi. Per questo motivo l'incompletezza si configura come la fonte della progettualità umana, intesa come quella caratteristica per cui si è sempre in costante ricerca⁴⁰. È opportuno precisare che quando si parla di incompletezza dell'uomo non bisogna concepirlo come un individuo o un essere astratto, ma come un essere sociale che vive in comunità: di consegue anche la ricerca a "essere di più", la propria umanizzazione, è un processo non individuale. Secondo il pensatore brasiliano

nessuno può ricercare individualmente. Questa ricerca solitaria potrebbe tradursi in avere di più che è una forma di essere meno. Questa ricerca dovrebbe essere fatta con gli altri che cercano anch'essi di essere di più e in comunione con altre coscienze, perché altrimenti si avrebbe alcune coscienze oggetto di altre, sarebbe un 'reificare le coscienze'⁴¹.

La qualità di essere in ricerca deriva dal fatto che, secondo Freire, gli esseri umani sono *ontologicamente curiosi*⁴². Questa curiosità, che si specifica come epistemologica per distinguere il dialogo dalla conversazione come vedremo più approfonditamente nel quinto capitolo, caratterizza l'uomo come un essere dedito alla passione di conoscere, orientato verso l'umanizzazione di sé e degli altri sulla base del riconoscimento della disumanizzazione come fatto concreto e storico in contrasto con la vocazione umana⁴³.

Essere curioso e in ricerca permanente

In questa concezione antropologica, dunque, riveste un ruolo importante la curiosità, intesa come inclinazione innata dell'esistenza umana che mantiene attento il pensare,

⁴⁰ Vittoria P. (2008), *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*, Sassari: Carlo Delfino, p. 113.

⁴¹ Freire P. (1979), *Educación y cambio* cit., p. 22 [t.d.a.].

⁴² Freire P., Macedo D.P. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Udine: Forum, p. 23 (ed. orig. *A Dialogue: Culture, Language, and Race*, in «Harvard Educational Review», vol. 65, n. 3, 1995, pp. 377-402).

⁴³ Freire P., Macedo D.P. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo* cit.; si veda Catarci M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire* cit., pp. 52 e 69.

che vive in ogni tentativo di conoscere sempre di più. Come strategia di pensiero è un risvolto e una spiegazione della perfettibilità dell'uomo e diventa possibile grazie all'esercizio liberatorio realizzato dagli uomini stessi nel mondo sociale attraverso i reciproci incontri. Curiosità, libertà e perfettibilità sono tre assi esistenziali appartenenti alla stessa unità: la vocazione ontologica dell'uomo ad essere di più, ad essere soggetto e non oggetto.

Spesso il principio della perfettibilità è stato limitato alle capacità strumentali che gli individui devono avere per svolgere determinati compiti o per soddisfare in modo efficiente quelli loro assegnati. Nella vita scolastica, ciò si traduce nella misurazione dei progressi fatti dagli studenti per soddisfare le esigenze dei loro insegnanti, che a loro volta, mantengono molti collegamenti con l'apparato produttivo e la struttura economica della società. In altri termini, la concezione di perfettibilità diffusa ufficialmente nella scuola non è estranea a ciò che è diffuso tra i gruppi di potere dentro e fuori di essa. Nella sua critica al capitalismo, Freire afferma che

in nome dell'efficienza e della produttività, si realizza una burocratizzazione della mente o della coscienza o della capacità creativa del lavoratore. Invalidare la forza lavoro assoggettandola a procedure di routine è parte della natura del modo di produzione capitalistico. Ciò che si dà nella produzione di conoscenza a scuola è, in gran parte, una riproduzione di tale meccanismo, anche se sarebbe possibile fare il contrario⁴⁴.

Si può sostenere, a questo proposito, che idee efficientiste e di impronta capitalistica sulla perfettibilità assumono il senso di *avere di più* a scapito dell'*essere di più* e, in tal modo, si consuma lo spazio antropologico che istituisce lo stare con gli altri come vincolo umano primario per vivere insieme⁴⁵. Si mostra così non solo un conflitto

⁴⁴ Freire P. (1986), *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires: Ediciones La Aurora, pp. 62-63 [t.d.a.].

⁴⁵ La contrapposizione tra avere e essere è ripresa da Marcel G. (1999), *Essere e avere*, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane (ed. orig. *Être et avoir*, Paris: Aubier 1935 e da Fromm E. (1977), *Avere o essere*, Milano: Mondadori (ed. orig. *To have or to be?*, New York: Harper & Row 1976); nel dibattito degli anni Settanta, sugli aspetti educativi dell'antitesi si veda Suchodolski B. (1976), *Education, between Being and Having*, in «Prospects: Quarterly Review of Education», n. 6, pp. 163-180. Tale

teorico o concettuale ma un vero e proprio conflitto reale, in cui “esistere separato dagli altri” diventa uno standard di vita che le persone interiorizzano nel pensare e nell’agire ed esternano nell’impostare i propri progetti esistenziali in cui gli altri appaiono come individui estranei con interessi e diritti periferici in relazione al senso che ognuno dà alla propria vita.

L’incompletezza umana, nella misura in cui deriva dalla sua finitezza e dalla consapevolezza di tale condizione e induce alla ricerca, fornisce la ragione alla base dell’educazione come fatto permanente⁴⁶. Vorrei far notare, nel passaggio, come anche in queste posizioni pedagogiche relative al concetto di educazione permanente Freire utilizzi un ragionamento di natura antropologica a sostegno delle proprie convinzioni:

l’educazione è permanente non perché lo richiedono una certa linea ideologica, posizione politica o interesse economico. L’educazione è permanente in ragione della finitezza dell’essere umano, da un lato, e della sua consapevolezza di tale finitezza, dall’altro. Inoltre, per il fatto che, nella sua storia, ha incorporato nella sua natura non solo il sapere che viveva, ma anche il sapere che sapeva e, quindi, il sapere che poteva sapere. L’educazione e la formazione permanente si fondano su questo⁴⁷.

Inserendosi pienamente nel dibattito che tra gli anni Sessanta e gli anni Ottanta ha analizzato le ragioni e i modi dell’educazione permanente, Freire ritiene che questa abbia a che fare con la crescita umana della persona nel suo complesso, rigettando la concezione per cui va considerata solamente come strumento di inserimento occupazionale o di crescita economica⁴⁸. Quel dibattito, che a partire dalla Conferenza

contrapposizione in ambito educativo, ponendo l’accento sull’essere e non sull’avere, è già presente nel cosiddetto Rapporto Faure, si veda Faure E., Herrera F., Kaddoura A.-R., Lopes H., Petrovski A.V., Rahnama M., Champion Ward F. (a cura di) (1973), *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, Roma: Armando-Unesco (ed. orig. *Apprendre à être*, Paris: Fayard-Unesco 1972; *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Paris: Harrap-Unesco).

⁴⁶ Freire P. (1993), *Educação permanente e as cidades educativas*, in id. *Política e educação: ensaios*, São Paulo: Cortez, pp. 11-15. Si veda Catarci M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire*, cit., pp. 133-134.

⁴⁷ Freire P. (1993), *Educação permanente e as cidades educativas*, in id. *Política e educação: ensaios*, São Paulo: Cortez, pp. 11-15: 12 [t.d.a.].

⁴⁸ Catarci M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire* cit., p. 134.

di Elsinör del 1949 fino alla Conferenza di Tokyo e al Rapporto Faure del 1972, ha spostato l'attenzione dal concetto di "alfabetizzazione funzionale" a quello di "alfabetizzazione culturale", ha ricevuto importanti stimoli e influenze dal pensiero di Paulo Freire, come tra l'altro evidenziato dai lavori e documenti preparatori al rapporto Faure nei quali l'autore brasiliano ha svolto un ruolo rilevante⁴⁹. È interessante notare, però, come queste posizioni genuinamente politiche, di politica dell'educazione, si fondino non tanto su opzioni ideologiche o valoriali pertinenti ad un piano politico, ma sul dato antropologico per cui l'uomo è un essere finito e consapevole della propria finitezza, un essere incompleto e consapevole della propria incompletezza.

Le prospettive antropologiche di Paulo Freire, evidenziando la nozione di ricerca permanente e di perfettibilità umana, sono lontane da visioni fissiste che predeterminano la società. La sua concezione dell'uomo e della vita si appropria della categoria del "fluire costante" per spiegare come gli esseri umani costantemente divengano altro, come siano soggetti di cambiamento e non solo soggetti al cambiamento. La condizione esistenziale dell'uomo, pertanto, non è data una volta per tutte, ma è in divenire. Benché faccia esplicito riferimento alla categoria di "natura umana", Freire precisa che si tratta di un qualcosa che si costruisce nella storia, concependo pertanto l'uomo come il soggetto attivo di tale costruzione. Secondo Freire "la capacità di iniziare sempre, di fare, di ricostruire, di non cedere, di rifiutare di burocratizzarsi mentalmente, di comprendere e di vivere la vita come processo [...] è qualcosa che ha sempre accompagnato l'uomo nel corso degli anni"⁵⁰. Come vedremo nelle pagine seguenti, le persone sono permanentemente in divenire, sono dei progetti, per cui sarebbe più appropriato parlare di condizione umana, intesa come quell'insieme di caratteristiche e limiti che "delineano la situazione fondamentale dell'uomo nell'universo"⁵¹.

⁴⁹ Schugurensky D. (2011), *Paulo Freire* cit., p. 114. Sulla ricostruzione storica di quel dibattito si veda Orefice P. (1975), *La comunità educativa: teoria e prassi*, Napoli: Ferraro, pp. 88-105 e Lorenzatto A. (1976), *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma: Studium; Faure E. (a cura di) (1973), *Rapporto sulle strategie dell'educazione* cit.; si vedano i documenti dei lavori della preparatori della Commission internationale sur le développement de l'éducation al rapporto Faure, Auerhan J., Bazennerye R., Bertaux P. (1976), *I documenti del Rapporto Faure. L'educazione in divenire*, Roma: Armando (ed. orig. *L'éducation ed devenir*, Paris: Unesco 1975).

⁵⁰ Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza* cit., p. 121.

⁵¹ Sartre J.P. (1964), *L'esistenzialismo è un umanismo*, Milano: Mursia, p. 65 (ed. orig. *L'existentialisme est un humanisme*, Paris: Le Editions Nagel 1946). Fatta questa precisazione, nelle pagine seguenti si

L'educatore, in questa prospettiva, ha il compito permanente di ravvivare e far rinascere questa dimensione antropologica in ogni momento "attraverso il contenuto insegnato, che siano nozioni vive e non pietrificate"⁵². Ricorrendo alla filosofia esistenzialista di Sartre, si può affermare che l'essenza umana non è data, bensì è in costante divenire e che l'educazione al fianco di altre pratiche sociali si crea e ricrea in questo movimento e va spiegata come contributo alla costruzione e una manifestazione della condizione umana e della perfettibilità⁵³. La dimensione della ricerca e della perfettibilità umana invitano pertanto a interpretare in una prospettiva non fissista la concezione di essere umano proposta da Paulo Freire e a fondare l'educazione come un fenomeno permanente.

utilizzerà a volte l'espressione "natura umana", più fedele al dettato freiriano, in questa accezione, ossia coincidente con la nozione sartriana di "condizione umana".

⁵² Freire P. (1997), *La educación en la ciudad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, p. 121 [t.d.a.].

⁵³ Si veda per esempio Sartre J.P. (1964), *L'esistenzialismo è un umanismo* cit., pp. 53 e 64.

1.3 La speranza e la vocazione ontologica a “essere di più”

In quanto essere curioso e di ricerca, l'uomo si caratterizza anche come essere di trascendenza: “l'uomo, e solamente l'uomo, è capace di trascendere”. Questa categoria, per Freire, non richiama solamente la dimensione spirituale, ma si fonda sulla proprietà della coscienza “di auto-oggettivarsi e, a partire da qui, di riconoscere orbite esistenziali diverse e di distinguere un io da un non-io”. In ultima analisi si fonda sulla “sua finitezza, l'essere incompiuto che è” e caratterizza l'uomo come un essere progettuale⁵⁴. In questo contesto il concetto di trascendenza è quello che l'esistenzialismo riprende da Husserl: non è la caratteristica di dio per cui è al di là di ogni cosa finita, ma è quella caratteristica per cui la coscienza o l'esistenza si protende verso la realtà e in questo rapporto si definisce. La trascendenza dell'uomo parte dunque dall'autoriconoscimento della sua condizione di imperfezione e incompiutezza, che si traduce nella ricerca di altre forme di essere che permettono la costituzione di un uomo nuovo. Poiché questa ricerca si realizza sul piano culturale, siffatta caratterizzazione antropologica rappresenta l'origine di qualsiasi proposta educativa: in questi termini, ancora una volta, il fondamento dell'educazione risiede in una concezione di uomo⁵⁵.

La trascendenza dell'essere umano davanti al mondo si dà non solo attraverso il superamento del dato di fatto o dall'opposizione tra materia e spirito, ma attraverso un incontro dialettico tra la coscienza e la realtà, capace di dar vita ad un uomo nuovo. Non è possibile pertanto pensare a una cultura, una società e un'educazione fissa o determinata una volta per sempre, poiché sarebbe compromesso proprio ogni atto di trascendenza, legato alla capacità creativa dell'uomo.

La creatività

Merita soffermarsi sull'importanza della creatività nella concezione antropologica

⁵⁴ Freire P. (1967), *Educação Como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 40 [t.d.a.]; il capoverso in cui sono contenute queste citazioni non compare nell'edizione italiana del 1973, *Educazione come pratica di libertà*, utilizzata negli altri riferimenti in questo lavoro. La progettualità dell'uomo è affermata in Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 39.

⁵⁵ Merleau-Ponty M. (2017), *Fenomenologia della percezione*, Milano: Bompiani (ed. orig. *Phénoménologie de la perception*, Paris: Éditions Gallimard 1945).

freiriana a partire dall'idea per cui "in ogni uomo c'è un impeto creativo": infatti, sostiene il pensatore brasiliano, "l'impulso per creare nasce dalla incompletezza dell'uomo"⁵⁶. La finitezza e l'imperfezione degli uomini non sono caratteristiche sulle quali non è possibile intervenire, giacché esiste nella natura umana la possibilità di acquisire e creare ciò che originariamente non era dato. La creatività è una parte importante nell'essere potenziale della persona, è anche una qualità umana che permette alle persone di diventare diverse, di cambiare. La creatività inoltre è una delle condizioni della prassi, con la quale la coscienza stabilisce un rapporto con il mondo, realizzando nuovi modi di essere della persona e della realtà.

Per questi motivi Freire insiste sull'importanza che la creatività riveste nella sua teoria pedagogica: l'educazione è "tanto più autentica quanto più è sviluppato questo slancio ontologico a creare"⁵⁷. Il richiamo alla creatività nel processo educativo non deve essere concepito solamente come un generico richiamo a stimolare i principi innati e le attitudini insite in ogni educando, ma anche come un invito a far interagire queste dimensioni con il referente offerto dalla realtà, per pensarla diversamente. In termini pratici queste indicazioni si traducono nell'invito a contrastare un'educazione che si limiti alla trasmissione di "idee inerti", quelle che l'educando riceve, senza utilizzarle, verificarle e trasformarle in nuove combinazioni⁵⁸: un'educazione siffatta prende il nome di "educazione depositaria" (*educação bancária*) in contrapposizione all'"educazione problematizzante" (*educação problematizadora*), posta in coerente continuità con la sua concezione antropologico-filosofica⁵⁹. Il richiamo alla creatività consente di caratterizzare gli esseri umani come "esseri immaginativi", proprio perché, in quanto incompleti e in costante ricerca, in quanto capaci di prendere le distanze da se stessi e dal mondo per esercitare la riflessione, sono capaci di pensare diversamente

⁵⁶ Freire P. (1979), *Educación y cambio* cit., p. 27 [t.d.a.].

⁵⁷ Freire P. (1979), *Educación y cambio* cit., p. 27 [t.d.a.].

⁵⁸ Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., p. 113. Il concetto di "idee inerti" è ripreso da Whitehead A.N. (1960), *I fini dell'educazione e altri saggi*, Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. *The Aims of Education and Others Essays*, New York: The New American Library 1949). Per un articolato confronto tra questi due autori si veda Roemer R.E. (2006), *Freire and Whitehead: Any Difference?*, in «*Philosophy of Education Yearbook*», pp. 318-326

⁵⁹ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., pp. 57-68.

l'esistente e immaginare corsi di azione alternativi⁶⁰.

L'utopia e il sogno

In quanto connessa con la capacità creativa dell'uomo, la trascendenza può essere definita come opportunità di espandere le proprie possibilità. La dimensione della ricerca che caratterizza gli esseri umani si nutre proprio della categoria della possibilità. Il linguaggio della possibilità, a sua volta, "considera l'utopia come sogno possibile"⁶¹. Questi due termini, utopia e sogno, rivestono un ruolo centrale non solo nella teoria del cambiamento di Freire, come vedremo nell'ultimo capitolo, ma costituiscono vere e proprie categorie antropologiche: sognare "non è solo un atto politico necessario, ma anche una caratteristica della forma concreta storico-sociale di essere donne e uomini. Fa parte della natura umana che, al di dentro della storia, si trova in permanente divenire"⁶². Soprattutto nelle opere più recenti il pensatore brasiliano richiama frequentemente le categorie di "inedito possibile" e di "sogno possibile" (*sonho viável* o *sonho possível*)⁶³, non lontani, per assonanza e per impostazione teorica, dal "sogno ad occhi aperti" e dalla "speranza sapiente" intesi da Bloch come tratti costitutivi della condizione umana⁶⁴.

⁶⁰ Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza* cit., p. 119-120.

⁶¹ Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza*, cit., p. 112; sulla centralità della categoria della possibilità nel pensiero di Freire si veda McLaren P. (2000), *Paulo Freire's pedagogy of possibility*, in S. Steiner, H. Frank, P. McLaren, R. Bahruth (eds.), *Freirean pedagogy, praxis and possibilities: Projects for the new millennium*, New York: Falmer Press, pp. 1-21.

⁶² Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza* cit., p. 112.

⁶³ Rispettivamente Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza*, cit., p. 29 e Freire P. (2000), *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo: Editora UNESP, p. 13, 21 [t.d.a.]; in questa opera, che raccoglie i testi di alcune conferenze tenute dal pedagogo negli anni Novanta, Freire anticipa alcuni temi che troveranno un'analisi più approfondita in *Pedagogia della speranza* cit., in particolare gli ultimi due capitoli intitolati rispettivamente *Educação e esperança* e *Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho*, pp. 51-53 e 54-61. Vi veda inoltre Battaglini B. (2002), *Il sogno possibile. Saggio sul pensiero di Paulo Freire*, Torino: Thélème.

⁶⁴ Bloch E. (2005), *Il principio speranza*, Milano: Garzanti, 2005, pag. 86 e 391 (ed. orig. *Das Prinzip Hoffnung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1959). Sul possibile parallelismo tra Freire e Bloch si vedano Giroux H., McLaren P. (1997), *Paulo Freire, Postmodernism and the Utopian Imagination: A Blochian Reading*, in J.O. Daniel, T. Moylan (eds.), *Not yet: Reconsidering Ernst Bloch*, London and New York: Verso Press, pp.138-162; Van Heertum R. (2008), *Freire, Apathy and the Decline of the American Left: The Future of Utopia in the Age of Cynicism*, in C.A. Torres and P. Noguera (eds.), *Social Justice Education for Teachers. Paulo Freire and the Possible Dream*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 129-46; Misoczky M., Moraes J., Flores R. (2009), *Bloch, Gramscie Paulo Freire: referências fundamentais para os atos da denúncia e do anúncio*, in «Cadernos EBAPE.BR», vol. 7,

Anche per Freire, l'utopia rappresenta un tentativo di tenere insieme l'aderenza al reale e il bisogno di critica e di oltrepassamento del reale medesimo, evidenziando così l'inestricabilità del nesso tra realismo e futuro, capace di proporre una concezione positiva e proattiva del termine utopia, intesa come anticipazione, progetto e raffigurazione di un futuro migliore a partire dai problemi più attuali⁶⁵. Il collegamento tra utopia e realismo suggerisce come la tensione utopica sia presente già nella dinamica sociale di cambiamento e mostra come il pensiero corra il rischio, riducendosi alla constatazione e giustificazione dell'esistente, di smettere di essere sogno prospettico e progettazione di un nuovo e migliore avvenire. Questa istanza critica ed emancipativa è quella dimensione di "denuncia" senza la quale, secondo Freire, non esiste vera utopia e che rappresenta il primo momento del discorso utopico.

Il secondo momento, dopo la denuncia critica dell'esistente, è rappresentato dall'annuncio di un "futuro che deve essere creato, costruito, in senso politico, estetico, etico"⁶⁶. Il nesso tra utopia e futuro è evidente non solo nelle uchronie, ma in tutte le utopie moderne, anche in quelle preilluministiche: tutte le prospettive utopiche contengono un'istanza di emancipazione e la speranza in un mondo migliore. La modernità è l'epoca futurocentrica proprio perché uno dei suoi tratti caratterizzanti è la centralità del pensiero utopico⁶⁷. Questa dialettica tra realtà e futuro, che rischia di sostanzarsi nella dicotomia tra l'utopia come evasione e la passiva accettazione del presente, trova la migliore configurazione se intesa come critica del presente e indicazione di possibilità inedite. Si tratta però di una tensione, quella tra denuncia e

n. 3, pp. 448–471.

⁶⁵ Cunha D.A. (1985), *As utopias da educação: ensaios sobre as propostas de Paulo Freire*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 28-29; Bellanova B. (1996), *Educação-utopia em Paulo Freire. O verdadeiro realismo do devir humano*, in Gadotti M. (org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia*, São Paulo: Cortez Editora, pp. 603-606; Webb D. (2010), *Paulo Freire and "the need for a kind of education in hope*, in «Cambridge Journal of Education», vol. 40, n. 4, pp. 327-339; Webb D. (2012), *Process, Orientation, and System: The Pedagogical Operation of Utopia in the Work of Paulo Freire*, in «Educational Theory», vol. 62, n. 5, pp. 593-608. Sul legame tra socialismo cristiano e utopia si veda Gadotti M. (1995), *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera*, Torino: SEI, pp. 41-43 (ed. orig. *Reading Paulo Freire*, New York: State University of New York Press 1994).

⁶⁶ Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza* cit., p. 113.

⁶⁷ Koselleck R. (2009), *Il vocabolario della modernità: progresso, crisi, utopia e altre storie di concetti*, Bologna: il Mulino, cap. 7 (ed. orig. *Begriffsgeschichten: Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006).

annuncio, che “non si esaurisce al momento della produzione del futuro, prima annunciato e poi diventato un nuovo presente”, ma diventa il motore della ricerca permanente costitutiva della condizione umana⁶⁸. L’utopia, dunque, proprio nella misura in cui si caratterizza grazie alla dialettica permanente tra denuncia e annuncio si configura come “un impegno nella storia”⁶⁹. È interessante far notare come l’istanza critica faccia da cardine tra l’aspetto realista e quello connesso al futuro; affinché sia emancipativa, alla riflessione sulla realtà deve unirsi però la capacità creativa di immaginare alternative possibili alle situazioni di ingiustizia. In questi termini, l’uomo può essere descritto come un essere critico, creativo e trasformatore.

La speranza

Concepito l’essere umano come soggetto curioso, in permanente ricerca, dedito alla passione di conoscere, Freire sostiene che “soltanto gli utopici possono essere profetici e portatori di speranza”⁷⁰. Se affinché ci sia cambiamento è necessario il sogno e l’*inedito possibile* così come “non c’è sogno senza speranza”, si comprende bene come questa categoria sia centrale nel pensiero freiriano, sviluppata esplicitamente e approfonditamente nel suo ultimo sforzo di rilettura, discussione e risposta alle critiche ricevute, svolto in *Pedagogia della speranza*⁷¹.

La speranza ricopre, anche nel pensiero di Freire, un ruolo decisivo nella comprensione della condizione umana. Ma questa fiducia nell’essere umano, nelle sue capacità di ricreare il mondo, non è il frutto di un atto di pura caparbia intellettuale, ma costituisce “un imperativo esistenziale e storico” a cui, secondo Freire, non è possibile rinunciare⁷². Senza speranza infatti non c’è energia né obiettivi chiari che

⁶⁸ Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza* cit., p. 113.

⁶⁹ Freire P. (1984), *Coscienza e azione*, in «Humanitas», n. 4, pp. 291-292.

⁷⁰ Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., p. 41.

⁷¹ La citazione è tratta da Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza* cit., p. 112.

⁷² Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza*, cit., p. 28. Freire insiste sull’importanza della speranza e del sogno per la costruzione di una nuova società, per esempio, nelle storie che compaiono nelle *Lettere dalla Guinea Bissau*, dove sono narrati i sogni di Amílcar Cabral, leader del processo rivoluzionario di quel paese: si veda Freire P. (1979), *Pedagogia in cammino: lettere alla Guinea Bissau*, Milano: Mondadori (ed. orig. *Cartas a Guiné-Bissau. Registros de experiência em processo*, Rio de Janeiro: Paz e Terra 1976). In questo aspetto del pensiero di Freire appare evidente, come si vedrà meglio nel terzo capitolo, l’influenza delle sue prime letture di Maritain, Mounier e di altri autori del personalismo cristiano; si veda, per esempio, Marcel G. (1967), *Homo viator: prolegomeni*

motivino e sostengano l'impegno e la lotta degli uomini per il perseguimento e la realizzazione di quel "sogno possibile", di quella vocazione ontologica rappresentata dall'umanizzazione:

senza neppur poter negare la disperazione come qualcosa di concreto e senza disconoscere le ragioni storiche, economiche e sociali che la spiegano, non capisco l'esistenza umana e la necessaria lotta per renderla migliore, senza speranza e senza sogno. La speranza è necessità ontologica; la disperazione è una speranza che, nel perdere l'orientamento, diventa distorsione della necessità ontologica⁷³.

La speranza di per sé non ha il potere di trasformare la realtà, ma è essenziale per alimentare questa operazione di trasformazione. Affinché la speranza si realizzi nella storia umana, è necessaria una pratica educativa, sociale, politica e culturale che dia impulso al cambiamento: solo in questo modo essa diviene concretezza storica. La speranza, e i valori su cui si basa, stimola la lotta, conferendo profondità e direzione; contemporaneamente inibisce la tentazione di ridurre il processo del cambiamento sociale ad un fatto meccanico, puramente oggettivo, privo di significato personale per l'uomo:

prescindere dalla speranza nella lotta per migliorare il mondo, come se la lotta si potesse ridurre appena ad atti calcolati, alla pura scientificità, è frivola illusione. Prescindere dalla speranza che si basa anche sulla verità come qualità etica della lotta è negarle uno dei suoi assi portanti fondamentali⁷⁴.

La speranza, affinché ricopra questo importante ruolo, può e deve anche essere educata: richiede una pedagogia della speranza, per riprendere l'espressione che dà il titolo all'ultima opera di Freire, che aiuti a non cadere nella disperazione o nell'immobilità.

La speranza, quindi, è matrice del cambiamento: non è una elaborazione teorica

ad una metafisica della speranza, Torino: Borla (ed. orig. *Homo viator: prolégomènes à une métaphysique de l'espérance*, Paris: Aubier 1944).

⁷³ Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza* cit., p. 28.

⁷⁴ Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza* cit., pp. 28-29.

astratta, ma si concretizza nella vita, un *imperativo esistenziale e storico* appunto. Di fronte agli ostacoli e i limiti della vita quotidiana, che Freire definisce “situazioni-limite”, gli esseri umani possono assumere un atteggiamento fatalista oppure elaborare una prospettiva critica che rompa queste costrizioni e consenta al soggetto di essere diversamente e di umanizzarsi. Recependo alcune posizioni di Álvaro Vieira Pinto che, a sua volta, riprende modificando un concetto di Karl Jaspers, Freire considera le “situazioni-limite” non come insuperabili, bensì come “dimensioni che sfidano gli uomini”⁷⁵. Proprio in quanto consapevoli di sé e del mondo, a differenza degli altri animali, gli uomini “vivono un rapporto dialettico tra la determinazione dei limiti e la loro libertà”, nella misura in cui sono capaci di denunciare e annunciare⁷⁶. L’ideologia della passività è una sorta di sostegno per giustificare il dominio e per ostacolare il percorso di una partecipazione democratica dei soggetti, sia a scuola sia nella società. Essere un soggetto passivo significa ridurre la coscienza a semplice cosa e negare, così, la possibilità che intervenga nel mondo con la sua natura creativa. Viceversa Freire sostiene che compito degli uomini è “inventare l’esistenza, con i ‘materiali’ che la vita offre”: in questo modo “le donne e gli uomini si assumono rischi, si avventurano, si educano nel gioco della libertà”⁷⁷. In questa prospettiva pertanto “possono essere profetici soltanto quelli che annunciano e denunciano, impegnati in permanenza in un processo radicale di trasformazione del mondo affinché gli uomini possano essere di più”⁷⁸. La dimensione utopica è dunque strettamente connessa con il concetto di coscientizzazione: più è profondo il livello raggiunto più sarà radicale la denuncia e

⁷⁵ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 91; l’opera di Vieira Pinto a cui fa riferimento è *Consciência e realidade nacional*, Rio de Janeiro: ISEB del 1960. Álvaro Vieira Pinto, traduttore nel 1958 dell’opera di Karl Jaspers (1950), *Vernunft und Widervernunft unserer Zeit*, München: Piper, (*Razão e anti-razão em nosso tempo*, Rio de Janeiro: ISEB; in italiano *Ragione e antiragione del nostro tempo*, Firenze: Sansoni), fa parte di un gruppo di intellettuali brasiliani che tra gli anni Cinquanta e Sessanta operavano presso l’Istituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), che furono influenzati da intellettuali europei come Karl Mannheim, Karl Jaspers, Gunnar Myrdal e Gabriel Marcel; su questo aspetto si veda Klenk H. (2014), *Emmanuel Mounier e Paulo Freire: um estudo sobre a influência epistemológica do personalismo sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire*, in «Revista HISTEDBR On-line», n. 58, pp. 244-256: 249.

⁷⁶ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 90.

⁷⁷ Freire P. (1997), *Educación y cambio* cit., p. 74 [t.d.a.].

⁷⁸ Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., p. 41.

l'annuncio e, di conseguenze, più sarà intenso l'impegno verso la trasformazione⁷⁹. La denuncia delle situazioni-limite e l'annuncio dell'inedito possibile rappresentano i due momenti costitutivi del processo di coscientizzazione che conduce all'umanizzazione.

Essere di più

L'uomo incompiuto non è un'idea, ma la constatazione di un'esistenza storica, situata nello spazio e nel tempo, caratterizzato pertanto da una vocazione ontologica a "essere più" (*ser mais*): questa espressione ha una serie di significati stratificati che consentono di comprendere la complessità del termine, da "migliorarsi" fino ad "andare oltre" e "trascendere"⁸⁰. Freire sostiene che questa vocazione, che ha a che fare con l'essere più profondo dell'uomo, consiste nella ricerca di essere soggetto, di sviluppare completamente le proprie capacità, di essere libero, di creare, di comunicare con gli altri, di generare cambiamenti e, in ultima analisi, di umanizzarsi sempre di più. "Essere di più" implica l'idea che il mondo sia in continuo cambiamento o che comunque sia soggetto a cambiamenti: in questo senso gli uomini vivono in un flusso di possibilità di trasformazione. L'educazione, come proposta e modello di trasformazione, trova la propria ragion d'essere nella dialettica tra cambiamento e permanenza: la permanenza del processo educativo, a cui si è accennato in precedenza, trova le sue basi in questa tensione a "essere di più" che si realizza in un mondo a sua volta in permanente tensione di cambiamento⁸¹.

Proprio perché è un essere curioso, in permanente ricerca, un essere libero e non determinato, l'uomo è orientato verso la umanizzazione. Se l'essere umano è chiamato a camminare verso la propria umanizzazione, tuttavia esiste anche sempre la possibilità della disumanizzazione, situazione in cui molte persone si ritrovano: "umanizzazione e disumanizzazione, nella storia, in un contesto reale, concreto, obiettivo, sono possibilità degli uomini come esseri inconclusi (*seres inconclusos*) e coscienti della loro inconclusione"⁸².

⁷⁹ Elia G. (1983), *Paulo Freire. Una scelta per l'utopia*, Bari: Mario Adda Editore, p. 73.

⁸⁰ Vittoria P. (2008), *Narrando Paulo Freire* cit., p. 118.

⁸¹ Freire P. (1993), *Professora, sim; Tia, não. Cartas a quem ousa ensinar*, São Paulo: Olho d'Água, p. 122; si veda anche Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 73.

⁸² Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 28.

Se entrambe sono possibilità degli esseri umani, solo la prima corrisponde alla loro autentica vocazione ontologica: la disumanizzazione è una possibilità storica, una distorsione della vocazione ad essere di più, non una vocazione storica. La “natura umana”, proprio perché si costruisce nella storia, “non tiene iscritto in se stessa il ‘ser mais’, l’umanizzazione, tranne come vocazione di cui il contrario è distorsione nella storia”⁸³. L’umanizzazione è una vocazione negata nella realtà dall’ingiustizia e dallo sfruttamento, ma “affermata dentro la stessa negazione” e nell’aspirazione e nella lotta per la libertà e la giustizia: si tratta dunque di una vocazione che deve essere costantemente scelta e perseguita. Se si ammettesse la disumanizzazione come vocazione storica degli uomini, la lotta per l’emancipazione e la giustizia sociale, “per l’affermazione degli uomini come persone”, perderebbe di senso e non sarebbe più possibile. Questa lotta, affinché gli uomini siano concepiti come “esseri per sé”, è possibile proprio perché la disumanizzazione non è un “destino ineluttabile, ma il risultato di un ‘ordine ingiusto’”⁸⁴.

L’obiettivo fondamentale della ricerca dell’uomo “che è essere di più, l’umanizzazione, gli si presenta come un imperativo che deve essere esistenzializzato”⁸⁵. Il pieno sviluppo del potenziale umano non è però un compito individuale, ma è soprattutto una sfida sociale, storica e della comunità, che coinvolge uomini e donne come esseri che abitano e costruiscono un mondo intersoggettivo. Una sfida sociale che coinvolge in primo luogo tutti i contesti educativi, che rappresentano l’area critica privilegiata in cui entrambe le tendenze si manifestano. Le pratiche educative implicano un’idea di uomo e una scelta tra queste due possibilità: umanizzazione e disumanizzazione in questo modo si declinano in pratiche educative umanizzanti o disumanizzanti. Proprio nel tentativo di salvare l’educazione come dimensione essenzialmente umana, Paulo Freire pone la necessità di una pedagogia diversa, quella che notoriamente definisce “pedagogia degli oppressi”.

Se la ricerca a *essere di più* si realizzasse nell’isolamento e nell’individualismo,

⁸³ Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza* cit., p. 121.

⁸⁴ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 28.

⁸⁵ Freire P. (1969), *O Papel da Educação na Humanização*, in «Revista Paz e Terra», n. 9, p. 123-132: 127 [t.d.a.].

e non nella condivisione, si trasformerebbe in un “avere di più” che è in realtà una forma di “essere di meno”⁸⁶. È utile chiarire la differenza tra due termini, cioè tra ciò significa *essere di più* e *avere di più*. *L’essere di più* è legato alla parte essenziale dell’esistenza umana attraverso la quale l’uomo manifesta la sua natura sociale e si dispone a condividere la propria esistenza con gli altri in un contesto di giustizia, dignità, rispetto reciproco e libertà. *Avere di più*, invece, è un elemento che logora la sua natura sociale e rafforza la tendenza individualista e servile che può trascinare l’essere umano alla disumanità totale e che rende diversi gli uomini sulla base di criteri di esclusione e di disuguaglianza sociale. La ricerca solitaria di un modo di essere possibile e qualitativamente diverso rappresenta la separazione degli uomini rispetto agli altri, da cui può discendere una presa di distanza capace di generare differenze o meccanismi di dominio.

Se gli uomini sono “esseri che cercano” e, in quanto tale, la loro vocazione ontologica è umanizzarsi, la principale conseguenza pedagogica consiste nel rifiuto dell’educazione depositaria che pretende di mantenerli nella loro condizione⁸⁷. Nella misura in cui una pratica educativa si riduce a depositare la conoscenza da un’educatore che detiene il sapere verso un educando che si presume ignorante, l’educazione si configura come un tentativo di trasformare gli uomini in automi, negando così la loro vocazione ontologica ad essere di più. Viceversa, proprio perché gli uomini sono *esseri che cercano*, “il sapere esiste solo nell’invenzione, nella re-invenzione, nella ricerca inquieta” e le pratiche educative devono configurarsi come pratiche di liberazione, in cui educatore e educando si incontrano e costruiscono conoscenza attraverso la mediazione del mondo⁸⁸.

⁸⁶ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 75; si vedano anche le pp. 45-46.

⁸⁷ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 62.

⁸⁸ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 58.

1.4 Essere situato e storico

L'uomo, nella sua ricerca permanente a essere di più, prende la mosse da una situazione determinata: se, come si è visto, questi è un essere capace di trascendere, significa che esiste in una specifica situazione concreta che può oltrepassare. Da questo punto di vista, riprendendo un tema caro al personalismo di Emmanuel Mounier e citando esplicitamente Gabriel Marcel secondo il quale l'uomo è un essere "situato e datato", Freire ritiene che gli uomini siano esseri in situazione, radicati in condizioni spazio-temporali che li contraddistinguono e che, a loro volta, li segnano⁸⁹. Affermare che l'essere umano è un essere storico significa sostenere che "non c'è uomo nel vuoto", ossia che ogni uomo e ogni donna si trovano in uno spazio e in un tempo⁹⁰. Il "qui" e "ora" non è solo lo spazio-tempo fisico, ma quello storico. Gli esseri umani vivono in un luogo preciso e in un'epoca determinata; ognuno di loro è in un contesto sociale e culturale specifico.

Questa storicità, in conseguenza della quale possiede la capacità di oggettivare se stesso, di prendere decisioni e di proporsi obiettivi, distingue l'uomo dagli animali. Questi, infatti, poiché vivono immersi nel mondo, non hanno "un domani né un oggi" ma vivono "in un presente che li schiaccia"⁹¹. L'uomo, viceversa, proprio perché esiste nel tempo, vi è immerso e al contempo è capace di emergere, perché "accoglie il passato, lo assimila, lo modifica"⁹². La possibilità di trascendere il tempo, di uscire dalla condizione di immersione nella specifica situazione concreta è quella caratteristica che qualifica l'essere umano come essere capace di progettarsi, discernere e conoscere⁹³. La

⁸⁹ Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., p. 49 attribuisce a Marcel "la felice espressione" per cui l'uomo è "un essere 'situato e datato'". Anche per Mounier l'uomo è un essere situato in molteplici relazioni, un "io-qui- adesso-così-fra questi uomini-con questo passato", si veda Mounier E. (1975), *Che cos'è il personalismo?*, Torino: Einaudi, p. 31. La condizione situata dell'uomo è sostenuta sovente anche con evidenti riferimenti marxiani: "quando parlo di uomini e donne, mi riferisco agli esseri umani situati storicamente, non alle idee astratte. Mi riferisco a persone la cui coscienza è intimamente legata alla loro vita sociale reale". A livello epistemologico, quindi, il suo riferimento è sempre l'uomo concreto, situato storicamente in un contesto determinato.

⁹⁰ Freire P. (1969), *Cultural Liberty in Latin America*, in «International Catholic Auxiliaries News», vol. 7, n.1, pp. 2-6: 4 [t.d.a.].

⁹¹ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 89.

⁹² Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., p. 48.

⁹³ Freire P. (1959), *Educação e atualidade brasileira*, Recife: Universidade Federal do Recife, p. 8: "La

sua tendenza è quella di riflettere sulle proprie circostanze, nella misura in cui, sfidato da esse, agisce su di esse. Perdendo il rapporto armonioso con ciò che è stabilito e affermando la libertà di scegliere come forza trainante per la trasformazione e la contestazione, l'essere umano recupera la sua condizione prevalentemente sociale e la sua capacità proattiva, che costituisce una fondamentale differenza rispetto agli animali:

contrariamente all'uomo, gli animali [...] vivono una vita senza tempo, immersi nella vita senza possibilità di emergere, adattati e aderenti alla realtà. L'uomo, al contrario, può rompere quella aderenza e trascendere il semplice essere nel mondo, aggiungendo alla vita che possiede l'esistenza che desidera avere. Pertanto, l'esistenza è un modo di vivere proprio dell'essere che è capace di trasformare, di produrre, di creare, di decidere e comunicare⁹⁴.

Gli animali come esseri unidimensionali non sono in grado di partecipare alla produzione della cultura e della storia. Gli esseri umani, viceversa, in quanto esseri multidimensionali, sono capaci di esercitare la propria libertà per trasformare la realtà in cui vivono. In altri termini, in virtù di questa condizione a-storica, l'animale, a differenza degli uomini, non può impegnarsi a costruire la propria vita e a trasformare il proprio contesto⁹⁵.

Il senso del tempo consente agli esseri umani di affrontare i determinismi, abbattendoli e proponendo, attraverso la partecipazione, progetti di vita che incidano sulla convivenza sociale. Così l'uomo sostituisce la passività con un'attività generatrice, nata nel legame tra la coscienza e la realtà in cui si producono il nuovo, il cambiamento, l'identità e la differenza.

Gli esseri umani “non sono solo in grado di avere la propria attività, ma anche di essere coscienti di se stessi e del mondo in cui vivono”⁹⁶. In questa prospettiva, l'uomo

possibilità umana di esistere – forma accresciuta di essere – più che di vivere, fa dell'uomo un essere eminentemente relazionale. Stando in lui, può anche uscirne. Progettar-si. Discernere. Conoscere” [t.d.a.].

⁹⁴ Freire P. (1975), *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires: Editorial Tierra Nueva, p. 56 [t.d.a.].

⁹⁵ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 90.

⁹⁶ Freire P. (1979), *Cultural Literacy in Latin America*, in «ICS News», vol. 7, n. 1, p. 4 [t.d.a.].

in quanto soggetto è “un essere consapevole”⁹⁷: acquista coscienza di sé attraverso la coscienza dell’altro e della propria azione trasformatrice sul mondo⁹⁸. Pertanto l’uomo scopre la “radice della sua dimensione temporale” prendendo coscienza del passato, del presente e del futuro, nella misura in cui “si accorge di esistere, e non solo di vivere”⁹⁹, ed esiste nel senso che è in grado di riflettere sul mondo e su ciò che sta accadendo nel mondo. Nella concezione freiriana esistere equivale a “essere nel mondo e col mondo”. Riprendendo alcune idee di Karl Jaspers¹⁰⁰, il pensatore brasiliano ritiene che ciò che caratterizza l’esistere sia “il potere di trascendere, di discernere, di dialogare”¹⁰¹. In questi termini l’esistenza individuale è sempre una questione di rapporti con altre esistenze, caratterizzando così l’uomo come un essere relazionale.

In virtù di questa consapevolezza, gli uomini possono esistere oltre l’immediatezza che si verifica nella sfera dei contatti e configurarsi come esseri di integrazione in contrapposizione all’adattamento nel mondo. Il concetto di integrazione, sul quale Freire insiste molto in queste opere giovanili, richiama la “possibilità di entrare in accordo con la realtà e allo stesso tempo di trasformarla, a cui si aggiunge il potere di scegliere, che si basa essenzialmente sul giudizio critico”. L’integrazione ha quindi una dimensione attiva che l’adattamento non ha: la passività dell’uomo che si adatta dipende principalmente dall’incapacità di trasformare la realtà, da cui segue invece l’attitudine a trasformare se stesso per adattarsi¹⁰². L’integrazione è un attributo dell’essere umano che ha aperto la sua coscienza, assimilando criticamente ciò che l’ambiente reale e la dimensione intersoggettiva gli mostrano e che è disposto a cambiare e partecipare rispettosamente al cambiamento degli altri.

L’uomo incapace di integrazione è un essere sradicato e questo sradicamento preclude la sua identificazione con il mondo e con gli altri. L’uomo sradicato vive un tempo assoluto e atemporale, ciò gli impedisce di costituirsi come un essere situato,

⁹⁷ Freire P. (1970), *Cultural Action for Freedom*, Cambridge, MA: Harvard Educational Review, p. 27 [t.d.a.].

⁹⁸ Torres Novoa C.A. (1978), *La Praxis Educativa de Paulo Freire* cit., pp. 59-61.

⁹⁹ Freire P. (1973), *L’educazione come pratica di libertà* cit., p. 48.

¹⁰⁰ Jaspers K. (1965), *Origini e senso della storia*, Milano: Edizioni di Comunità.

¹⁰¹ Freire P. (1973), *L’educazione come pratica di libertà* cit., p. 48.

¹⁰² Freire P. (1973), *L’educazione come pratica di libertà* cit., p. 49.

integrato nel suo contesto. Nella sua prospettiva il contesto è qualcosa di già finito, che non può mostrare nulla di nuovo e migliore, per cui si può identificare la sua visione schematico-fissista con un mondo altrettanto fisso e finito.

Questa mancanza di integrazione fa sì che gli individui esistano solo come massa senza destino e senza capacità di essere in disaccordo con tutto ciò che li annulla in quanto esseri umani. Nella parole di Freire,

se non esistesse il processo di integrazione, che è una delle note caratteristiche dell'uomo e della sua coscienza critica, se l'uomo fosse solo un soggetto che si adatta, la Cultura e la Storia, che sono dominio esclusivo dell'uomo, non avrebbero senso, perché mancherebbe loro il contrassegno della libertà. Per cui, ogni qual volta si opprime la libertà, l'uomo diventa un essere che può soltanto accomodarsi e adattarsi e che, circoscritto e minimizzato ad un adattamento impostogli, senza alcun diritto a discuterlo, deve per forza sacrificare la sua capacità creativa¹⁰³.

La storia e la cultura derivano, quindi, dalla facoltà creativa degli esseri umani che si caratterizza, pertanto, come una dimensione costitutiva della loro stessa educabilità. Questa facoltà creativa a sua volta si sviluppa e si manifesta attraverso la libertà del soggetto, sia nel suo senso ontologico sia in quello etico-politico. In questo modo, ontologicamente la libertà svincola gli uomini dal determinismo, permette loro di superare lo stadio di essere nel mondo e diventare esseri con il mondo e con gli altri. L'espressione ontologica della libertà è, quindi, funzione dell'integrazione e del radicamento degli uomini nella propria realtà in quanto esseri situati. Ma questa dimensione ontologica della libertà è profondamente connessa con la sua costituzione etica e politica, perché nella misura in cui ci muoviamo in un mondo relazionale, esistendo come esseri per gli altri, è richiesto impegno, preoccupazione per gli altri, apertura alle loro proposte, responsabilità verso se stessi e verso gli altri.

Nella misura in cui “emerge dal tempo, liberandosi dalla sua unidimensionalità

¹⁰³ Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., p. 50.

con la forza della coscienza”, l’uomo ha “il potere di intervenire nella realtà, modificandola”: in questo modo “non è soltanto uno spettatore della realtà ma è immesso nell’esercizio di un potere che gli spetta esclusivamente: il dominio della Storia e della Cultura”¹⁰⁴.

Creare cultura e storia

Se dunque gli uomini, “in quanto ‘esseri-in-situazione’, si trovano immersi in condizioni spazio-temporali che influiscono su di loro”, è altrettanto vero che su di esse “a loro volta esercitano un’influenza”¹⁰⁵. In altri termini, gli uomini sono, e lo abbiamo appena visto, esseri storicamente e culturalmente determinati, capaci di trascendere siffatta determinatezza, ma sono al contempo soggetti e protagonisti della storia e della cultura, nel senso che contribuiscono alla loro costruzione.

La cultura è il risultato della prassi, cioè della riflessione-azione dell’uomo nel mondo e sul mondo. La cultura presuppone il lavoro, l’intelligenza, la tecnica della mano, l’intuizione e lo sforzo umano. Trascendendo il mondo l’uomo diventa un agente che interviene nella realtà. La cultura è la produzione tipicamente umana nel mondo; l’incorporazione creativa dell’uomo nella realtà è il risultato della sua decisione e azione sul materiale che la natura offre.

Osservando i quadri posti in appendice a *L’educazione come pratica di libertà*, utilizzati come materiali didattici nei Circoli di cultura per stimolare il processo di apprendimento e di alfabetizzazione culturale, è possibile cogliere alcune caratteristiche del concetto di cultura del pensatore brasiliano¹⁰⁶. Nel mondo, l’uomo si distingue dalla natura facendo cultura, creando e ricreando la realtà attraverso il proprio lavoro, che in un primo momento risponde ad una necessità di sopravvivenza: il pozzo, la casa, l’abbigliamento ne sono alcuni esempi. Questa prima situazione lascia il posto alla riflessione per cui le relazioni, tra gli uomini, non possono essere di dominio, come nelle relazioni con il mondo, ma si devono configurare come un’azione congiunta di

¹⁰⁴ Freire P. (1973), *L’educazione come pratica di libertà* cit., pp. 48-49

¹⁰⁵ Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., p. 48.

¹⁰⁶ Freire P. (1973), *L’educazione come pratica di libertà* cit., pp. 153-173.

soggetti che cercano la propria trasformazione e quella del mondo.

Anche l'analfabeta è produttore di cultura, per esempio attraverso la creazione di strumenti in risposta alle esigenze di sopravvivenza: la freccia, le piume usate come indumenti e molti altri manufatti. Nella misura in cui l'analfabeta trasmette alla generazione successiva la capacità di realizzare strumenti diventa un educatore, trasmettitore di cultura. L'avanzamento della tecnica, illustrata dal passaggio dalla freccia al fucile, è segno dello spirito creativo dell'uomo che cerca di migliorare le sue relazioni con il mondo, rendendo la vita meno difficile. È il riconoscimento dell'importanza dell'educazione per lo sviluppo, perché consente di far circolare questi risultati e rende possibili nuove ricreazioni.

Un esempio che chiarisce questa caratteristica genuinamente umana è rappresentato dalla differenza tra cacciatore e predatore: tra il cacciatore con la freccia e il cacciatore con un fucile c'è solo una differenza culturale, ma tra di loro e il gatto, entrambi cacciatori, vi è una differenza ontologica. Se il gatto è un mero cacciatore di prede, l'uomo è, si potrebbe dire, un cacciatore culturale, perché consapevole di praticare la caccia e perché in questa pratica si avvale di strumenti culturali, ossia tecnologie e saperi trasmessi da una generazione all'altra. La percezione di questa differenza mette in evidenza la forza creativa della libertà, dell'intelligenza e dell'educazione. Con il lavoro, l'uomo ha il potere di trasformare il materiale offerto dalla natura, rendendolo un oggetto culturale.

La cultura – a differenza della natura, che non è creazione dell'uomo – è l'apporto che l'uomo dà alla natura. Cultura è tutto il risultato dell'attività umana, dello sforzo creatore e ricreatore dell'uomo, della suo lavoro per trasformare e per stabilire rapporti con altri uomini. La cultura è anche l'acquisizione sistematica dell'esperienza umana, ma si tratta di un'acquisizione critica e creatrice e non di una giustapposizione di informazioni immagazzinate nell'intelligenza o nella memoria e non incorporate nell'essere totale e nella vita piena dell'uomo¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Paulo Freire, *Teoria e pratica della liberazione* cit., pp. 55-56

La cultura può essere considerata dunque come un effetto di quel tipo di uomini che sono consapevoli di se stessi, che sono prassi e che sono soggetti in relazione con l'altro. Oltre ad essere consapevole, un soggetto è un agente dinamico di trasformazione che coinvolge il processo decisionale, l'azione, la creazione e la ri-creazione: in una parola, il lavoro. Con la risposta umana, gli esseri umani aggiungono qualcosa che è specificamente umano, vale a dire, la cultura.

La prassi umana trasforma e crea le cose come beni e oggetti, istituzioni sociali e politiche, filosofia e ideologie, scienza e tecnologia, arte e religione. Tutte queste creazioni, così come altre azioni degli esseri umani non solo creano cultura, ma anche storia¹⁰⁸: “attraverso il suo compito permanente di trasformazione della realtà oggettiva, l'uomo simultaneamente crea la storia e diventa un essere storico-sociale”¹⁰⁹.

Gli uomini sono capaci di fare la storia poiché essi stessi sono esseri storici e mutevoli. La storia non è, in questa prospettiva, un dono di esseri soprannaturali, nemmeno è l'espressione dell'eccezionale singolarità dell'individuo personificato in un eroe che fa cambiamenti nel nome della comunità. La storia, invece, è “l'insieme delle risposte date dagli uomini alla natura, agli altri, alle strutture sociali”¹¹⁰: in questi termini è qualcosa che l'uomo forma e riforma attraverso le sue decisioni e azioni. Gli esseri umani sono capaci di fare la storia proprio in virtù di quelle caratteristiche antropologiche analizzate in questo capitolo: in quanto esseri in ricerca, nel tentativo di *essere di più*, si relazionano e agiscono. L'uomo dunque non può essere spogliato del suo attributo essenziale di fare la storia, che è possibile nel quadro delle sue relazioni sociali e della compenetrazione della coscienza con la realtà, da cui scaturisce la conoscenza del mondo e sua trasformazione.

Avendo la possibilità di riflettere su se stessi, fare una critica della propria vita e raccontarsi, in questo esercizio di autoconsapevolezza, gli esseri umani possono conoscersi come esseri storici. Tuttavia, la storicità dell'uomo viene persa quando viene

¹⁰⁸ Paulo Freire, *Teoria e pratica della liberazione* cit., p. 56.

¹⁰⁹ Freire P. (1968), *A Proposito del Tema Generator y del Universo Tematico*, in «Cristianismo y Sociedad», Suplemento, (Settembre 1968), p. 58.

¹¹⁰ Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., p. 56.

impiegata nel mondo per produrre solo oggetti materiali: la sua coscienza e tutto il suo essere sono così reificati. La sua vita cessa di appartenere a lui, dal momento che ogni giorno vive per gli oggetti invece che vivere per se stesso e per gli altri. La sua vita, reificata, esercita uno strano potere su di lui, imponendosi e dominandolo. Questa situazione di disumanità rende il dominatore e il dominato profondamente alienati, incapaci di riconoscersi come esseri umani in tutta la loro pienezza.

Di fronte a questa situazione, si ergono posizioni di denuncia e resistenza, attraverso le quali però non è possibile rovesciare l'esistenza inumana perché quelle intenzioni si dissolvono in ciò che Freire chiama verbalismo e attivismo. Il primo non raggiunge un grado di concretezza sufficiente per incidere sulla realtà, presentandosi come un discorso ideologico-politico non al passo con le circostanze. Il secondo vede nell'azione immediata e nella forza motrice che lo costituisce la migliore alternativa per la trasformazione; ma, ignorando il ruolo del pensiero riflessivo, finisce per essere una reazione cieca, quasi istintiva. In entrambe le versioni, riflessione e azione appaiono scisse: ciò rende impossibile la prassi, che richiede la composizione unitaria e dialettica tra azione-riflessione, coscienza-realtà. L'atto di fare la storia è, quindi, un atto di prassi umana continuamente rivalutato. È un modo di pensare al tempo e intervenire in esso per umanizzarlo.

Concezione della storia

L'analisi dell'uomo come essere storico conduce Freire a differenziare tra la concezione meccanicistica e la concezione dialettica della storia. Nella prima "il futuro, de-problematizzato, è noto in anticipo, il ruolo dell'educazione è quello di trasferire pacchetti di conoscenze precedentemente considerati utili per l'arrivo del futuro già conosciuto"¹¹¹. Questo punto di vista presuppone che la storia sia qualcosa che può essere previsto e quindi pre-elaborato dalla prospettiva presente, secondo la visione che

¹¹¹ Freire P. (1994/1996), *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, p. 128 (ed. orig. Freire P., *Cartas a Cristina. Reflexões Sobre Minha Vida e Minha Práxis*, Rio de Janeiro: Paz e Terra 1994). Sulla centralità della scrittura epistolare nella produzione del pedagogista brasiliano si veda Pereira Coelho E. (2011), *Pedagogia da correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros*, Brasília: Liber Livro.

prevale in questo momento. La concezione meccanicistica presenta la storia come qualcosa privo di contenuto proprio ed è per questo che cerca di sostituire quel contenuto con un'idea formale che vuole rendere valida per tutti gli uomini, senza rispettare le caratteristiche del loro tempo e della società. Secondo questa concezione, gli eventi futuri saranno costituiti dalla riflessione e dall'immaginazione che proiettiamo sul futuro secondo il nostro pensiero presente. La relazione presente-futuro e i cambiamenti che avvengono al suo interno sono realizzati nell'armonia più completa, senza conflitti. Seguendo questa concezione della storia, la pratica educativa è un modo di programmare il soggetto per esibirsi in futuro secondo quanto prescritto nel programma che si sviluppa nell'ambiente scolastico. La persona viene "buttata fuori" dalla propria esistenza ed è fatta per vivere con una mentalità aliena, che degrada la sua intelligenza.

Queste inaccettabili conseguenze pedagogiche e le premesse antropologiche sottostanti, descritte nelle pagine precedenti, consentono a Freire di proporre una visione diversa della storia, assumendola secondo la sua natura dinamica: "nella concezione dialettica della storia, il futuro nasce a partire dalla trasformazione del presente come qualcosa dato dal dare stesso. Da qui discende il carattere problematico e non inesorabile del futuro. Il futuro non è ciò che deve essere, ma ciò che facciamo con il presente"¹¹². Da questo punto di vista, l'essere umano partecipa a un mondo contraddittorio in cui i cambiamenti e le negazioni dialettiche sono continuamente registrati, in cui il nuovo supera il momento precedente, contenendolo e migliorandolo. In questa prospettiva, secondo la quale non si danno società in cui non esista un processo di cambiamento, la storia è intesa come il dominio della possibilità¹¹³.

L'armonia fondata dalla prospettiva meccanicistica in questo quadro non ha luogo poiché la forza delle circostanze, l'attività umana e le sue attitudini di ricerca finiscono per destabilizzare il momento presente per dare spazio alla novità, che non è mai concepita come l'ultimo stadio di uno sviluppo raggiunto dall'umanità: la storia,

¹¹² Freire P. (1996), *Cartas a Cristina* cit., p. 128.

¹¹³ Gadotti M. (1995), *Pedagogia da práxis*, São Paulo: Cortez, pp. 79-82. Si veda Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza* cit., p. 113.

quindi, non finisce mai finché ci saranno uomini. Il meccanicismo, incline all'unidimensionalità, non riesce a cogliere la multidimensionalità del mondo e dell'esistenza umana e preferisce, quindi, definire il futuro come un elemento fatto per adattarsi agli uomini. La visione dialettica della storia riconsidera il ruolo dell'educazione che, invece di svolgere compiti di trasferimento, viene concepita come uno spazio per la realizzazione dell'apprendimento, sotto l'egida dell'intelligenza dei soggetti che vi partecipano, in base alle esigenze del loro tempo e della loro realtà.

Questa concezione della storia consente dunque di assegnare all'educazione una funzione diversa da quella che tradizionalmente aveva: se

la concezione meccanicistica e autoritaria, in cui il futuro, de-problematizzato, è ciò che deve essere, ciò che è già noto, l'educazione è ridotta a un trasferimento di ricette, pacchetti di contenuti; nella concezione dialettica della storia come una possibilità, non c'è un solo futuro ma diverse ipotesi di futuro. Gli uomini e le donne sono esseri condizionati ma non determinati. Poiché sanno di essere condizionati, possono intervenire sul loro stesso condizionamento. Non ci sarà modo di parlare di liberazione se questo è un fatto prestabilito. In una prospettiva dialettica, e quindi non deterministica, l'educazione deve essere un'esperienza di decisione, di rottura, di pensare correttamente e di conoscenza critica¹¹⁴.

In altri termini, pensare all'educazione dalla concezione meccanicistica della storia implica concepirla come un processo volto a raggiungere l'adattamento degli individui all'ordine sociale e scolastico stabilito. Viceversa l'educazione, alla luce di una visione dialettica della storia, ha il compito fornire alle persone le condizioni e gli strumenti indispensabili per la riflessione su di sé e per intervenire efficacemente sulla realtà (*agency*), configurandosi pertanto come un progetto di libertà di carattere squisitamente politico¹¹⁵.

¹¹⁴ Freire P. (1996), *Cartas a Cristina* cit., p. 130.

¹¹⁵ Catarci M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire* cit., p. 77.

Condizionato ma non determinato

In quanto essere situato e storico, l'uomo è condizionato perché dipendente dal contesto storico e culturale in cui vive, ma da questo non è determinato. In quanto consapevole della propria situazione di essere condizionato, immerso nel mondo, l'uomo è capace di emergere, rendendosi capace di inserimento nella realtà. In questo modo, in virtù della sua coscienza storica, coscienza della situazione e dell'approfondimento di questa presa di coscienza in cui consiste la coscientizzazione, l'uomo si configura come un essere di prassi, che coniuga riflessione e azione nel rapporto della propria coscienza con il mondo. Lungi dall'essere determinato, quindi, è un essere che determina la storia poiché la crea. Gli esseri umani sono esseri di prassi, perché colgono la realtà per comprenderla e trasformarla: "l'uomo è prassi perché non può essere ridotto a semplice spettatore della realtà né a mero incidente dell'azione diretta da altri uomini che lo trasformano in una cosa. La sua vocazione ontologica, che deve compiere, è quello di essere un soggetto che opera su e trasforma il mondo"¹¹⁶. In questi termini, l'uomo come prassi e l'uomo come soggetto sono due principi strettamente connessi nella realtà storica dell'uomo.

Se si concepisce un essere umano situato nello spazio e nel tempo, se si vuole che l'essere umano sia un soggetto, con la capacità di trasformare il suo mondo, per creare cultura e costruire la storia, deve essere educato con questo scopo. Questa educazione deve essere per la libertà, non per l'adattamento, l'addomesticamento o l'oppressione. Questo obiettivo suggerisce una profonda revisione dei sistemi tradizionali di istruzione, dei loro programmi e metodi. Da un lato, quindi, Freire critica la concezione depositaria dell'educazione perché mantiene l'uomo immerso nel mondo, dall'altro propone il modello di educazione problematizzante proprio in virtù della sua capacità di far emergere le coscienze consentendo un inserimento critico nella realtà¹¹⁷. Ancora una volta l'antropologia filosofica freiriana forma e informa questo

¹¹⁶ Freire P. (1968), *La Concepción 'Bancaria' de la Educación y la deshumanización. La Concepción Problematizadora de la Educación y la Humanización*, in Id., *Contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina*, Suplemento a Cristianismo y Sociedad, Montevideo: ISAL, p. 18.

¹¹⁷ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 70.

ragionamento pedagogico e fornisce le basi per l'azione educativa.

1.5 Essere nel mondo e con il mondo: l'uomo, un essere di prassi

Come si è visto nel precedente paragrafo, Paulo Freire, ispirandosi a Gabriel Marcel che ha definito l'uomo come "essere situato e datato" (*ser situado e datado*), ha fatto notare che, a differenza dell'animale che esiste solo come essere nel mondo e in una relazione di adattamento, l'uomo instaura con il mondo un rapporto dinamico di integrazione, fondato sulla sua capacità di scegliere criticamente e di trasformare il mondo che lo circonda.

L'uomo è quindi prima di tutto un "essere nel mondo": ciò significa essere sotto l'effetto permanente delle forze fisiche, culturali e sociali del mondo. In questo senso, gli esseri umani così come gli animali sono nel mondo. La differenza però consiste nel fatto che gli animali sono solo nel mondo, mentre gli esseri umani sono nel mondo e al contempo con il mondo. L'uomo, se si limita ad essere nel mondo, esiste come essere astratto, separato dalla realtà, dagli altri e, poiché è solo un essere in sé e non anche per gli altri, risulta incapace di riconoscere se stesso e gli altri nella loro umanità. La sua vita rimane lontana dall'impegno e dalla partecipazione alla ricostruzione di una società diversa, in cui diventerebbero esseri per sé e quindi esistenti con il mondo e con gli altri. Quando il soggetto è solamente nel mondo, si identifica con un profilo individualista. Questo privatismo esistenziale, che è allo stesso tempo un privatismo etico, porta a posizioni che ostacolano la realizzazione di una piena interazione sociale e della costruzione del legame sociale: "i contatti propri della sfera animale esigono risposte singole, riflesse e non riflesse, culturalmente statiche"¹¹⁸, viceversa l'uomo entrando in rapporto con il mondo e con gli altri è capace di risposte collettive e riflesse in grado di trasformare il mondo.

"Essere con il mondo" significa non solo essere immersi nel mondo ma implica la capacità emergere e prendere distanza dal mondo stesso rispetto alla propria immersione in esso. Significa dunque staccarsi, in qualche maniera, dal mondo e possedere di conseguenza la capacità di oggettivarlo, analizzarlo e modificarlo. Secondo Freire solo l'uomo, essendo incompiuto, è in grado di ammirare il mondo, di

¹¹⁸ Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., p. 50.

oggettivarlo, di avere un non-io come elemento costituente del suo io, che, a sua volta, lo costituisce come mondo della coscienza: per l'uomo "il mondo è una realtà oggettiva, indipendente da lui, proposta alla sua conoscenza"¹¹⁹. Questa capacità di ammirare significa essere aperti al mondo, per afferrarlo e comprenderlo, e agire con lo scopo di trasformarlo: l'uomo è, in questo quadro, "soggetto di rapporti e non solo di contatti, perché non solo è nel mondo ma fa parte del mondo". In questa prospettiva, "il suo essere col mondo deriva dal suo essere aperto alla realtà, per cui egli diventa soggetto di rapporti"¹²⁰. Non consiste semplicemente nel rispondere a stimoli ma riguarda la capacità umana di rispondere alle sfide. Si tratta di una relazione plurale, che dipende dal modo in cui l'uomo risponde alle sfide che vengono proposte dal mondo, dalla diversità di queste risposte e dalla sua capacità di rispondere in modo creativo alle sfide stesse. Nella dialettica tra sfide e risposte, entrambi si trasformano: l'uomo costituito come esistente nello spazio e nel tempo e il mondo umanizzato.

Essendo non solo nel mondo ma soprattutto con il mondo, dunque, l'essere umano può dispiegare la sua intelligenza verso molteplici dimensioni della realtà, per conoscerla, intervenire in essa, trasformarla, farla sua e costruire la sua presenza in essa. In questo modo si differenzia dagli animali, poiché questi sono determinati dalle circostanze, sono esseri chiusi.

L'essere umano, in questo modo, si configura come un soggetto e non un mero oggetto. Attraverso la riflessione, che consente di oggettivare il mondo, e l'azione su di esso, gli esseri umani creano nuove condizioni sociali, producono cultura e diventano protagonisti della storia: in altre parole umanizzano il loro mondo. In questa prospettiva essere un soggetto significa essere integrato con il mondo, non adattarsi semplicemente ad esso. Essere integrati consiste nell'avere un rapporto dialettico con il mondo in cui il soggetto e l'oggetto vengono modificati; significa essere situati nel mondo attraverso la prassi. A questo proposito Freire sostiene che "l'uomo arriva ad essere soggetto riflettendo sulla propria situazione, sul proprio ambiente concreto". Questa capacità di riflettere sulla realtà, sulla propria situazione concreta, gli consente di emergere come

¹¹⁹ Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., p. 47.

¹²⁰ Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., p. 47.

essere “pienamente cosciente, impegnato, disposto a intervenire sulla realtà per cambiarla”¹²¹. Se il processo di metasoggettivazione, attraverso il quale le persone si autoriconoscono come soggetti, avviene attraverso la riflessione, è evidente come questa dimensione sia decisiva nel determinare la condizione umana. La riflessione, in stretta connessione con l’azione, riveste dunque un ruolo decisivo nel delineare le caratteristiche propriamente umane.

La vocazione ontologica dell’uomo

di essere soggetto e non oggetto può svilupparsi solo nella misura in cui, riflettendo sulle proprie condizioni di spazio-temporali, si inserisce criticamente nella realtà. Più è portato a riflettere sulla propria condizione situata, circa il suo radicamento spazio-temporale, più emergerà consapevolmente forte di compromessi con la realtà, nella quale in quanto è soggetto non dovrebbe essere semplice spettatore, ma deve intervenire ogni volta¹²².

La capacità critica è, in questo quadro, intimamente connessa a quella di distanziarsi dal mondo, per ammirarlo e oggettivarlo. La relazione con cui l’uomo coglie i dati oggettivi del mondo e l’interconnessione dei fatti è qualitativamente diversa dalla percezione che ne hanno gli animali, che sono solo in grado di stabilire contatti con la realtà circostante: è una relazione critica e riflessiva. Il pensiero critico è quel pensiero che non accetta la dicotomia tra uomini e mondo e riconosce tra questi due elementi una solidarietà indissolubile¹²³. Non è possibile infatti né concepire né realizzare la coscientizzazione “al di fuori del rapporto dialettico uomo-mondo”¹²⁴. La criticità è inoltre la caratteristica distintiva della “mentalità democratica”, della democrazia intesa come “una forma di vita”¹²⁵. Riveste quindi un ruolo determinante nel processo di coscientizzazione inteso anche come quella transizione da un’inesperienza democratica

¹²¹ Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., p. 51.

¹²² Freire P. (1979), *Educación y cambio* cit., p. 61 [t.d.a.]; si esprime in modo analogo in Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., p. 52.

¹²³ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 82.

¹²⁴ Freire P. (1973), *L’educazione come pratica di libertà* cit., p. 44.

¹²⁵ Freire P. (1973), *L’educazione come pratica di libertà* cit., rispettivamente pp. 116 e 97.

a una società compiutamente democratica e fondata sull'equità, in cui secondo Freire si trovava la società brasiliana negli anni Cinquanta e Sessanta¹²⁶.

Il significato dell'esistenza umana difficilmente può essere compreso attraverso una relazione di reciproca esclusione tra il soggetto e il mondo: la coscienza, infatti, se viene distaccata dal mondo nega allo stesso tempo la sua esistenza; analogamente il mondo, senza la presenza umana, diviene mera natura senza pensiero né finalità. Da un punto epistemologico per Freire non è possibile separare soggettività e oggettività: se si negasse la prima nell'analisi della realtà e nell'azione trasformativa su di essa si avrebbe l'oggettivismo; analogamente con la negazione della seconda, nell'analisi e nell'azione, condurrebbe a un soggettivismo o psicologismo che si prolungherebbe in un solipsismo. Il rifiuto di tale dicotomia, quindi, significa ammettere come impossibile “un mondo senza uomini, simili all'altra ingenuità, quella del soggettivismo, che comporta uomini senza mondo”¹²⁷. La concezione dialettica del rapporto uomo-mondo costituisce un presupposto che giustifica l'elaborazione di una pratica educativa che considera la promozione dell'uomo e la trasformazione del mondo come gli aspetti costitutivi di un'unica realtà, il processo di umanizzazione, dell'uomo e del mondo, come realizzazione della vocazione ontologica. L'educazione problematizzante, chiave di volta della proposta pedagogica freiriana, si fonda proprio su una concezione antropologica dell'uomo che esiste nel e con il mondo, che è capace di trascendere le limitazioni della realtà, di entrare in rapporto dialogico con essa, di riflettere sulla propria presenza nel mondo e di essere consapevole della propria storicità, ossia di vivere il presente con una coscienza critica del passato proiettandosi verso il futuro¹²⁸. Viceversa la concezione depositaria dell'educazione implica un visione dell'uomo per cui esisterebbe una “distinzione inesistente tra uomini e mondo”, caratterizzandoli come

¹²⁶ Freire P. (1959), *Educação e atualidade brasileira* cit.; Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., pp. 45-121.

¹²⁷ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 36. Come si vedrà nel secondo capitolo queste posizioni freiriane discendono, come ammette l'autore stesso, dalla lettura di Marx e dall'esistenzialismo marxista di Sartre; si veda Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 71 in cui cita Sartre: “la coscienza e il mondo si svolgono contemporaneamente: il mondo è essenzialmente esterno alla coscienza, ma anche relativo ad essa”.

¹²⁸ Elia G. (1983), *Paulo Freire. Una scelta per l'utopia* cit., p. 23.

esseri “semplicemente nel mondo, e non con il mondo e con gli altri”¹²⁹.

Siffatta capacità critica costituisce dunque il nucleo della prassi umana, intesa come l’unità indissolubile tra azione e riflessione sul mondo. Il processo di coscientizzazione implica il superamento di una percezione ingenua della realtà per giungere a una sfera critica in cui l’uomo assume “una posizione epistemologica” nei confronti della realtà stessa¹³⁰. Questa fondamentale circolarità tra riflessione e azione, per cui avendo riflettuto criticamente sul mondo il soggetto si impegna nella sua trasformazione, costituisce il nucleo epistemologico della teoria della coscientizzazione di Freire¹³¹.

*Essere di prassi*¹³²

Il pensiero complessivo di Freire e, in particolare, la sua teoria pedagogica e la sua pratica educativa sono fondati su un argomento antropologico-filosofico che postula la prassi come una caratteristica centrale della vita umana e della necessaria condizione di libertà. Freire ha sostenuto che la natura umana si esprime attraverso attività intenzionali, riflessive e significative situate all’interno di contesti storici e culturali dinamici che modellano e stabiliscono limiti a tali attività. La prassi che definisce l’esistenza umana è segnata da questa storicità, questa interazione dialettica tra il modo in cui la storia e la cultura determinano le persone e il modo in cui queste stesse persone creano quella storia e quella cultura.

Nella misura in cui azione e mondo sono “intimamente solidali”, l’azione, il semplice fare, può essere considerata umana quando non si stacca dalla riflessione, diventando un “che fare”¹³³: in questo modo si configura come prassi. La prassi è azione

¹²⁹ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 62.

¹³⁰ Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., pp. 37-38.

¹³¹ Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., p. 39.

¹³² Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., pp. 92 e 121. Sulla filosofia della prassi di Freire quale fondamento della sua teoria pedagogica si vedano Torres C.A., *First Freire* cit.; Mayo P. (2004), *Liberating Praxis Paulo Freire’s Legacy for Radical Education and Politics*, Rotterdam: Sense Publisher, pp. 37-65; Glass R.D. (2001), *On Paulo Freire’s Philosophy of Praxis and the Foundations of Liberation Education*, in «Educational Researcher», vol. 30, n. 2, pp. 15-25; sul nesso tra prassi e fede (e filosofia della liberazione) si veda Leopando I. (2017), *A Pedagogy of Faith: The Theological Vision of Paulo Freire*, London-New York City: Bloomsbury Academic.

¹³³ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 39.

e riflessione sul mondo, per trasformarlo: non è mera teorizzazione né mero attivismo¹³⁴. L'azione trasformatrice umanizza solo quando è costituita e fondata sulla dialettica azione-riflessione. I due elementi dovrebbero essere inestricabilmente intrecciati e l'approccio freiriano cerca proprio di combinarli mantenendo la prassi come proprio nucleo.

Tuttavia, vale la pena ricordare che l'azione inautentica rimane sempre una possibilità: “la parola non autentica, con la quale non si può trasformare la realtà, risulta dalla dicotomia che si stabilisce tra i suoi elementi costitutivi”, azione e riflessione¹³⁵. Se queste due dimensioni non sono tenute insieme, la parola corre il rischio di divenire non autentica e trasformarsi in verbosità, oppure in sterile attivismo. Da un lato, infatti, se manca il momento dell'azione, “ne viene sacrificata automaticamente anche la riflessione, e ne risulta un'inflazione di suoni, che è verbosità, bla-bla-bla”¹³⁶. In questo modo la parola si configura come “alienata e alienante”, ben lontano dall'essere liberatrice come vorrebbe invece la concezione problematizzante dell'educazione, e la riflessione si riduce a “riflessività da tavolino”¹³⁷. Se, invece, “si mette l'accento esclusivamente sull'azione, con il sacrificio della riflessione, la parola diventa attivismo”, ossia “azione per l'azione”, che perciò nega la vera prassi e rende impossibile il dialogo¹³⁸. La prassi, quindi, si configura come quel tipo di azione che consente all'uomo di emergere dalla realtà per poi ritornarci con la propria azione trasformatrice: in questi termini rappresenta il modo proprio attraverso cui si manifesta l'uomo come essere col mondo.

La trasformazione della realtà esige infatti che gli uomini siano inseriti criticamente in essa: la capacità di oggettivarla, ossia di renderla oggetto di conoscenza e riflessione, è propedeutica alla possibilità di trasformarla. Il riconoscimento della realtà risulta pertanto il primo passo verso l'inserzione critica in essa; un

¹³⁴ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 37.

¹³⁵ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 62.

¹³⁶ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 62.

¹³⁷ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., pp. 78-79; si vedano anche le pp. 52-53. “Riflessività da tavolino” è un'efficace espressione di Jarvis P. (1987), *Adult Learning in the Social Context*, Beckenham: Croom Helm, p. 90.

¹³⁸ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., pp. 78-79; si vedano anche le pp. 52-53.

riconoscimento però che non può essere di carattere soggettivista che “fuggendo dalla realtà oggettiva crea una falsa realtà dentro se stesso”, perché non è possibile “trasformare la realtà concreta attraverso una realtà immaginaria”¹³⁹. Il riconoscimento della realtà consiste nel divenire consapevoli delle forze sociali che la influenzano. La riflessione segue questa prima consapevolezza, sulla quale deve poi innestarsi l’azione come elemento necessario per la liberazione.

La prassi è il criterio per distinguere l’uomo dagli animali: questi sono “esseri di puro fare”, non sono in grado di trascendere, di ammirare, di oggettivare, di conoscere e di trasformare il mondo. Gli esseri umani, in questa prospettiva, operano non solo per abitudine ma anche attraverso risposte creative intelligenti: in questo modo si caratterizzano come animali che esistono significativamente nel e con il mondo della storia e della cultura che gli umani stessi hanno prodotto. L’educazione coscientizzatrice presuppone questi caratteri dell’azione umana sul mondo configurandola come prassi, risultato di azione e riflessione. Questa educazione non inizia e non finisce con l’alfabetizzazione; ma, partendo dalla riflessione dell’uomo sul suo mondo, riconduce ad un’azione consapevole e trasformatrice del mondo. La “liberazione autentica, che è umanizzazione in processo” non consiste in una parola creatrice di miti, ma in una prassi¹⁴⁰. L’uomo è, quindi, un essere di prassi, perché afferra, comprende e trasforma la realtà attraverso quella dialettica tra azione e riflessione. Proprio perché è prassi, quindi, l’uomo non può essere ridotto a semplice spettatore della realtà: la sua vocazione ontologica, viceversa, è di essere un soggetto che opera e trasforma il mondo. Esattamente in questo, nel concepire l’uomo come spettatore del mondo, consiste uno dei maggiori difetti della concezione depositaria dell’educazione¹⁴¹. Questa visione passiva dell’uomo implica una teoria della coscienza intesa come un settore specializzato dentro gli uomini, che va aperto e riempito di contenuti provenienti dalla realtà. Contro questa idea di “coscienza ‘contenente’” Freire oppone una concezione antropologica per cui gli uomini sono “corpi coscienti”¹⁴².

¹³⁹ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 38.

¹⁴⁰ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 67.

¹⁴¹ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 63.

¹⁴² Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 63.

1.6 Una teoria della coscienza

Freire svolge una riflessione importante sul tema della coscienza umana, perché a suo parere questa è l'area in cui opera prevalentemente la pedagogia: ancora una volta, quindi, il punto di inserzione nel dibattito pedagogico e la base della sua proposta educativa va ricercata in una concettualizzazione antropologico-filosofica. Alcune nozioni sviluppate da Freire, di matrice fenomenologica ed esistenzialista, sono fondamentali per comprendere la sua idea di uomo e, in particolare, la sua concezione di coscienza: l'uomo inteso come corpo cosciente, l'intenzionalità della coscienza, l'uomo come progetto e l'intersoggettività.

L'uomo come corpo cosciente

Per comprendere questo tema è opportuno analizzare la rilevanza e la valorizzazione della corporeità nell'impianto teorico di Freire. In diversi testi, discute la questione dell'uomo come corpo cosciente, evitando ogni possibile dicotomia tra le due dimensioni, la materialità del corpo e la supposta immaterialità della coscienza. Ciò risulta particolarmente importante per la filosofia, nella prospettiva di integrare nell'attività umana non solo la dimensione intellettuale, ma anche quella emotivo-affettiva e corporea.

Dal punto di vista antropologico Freire propone di superare l'annullamento del corpo nella vita quotidiana e nell'attività riflessiva, sostenendo che il corpo umano è corpo cosciente. Come sovente gli è accaduto di fare soprattutto nei libri dialogici, rende vive queste dichiarazioni narrando un episodio della sua vita, in questo caso l'esperienza della vita quotidiana in Europa durante i suoi anni di esilio:

Una di queste differenze con cui ho vissuto, ma che mai ho incorporato nel modo di essere, era una certa associazione, non sempre esplicita né generalizzata, tra il corpo e il peccato. In Europa, negli Stati Uniti, spesso questa associazione era trasparente nel comportamento delle persone. (...) Non era raro che, avendo affettuosamente posato la mano sulla spalla di qualcuno, la levassi improvvisamente nell'aria, perché il corpo toccato, curvandosi, cercava

di respingere il contatto del mio¹⁴³.

Un altro aspetto della differente quotidianità che Freire racconta riguarda l'espressione, fisica o verbale, dei sentimenti:

Un altro di queste 'differenze' ha a che fare con i sentimenti dei quali si dice che si debba controllare la loro espressione, in nome del rispetto per gli altri. La sensazione di gioia, tristezza, affetto, amore, tutto questo deve essere rigorosamente disciplinato. (...) Questo è stata un'altra cosa con cui ho dovuto lottare. Ed è stato ancora più difficile perché, come brasiliano Nord-Est, espansivo, a volte non riesco a contenermi ed esagero. Senza annullarmi, però, ho dovuto controllarmi per non ferire gli altri¹⁴⁴.

Si può notare come in questa concezione del corpo emergano due elementi di ispirazione fenomenologica. Il corpo a cui fa riferimento Freire, in primo luogo, è il *Leib*, inteso come corpo vissuto dal soggetto, in contrapposizione a *Körper*, concepito come meccanico, corpo geometrico, appartenente alla dimensione dell'estensione secondo la contrapposizione cartesiana. Il secondo elemento da sottolineare deriva dall'interpretazione di Merleau-Ponty del corpo come sempre legato a una determinata situazione¹⁴⁵. Quando Freire riflette sull'esperienza dell'esilio in Europa, dove, come già indicato, ha dovuto imparare a reindirizzare la sua espressione e il linguaggio del corpo, fa implicitamente riferimento a questa concezione: il significato del corpo e le sue modalità espressive in precedenza erano legate al mondo latino-americano, con la permanenza in Europa è stato necessario rimodularle in funzione del nuovo contesto.

Anche da un punto di vista più strettamente pedagogico, Freire propone di superare questo citato "annullamento del corpo". In un dialogo con Frei Betto, in cui racconta di una sperimentazione educativa realizzata in una prigione, Freire risponde

¹⁴³ Freire P., Faundez A. (2013), *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, p. 47; si veda anche Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., pp. 63-65.

¹⁴⁴ Freire P., Faundez A. (2013), *Por una pedagogía de la pregunta* cit., p. 48

¹⁴⁵ Merleau-Ponty M. (2017), *Fenomenologia della percezione* cit.

evidenziando la centralità della dimensione della corporeità nel processo educativo e di umanizzazione:

tocchi il tasto di una cosa fantastica qual è proprio il corpo umano. Fai riferimento ad una cosa da cui le pratiche pedagogiche si tengono, in generale, distanti: cioè l'assunzione cosciente del corpo umano, in quanto corpo cosciente. [...] Dunque vedi: nel proporre e realizzare l'esercizio di cui parli, più che scoprire la bocca come organo di espressione, i prigionieri si accettavano come esseri che si esprimono¹⁴⁶.

In altri termini, il corpo non è un aggregato della psiche o dell'intelletto, ma costituisce l'essere umano come soggetto espressivo. Per questo motivo l'educazione che propone non può fondarsi su una "coscienza-spazio" ma su "uomini come 'corpi coscienti'"¹⁴⁷.

Si ritrova dunque nell'elaborazione teorica e nella pratica educativa di Freire il tentativo di unire la dimensione corporea e quella intellettuale. La sua riflessione con grande attualità si mantiene lontana dalla dicotomia tra corpo e anima; al contrario, accoglie entrambe le dimensioni come costitutive del fenomeno umano in una prospettiva di integrazione.

L'intenzionalità della coscienza

Un secondo aspetto che Freire recupera dalla fenomenologia è l'idea di *intenzionalità della coscienza*. Nella concezione di Husserl uno degli elementi essenziali della coscienza è l'intenzionalità. Secondo uno dei significati del concetto, ciò implica che la coscienza è sempre coscienza di qualcosa: tutto il pensiero è pensiero di qualcosa, così come ogni percezione è percezione di qualcosa. Analogamente secondo Freire:

invece di una coscienza 'cosa', la concezione umanistica intende, con la fenomenologia, la coscienza come un dispiegarsi dell'uomo verso il mondo.

¹⁴⁶ Freire P., Frei Betto (1986), *Una scuola chiamata vita*, Bologna: EMI, p. 48 (ed. orig. *Essa escola chamada vida*, São Paulo: Atica 1985). Frei Betto è lo pseudonimo di Carlos Alberto Libânio Christo, teologo e politico brasiliano.

¹⁴⁷ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 67.

Non è un vaso da riempire, è un andare nel mondo per catturarlo. La caratteristica della coscienza è essere diretta a qualcosa. L'essenza del suo essere è l'intenzionalità [...] per cui ogni coscienza è sempre coscienza di. Anche quando la coscienza si esercita verso se stessa [...] è coscienza di. In questo caso, coscienza di coscienza; autoconsapevolezza¹⁴⁸.

Strettamente collegata a questa idea di intenzionalità della coscienza è l'idea della indivisibilità tra coscienza e mondo, già accennata nelle pagine precedenti. Le parole di Jean-Paul Sartre, a cui si richiama Freire, sono molto chiare: "Husserl chiama 'intenzionalità' questa necessità della coscienza di esistere come coscienza d'altro da sé"¹⁴⁹. La coscienza umana è un movimento costante verso il mondo; non coglie oggetti isolati, ma oggetti all'interno di un contesto. L'intenzionalità da questo punto di vista non si riferisce solo all'oggetto, ma anche all'ambiente di cui fa parte.

In molti testi, Freire sottolinea questa convivenza ontologica della coscienza e del mondo: "l'uomo e il mondo, il mondo e l'uomo, 'corpo cosciente', sono in costante interazione; l'uno implica l'altro. Solamente così è possibile vedere entrambi; è possibile comprendere l'uomo e il mondo senza distorsioni"¹⁵⁰. Muovendosi in questa prospettiva Freire critica una concezione che tratta la coscienza naturalisticamente, che "stabilisce una separazione assurda tra coscienza e mondo", proprio sulla base della convinzione che "coscienza e mondo si danno contemporaneamente": "intenzionandosi al mondo, diventa un mondo di coscienza"¹⁵¹. Sulla base di questi assunti ha sostenuto che le sue riflessioni, da un punto di vista epistemologico, non riguardano l'uomo astratto, senza legami con il mondo, né il mondo come se fosse slegato dagli uomini, ma la sua costruzione teorica ha sempre preso le mosse dagli uomini nei loro rapporti concreti col mondo¹⁵².

L'intenzionalità della coscienza ha a che fare con la comprensione del proprio

¹⁴⁸ Freire P. (1970), *Sobre la acción cultural*, Santiago de Chile: Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ICIRA), pp. 26-27 [t.d.a.].

¹⁴⁹ Sartre J.-P. (1977), *Un'idea fondamentale della fenomenologia di Husserl: l'intenzionalità*, in Id., *Materialismo e rivoluzione*, Milano: il Saggiatore, p. 141.

¹⁵⁰ Freire P. (1970), *Sobre la acción cultural* cit., p. 21 [t.d.a.].

¹⁵¹ Freire P. (1970), *Sobre la acción cultural* cit., p. 27 [t.d.a.].

¹⁵² Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 71.

corpo e degli altri. Per una fenomenologia del corpo, l'intenzionalità è fondamentale: il corpo è corpo di una coscienza che lo tematizza con un senso. L'intenzionalità si sviluppa in due direzioni: una, rispetto al corpo del soggetto, è più immediata e prossima; l'altra riguarda le relazioni tra questo corpo e gli altri corpi. In questa relazione dialettica tra il proprio corpo e quello degli altri, in questo gioco di prospettive, si costituisce una forma di "intercorporeità"¹⁵³. Questo tema dell'intercorporeità è descritto e analizzato da Freire, come si è accennato in precedenza, a proposito della differente quotidianità vissuta nella sua esperienza dell'esilio in Europa: tale questione è rilevante anche per comprendere la sua posizione sull'intersoggettività, in quanto questa si esplicita prima di tutto in una forma di intercorporeità¹⁵⁴.

L'equivoco relativo alla concezione dell'uomo, su cui si fonda l'educazione depositaria, consiste dunque nel concepire la coscienza come "una stanza passivamente aperta al mondo", che si realizza in pratiche educative secondo le quali il compito dell'educatore consiste nel riempire gli educandi di contenuti e nel "sorvegliare affinché il mondo entri disciplinatamente negli educandi"¹⁵⁵. Viceversa, la concezione problematizzante dell'educazione proposta da Freire nega una rigida distinzione tra uomo e mondo e afferma la loro inestricabile connessione, rifiuta un'idea di uomo come essere passivo che deve adattarsi al mondo e ne sostiene una per cui l'uomo è soggetto che crea e ricrea la storia e la cultura. La proposta educativa che ne consegue, nella misura in cui concepisce la coscienza "in rapporto intenzionale col mondo", consiste in una prassi di liberazione che invita a trasformare il mondo in quanto capace di problematizzare i suoi rapporti col mondo.

¹⁵³ Flores L. (1983), *Fenomenología del cuerpo*, in César Ojeda F. (a cura di), *La corporalidad y las perturbaciones psíquicas*, Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile, pp. 17-32: 29-30.

¹⁵⁴ Tema caro a Maurice Merleau-Ponty, più ancora che a Buber; si veda Merleau-Ponty M. (2017), *Fenomenologia della percezione*, cit.; Su questo si veda Comerci N. (2008), *La discesa dell'altro: intersoggettività e comunità in Merleau-Ponty*, Milano-Udine: Mimesis e Maini M. (2011), *Merleau-Ponty. Sviluppi etici della corporeità*, in M. Meletti Bertolini (a cura di), *Ragion Pratica e Immaginazione: percorsi etici tra logica, psicologia ed estetica*, Milano-Udine: Mimesis.

¹⁵⁵ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 63.

1.7 L'uomo come progetto

Se la vocazione ontologica dell'uomo è essere di più, ossia la propria umanizzazione, e se questa si persegue attraverso un processo di coscientizzazione, in cui chiarire le incoerenze della realtà in cui si vive, problematizzarla e costruire un'alternativa alla situazione disumanizzante, allora si può considerare l'uomo come un progetto. In quanto essere incompiuto e consapevole della propria incompiutezza, l'essere umano è "un essere della ricerca permanente" per cui "non potrebbe esistere l'uomo senza la ricerca, né potrebbe esistere la ricerca senza il mondo"¹⁵⁶. La ricerca, quindi, è una dimensione che caratterizza l'uomo in quanto essere costitutivamente in relazione con il mondo. Qualificandosi come essere in ricerca, che trascende il dato storico-sociale in cui vive, la dimensione utopica definisce la condizione progettuale dell'uomo. Anche in quanto essere consapevole della profondità storica, assume il presente come processo storico nel quale è sempre presente un'eredità del passato e una tensione verso il futuro: in questi termini il presente può essere interpretato come una dimensione carica di progettualità.

Il parallelismo tra la categoria della possibilità e quella della progettualità si pone non solo al livello di filosofia della storia, ma anche e più precipuamente al livello antropologico-filosofico. Riprendendo tematiche care alla filosofia esistenzialista¹⁵⁷, l'uomo si presenta come un essere capace di progettarsi, di intervenire nel mondo per trasformarlo e, quindi, di esistere e non semplicemente di vivere. Nella misura in cui esistere implica la possibilità di scegliere liberamente e l'esistenza coincide con le sue stesse possibilità, l'uomo come progetto è una declinazione dell'uomo come possibilità. In virtù di questa condizione progettuale, non è possibile, come già accennato in apertura del capitolo, presupporre una natura umana perché si tratta di qualcosa che l'uomo costruisce entrando in relazione con il mondo e con gli altri; né si può concepire l'uomo come determinato dalla storia e dal contesto, semmai lo si può ritenere condizionato.

¹⁵⁶ Freire P. (1970), *Sobre la acción cultural* cit., p. 21 [t.d.a.].

¹⁵⁷ Si veda, per esempio, Sartre J.P. (1946), *L'esistenzialismo è un umanismo* cit., pp. 27-30, autore noto a Freire.

In quanto progetto l'uomo è capace di trascendere se stesso, perché non è una realtà stabile e definita, ma un perenne progettarsi in base alle proprie possibilità. La trascendenza, intesa come quella caratteristica in virtù della quale l'uomo si definisce come progetto, consiste nel protendersi della coscienza verso la realtà esterna, sia verso il mondo materiale sia verso le altre persone. Questo rapporto, analizzato nelle pagine precedenti rispetto alla prima dimensione, la relazione con il mondo, si caratterizza specificamente come intersoggettività: ciò che condiziona la coscienza umana, in questo quadro, e che definisce l'uomo come un essere in relazione è l'originaria intenzionalità della coscienza verso gli altri.

L'intersoggettività è quindi fondata su questa originaria convergenza delle coscienze verso il mondo, inteso quindi come l'elemento *originariamente comune* di coscienze caratterizzate dall'intenzionalità. Se queste coscienze, come visto in precedenza, sono più propriamente corpi coscienti, si comprende allora come il fenomeno dell'intersoggettività sia una questione di intercorporeità: sono coscienze incorporate o corpi coscienti che condividono l'esistenza in uno stesso mondo materiale verso il quale esprimono la propria intenzionalità. In questa prospettiva, la materialità del mondo e la corporeità della coscienza sono le due caratteristiche che consentono il darsi dell'intersoggettività e la caratterizzano come un fenomeno intercorporeo. Nel dialogo con Perez e Martinez, citato in precedenza, Freire ricostruendo lo sviluppo filogenetico dell'essere umano suggerisce l'idea che il domandare, prima che con le parole, fosse una questione di corpi. In questo modo conferma, da un'altra angolatura, la tesi per cui i rapporti intersoggettivi sono (anche) un fatto di corpi che entrano in relazione.

Se, come visto in precedenza, ogni pedagogia presuppone e veicola un'idea di uomo, allora l'intersoggettività, come elemento costitutivo dell'essere dell'uomo, richiede di essere presa in considerazione quando si avanza una proposta pedagogica. Freire, coerente con questa impostazione, sottolinea il dialogo come momento di incontro intersoggettivo. Da questo punto di vista, come si vedrà meglio nel quinto capitolo, il dialogo “fenomenizza e storicizza l'essenziale intersoggettività umana”¹⁵⁸. Il

¹⁵⁸ Fiori E.M. (1970), *Aprender a dizer a sua palavra*, in Freire P., *Pedagogia do oprimido*, Rio de

dialogo si configura quindi come il movimento costitutivo della coscienza che si apre alla finitezza e, allo stesso tempo, cerca di trovare se stessa al di là di se stessa, nell'incontro con l'altro. Se l'intersoggettività è fondata sul fatto che le coscienze si trovano in un mondo comune, si comprende perché per Freire la ricerca di sé implica inevitabilmente dialogare con gli altri: la costruzione identitaria del soggetto è sempre di natura relazionale. Dal punto di vista più strettamente pedagogico, questo modo di impostare la questione antropologica consente di comprendere il motivo per cui per Freire l'educazione è sempre un incontro tra educatore e educando mediato dal mondo.

Janeiro: Paz e Terra, 1970, pp. 9-21: 19 [t.d.a.].

2. La vita e l'antropologia, la pratica e la teoria

2.1 Introduzione

Questo capitolo si muove dall'assunto che la biografia di Freire possa offrire alcuni elementi per comprendere la sua riflessione pedagogica e filosofica e rimanda alla più generale posizione per cui se si vuole comprendere fino in fondo una teoria, andandone a scovare il senso profondo, bisogna studiare la biografia dell'autore che l'ha proposta¹. Da questo punto di vista, il pedagogista brasiliano offre molti spunti: ha ampiamente riflettuto ed è ripetutamente ritornato sul suo percorso biografico in relazione a quello intellettuale. Ripercorrendo il complessivo sviluppo esistenziale, mi soffermerò su quegli aspetti che possono illuminare la sua visione antropologica e permettono di comprendere i suoi interessi teorici².

In una lettera scritta alla nipote, raccolta in *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis* pubblicata per la prima volta nel 1994, Freire ha esplicitato questo punto:

Fu cercando la ragione d'essere del sapere che la pratica mi dava, che procedetti lungo gli anni in cui lavorai al SESI. Dal momento che sottomettevo sempre la pratica di ciò a cui partecipavo e degli altri a un'indagine che non trovava soddisfazione nelle prime risposte, a un interrogarmi severo e metodicamente rigoroso.

Erano letture necessarie a chi aveva l'ansia di comprendere meglio quello che

¹ Viene attribuita a Troy Duster la frase "if you scratch a theory, you find a biography" che indica questo principio, citata in Torres C.A. (1998), *Education, power and personal biography: Dialogues with critical educators*, New York: Routledge, p. 12.

² Questa ricostruzione si avvale, oltre alle opere più propriamente autobiografiche dell'autore, di una letteratura secondaria piuttosto ricca: in aggiunta alle opere già citate nel precedente capitolo, in cui ampia parte è riservata alla vita di Freire, si vedano Collins D. (1977) *Paulo Freire: His Life, Works and Thought*, New York: Paulist Press; Beisiegel C.d.R. (1989), *Política e educação popular*, São Paulo: Ática; Schugurensky D. (2011), *Paulo Freire*, New York: Bloomsbury, pp. 10-48; Kirylo J. D. (2011), *Paulo Freire: The Man from Recife*, New York: Peter Lang. Fondamentali sono poi i contributi contenuti in Gadotti M. (org.) (1996), *Paulo Freire: Uma biobibliografia*, São Paulo: Cortez Editora, in particolare Araújo Freire A.M. (1996), *A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire*, pp. 27-67; Gadotti M., *A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho*, pp. 69-115; Torres C.A., *A voz do biógrafo latino-americano. Uma biografia intelectual*, pp. 117-149; e i numerosi brevi contributi contenuti nella Seconda parte intitolata "A vida de Paulo Freire sob o olhar de".

faceva. Letture che in un momento confermavano la certezza del procedimento, in un altro mi portavano ad altre letture. Nel campo delle scienze sociali, della linguistica, della filosofia, della teoria della conoscenza, della pedagogia; nel campo della storia, in quello della storia del Brasile, nell'analisi della nostra formazione.

Letture di testi che mi offrivano i fondamenti per continuare la lettura del contesto da un lato e dall'altro di intervenire in esso³.

Gli interessi di Freire, quindi, hanno sempre preso le mosse dai suoi incontri biografici e dall'esigenza di comprendere meglio le sue esperienze. La sua elaborazione teorica, pertanto, è il frutto di questa sinergia tra pratica e teoria. Questo elemento epistemologico, il fatto che l'esperienza ha stimolato in lui la ricerca e gli ha offerto le basi teoriche della propria riflessione, si declina infine in paradigma pedagogico: ha sempre sostenuto, infatti, che le pratiche educative dovessero partire dal “sapere fatto di esperienza” ma per superarlo⁴.

La lunga citazione riportata accenna, inoltre, a un secondo elemento che può essere interessante evidenziare in questa sede preliminare: il rigore metodologico nella ricerca. Questo, in primo luogo, permette di considerare Freire non semplicemente come un educatore, ma anche come un pedagogista e, più in generale, come un ricercatore. In questa sede mi limito a prendere atto della sua raffinatezza epistemologica, fondata sulla circolarità tra teoria e pratica all'interno di una quadro “metodicamente rigoroso”. In secondo luogo, il riferimento al rigore metodologico consente di accennare brevemente al rapporto che secondo Freire dovrebbe esserci tra Università e realtà locale, che lo portò a fondare presso l'Università di Recife, una volta divenuto professore di filosofia e storia, il Servizio di Estensione Culturale (SEC, *Serviço de Extensão Cultural*) la cui finalità di fondo era l'incontro tra la ricerca accademica e le problematiche territoriali. A suo parere questo rapporto doveva fondarsi sull'impegno sociale del mondo accademico

³ Freire P. (2002), *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis*, São Paulo: UNESP, p. 145 [t.d.a.]; il SESI, come si vedrà nelle pagine seguenti, è il Servizio Sociale per l'Industria dello Stato del Pernambuco in cui Freire lavorò per una decina d'anni al partire dal 1949.

⁴ Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., p. 76.

che però non doveva perdere il rigore della ricerca e la serietà nella docenza:

In verità, quando pensavamo in termini critici università e aree popolari, università e popolo, università e classi popolari, in nessun modo stavamo teorizzando che l'università dovesse divenire indifferente nei confronti del rigore che deve avere in relazione alla docenza e alla ricerca. Una mancanza di rigore o un'incompetenza non fa parte della natura della sue relazioni o del suo compromesso con le classi popolari. Al contrario l'università che non lotta per più rigore, per maggiore serietà nell'ambito della ricerca come in quello della docenza, che non sono separabili, non può avvicinarsi seriamente alle classi popolari, impegnarsi con esse⁵.

Un'università, quindi, che attraverso il rigore epistemologico e didattico si configura come dispositivo educativo che non ha la finalità di riprodurre l'ordine sociale, ma si prefigge di intervenire in esso, direzionarlo, secondo una logica di equità in contesto democratico.

Per Freire, insomma, l'attività intellettuale non rappresenta una semplice astrazione o qualcosa di indipendente e superiore alla realtà; viceversa il pensiero riesce a essere costituito come tale, nella misura in cui mantiene relazioni di interdipendenza con il mondo, quando diventa parte dell'unità dialettica coscienza-realtà, cioè quando si verifica nella prassi. Se nelle pagine successive ripercorrerò la biografia freiriana evidenziando solamente alcuni aspetti che possono aiutare a comprendere la sua visione antropologica, può essere utile in questa fase preliminare sottolineare la complessità dei rapporti che possono intercorrere tra la vita e il pensiero dell'autore. In prima approssimazione si può ritenere che esistano almeno tre modalità di questa relazione. Una prima in cui le esperienze esistenziali forniscono direttamente le base per l'elaborazione teorica: la pratica quindi come fonte della comprensione teorica della pratica stessa. Una seconda per cui gli episodi della vita costituiscono uno stimolo per interrogarsi sul piano teorico e per andare a studiare un determinato autore o tematica,

⁵ Freire P. (2002), *Cartas a Cristina*, cit., p. 177 [t.d.a.].

trovando nelle letture la spiegazione concettuale del proprio agire⁶. Infine una terza in cui le scelte di vita sono coerenti e conseguenti con le opzioni teoriche. Nelle pagine che seguono emergeranno, in diversa misura, tutte e tre le tipologie, proprio al fine di rendere conto di quella complessità e per non appiattire il rapporto ad una sola delle dimensioni.

⁶ Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., p. 49.

2.2 La teoria attraverso la biografia

Le influenze familiari e il contesto sociale

Paulo Freire è nato nel 1921 a Recife, nello Stato del Pernambuco, nel nord-est del Brasile. Gli anni dell'infanzia sono stati molto importanti nella formazione di Paulo Freire: in questo periodo infatti andava intuendo, a partire dalla vita quotidiana e dalle prime esperienze familiari, alcuni aspetti in seguito decisivi nella sua concezione pedagogica e sociale e, pertanto, in relazione alle premesse antropologiche delle teorie e delle pratiche educative. È stato il pedagogista brasiliano a sottolineare a più riprese proprio questo punto, l'attitudine a non disgiungere l'opera educativa dalle esperienze di vita⁷.

Freire è cresciuto in un contesto familiare di pluralità religiosa: la madre cattolica, il padre spiritualista. Edeltrudes Neves Freire e Joaquim Temístocles Freire hanno testimoniato, già nel contesto domestico, la pluralità e il rispetto che si deve alla diversità⁸. Il rispetto dell'uno per l'altra e la capacità di dialogare sono due elementi su cui Freire si è successivamente soffermato, segnalando come possano essere considerati tra le ragioni del suo impegno sociale e politico. Il clima comunitario del cristianesimo che ha vissuto nella prima infanzia ha inciso profondamente sulla concezione di dialogo e di comunità e ha influito certamente sull'interesse nei confronti del personalismo comunitario di Mounier⁹.

Esaminando la posizione del padre nella famiglia di classe media brasiliana, Freire ha evidenziato il contributo paterno al dialogo all'interno della famiglia, che ha educato i figli sia con l'autorità sia con la comprensione¹⁰. La centralità della comunicazione empatica, dell'amore e del dialogo, vissuta nel contesto familiare, ha avuto una conseguenza diretta nella concezione pedagogica di Freire, l'educazione

⁷ Freire P. (1995), *À sombra desta mangueira*, São Paulo: Editora Olho d'Água, pp. 15-16, in cui per esempio racconta dell'infanzia nei cortili e del "piacere speciale per le ombre" che lo hanno formato.

⁸ Gerhardt H.P. (1996), *Uma voz européia: Arqueologia de um pensamento* cit., p. 149.

⁹ Si legga la prima lettera contenuta in Freire P. (2002), *Cartas a Cristina* cit., pp. 39-46.

¹⁰ Freire P., Frei Betto (1986), *Una scuola chiamata vita*, Bologna: EMI, pp. 18-19; Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., pp. 23, 26-27.

dialogica come matrice della trasformazione sociale e dell'emancipazione degli oppressi, e ha influito, in maniera retroattiva, sul presupposto antropologico, ossia su una concezione relazionale dell'essere umano. Il rilievo posto alla dimensione dell'autorità, vissuta nelle relazioni educative primarie, ha influito su una concezione asimmetrica ma reciproca della relazione educativa, messa in pratica sin nelle prime esperienze di educazione degli adulti ma tematizzata solo più tardi. Questa asimmetria tra i due soggetti della relazione richiede, tra l'altro, che l'educatore sia capace di dare una direzione al processo: in questa prospettiva "non c'è educazione neutrale" perché viceversa "tutta l'educazione è direttiva"¹¹. Coerentemente con la visione politica dell'educazione, con il ruolo assegnatovi nel processo di trasformazione sociale e con la teoria dell'impegno, che ha ripreso dal personalismo di Mounier, Freire ha assegnato all'educatore il dovere pedagogico ed etico di intervenire. Non accettando le forme estreme di relativismo contemporaneo, né una concezione impositiva dell'educazione, riteneva che intervenire sia un compito imprescindibile, che consiste nel proporre delle alternative e una molteplicità di punti di riferimento¹².

Nell'infanzia e nella giovinezza, Freire ha incontrato nelle fasi iniziali della sua vita quei contesti di estrema povertà che caratterizzavano il nord-est del Brasile, soprattutto dopo la crisi economica mondiale scaturita a partire 1929, ma che rappresentavano un dato storico di lunga durata¹³. Già nella prima parte dell'infanzia, nella città di Recife, e ancor più dopo il trasferimento a Jaboatão nel 1932, considerato un "esilio semi-cosciente"¹⁴, e la morte del padre nel 1934, con la peggiorata situazione economica della famiglia, Freire ha vissuto in condizioni ristrettezza e ha potuto osservare ed entrare in contatto con il mondo degli umili. Questi hanno rappresentato la realtà sociale di riferimento per tutta la vita, sia nelle pratiche educative sia nelle teorizzazioni filosofiche e pedagogiche. Le condizioni di miseria, ingiustizia e di

¹¹ Freire P., Macedo D. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo* cit., p. 63.

¹² Freire P., Macedo D. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo* cit., pp. 48-53; Freire P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia* cit., pp. 60-61.

¹³ Galeano E. (1997), *Le vene aperte dell'America latina*, Milano: Sperling & Kupfer (ed. orig. *Las venas abiertas de America Latina*, Buenos Aires: Siglo XXI 1971), p. 78.

¹⁴ Freire P. (2002), *Cartas a Cristina* cit., p. 65 [t.d.a.].

sfruttamento umano hanno suscitato in lui quel sentimento di indignazione alla base della sensibilità sociale che ha caratterizzato tutta la sua opera successiva: ha infatti affermato che in queste esperienze “si ritrovano le più remote radici della mia radicalità”¹⁵. La frequentazione con gli umili, il modo in cui trattavano i figli e la sottomissione nei confronti del padrone sono state esperienze che hanno influito sull’idea freiriana di un oppressore interiorizzato nell’oppresso, della paura della libertà, chiaritasi alla luce della lettura di Erich Fromm¹⁶.

Il pensiero di Paulo Freire, quindi, deve essere compreso nel contesto in cui è sorto, il Nord-Est del Brasile, dove, nel 1960, la metà dei suoi 30 milioni di abitanti viveva nella “cultura del silenzio”, erano cioè analfabeti. A partire dall’osservazione di questo contesto Freire ha concepito il bisogno di “dare loro la parola” affinché potessero transitare a una partecipazione effettiva alla vita democratica e alla costruzione di un Brasile padrone del proprio destino, oltrepassando così il colonialismo sia sul versante economico-sociale sia a livello della mentalità. Questa istanza di protagonismo di tutti i soggetti, anche dei più deboli, veicola una concezione antropologia per cui l’uomo, in quanto situato e storico, è un essere capace di agire e trasformare la realtà.

Le prime esperienze nel campo educativo

Nonostante le ristrettezze economiche, la madre è riuscita a far proseguire gli studi al figlio, in una scuola secondaria privata, il Colégio Oswaldo Cruz, grazie all’interessamento di Aluizio Pessoa de Araújo, professore nella medesima scuola¹⁷. Terminati gli studi, nel 1941 iniziò l’attività di professore di portoghese presso lo stesso Colégio Oswaldo Cruz. Grazie a questo lavoro ha ottenuto l’autonomia economica necessaria per iscriversi alla Facoltà di Diritto dell’Università di Recife nel 1943 e di sposarsi nel 1944 con Elza Maria Costa de Oliveira, maestra di scuola primaria. Nel 1947 si è laureato in giurisprudenza e intraprese una fugace carriera da avvocato: dopo la prima causa, per riscuotere un debito di un dentista in difficoltà economica, ha preso

¹⁵ Freire P. (2002), *Cartas a Cristina* cit., p. 98 [t.d.a.]. Si legga anche la lettera terza, pp. 52-63.

¹⁶ Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., p. 23.

¹⁷ Su questo periodo che da Jaboatão lo porta al Colégio Oswaldo Cruz si legga settima lettera contenuta in Freire P. (2002), *Cartas a Cristina*, cit., p. 95-106.

la decisione di abbandonare l'avvocatura e dedicarsi all'educazione, anche grazie all'influenza della moglie. È stato Freire stesso a raccontare nel dettaglio questo avvenimento, chiarendo come l'esigenza di giustizia, ricercata attraverso il diritto, fosse la medesima che lo ha condotto alla professione educativa¹⁸.

Nello stesso anno ha assunto la carica di direttore della Divisione dell'Educazione e Cultura del Servizio Sociale per l'Industria dello Stato del Pernambuco (SESI, *Serviço Social da Indústria*), un servizio istituito dalla Confederazione nazionale dell'Industria brasiliana¹⁹. Fino al 1959 si è occupato dell'educazione e delle attività culturali degli operai: attraverso questa esperienza ha maturato la convinzione che non si potesse trasferire agli adulti le metodologie e le strategie educative utilizzate con gli adolescenti. Tra i molti episodi, ha raccontato di come durante una conferenza sul castigo e sulla rappresentazione mentale del castigo stesso, sviluppata a partire da una ricerca "etnografica" sulla dialettica autorità-libertà nelle relazioni educative in quattro aree dello stato del Pernambuco e basata sullo studio di Piaget sul codice morale del bambino, abbia ricevuto una delle lezioni più importanti per la sua vita e per la sua elaborazione teorica²⁰. Finita la relazione, un signore prese la parola:

Abbiamo appena ascoltato alcune belle parole del dottor Paulo Freire. Proprio belle parole. Dette bene. Alcune persino semplici e le abbiamo capite al volo. Altre più complesse; ma siamo riusciti a capire le cose più importanti e il loro significato d'insieme. Ora, io vorrei dire qualcosa al dottore; penso di essere interprete di ciò che i miei compagni pensano e su cui si trovano d'accordo", Mi guardò con calma ma in modo penetrante e mi domandò «Dottor Paulo, lei sa dove noi abitiamo? Lei è già stato a casa di uno di noi?». Cominciò allora a

¹⁸ Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., pp. 20-21; si veda a questo proposito Linhares F.S.C. (2002), *Memorie e narrazioni come lettura e rilettura del mondo in Paulo Freire*, in F. Telleri (a cura di), *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, Bologna: CLUEB, p. 307.

¹⁹ Per i dettagli e per la riflessione freiriana su questo periodo si legga l'undicesima lettera contenuta in Freire P. (2002), *Cartas a Cristina* cit., p. 117-147.

²⁰ Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., pp. 27-31; l'opera di Piaget a cui fa riferimento è Piaget J. (1972), *Il giudizio morale del fanciullo*, Firenze: Giunti Barbera (ed. orig. *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris: Alcan 1932).

descrivere la geografia precaria delle loro abitazioni. La mancanza di stanze, gli stretti confini dello spazio in cui i corpi giacciono gomito a gomito. Parlò della stanchezza del corpo, dell'impossibilità di sognare un domani migliore. Della proibizione che era stata loro imposta di essere felici. Di poter nutrire speranze²¹.

Freire stesso ha commentato questo episodio spiegando come gli abbia insegnato la centralità del linguaggio e della sintassi, per avvicinarsi all'uditorio, e soprattutto l'importanza di dare la dovuta attenzione alla realtà in cui vivono i partecipanti alla lezione. Grazie a questo ha colto la necessità che l'educatore sappia comprendere la visione del mondo delle persone che intende educare, a sua volta condizionata dalla realtà concreta di vita: questo passo è considerato propedeutico per stimolare un cambiamento di visione del mondo, a sua volta passo necessario verso "il cambiamento del tessuto concreto"²². Questo movimento per cui si accoglie il "qui" e "adesso" in cui vive l'educando per andare oltre la sua "ingenuità" richiama il concetto di trascendenza, esposto nel primo capitolo, per cui l'uomo è un essere capace di andare oltre se stesso e la sua condizione contingente di vita, cercando di "essere di più". In termini di riflessione pedagogica, questo avvenimento gli ha insegnato che l'educatore, che vuole dirsi progressista, deve sempre parlare *con* la gente e non solo *alla* gente²³.

Per l'economia del discorso di questo lavoro, vorrei suggerire un'ulteriore interpretazione formativa dell'episodio sopra esposto riguardante la dimensione antropologica della corporeità. Ancor prima della lettura di Merleau-Ponty, come accennato nel primo capitolo, o Marx e di Mounier, come si vedrà meglio nei successivi, autori che hanno segnato la sua concezione su questo tema, Freire ha colto la centralità del corpo per l'essere umano e i suoi modi di vita grazie all'incontro con quel signore. Il corpo come dato antropologico costituisce un elemento che non può essere trascurato per comprendere l'essere umano nella sua integralità, come dato sociale può inibire la capacità di sperare e progettare un futuro diverso.

²¹ Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., p. 30.

²² Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., p. 32.

²³ Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., p. 51.

Gli anni al SESI hanno rappresentato, per Freire, un “intenso apprendistato con pescatori, contadini e lavoratori urbani” che lo ha “immunizzato dall’arroganza elitista”. Questa esperienza, di conseguenza, gli ha insegnato l’importanza per l’educando, per l’umile, per ogni persona, di riconoscersi come soggetto capace di conoscere: ciò implica, ancora una volta, la constatazione della “grande importanza politica dell’atto di insegnare”²⁴.

In questi anni al SESI elaborò una concezione di educazione degli adulti, in cui teneva insieme studio, esperienza vissuta, lavoro, istruzione e dimensione politica, che ebbe modo di esporre al Congresso Nazionale di Educazione degli Adulti, svoltosi a Rio de Janeiro nel 1958 e che trovò una prima forma scritta nella tesi di concorso per la cattedra di Filosofia e Storia nella Scuola di Belle Arti dell’Università di Recife, dal titolo *Educação e atualidade brasileira*, presentata nel 1959²⁵. A questi anni, e in quest’opera sono più evidenti che in altre, risalgono le influenze dell’Istituto Superiore di Studi Brasiliani (ISEB, *Instituto Superior de Estudos Brasileiros*). Il gruppo di intellettuali che facevano parte dell’Istituto, come Helio Jaguaribe, Anísio Teixeira, Roland Corbisier e Alvaro Vieira Pinto, hanno recuperato e reinterpretato alla luce della realtà brasiliana autori come Karl Mannheim, Karl Jaspers, Gunnar Myrdal e Gabriel Marcel e i personalisti francesi²⁶. In questa fase furono pertanto decisive i contributi teorici provenienti dalle scienze sociali e da una visione politica socialdemocratica, oltre che della filosofia personalista e, tramite questa, di quella esistenzialista. In questa fase, come si vedrà in seguito, la conoscenza della teoria marxiana è solo indiretta: prioritario, dal punto di vista dell’analisi socio-economica, risulta essere, per esempio, la teoria della dipendenza di Myrdal²⁷. In quest’opera e in questo periodo nel pensiero

²⁴ Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., p. 52.

²⁵ Freire P. (1959), *Educação e atualidade brasileira*, Recife: Universidade Federal do Recife; si veda su questo punto l’introduzione alla riedizione del 2001: Romão J.E. (2001), *Paulo Freire e o Pacto Populista*, in P. Freire, *Educação e atualidade brasileira*, São Paulo: Cortez.

²⁶ Gerhardt H.P. (1996), *Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento*, in M. Gadotti (or.), *Paulo Freire: uma biobibliografia*, São Paulo: Cortez, p. 153; Torres C.A. (1996), *A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual*, in M. Gadotti (Org.), *Paulo Freire: Uma bio-bibliografia*, São Paulo: Paulo Freire Institute/Unesco, pp. 117-147: 118; si veda, per una panoramica complessiva Paiva V.P. (1980), *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

²⁷ Freire P., Betto F., Kotscho R. (1986), *Una scuola chiamata vita*, Bologna: Emi, p. 33 (ed. orig. *Essa*

freiriano è, quindi, decisiva l'istanza di democratizzazione, un'istanza che non ha abbandonato nelle opere successive e nelle esperienze realizzate in varie parti del mondo. La figura di Anísio Teixeira ha rappresentato una fonte importante del suo lavoro nella misura in cui ha costituito il riferimento pedagogico più rilevante, che ha in qualche modo influenzato tutta l'opera freiriana²⁸. Anísio Teixeira fu uno degli estensori del *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* nel 1932, che ha inciso pesantemente nel dibattito educativo brasiliano, ed è stato influenzato in maniera decisiva dalla filosofia e dalla pedagogia di John Dewey. Il nesso tra educazione e democrazia, fondativo nel pensiero del pragmatista americano, emerge anche nelle opere di Freire proprio grazie alla mediazione dell'esponente brasiliano del movimento dell'educazione progressista.

L'attenzione per il legame tra queste due dimensioni è emersa nel Nostro non solo per il tramite di Anísio Teixeira ma, contemporaneamente, attraverso le esperienze educative praticate al tempo del SESI. Riflettendo sulla ricerca "etnografica" concernente la dialettica autorità-libertà nelle relazioni educative familiari a cui si è accennato in precedenza, rilevando la frequenza con cui si ricorreva ai castighi, Freire ha commentato che una delle preoccupazione che all'epoca nutriva riguardava le conseguenze politiche di tale rapporto tra genitori e figli. In particolare riteneva che tali modalità relazionali potessero influire negativamente sul "processo di apprendistato" dell'incipiente democrazia brasiliana, riproducendo modelli autoritari²⁹. È evidente in questa posizione freiriana una concezione della democrazia come mentalità: prima ancora che forma di governo o procedura politica, la democrazia in questa prospettiva è considerata uno stile di vita che informa le pratiche quotidiane.

Paulo Freire ha sviluppato un duplice e complementare lavoro che ha caratterizzato tutto il suo percorso: da una parte l'approfondimento teorico, tramite lo studio e l'analisi dei testi di alcuni classici delle scienze umane (in primo luogo il personalismo francese e il marxismo), dall'altra parte la sperimentazione sul campo

escola chamada vida, São Paulo: Ática 1985).

²⁸ Fonseca S.C. (2011), *Paulo Freire e Anísio Teixeira. Convergências e Divergências (1959-1969)*, Jundiaí: Paco Editorial.

²⁹ Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., p. 26.

delle teorie studiate, analizzate e rielaborate, attraverso le esperienze di educazione popolare sul territorio. In questi anni al SESI, Freire ha imparato “a trattare con la tensione tra pratica e teoria, per non dimenticarlo più”³⁰. È bene sottolineare che, con una notevole maturità epistemologica, i due momenti in Freire non sono mai separati. Sarebbe pertanto fuorviante pensare a una fase di elaborazione teorica e a una successiva di sperimentazione sul campo. Viceversa, per rendere conto della genesi del pensiero freiriano, bisogna cogliere la complessa e ricorsiva circolarità tra pratica e teoria. Il caso del suo rapporto con Marx, su cui ritorneremo ampiamente nel capitolo successivo, è rappresentativo del suo modo di rapportarsi agli autori studiati. Da questo punto di vista la comprensione dell'uomo ha preso le mosse dall'incontro con le persone concrete che lo hanno spinto a leggere Marx³¹: nelle letture trovava “la spiegazione concettuale” del proprio agire o “la conferma della comprensione teorica” che ricavava dalla pratica³².

Da tale duplice e inscindibile istanza si è generata la progressiva e mai definitiva elaborazione di quello che sarà chiamato “Metodo Paulo Freire”, basato sul principio che il processo educativo deve partire dalla realtà che circonda lo studente. In questa prospettiva, in altri termini, non è sufficiente leggere per esempio che “Eva ha visto l'uva”, ma è importante capire che posizione occupa Eva nel contesto sociale, che lavora per produrre l'uva o che trae profitto da questo lavoro. L'innovazione, prima epistemologica e poi metodologica, consisteva nel concepire e praticare l'alfabetizzazione a partire dalle parole emerse dal linguaggio quotidiano della comunità, un processo di ricerca dell'inventario lessicale dei partecipanti. Tra questi termini, gli educatori ne avrebbero in seguito selezionato alcuni, le parole generatrici, sulla base di tre criteri: significatività per i partecipanti, adattabilità fonetica e capacità di attivare un processo di coscientizzazione.

I primi esperimenti del metodo iniziarono nella città di Angicos, nello Stato del Rio Grande do Norte, nel 1962, dove trecento contadini furono alfabetizzati in

³⁰ Freire P. (2002), *Cartas a Cristina* cit., p. 146 [t.d.a.].

³¹ Horton M., Freire P. (1990), *We make the road by walking. Conversations on education and social change*, Philadelphia: Temple University Press, p. 245.

³² Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., p. 49.

quarantacinque giorni³³. L'anno successivo Paulo Freire fu invitato dal presidente João Goulart e il Ministro dell'Istruzione, Paulo de Tarso Santos, a ripensare e progettare l'alfabetizzazione degli adulti a livello nazionale. Così nel 1964 venne programmato di creare ventimila circoli di cultura per due milioni di analfabeti. Il colpo di stato militare di quello stesso anno, tuttavia, ha interrotto il lavoro e ha soppresso tutta la mobilitazione già raggiunta. Fra aprile e giugno Freire fu sottoposto per due volte a interrogatori della polizia militare e il 16 giugno venne incarcerato con accuse molto pesanti, la più grave delle quali era quella di comunismo. Moacir Gadotti ha osservato che in prigione divenne ancor più chiara la relazione tra educazione e politica, confermando la sua tesi secondo cui il cambiamento sociale dovesse partire dalle masse e non dagli individui³⁴. Questa convinzione derivava a sua volta, in primo luogo, dalla visione antropologica per cui l'uomo è un essere di relazione, che pertanto si libera solamente insieme agli altri, in contrapposizione a posizioni epistemologicamente e eticamente individualiste; e, in secondo luogo, dall'importanza attribuita all'immaginazione sia nella concezione dell'uomo sia in quella di cambiamento. È stato Freire stesso a riconoscere, in un dialogo con Frei Betto sul periodo di prigionia di quest'ultimo, come l'isolamento che caratterizza la reclusione carceraria possa generare un'immaginazione disciplinata e orientata, capace di muovere all'azione³⁵.

Dopo aver trascorso due mesi e mezzo in prigione, nel settembre del 1964, anche in conseguenza delle pressioni della moglie, ha scelto l'esilio.

L'esilio in Cile

Paulo Freire è stato esiliato dal colpo di stato militare del 1964, perché la campagna nazionale di alfabetizzazione del governo Goulart stava rendendo consapevoli grandi masse popolari e questo dava fastidio alle élite conservatrici brasiliane. Dopo aver trascorso alcuni giorni in Bolivia, è andato in Cile, dove rimase dal 1964 al 1969, partecipando a importanti riforme, guidate dal governo democristiano di Eduardo Frei,

³³ Lyra C. (1996), *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*, São Paulo: Cortez Editora.

³⁴ Citato in Gadotti M. (1995), *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera* cit., p. 41.

³⁵ Freire P., Betto F., Kotscho R. (1986), *Una scuola chiamata vita* cit., pp. 53-54.

appena eletto con il sostegno del Fronte di Azione Popolare (*Frente de Acción Popular*)³⁶. Per attuare le varie riforme, il governo cileno cercava nuovi professionisti e tecnici con l'obiettivo di sostenere il processo di cambiamento, in particolare nel settore agricolo. Paulo Freire è stato invitato a lavorare sulla formazione di questi nuovi tecnici e a coordinare il piano nazionale di alfabetizzazione.

Il momento storico in cui Paulo Freire ha vissuto in Cile è fondamentale per spiegare il consolidamento del suo lavoro, iniziato in Brasile: questa esperienza è stata fondamentale per la formazione del suo pensiero politico-pedagogico. In Cile, ha trovato uno spazio politico, sociale ed educativo molto dinamico, ricco e stimolante, che gli ha permesso di ridefinire il suo metodo in un altro contesto, valutarlo nella pratica e sistematizzarlo teoricamente.

Gli educatori di sinistra sostenevano la filosofia educativa di Paulo Freire, che però non ottenne l'appoggio della destra del Partito Democratico Cristiano (*Partido Demócrata Cristiano*), il quale nel 1968 lo ha accusato di aver scritto un libro violento contro la Democrazia Cristiana stessa. Il riferimento era al libro *La pedagogia degli oppressi*, scritto nel 1967 e terminato l'anno successivo, pubblicato tuttavia in prima edizione solamente nel 1970 negli Stati Uniti, proprio per le difficoltà politiche incontrate in Cile³⁷. Questo fu uno dei motivi per cui l'anno seguente Paulo Freire avrebbe poi lasciato il paese sudamericano. La società brasiliana e latinoamericana degli anni '60 può essere considerata come il grande laboratorio in cui è stato forgiato quello che è conosciuto come il "Metodo Paulo Freire". La situazione di intensa mobilitazione politica di questo periodo ha avuto un'importanza fondamentale nel consolidamento del pensiero di Paulo Freire, le cui origini risalgono, come si è visto, agli anni '50.

L'esperienza educativa da lui coordinata in Cile gli ha permesso infatti di osservare la capacità di ogni persona, anche del più umile contadino, di analizzare la

³⁶ L'alleanza di partiti di centro-sinistra che alle elezioni aveva appoggiato Salvador Allende.

³⁷ Nel biennio 1967-1968 oltre a scrivere *La pedagogia degli oppressi*, Freire pubblicò un'altra opera fondamentale, *L'educazione come pratica di libertà*, in prima edizione in portoghese nel 1967, e quattro opere "minori": *Educação e conscientização: extensivismo rural*, pubblicato in Messico nel 1968; *Contribución al proceso de conscientización del hombre en América Latina*, pubblicato nello stesso anno in Uruguay; *Acción cultural para la libertad e Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural*, entrambi pubblicati in Cile, l'uno nel 1968 e l'altro nel 1969.

propria realtà locale e nazionale, dimensione della più generale alfabetizzazione culturale, sempre posta in sinergia con l'alfabetizzazione strumentale. Oltre a ciò, egli ha compreso che l'apprendimento del linguaggio non significava solamente capacità di parlare ma, più significativamente, che il discorso critico sul mondo è un modo per ricostruirlo: grazie a questo apprendimento le persone acquisivano la capacità di immaginare un futuro diverso, un mondo migliore in cui vivere, secondo la dialettica tra denuncia e annuncio sottolineata nel capitolo precedente come dimensione antropologica fondamentale per la teoria del cambiamento del pedagogista brasiliano. Grazie alle esperienze cilene Freire ha imparato quindi come il linguaggio potesse essere una via alla scoperta della cittadinanza e comprese il primato della lettura del mondo sulla lettura della parola³⁸.

Il biennio 1967-1968 ha rappresentato un periodo particolarmente ricco per Freire, sia sul piano della scrittura sia sul piano degli incontri con importanti intellettuali. Oltre a scrivere *La pedagogia degli oppressi*, pubblicò un'altra opera fondamentale, *L'educazione come pratica di libertà*, in prima edizione in portoghese nel 1967, e quattro opere "minori": *Educação e conscientização: extensionismo rural*, pubblicato in Messico nel 1968; *Contribución al proceso de conscientización del hombre en América Latina*, pubblicato nello stesso anno in Uruguay; *Acción cultural para la libertad* e *Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural*, entrambi pubblicati in Cile, rispettivamente nel 1968 e nel 1969.

Nel 1968 ha ricevuto il primo invito da parte di Ivan Illich, conosciuto all'inizio degli anni Sessanta attraverso la mediazione di Dom Helder Câmara, a partecipare a un seminario a Cuernavaca, presso il *Centro Intercultural de Documentación (CIDOC)*³⁹. Si è trattato di un incontro, quello con la realtà di Cuernavaca, molto importante per il pedagogista brasiliano: oltre a incontrarvi Erich Fromm, infatti, ha avuto la possibilità di conoscere importanti esponenti di quel movimento che va sotto il nome di "Teologia

³⁸ Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., pp. 45-48.

³⁹ Guzmán M. de J., Dosil X. (2017), *Paulo Freire: otro volcán en Cuernavaca*, in *Revista Kavilando*, vol. 9, n. 1, pp. 116-120; sul parallelismo tra i due autori si veda anche Darcy de Oliveira R., Dominice P. (1977), *Ivan Illich e Paulo Freire: A Opressão da Pedagogia e a Pedagogia dos Oprimidos*, Lisboa: Livraria Sá da Costa.

della liberazione”, in primo luogo Sergio Méndez Arceo e Samuel Ruiz, vescovi di Cuernavaca e del Chiapas. Non a caso il 1968 fu l’anno della conferenza di Medellín, promossa dal *Consejo Episcopal Latinoamericano* (CELAM), comunemente considerata come l’atto fondativo della teologia della liberazione⁴⁰.

In questo primo periodo del lungo esilio, il periodo cileno, Freire ha iniziato il più stretto contatto con l’opera di Marx, in particolare attraverso la mediazione di autori come Gramsci, Kosík o Fromm. Come vedremo meglio nel prossimo capitolo, il marxismo di Freire si è nutrito delle opere di questi autori: questo debito, già evidente nei primi lavori, si è manifestato ancor più chiaramente nei dialoghi degli ultimi dieci anni con gli educatori statunitensi, appartenenti alla cosiddetta pedagogia critica, tra cui Henri Giroux, Donaldo Macedo, Ira Shor, Peter MacLaren e Carlos Alberto Torres.

Abbandonato il Cile nel 1969, il pedagogista brasiliano si trasferì ad Harvard dove gli era stato offerto un posto come *visiting professor*. Nonostante sia rimasto solo sei mesi, questo periodo ha rappresentato un elemento importante nella formazione esistenziale e intellettuale di Freire. La permanenza negli Stati Uniti gli permise di rivedere l’ingenua idea astratta secondo cui il mondo si suddividerebbe in due parti, una sviluppata e progredita e l’altra arretrata e sottosviluppata. Viceversa, osservando i quartieri poveri – prevalentemente abitati da afroamericani – ha potuto constatare la presenza del “terzo mondo” all’interno del “primo mondo”. Le disuguaglianze all’interno del mondo occidentale e la conseguente esigenza di trasformazione sociale, non circoscrivibile solamente ai paesi sottosviluppati, ha costituito la base dell’incontro con Myles Horton, che sarebbe poi sfociato nel libro scritto a quattro mani, *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*, pubblicato nel 1989. La permanenza statunitense, inoltre, ha corroborato ulteriormente la convinzione della funzione politica dell’educazione, convinzione per altro condivisa dallo stesso Horton⁴¹.

⁴⁰ Reynolds W.M. (2013), *Liberation Theology and Paulo Freire: On the Side of the Poor*, in R. Lake, T. Kress (Eds), *Paulo Freire’s historical roots* cit., pp. 127-144. In generale si veda, almeno, Scatena S. (2008), *La teologia della liberazione in America Latina*, Roma: Carocci e Tomei G. (2004), *Alla sinistra del Padre. Teologia e sociologia della liberazione in America Latina*, Franco Angeli.

⁴¹ Si veda, per esempio, Freire P., Guimaraes S. (2000), *Aprendendo com a própria história*, vol. II, Sao

La visita negli Stati Uniti contribuì altresì a formare e rafforzare le sue convinzioni sulla speranza. In *À sombra desta mangueira* racconta la storia di una conversazione avuta con due senzatetto a San Francisco. Mentre questi parlavano delle lotte quotidiane che vivevano per le strade e di quanto intrappolati si sentissero nella loro situazione, Freire rifletteva sul fatto che la conversazione fosse inframmezzata dalla disperazione. Vide nei loro occhi la stessa disperazione osservata negli occhi dei poveri di San Paolo. Invece di condividere il loro cinismo o di lasciarsi prendere dalla loro disperazione, ha notato che rassegnarsi all'irreversibilità della sofferenza dei due senzatetto avrebbe significato tradire i disperati del mondo⁴². È, in altre parole, come se avesse interpretato il suo ruolo come quello di un'iniezione di speranza laddove regnava la disperazione. La centralità della dimensione della speranza è, per altro, ciò che spiega la sua fede in Dio, inestricabilmente legata al lavoro di superamento della realtà dell'oppressione e della sofferenza, che veicola a sua volta un'idea del ruolo della Chiesa coerente con certe posizioni personaliste e, soprattutto, della teologia della liberazione.

Nella stessa opera, Freire racconta un'altra storia, priva di un riferimento storico-cronologico preciso, relativa a una conversazione avuta con un amico brasiliano intorno ad alcuni preoccupanti eventi politici avvenuti nel loro paese d'origine. L'amico aveva ammesso di essere venuto da Freire per ricevere incoraggiamento dalla sua capacità di speranza di fronte agli eventi deludenti e se ne era andato via con il morale sollevato. Tuttavia, riflettendo su quelle parole, Freire si sofferma sul fatto che egli stesso aveva quella stessa esigenza di speranza, per concluderne la centralità della dimensione comunitaria anche nel concetto di speranza: "la lotta per la speranza è permanente, e si intensifica quando ci si rende conto che non è una lotta solitaria"⁴³. Questi due aneddoti personali illustrano come per Freire la speranza fosse radicata nelle lotte concrete della vita quotidiana delle persone e, al contempo, attingesse a una visione superiore illuminata e incoraggiata dalla sua fede in Dio. In questa prospettiva la lotta per vivere

Paulo, Paz e Terra, p. 77. Sul parallelismo tra queste due figure di educatori politici si veda Conti G.J. (1977), *Rebels With a Cause: Myles Horton and Paulo Freire*, in «Community College Review», vol. 5, n. 1, pp. 36-43.

⁴² Freire P. (1995), *À sombra desta mangueira* cit., pp. 101-103.

⁴³ Freire P. (1995), *À sombra desta mangueira* cit., p. 106.

nella speranza risiede a un livello profondamente personale e solitario, eppure è condivisa anche in comunità con gli altri: l'obiettivo della speranza è, in altri termini, un sogno utopico condiviso⁴⁴.

A Ginevra e le esperienze in Africa

Nel 1970 Freire si è trasferito a Ginevra, per lavorare come consigliere educativo speciale del "Consiglio Ecumenico delle Chiese". Le motivazioni della scelta ci dicono qualcosa dell'uomo Paulo Freire e delle sue convinzioni epistemologiche accennate in precedenza:

Temevo, lasciando l'America latina, di perdere il contatto con il concreto e cominciare a mettermi dentro le biblioteche e a operare esclusivamente sui libri, il che non mi avrebbe soddisfatto e mi avrebbe portato ad un'alienazione totale. Non mi interessa passare un anno studiando un libro, ma un anno studiando una pratica direttamente. Il Consiglio mi dava questa opportunità⁴⁵.

In questo caso le opzioni epistemologiche dello studioso hanno influito sulle sue scelte di vita. Quella stessa circolarità tra teoria e pratica, esposta in sede epistemologica, può essere riscontrata nella biografia dell'autore: "uno dei segni più visibili della mia traiettoria professionale", ha detto, "è il mio impegno a cercare sempre l'unità tra le pratiche e teoria. È in questo senso che i miei libri, buoni o cattivi, sono resoconti teorici di ciò che ho fatto con loro"⁴⁶. Prima di scrivere la parola, in altri termini, Freire legge il mondo, anche questo in modo coerente con la sua teoria dell'alfabetizzazione⁴⁷.

La sua prima visita in Africa è avvenuta alla fine del 1971, come membro del "Dipartimento dell'Educazione del Concilio Mondiale delle Chiese". È andato in Zambia e Tanzania, dove ha avuto contatti con i vari gruppi impegnati in movimenti di

⁴⁴ Webb D. (2010), *Paulo Freire and "the need for a kind of education in hope"* cit., p. 334.

⁴⁵ Intervista del 1994 pubblicata in Andreola B., Ribeiro M.B. (2005), *Andarilho da esperança: Paulo Freire no CMI*, São Paulo: ASTE, p. 52.

⁴⁶ Freire P. (1993), *Política e educação*, São Paulo: Cortez, p. 87.

⁴⁷ Freire P., Macedo D. (1987), *Literacy. Reading the Word and the World*, South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

liberazione e ha collaborato alla campagna di alfabetizzazione in Tanzania. Qui ha incontrato il presidente Julius Nyerere, fondatore nel 1954 del Partito nazionale dell'Unione Africana Tanganica (TANU), che avrebbe portato il suo paese all'indipendenza nel 1962.

A Ginevra, nel 1971, insieme ad altri brasiliani esiliati, come Claudius Ceccon e Miguel Darcy de Oliveira, Freire ha fondato l'Istituto di azione culturale (IDAC, *Instituto de Ação Cultural*) che aveva come finalità, seguendo la linea freiriana, la coscientizzazione come strumento per la liberazione nel processo di educazione, sviluppo e cambiamento sociale. In questa fase ebbe i primi contatti con l'Italia, in particolare con Linda Bimbi e la CISL, nell'ambito delle rivendicazioni sindacali delle 150 ore. Si tratta di quelle battaglie sindacali per il diritto dell'operaio a dedurre in tre anni 150 ore dal tempo di lavoro per la propria formazione, ricevendo il salario dal datore di lavoro.

Nell'ambito di queste funzioni svolte presso l'IDAC, nel 1975 ha ricevuto l'invito da parte del Ministro dell'Educazione della Repubblica della Guinea-Bissau, da due anni indipendente dal Portogallo e in via di decolonizzazione, a realizzare un progetto di alfabetizzazione degli adulti. L'esperienza è stata descritta in una delle sue opere più importanti, *Pedagogia in cammino: Lettere dalla Guinea-Bissau*⁴⁸. L'esperienza in Africa ha ampliato la sua "visione di liberazione"⁴⁹, come ha avuto modo di affermare in un dialogo con Sergio Guimarães⁵⁰. Per Freire, l'incontro con l'Africa ha rappresentato infatti un re-incontro con la sua storia e con se stesso, un ritorno al suo passato: calpestando il suolo africano Freire ha affermato di essersi sentito a casa "come chi ritorna e non come chi arriva per la prima volta"⁵¹. Più in generale, questo vale per l'intero periodo di esilio:

⁴⁸ Freire P. (1979), *Pedagogia in cammino: lettere alla Guinea Bissau*, Milano: Mondadori (ed. orig. *Cartas à Guiné-Bissau*, World Council of Churches 1977). Su questa esperienza si veda anche Darcy de Oliveria R., Darcy de Oliveria M. (1978), *Guiné-Bissau: Reinventar a Educação*, Lisboa: Livraria Sà Costa/IDAC.

⁴⁹ Streck D. (2001), *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*, Petrópolis: Vozes, p. 33.

⁵⁰ Freire P., Guimarães S. (2003), *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*, São Paulo: Paz e Terra, p. 48

⁵¹ Freire P. (1979), *Pedagogia in cammino: lettere alla Guinea Bissau* cit., p. 21.

l'esilio mi ha permesso di ripensare alla realtà del Brasile. D'altra parte, il mio confronto con la politica e la storia di altri luoghi in Cile, America Latina, Stati Uniti, Africa, Caraibi, Ginevra mi ha esposto a molte cose che mi hanno portato a imparare di nuovo ciò che sapevo. È impossibile per chiunque essere esposto a così tante culture e paesi diversi in una vita di esilio, senza imparare cose nuove e riapplicare cose vecchie. La distanza dal mio passato in Brasile e il mio presente in contesti diversi ha stimolato la mia riflessione⁵².

Se l'Africa da un lato ha fatto riscoprire a Freire il suo paese di origine, essa è stata importante anche per consolidare il suo lavoro intellettuale: qui egli comprese infatti, in una linea coerente con quanto appreso in famiglia durante l'infanzia, l'esigenza di rispettare le culture altre⁵³.

Egli ha cercato infatti di capire la cultura africana attraverso il contatto diretto con le persone comuni e con gli intellettuali. L'esperienza nelle campagne e nelle periferie urbane di questi paesi è servita infatti come ispirazione per un nuovo sviluppo della sua teoria emancipatrice dell'educazione, intesa come atto politico e produttivo di conoscenza. Sulla base di queste nuove esperienze in campagne di alfabetizzazione, egli è giunto a sottolineare l'importanza dell'associazione tra il processo di alfabetizzazione e il processo di produzione⁵⁴.

Secondo Afonso Celso Scocuglia, uno dei più importanti studiosi brasiliani del pedagogista, il lavoro di Freire in Africa ha influenzato la sua opera fino al punto di "determinare una rottura significativa nel suo pensiero politico-pedagogica"⁵⁵. Secondo questa prospettiva, a partire dalle esperienze in Africa, il pensiero di Freire "ha incorporato le categorie analitiche marxiste socio-economiche", partendo dal presupposto che "la reinvenzione della società e l'educazione passi necessariamente per la trasformazione del processo produttivo e di tutte le relazioni coinvolti in questo

⁵² Freire P., Shor I. (2003), *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, São Paulo: Paz e Terra, p. 43.

⁵³ Freire P., Faundez A. (1985), *Por uma pedagogia da pergunta* cit., p. 90.

⁵⁴ Freire P. (1989), *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, São Paulo: Cortez.

⁵⁵ Scocuglia A.C. (2008), *África/africanidade: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique*, in D. Streck E. Redin, J.J. Zitkoski (Org.), *Dicionário Paulo Freire*, Belo Horizonte: Autêntica, p. 29-31: 29.

processo”⁵⁶. L’incorporazione di queste categorie, come il ruolo della “struttura” nella formazione della coscienza, non ha minimizzato il ruolo del soggetto nella storia. Senza riprendere la questione di quando e in quale misura sia emerso il marxismo in Freire, e quanto questa istanza abbia attenuato quella personalista (ed esistenzialista), sembra indubbio che “l’esperienza africana della liberazione attraverso la via socialista radicalizzi il pensiero di Freire”⁵⁷.

Se nelle prime esperienze in Brasile e in Cile Paulo Freire si era concentrato maggiormente sull’alfabetizzazione come processo di politicizzazione, alla ricerca di un’educazione coscientizzatrice, dopo l’esperienza africana e il suo ritorno in Brasile nel 1980, ha iniziato anche a sottolineare l’importanza dell’associazionismo e del sistema produttivo nel processo di alfabetizzazione degli adulti. Ha associato, per esempio, l’alfabetizzazione all’apprendimento di nuovi modi e nuove tecniche di produzione, come le cooperative agricole, non dissociando il lavoro intellettuale dal lavoro manuale⁵⁸. La radicalizzazione del pensiero freiriano, pur non deviandolo da un sostanziale umanesimo e dalla centralità delle questioni antropologiche per inquadrare i problemi educativi e sociali, ha comportato una migliore comprensione del ruolo disumanizzante del sistema economico e dell’importanza di modificarlo, affinché la trasformazione delle coscienze potesse avere successo. Questo marcata piegatura marxista – peraltro non in contraddizione con il personalismo di Mounier come si vedrà in seguito – era in qualche modo già presente nelle sue prime riflessioni antropologiche, laddove insisteva sulla dimensione della prassi per caratterizzare l’uomo.

Il lavoro di Paulo Freire in Africa è stato decisivo per la sua carriera, non solo per intraprendere nuove sfide nel campo dell’alfabetizzazione degli adulti, ma soprattutto per l’incontro con la teoria e la pratica di quel straordinario pensatore e rivoluzionario che è stato Amílcar Cabral (1924-1973), nei confronti del quale Paulo Freire ha sempre nutrito una grande stima e che ha profondamente segnato la sua teoria pedagogica e la sua visione di cambiamento⁵⁹.

⁵⁶ Scocuglia A.C. (2008), *África/africanidade: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique* cit., p. 29.

⁵⁷ Scocuglia A.C. (2008), *África/africanidade: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique* cit., p. 30.

⁵⁸ Freire P., Faundez A. (1985), *Por uma pedagogia da pergunt* cit., p. 143.

⁵⁹ Romão J.E., Gadotti M. (2012), *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes*, São

Le campagne di alfabetizzazione in Africa avevano forti motivazioni politiche: erano considerate come strumenti di base per la creazione di identità nazionali⁶⁰. Queste esperienze hanno reso ancor più forte la convinzione freiriana, condivisa col personalismo francese, circa il ruolo dell'educazione nella trasformazione sociale. In particolare appariva sempre più evidente la necessità di una duplice trasformazione, spirituale e materiale per dirla con Mounier, affinché emancipazione umana ed emancipazione economica potessero unirsi. Riprendendo il concetto di “paura della libertà” di Fromm, la dialettica tra colonizzati e colonizzatori di Memmi e l'idea di un oppressore interiorizzato nella mente dell'oppresso, espressa in *La pedagogia degli oppressi*, Freire affermava l'esigenza di “decolonizzare le menti” o di “ri-africanizzare la mentalità”, espressioni attribuite dal pedagogista brasiliano a Aristide Perreira e Amilcar Cabral, intellettuali e politici rispettivamente di Capo Verde e della Guinea-Bissau: per fare questo si rendeva necessaria una “trasformazione radicale del sistema educativo ereditato dai colonizzatori”⁶¹. Tale decolonizzazione dell'immaginario si configura pertanto come un vero e proprio progetto politico di cambiamento sociale che si avvale di strumenti culturali ed educativi: richiede infatti da un lato l'analisi critica dei miti, dei dispositivi simbolici e della quotidianità e, dall'altro lato, “in questo sforzo di reinventare la società è fondamentale che il popolo riconquisti la propria parola”, secondo la nota dialettica freiriana tra “leggere il mondo” e “leggere le parole”⁶². Interpretando questa direzione euristica dell'opera del pedagogista brasiliano, Henry Giroux ha così proposto di considerare le opere di Freire, in particolare quelle scritte dopo le esperienze africane, come testi postcoloniali, cioè come problematizzazione del punto di vista occidentale nella costruzione delle diverse forme culturali e al contempo come critica delle logiche autoritarie tipiche del colonialismo, che strutturano la

Paulo: Editore e Libreria Instituto Paulo Freire.

⁶⁰ Freire P. (1979), *Pedagogia in cammino: lettere alla Guinea Bissau* cit., p. 33.

⁶¹ Freire P. (2005), *Pedagogia de tolerância*, São Paulo: USEP, p. 115 [t.d.a.]; Fromm E. (1981), *Fuga dalla libertà*, Milano: Mondadori (ed. orig. *Escape from Freedom*, New York: Rinehart & Company, 1941); Memmi A. (1979), *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Napoli: Liguori (ed. orig. *Portrait du colonisé*, Paris: Payot 1973).

⁶² Freire P. (1979), *Pedagogia in cammino: lettere alla Guinea Bissau*, cit., p. 207. La dialettica che percorre tutta l'opera freiriana è esplicitata in Freire P., Macedo D. (1987), *Literacy: Reading the Word and the World*, South Hadley: Begin & Garvey.

conoscenza e le pratiche sociali occidentali e che sono state imposte nei paesi colonizzati⁶³.

Il ritorno in Brasile

Paulo Freire è ritornato in patria, per la prima volta nel 1979 e definitivamente nel 1980, con il desiderio di “re-imparare” il Brasile: il contatto con la situazione concreta della classe operaia brasiliana e con il Partito dei lavoratori ha dato un nuovo vigore al suo modo di pensare.

Negli anni Ottanta si è occupato principalmente della lotta per la scuola pubblica di qualità per tutti – la scuola pubblica popolare – che è culminata con l’azione condotta tra il 1989 e il 1991 in qualità di assessore all’educazione (*Secretaria Municipal de Educação*) della città di San Paolo. Il libro *A educação na cidade* del 1991 raffigura questa nuovo Freire che si confrontò con la lotta concreta per la trasformazione di un sistema educativo burocratico e obsoleto, nella convinzione che “il cambiamento è difficile ma è possibile e urgente”⁶⁴. Come è noto, quindi, il ritorno in Brasile ha segnato, dopo molti anni di impegno in ambito extrascolastico, il passaggio a un impegno pratico e teorico in ambito scolastico, testimoniato anche dall’opera *Pedagogia dell'autonomia*.

Il 2 maggio del 1997, a 74 anni, Freire è morto a causa di un infarto. È possibile, in sintesi, distinguere il suo pensiero in due fasi distinte e complementari: quello latinoamericano degli anni Sessanta e Settanta, icasticamente rappresentato dall’autore de *La pedagogia degli oppressi* e il Paulo Freire cittadino del mondo, nei decenni Ottanta e Novanta, autore di numerosi libri dialogati con al centro la sua esperienza nel mondo e il ruolo svolto come amministratore pubblico a San Paolo. Questo ultimo

⁶³ H. Giroux (1993), *Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism*, in P. McLaren, P. Leonard (eds.), *Paulo Freire: A critical encounter*, New York, NY: Routledge, pp. 177-188.

⁶⁴ Freire P. (1991), *A educação na cidade*, São Paulo: Cortez, p. 19. In questi anni vedono la luce diversi scritti che tematizzano un’idea di scuola come laboratorio di democrazia e partecipazione: Freire P., Betto F., Kotscho R. (1986), *Una scuola chiamata vita* cit.; Freire P., Shor I. (2003), *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* cit.; Freire P. (1993), *Professoresa sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*, São Paulo: Olho d’Água; Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* cit.

Paulo Freire è un intellettuale internazionale e transdisciplinare⁶⁵. In questa fase, infatti, il suo pensiero non si limita alla teoria educativa, poiché penetra in aree differenti come le scienze sociali. Questa transdisciplinarietà del lavoro di Paulo Freire è associata ad un'altra dimensione: la globalità. Il pensiero di Paulo Freire è un pensiero internazionale e internazionalista. Ma nonostante questa transdisciplinarietà, egli è rimasto soprattutto un educatore. Ed è proprio dal punto di vista dell'educatore che ha basato la sua visione umanistica-internazionalista di ispirazione socialista e personalista. La centralità della concezione pedagogica ha ricoperto un primato pratico e teoretico. Se dal punto di vista operativo la vita del brasiliano ha testimoniato questo punto, sul versante teorico è invece opportuno chiarire il quadro. La pedagogia è il baricentro nella sua costruzione intellettuale, in quanto prende le mosse dalla visione antropologica, intesa quindi come punto di partenza, e sfocia in una prospettiva politica e in una teoria del cambiamento, come punto di approdo.

La transdisciplinarietà è più accentuata ed evidente nell'ultima fase del suo lavoro ma è presente già nei primi anni, come si vedrà a proposito della varietà di fonti da cui ha attinto. Questa caratteristica è l'elemento determinante che ha portato Henry Giroux a definirlo "intellettuale di confine", di attraversamenti disciplinari, geografici, intellettuali, e si connette, d'altra parte, alla questione dell'eclettismo di Freire⁶⁶.

⁶⁵ Monclús A. (1988), *Pedagogia del la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educacio de adultos*, Barcelona: Anthropos.

⁶⁶ H. Giroux (1993), *Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism* cit., p. 179.

2.3 Eclettismo e originalità: il problema delle fonti intellettuali dell'opera di Freire

Categorizzare la filosofia dell'educazione di Paulo Freire è un compito complesso e probabilmente di difficile successo. L'opera di Freire attinge infatti da molte fonti diverse e non è facile identificarla con un'etichetta definitiva o rubricare il suo lavoro all'interno di una specifica scuola di pensiero. Freire è stato uno scrittore prolifico che ha attinto da diverse discipline e tradizioni. Il suo approccio educativo combinava idee provenienti da una grande varietà di fonti e orientamenti ideologici. Ha sostenuto di aver cercato di essere sistematicamente coerente nello sviluppo della sua pratica e nelle sue riflessioni su quella pratica, ma ha sottolineato che, anche perché tentava di essere creativo e critico, era sempre pronto a imparare e a cambiare. Nelle sue opere ha citato numerosi filosofi, psicologi, sociologi, politologi, educatori, rivoluzionari e teologi, e ha tratto spunto da diverse discipline e tradizioni, dalla maieutica socratica e dall'idealismo hegeliano all'umanesimo cristiano e marxista. Nei suoi scritti, per fare solamente alcuni nomi, accanto a Marx e alla Bibbia si trovano Sartre e Husserl, Mounier e Buber, Fanon e Memmi, Mao e Guevara, Althusser e Fromm, Hegel e Unamuno, Kosik e Febvre, Freinet e Claparède, Dewey e Furter, Chardin e Maritain, Arendt e Heller, Lukacs e Weil, Descartes e Rousseau, Marcuse e Merleau-Ponty, e Cabral e Gramsci.

Anche se Freire è stato influenzato da questi e da altri autori, la sua particolare abilità è stata quella di unire le loro idee in una prospettiva originale. In effetti, uno dei suoi principali contributi è stato di riunire una serie di teorie sociali per affrontare le dimensioni politiche dell'educazione, in particolare la relazione tra educazione e cambiamento sociale, e collegare le risultanti discussioni teoriche a concrete strategie educative. In tal modo, Freire è stato in grado di riconoscere non solo i vincoli strutturali, ma anche il ruolo dell'*agency* umana nel modificare tali strutture e il ruolo dell'azione educativa e culturale nel determinare la trasformazione.

In questo paragrafo mi soffermerò proprio sul dibattito riguardante l'eclettismo di Freire e la sua presunta mancanza di originalità, inquadrerò il problema della contraddizione, lacerante o produttiva a seconda dei punti di vista, tra le due principali

fonti intellettuali, il marxismo e il cristianesimo, in particolare il personalismo. Infine proporrò alcune considerazioni per evidenziare i tratti di novità nell'opera freiriana, sia dal punto di vista operativo sia da quello teorico.

L'ecllettismo di Freire

Per alcuni commentatori l'ecllettismo di Freire suggerisce mancanza di rigore accademico, un quadro teorico contraddittorio e una scarsa cultura. Per altri, invece, dimostra che era un vero intellettuale e un pensatore originale, non vincolato da confini disciplinari o teorici e coerente nei suoi impegni etici e politici. Linda Bimbi, ad esempio, ha osservato nell'introduzione all'edizione italiana di *La pedagogia degli oppressi* che l'impossibilità di classificarlo deriva dalla sua assoluta incompatibilità con schemi inflessibili e ha sostenuto che, proprio per questo motivo, era un autentico intellettuale⁶⁷.

Freire è stato identificato come il pensatore ecllettico per eccellenza⁶⁸. L'ecllettismo, di per sé, non è necessariamente un problema, ma nel caso del pensatore brasiliano è stato sostenuto che l'eccessivo ricorso a idee provenienti da fonti diverse ha privato il suo approccio di originalità e ha portato a contraddizioni interne nel suo quadro teorico. Per quanto riguarda la mancanza di originalità, Taylor ha sostenuto che il fatto di chiamare il pensiero di Freire "ecllettico" sottovaluta il grado in cui ha preso in prestito direttamente da altre fonti⁶⁹. Usando un linguaggio più diretto, Egerton ha affermato che "non c'è originalità in ciò che dice Freire. È lo stesso vecchio rap"⁷⁰. Allo stesso modo, Leach ha sottolineato che Freire è stato percepito come un filosofo caratteristico, piuttosto non originale ed ecllettico e che giustamente merita l'accusa di aver preso in prestito concetti che non possono essere estrapolati dai particolari contesti in cui sono stati elaborati⁷¹. Più specificamente, è stato affermato che l'argomento

⁶⁷ Bimbi L. (1971), *Prefazione all'edizione italiana. Dal Nordest a Barbiana: proposta per una "cultura alternativa"*, in P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Arnoldo Mondadori.

⁶⁸ Coben D. (1998), *Radical Heroes: Gramsci, Freire, and the Politics of Adult Education*, New York: Garland.

⁶⁹ Taylor P. (1993), *The Texts of Paulo Freire*, Buckingham: Open University Press, p. 34.

⁷⁰ Egerton J. (1973), *Searching for Freire*, in «Saturday Review of Education», vol. 1, n. 3, 32-35.

⁷¹ Leach T. (1982), *Paulo Freire: Dialogue, politics and relevance*, in «International Journal of Lifelong

principale de *La pedagogia degli oppressi* prende ampiamente in prestito tematiche provenienti dalla dicotomia servo-padrone di Hegel e dalla *Dialettica del concreto* di Kosik⁷². È stato anche notato che in quell'opera è possibile trovare, tra gli altri, echi di Sartre (la nozione di “educazione depositaria”), di Buber (alcuni dei principi dell'educazione dialogica), e di Fanon e Memmi (l'idea del colonizzatore nella mente dei colonizzati)⁷³. Sono state evidenziate, infine, somiglianze con il pensiero di John Dewey, Ivan Illich e Carl Rogers⁷⁴.

In risposta a queste critiche, prima di tutto, vale la pena notare che Freire non ha mai negato di aver trovato ispirazione dagli autori che lo hanno preceduto, anzi le sue opere abbondano di riferimenti espliciti. Ad esempio, ne *La pedagogia degli oppressi* ha riconosciuto apertamente che l'idea di educazione depositaria derivasse dalla nozione di educazione digestiva di Sartre⁷⁵; oppure ha spiegato molte volte come il concetto di coscientizzazione non fosse una sua invenzione ma una formula dei colleghi dell'ISEB⁷⁶. Così come è possibile compiere numerosi parallelismi tra Freire e altri autori, al fine di mostrare i suoi numerosi debiti intellettuali e magari argomentare in favore di una mancanza di originalità, è parimente possibile sottolineare le numerose differenze tra il suo pensiero e, di volta in volta, i singoli autori utilizzati come fonti. Daniel Schugurensky, per esempio, dopo aver riportato le affinità tra Freire e Dewey, Illich e Rogers, si dilunga a mostrare anche gli elementi che li distinguono⁷⁷. Non è questa la sede per soffermarsi in quest'opera comparativa, ma è opportuno aver almeno presente che i debiti di Freire nei confronti di singoli autori sono almeno pari agli elementi di separazione e originalità.

In risposta alle accuse di mancanza di novità Freire ha sostenuto di essere sempre stato d'accordo con Dewey in tema di originalità, il quale affermava che

Education», vol. 1, n. 3, pp. 185-201.

⁷² Rispettivamente Roberts P. (2000), *Education, Literacy and Humanization. Exploring the Work of Paulo Freire*, Westport, CT: Bergin & Garvey, p. 110 e Taylor P. (1993), *The Texts of Paulo Freire* cit.

⁷³ Taylor P. (1993), *The Texts of Paulo Freire* cit.

⁷⁴ Schugurensky D. (2011), *Paulo Freire* cit., p. 132.

⁷⁵ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 63.

⁷⁶ Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., p. 37.

⁷⁷ Schugurensky D. (2011), *Paulo Freire* cit., pp. 151-154.

quest'ultima non risiedesse nella “fantasia, ma nell'uso nuovo delle cose già conosciute”⁷⁸. Se utilizziamo la concettualizzazione di Dewey come linea-guida interpretativa, è chiaro che Freire è stato un pensatore originale. Se è vero che ha partecipato all'importazione di idee e dottrine europee in Brasile, è altrettanto vero che le ha adattate al contesto socioeconomico locale e, come ha sottolineato Gerhardt, le ha ampliate e riorientate in modo stimolante, anche per studiosi e professionisti dei paesi sviluppati⁷⁹. Sembra cioè, in altri termini, che la sua interpretazione del personalismo e del marxismo abbia non solo influenzato il contesto latinoamericano, ma abbia retroagito su queste correnti filosofiche anche nel contesto europeo: questo può essere senz'altro considerato un segno dell'importanza teorica del pensiero freiriano.

Pur ammettendo che l'approccio di Freire può essere considerato eclettico, esso non consisteva in una combinazione casuale di elementi di qualsiasi teoria. Era viceversa piuttosto selettivo e guidato da specifiche preoccupazioni di natura educativa e presupposti di carattere antropologico-filosofico. Osservando attentamente il suo lavoro, è possibile notare che era più vicino ad alcune tradizioni che ad altre. Secondo Gadotti “le sue idee umaniste sono ispirate dal personalismo di Emmanuel Mounier e dall'esistenzialismo, dalla fenomenologia e dal marxismo”⁸⁰. Più precisamente, Saviani si riferisce alla filosofia di Freire segnalando come vi sia una chiara ispirazione della moderna concezione umanistica attraverso la corrente personalistica (dell'esistenzialismo cristiano). In particolare nella fase di formazione e nelle prime esperienze lavorative e di ricerca, sino al 1964, le sue fonti di riferimento sono principalmente Mounier, Marcel e Jaspers⁸¹. Eppure, secondo Saviani, la filosofia dialettica di Freire è di impronta idealista, una sorta di “dialettica della coscienza”.

Il dibattito su ciò che è la filosofia di Freire è controverso e complesso, e probabilmente questa difficoltà proviene dal suo complesso percorso biografico. In un

⁷⁸ Dewey J. (1916), *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: Free Press, p. 187. Freire (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., p. 148.

⁷⁹ Gerhardt H.-P. (1993), *Paulo Freire*, in «Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education», vol. 23, n. 3/4, pp. 439-458.

⁸⁰ Gadotti M. (1989), *Convite à leitura de Paulo Freire*, São Paulo: Scipione, p. 115.

⁸¹ Saviani D. (1987), *Escola e democracia*, São Paulo: Cortez, p. 71.

articolo del 2005 Moacir Gadotti ha affermato: “Gli ho parlato diverse volte. Ha sempre schivato. Ha detto che non era importante. In effetti, non era molto interessato agli autori o alle correnti filosofiche che lo influenzavano. Non è facile inserirla in qualche corrente pedagogica”⁸². Sulla base di queste premesse, Gadotti suggerisce che l'unico modo per classificare Paulo Freire è classificarlo come un umanista. È lecito allora chiedere quale sia l'umanesimo di Paulo Freire: vorrei suggerire che il suo sforzo è stato costantemente di coniugare l'umanesimo cristiano con quello marxista. Come si vedrà più precisamente nei capitoli successivi, però, il suo cristianesimo dal punto di vista filosofico è fortemente influenzato dal personalismo comunitario di Mounier e dalle sue interpretazioni latinoamericane, mentre il suo marxismo è poco legato all'ortodossia marxiana ed è debitore di altre influenze, dalla psicoanalisi al personalismo passando per l'esistenzialismo, per fare solamente alcuni esempi.

Eclettismo e contraddizione

Un'obiezione rivolta all'eclettismo di Freire consiste nel ritenere che esso avrebbe portato a contraddizioni insormontabili. Una controversia comune sollevata da coloro che collegano l'eclettismo di Freire all'uso di strutture analitiche contraddittorie è che il suo tentativo di conciliare il marxismo con la teologia cristiana non avrebbe avuto successo. Questa accusa è stata sollevata decennio dopo decennio già a partire dalle prime critiche al lavoro di Freire nei primi anni '70. Ad esempio Nasaw ha affermato che in prima lettura l'eclettismo di Freire è rinfrescante, ma se considerato con più attenzione è disastroso, e ha inoltre sottolineato come Freire abbia fallito nel tentativo di combinare le sue categorie etiche cristiane con il suo concetto marxista di storicità⁸³. Negli anni '80, Plunkett ha sostenuto che Freire non fosse in grado di riconciliare il suo marxismo strutturalista, il suo impegno umanistico nei confronti dei valori personalisti, la sua indagine sull'epistemologia dei rapporti di potere a livello micro e i suoi suggerimenti sul potenziale di una chiesa profetica⁸⁴. Allo stesso modo, Berthoff ha

⁸² Gadotti M. (2005), *O plantador do futuro*, in «Revista Viver Mente e Cérebro», n. 4, pp. 6-15: 12.

⁸³ Nasaw D. (1972), *Reconsidering Freire*, in «Liberation», vol. 19, n. 18, 28-32.

⁸⁴ Plunkett D. (1986), *Review of The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, in «British Journal of Educational Studies», vol. 34, n. 2, pp. 200-202.

osservato: “Freire è difficile da leggere perché è sia un cristiano che un marxista, e quei lessici sono talvolta in contrasto l'uno con l'altro”⁸⁵. Più recentemente, Gibson ha sostenuto come il tentativo di Freire di essere marxista e contemporaneamente cattolico fosse destinato a fallire sin dall'inizio perché era una contraddizione categoriale insostenibile, in quanto non è possibile affrontare disuguaglianze materiali con proposizioni religiose etiche astratte e idealistiche⁸⁶.

Ironia della sorte, Freire è stato sia criticato da alcuni cristiani per il suo approccio marxista, sia da alcuni marxisti per la sua mancanza di interpretazione marxista. Vicente Scherer, il cardinale di Porto Alegre (Brasile), ha criticato Freire perché ha accettato “la dialettica hegeliana e l'interpretazione marxista della storia” che contraddice i principi della dottrina cristiana⁸⁷. Alcuni marxisti, tuttavia, hanno caratterizzato Freire come un “idealista hegeliano”, sostenendo che non prestava sufficiente attenzione allo stato e ai rapporti economici di sfruttamento, e che spesso riduceva la classe sociale – una categoria materiale – a una categoria morale e religiosa, equivocando costantemente tra idealismo e materialismo, riconoscendo a volte il primato della base materiale e talvolta ignorandolo⁸⁸. I marxisti hanno criticato anche l'accezione freiriana di lotta di classe, etichettandola come troppo astratta e meccanicistica, determinata principalmente da una generica coscienza dell'oppressione e non da rapporti di forza concreti⁸⁹. Inoltre, all'inizio degli anni '80, quando Freire è

⁸⁵ Berthoff A. (1986), *Paulo Freire's liberation pedagogy*, in «Language Arts», vol. 67, n. 4, pp. 362-369.

⁸⁶ Gibson R. (2007), *Paulo Freire and Revolutionary Pedagogy for Social Justice*, in E.W. Ross, R. Gibson (eds.), *Neoliberalism and Education Reform*, Creeskill, NJ: Hampton Press, pp. 177-215.

⁸⁷ Citato in Gadotti M. (1995), *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera cit.*, p. 127.

⁸⁸ Pérez Cruz F. (2007), *Paulo Freire and the Cuban Revolution*, Paper presentato al Symposium 40 years from Education as the practice of freedom: New perspectives on Paulo Freire from Latin America. Learning in Community Joint International Conference of the Adult Education Research Conference (AERC) and the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE), Mount Saint Vincent University, Halifax, Nova Scotia. Ripresentato con lievi modifiche nel 2009: Pérez Cruz F. (2009), *Paulo Freire y la Revolución Cubana*, Paper presentato al XXVIII International Congress of the Latin American Studies Association (LASA), Rio de Janeiro, Brasil, 11-14 giugno.

⁸⁹ Isaacs C. (1972), *The praxis of Paulo Freire: A critical interpretation*, in «Critical Anthropology», vol. 2, n. 2, pp. 5-30; Bugbee J. (1973), *The Freire approach to literacy review and reflections*, in «Literacy Discussion», vol. 4, n. 4, pp. 415-437; Walker J. (1980), *The end of dialogue. Paulo Freire on politics of education*, in R. Mackie (ed.), *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire*, New York: Continuum, pp. 120-150; 136-138; Youngman F. (2000), *The Political Economy of Adult Education and Development*, London: Zed Publishers.

andato a Cuba per un viaggio di studio, il suo lavoro è stato ignorato o duramente criticato dagli educatori marxisti⁹⁰. A quel tempo, in un'opera che circolava ampiamente nei circoli intellettuali progressisti dell'America Latina, Vanilda Paiva ha sostenuto che il lavoro di Freire in Brasile negli anni '60 faceva parte del progetto di sviluppo e modernizzazione nazionale promosso dai governi di Kubitschek (1956-61) e Goulart (1961-64)⁹¹. La studiosa riteneva che, in quel momento storico, la comprensione di Freire della coscientizzazione non era una questione di coscienza di classe, ma un tipo di coscienza che avrebbe permesso alle persone di evolvere da una società tradizionale e autoritaria a una moderna e democratica. Per Paiva, il modello di cambiamento sociale di Freire all'epoca era basato non sulla lotta di classe, ma sulla riforma sociale promossa dal consenso tra diversi gruppi sociali, e il suo modello pedagogico mirava a coltivare individui democratici che avrebbero potuto adattarsi bene alla transizione che la società brasiliana stava vivendo. A partire da questa analisi, Paiva concludeva che, nel modello freiriano, esisteva una contraddizione essenziale tra un modello pedagogico non direttivo basato su principi democratici e dialogici e un modello ideologico direttivo basato su proposte storiche, sociali, religiose e culturali.

Personalismo e marxismo

Freire è stato cresciuto come cattolico in un contesto in cui la religione veniva talvolta usata per giustificare l'ineguaglianza e la povertà. Ha ricordato quei primi anni nei seguenti termini: "Se Dio è responsabile, gli umani non possono fare nulla. Da bambino conoscevo molti preti che andavano dai contadini, dicendo: 'sii paziente. Questa è la volontà di Dio. E comunque, guadagnerà il paradiso per te' [...] Questo tipo di teologia è molto passiva [...] Come possiamo rendere Dio responsabile di questa calamità?"⁹². Durante la sua giovinezza, Freire ha trovato ispirazione nella tradizione francese

⁹⁰ Torres R.M. (1999), *The million Paulo Freires*, in «Adult Education and Development», vol. 53, pp. 239-250; Betto F. (2010), *Educación popular*, Relazione presentata al IV National Conference of Popular Educators, La Habana, 10 novembre; Pérez Cruz F. (2009), *Paulo Freire y la Revolución Cubana* cit.

⁹¹ Paiva V.P. (1980), *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista* cit.

⁹² Freire P. (1972), *A letter to a theology student*, in «Catholic Mind», vol. 70, n. 1265, pp. 6-8: 8.

dell'umanesimo cristiano, in particolare nel personalismo: autori come Teilhard de Chardain, Jacques Maritain e, soprattutto, Emmanuel Mounier. Nelle opere di Freire, in particolare nelle sue discussioni sulla coscienza, la riflessione critica, lo sviluppo umano, la comunità e l'azione umana, è possibile vedere le orme di questi tre filosofi francesi. Come umanista di tradizione personalista, Freire ha sposato il valore intrinseco degli esseri umani ed era convinto che tutti gli uomini avesse una “vocazione ontologica” volta a ottenere il massimo da se stessi, per diventare pienamente umani, non come individui isolati ma in comunione con gli altri. Allo stesso modo, ha identificato l'ingiustizia, lo sfruttamento e l'oppressione come impedimenti che non consentivano alle persone di progredire verso la piena umanizzazione e quindi costituivano una distorsione della loro vocazione ontologica⁹³.

Attraverso il suo coinvolgimento con il movimento giovanile dell'Azione Cattolica Freire ha preso confidenza con l'incipiente movimento di teologia della liberazione, secondo il quale i cristiani hanno l'obbligo morale di rifiutare lo sfruttamento⁹⁴. È stato particolarmente ispirato dalle idee, dall'impegno e dal lavoro pastorale di Helder Camara, noto come il “vescovo rosso” a causa della sua lotta per la giustizia sociale e i diritti umani durante il regime militare. Non sorprende, quindi, che operando con lavoratori e contadini, Freire abbia iniziato a fare domande sulle radici dello sfruttamento e a esplorare le risposte attraverso la teoria marxista. È stato indotto a farlo non solo dalla realtà dell'oppressione, ma anche dalla prospettiva religiosa della gente che comprendeva la miseria come una prova imposta da Dio. In effetti, in molte opere, in particolare a partire da *La pedagogia degli oppressi*, Freire ha usato alcuni degli strumenti analitici del marxismo. Ciò tuttavia non gli ha fatto abbandonare la sua filosofia umanista e personalista: “Dio mi ha condotto al popolo, e la gente mi ha condotto a Marx [...] Ma quando ho incontrato Marx, ho continuato a incontrare Cristo agli angoli delle strade – incontrando il popolo”⁹⁵. Freire ha ammesso che il marxismo e

⁹³ Freire P. (1972), *A letter to a theology student* cit.

⁹⁴ Gadotti M. (1995), *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera* cit.

⁹⁵ Freire P. (1974), *When I met Marx I continued to meet Christ on the corner of the street*, Interview with Barry Hill, in «The Age Newspaper», Melbourne, Australia, April 19, citato in Walker J. (1980), *The end of dialogue. Paulo Freire on politics of education* cit., p. 126.

il cristianesimo potessero essere considerati da alcuni come quadri di riferimento contraddittori, ma ha anche ammesso di essere in grado di gestire quella tensione:

Ho sempre parlato a entrambi [Cristo e Marx] in un modo molto amorevole. Vedi, mi sento a mio agio in questa posizione. A volte la gente mi dice che sono contraddittorio. La mia risposta è che ho il diritto di essere contraddittorio, e in secondo luogo, non mi considero contraddittorio in questo [...] Se me lo chiedi, allora, se io sono un uomo religioso, dico di no [...] Direi che sono un uomo di fede [...] Mi sento molto a mio agio con questo⁹⁶.

In sintesi, si può sostenere come sia proprio in questo dialogo tra l'umanesimo cristiano e l'umanesimo marxista che è possibile trovare le fondamenta dell'approccio filosofico di Freire e dei concetti fondamentali della sua teoria politico-educativa.

Oltre la contraddizione: dall'ecllettismo alla sintesi originale

Nella conversazione con Myles Horton in cui ha difeso il proprio diritto ad essere contraddittorio, Freire ha affermato di non vedere alcuna inconciliabilità tra la propria fede cattolica e la propria ideologia marxista, perché riteneva questi approcci complementari⁹⁷. Cooper, concordando con questa linea interpretativa, ha sostenuto che Freire abbia riconciliato con successo il cristianesimo e il marxismo, ma che la sua combinazione sia stata fraintesa perché gli educatori marxisti avrebbero perso la sua teologia e gli educatori cristiani minimizzato il suo marxismo⁹⁸. Nell'esaminare le contraddizioni di Freire derivanti dal suo ecllettismo, Walker ha ritenuto che le fonti dell'approccio di Freire potessero essere trovate in due luoghi: da una parte nella teoria e nella pratica dei movimenti di liberazione nazionale e nella dottrina del socialismo, dall'altra in una forma di cristianesimo esistenziale. Per Walker, la seconda è l'influenza

⁹⁶ Horton M., Freire P. (1990), *We make the road by walking. Conversations on education and social change* cit., p. 247.

⁹⁷ Horton M., Freire P. (1990), *We make the road by walking. Conversations on education and social change* cit., p. 247.

⁹⁸ Cooper G. (1995), *Freire and Theology*, in «Studies in the Education of Adults», vol. 27, n. 1, pp. 66-78.

più fondamentale ricevuta da Freire e sta chiaramente nella vasta tradizione cattolica del sincretismo, che consiste nel sintetizzare il cristianesimo con vari altri elementi teorici e pratici⁹⁹. Mackie, tuttavia, identifica Freire come un ex democratico liberale che è diventato un socialista rivoluzionario adottando l'analisi marxista¹⁰⁰. In termini generali l'analisi di questa transizione è accurata, perché Freire aveva iniziato la sua attività di alfabetizzazione in Brasile sotto l'egida di un governo populista e si era successivamente spostato su una posizione politica più radicale dopo il colpo di stato del 1964 e il suo esilio in Cile. Allo stesso tempo, ciò non equivale a sostenere che Freire sia riuscito a utilizzare adeguatamente gli strumenti dell'analisi marxista. Come discusso in precedenza, alcuni hanno sostenuto che, sebbene abbia preso in prestito categorie dal marxismo, egli non abbia intrapreso una seria analisi marxista perché non aveva una comprensione dettagliata della classe e del potere. Alcuni commentatori, pertanto, si sono allineati a Walker e hanno sostenuto che i limiti di Freire nell'intraprendere un'analisi marxista sociologica ed economica seria e rigorosa possono essere spiegati a partire dal fatto che egli non fosse un esperto marxista. Questi studiosi preferiscono, pertanto, considerare Freire principalmente come un pensatore cattolico, un cattolico radicale o un educatore la cui impresa è centrata sulla fede cristiana¹⁰¹. Elias ha affermato che le opinioni religiose e teologiche di Freire su persone, mondo, società e cambiamento politico hanno plasmato molti elementi del pensiero freiriano e quindi la prospettiva più fruttuosa attraverso la quale interpretare la sua opera consiste nel considerarlo un pensatore cattolico. Rispetto a questa tesi, se c'è poco disaccordo sul fatto che le idee di Freire fossero infuse di simboli e del linguaggio del cattolicesimo, con riferimenti ricorrenti alla vocazione, all'umiltà, all'amore, alla fiducia, alla comunione, alla profezia, alla morte e resurrezione, sembra forse discutibile l'affermazione che Elias fa conseguire a partire da queste premesse: “per Freire tutta

⁹⁹ Walker J. (1980), *The end of dialogue. Paulo Freire on politics of education* cit., p. 159.

¹⁰⁰ Mackie R. (1980), *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire*, New York: Continuum, p. 107.

¹⁰¹ Rispettivamente Elias J. (1994), *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation* cit., p. 44; Coben D. (1998), *Radical Heroes: Gramsci, Freire, and the Politics of Adult Education* cit., p. 88; Bridges-Johns C. (1993), *Pentecostal Formation: A Pedagogy among the Oppressed*, Sheffield: Sheffield Academic Press.

l'educazione è religiosa poiché tratta delle dimensioni immanente e trascendente della vita e dell'attività umana"¹⁰². Considerata la rilevanza di altri approcci (non religiosi) nella visione del mondo di Freire, sarebbe troppo vincolante ridurre il suo pensiero a una sola categoria. Lo stesso Elias ha in qualche modo riconosciuto questo fatto, quando ha accettato che "Freire sfida la classificazione secondo le nostre categorie tradizionali", ma ha comunque tentato di classificarlo, creando una categoria mista di tre tradizioni: "il meglio che posso inventare è un educatore cristiano-esistenzialista-marxista"¹⁰³. Anche se altre categorie descrittive possono essere ugualmente valide, questa caratterizzazione coglie la convinzione principale secondo la quale Freire è stato in prevalenza un educatore (come segnala il sostantivo della definizione), mentre gli aggettivi che si riferiscono a orientamenti filosofici o politici potrebbero essere trattati come soggetti a leggere variazioni. L'aspetto senza dubbio più interessante della descrizione di Elias è che richiama l'attenzione su due fonti apparentemente contraddittorie che influenzano l'opera di Freire: il cristianesimo e il marxismo.

Altri commentatori si sono schierati invece con Mackie, sostenendo che le basi filosofiche di Freire, durante tutto il suo lavoro, dovrebbero essere interpretate come marxiste¹⁰⁴. Alcuni di loro, come Youngman, identificano due distinte influenze marxiste nel lavoro di Freire, che corrispondono a periodi diversi¹⁰⁵. Secondo questa analisi, le idee di Freire negli anni Settanta sono state fortemente influenzate dal marxismo umanista, espresso attraverso le sue preoccupazioni per l'alienazione, la coscienza, la dialettica e la prassi, e anche nella sua opposizione alla società capitalista esistente, da un lato, e al dogmatismo, all'avanguardia e al settarismo di certi settori della sinistra, dall'altro lato. Durante gli anni Ottanta, Freire ha incorporato le preoccupazioni sui determinanti strutturali dell'educazione e ha utilizzato concetti economici marxisti –

¹⁰² Elias J. (1994), *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation* cit., p. 45.

¹⁰³ Elias J. (1994), *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation* cit., p. 44.

¹⁰⁴ Au W. (2007), *Epistemology of the oppressed: The dialectics of Paulo Freire's theory of knowledge*, in «Journal for Critical Education Policy Studies», vol. 5, n. 2, pp. 175-196; Allman P. (2010), *Critical Education against Global Capitalism: Karl Marx and Revolutionary Critical Education*, Rotterdam: Sense Publishers.

¹⁰⁵ Youngman F. (2000), *The Political Economy of Adult Education and Development*, London: Zed Publishers.

quali il modo di produzione, le condizioni materiali e i rapporti sociali di produzione. Per Youngman, sebbene Freire abbia rifiutato il riduzionismo economico, non ha respinto una posizione materialista. Inoltre, la forza del suo approccio all'economia politica risiede nell'analisi dei processi di dominio sociale, ideologia ed egemonia in relazione all'educazione degli adulti e del suo legame con l'educazione liberatrice e i movimenti sociali opposti.

Va notato qui che Freire stesso ha riconosciuto il problema, presente nei suoi primi scritti, di essersi concentrato eccessivamente sulla libertà individuale e sull'autonomia invece che sulle strutture socioeconomiche. In una conferenza che ha tenuto in Argentina nel 1985 ha affermato di essere stato troppo idealista all'epoca delle sue prime pubblicazioni, perché riteneva che una percezione critica della realtà implicasse necessariamente la sua trasformazione. In quel discorso, Freire ha attribuito una tale implicazione all'influenza dello psicologismo e del soggettivismo sulle sue idee in quel periodo della sua vita, ma ha sottolineato di aver superato quella fase almeno dal 1972, lamentandosi del fatto che alcuni commentatori stessero ancora criticando i suoi primi libri senza prestare attenzione alla sua stessa autocritica¹⁰⁶.

In sintesi, vi è un consenso generale nella letteratura sul fatto che l'approccio di Freire fosse eclettico. Il termine "eclettismo" può essere però utilizzato in senso spregiativo o positivo: alcuni attribuiscono una connotazione negativa al termine, sottintendendo che gli sforzi spesso portano all'incoerenza interna e ai risultati infruttuosi.;altri preferiscono invece il termine interdisciplinarietà, e sostengono che l'attraversamento dei confini tra i campi accademici e le scuole di pensiero e l'attenta selezione delle teorie possano integrare e combinare le idee in un modo nuovo, per illuminare un particolare problema e alla fine produrre una nuova e utile sintesi. La domanda che resta aperta è fino a che punto Freire abbia preso in prestito, caoticamente e in modo contraddittorio (come sostengono alcuni critici), e fino a che punto sia stato invece in grado di sviluppare, a partire dai diversi elementi, una formulazione originale

¹⁰⁶ Freire P. (1985), *Intervención de Paulo Freire en Centro Cultural San Martín de Buenos Aires*, in *Paulo Freire en Buenos Aires*, Buenos Aires: Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 11-20.

che possa essere considerata qualcosa di diverso dalla somma delle parti. Gadotti, ad esempio, ha sostenuto che Freire sia stato in grado di integrare gli elementi centrali delle diverse correnti di pensiero senza ripeterli meccanicamente, e Franco ha osservato che, leggendo Freire, si può avere l'impressione di ascoltare suoni familiari, sperimentando allo stesso tempo una nuova armonia generale¹⁰⁷. Più recentemente, Dale e Hyslop-Margison hanno sostenuto che la bellezza e l'integrità collettiva della sintesi filosofica di Freire prevalgono su una potenziale dissonanza¹⁰⁸.

Quale originalità

Non è questa la sede per entrare in questo ampio dibattito, sinteticamente qui ricostruito per sommi capi, ma può essere utile ora riportare alcuni elementi di originalità del suo pensiero. È possibile distinguere, a questo proposito, due ambiti di originalità, quello relativo alle pratiche educative e quello riguardante la dimensione teorica. Queste due dimensioni non sono però semplicemente giustapposte: le incursioni di Freire in diverse discipline come la filosofia, la teoria sociale, la teoria politica, la linguistica e l'antropologia (e si potrebbero aggiungere la psicoanalisi, la teoria della comunicazione e la storia) erano sempre guidate dai suoi interessi educativi. Come ha notato Elias "le varie filosofie su cui si basa – liberalismo, esistenzialismo, fenomenologia e marxismo – sono al servizio della comprensione del contesto sociale dell'educazione, della natura della persona da educare, del processo educativo, del rapporto tra studenti e insegnanti, del rapporto tra educazione e politica, della natura della conoscenza, del metodo educativo e del ruolo della lingua nell'educazione"¹⁰⁹. Questo sforzo di sintesi di diverse tradizioni filosofiche nella direzione di un'elaborazione pedagogica compiuta e di un'innovativa pratica educativa è senza dubbio un tratto dell'originalità freiriana che non si può disconoscere. Più specificamente si può sostenere che Freire abbia portato, dal punto di vista delle pratiche educative, quattro contributi originali. Innanzitutto, ha

¹⁰⁷ Gadotti M. (2001), *Um Legado de Esperança*, São Paulo: Cortez, p. 72; Franco F. (1973), *El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*, Madrid: Marsiega.

¹⁰⁸ Dale J., Hyslop-Margison E.J. (2010), *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation* cit., p. 77.

¹⁰⁹ Elias J. (1994), *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation*, Malabar, FL: Krieger, p. 44.

apportato un contributo innovativo alla comprensione delle connessioni tra educazione e politica che ha ampliato le intuizioni originali del movimento scolastico progressista e delle teorie della riproduzione sociale. In secondo luogo, ha apportato contributi originali al movimento allora nascente della ricerca-azione partecipativa. In terzo luogo, ha generato una rivoluzione copernicana nel campo dell'educazione degli adulti, fornendo un'alternativa originale ed efficace ai tradizionali approcci di alfabetizzazione degli adulti. L'originalità del suo approccio di alfabetizzazione non risiede solo nell'efficacia dei suoi metodi innovativi, ma, soprattutto, nell'originalità della sua prospettiva filosofica, politica e metodologica pensata per sviluppare una coscienza critica come parte di una umanizzazione pedagogica¹¹⁰. In quarto luogo, ha apportato un contributo originale alla democratizzazione delle scuole adattando i principi dell'istruzione popolare al contesto del sistema di istruzione formale.

Dal punto di vista più squisitamente teorico, basandosi sulle proposte di Flecha e di Nuñez, Schugurensky ha identificato sette dimensioni del pensiero freiriano, che è utile riportare brevemente per suggerire in cosa consista l'originalità complessiva dell'autore brasiliano: filosofica, etica, epistemologica, sociologica, psicologica, politica e pedagogica¹¹¹.

In una prospettiva filosofica (1), squisitamente antropologica, gli esseri umani sono incompleti e hanno una vocazione ontologica a diventare pienamente umani: in questo consiste il progetto di umanizzazione. Dal punto di vista etico (2), un'educazione emancipatrice si fonda su un'opzione etica per i poveri e un impegno a espandere la vita e la giustizia, non a creare un mondo in cui gli oppressi diventino i nuovi oppressori, ma uno in cui non vi sia più oppressione. Per quanto riguarda la dimensione epistemologica (3), la soggettività e l'oggettività si uniscono in un'unità dialettica: gli educandi sono, quindi, soggetti attivi che possono produrre conoscenza e non solo consumare

¹¹⁰ Bimbi L. (1971), *Prefazione all'edizione italiana* cit.; Araujo Freire A.M., Macedo D. (1998), *Introduction*, in A.M. Araujo Freire, D. Macedo (Eds.), *The Paulo Freire Reader*, New York: Continuum

¹¹¹ Flecha R. (2004), *La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas*, in «Revista interuniversitaria de formación del profesorado», vol. 7, n. 1, pp. 27-44; Nuñez C. (2007), *The continuing relevance of Paulo Freire's ideas*, in «Adult Education and Development», vol. 69, pp. 51-78; Schugurensky D. (2011), *Paulo Freire* cit., pp. 93-95.

passivamente la conoscenza creata da altri. In questa prospettiva, l'educazione deve combinare l'atto di interpretare la conoscenza esistente con l'atto di creare nuova conoscenza. L'aspetto più squisitamente sociologico (4) del pensiero di Freire suggerisce che politiche e pratiche educative non possono essere isolate da strutture sociali più ampie caratterizzate da disparità nell'accesso alle risorse economiche, politiche e culturali. Da un lato l'educazione riproduce e addirittura rinforza le disuguaglianze sociali ma, dall'altro lato, può anche contribuire al processo di trasformazione sociale. Ciò non significa che l'educazione da sola possa trasformare la società, ma semplicemente che la società non può essere trasformata senza di essa. Dal punto di vista psicologico (5), per molti popoli oppressi la paura dell'oppressore e l'interiorizzazione della visione del mondo dominante impediscono di riconoscere la propria cultura e di lottare. Questi popoli oppressi possono liberarsi dalle dinamiche alienanti attraverso un processo di emancipazione che inizia con la decolonizzazione delle loro menti e continua con lo sviluppo di una capacità di agire individuale e collettiva. In questi termini, l'educazione si configura come un atto politico (6) in cui non è possibile ignorare le questioni del potere. Lo sviluppo di una coscienza critica è un passo importante verso azioni collettive trasformative. In coordinamento con i movimenti sociali progressisti (uniti nella loro diversità), gli educatori possono dare un contributo importante alla trasformazione sociale, per coltivare un mondo più giusto e pacifico. Questo processo richiede speranza, efficacia politica e istituzioni e pratiche democratiche. Infine, per quanto riguarda la dimensione squisitamente pedagogica (7) del pensiero freiriano, l'educazione emancipatrice considera gli educandi come soggetti che hanno esperienza, a differenza dell'educazione bancaria che li tratta come "vasi vuoti" e riproduce relazioni autoritarie. Questo approccio riconosce il ruolo direttivo degli insegnanti, ma promuove relazioni dialogiche e ricerca partecipativa. Il suo curriculum educativo prende le mosse dalla realtà degli educandi e incoraggia la problematizzazione di quella realtà per superarla. L'educazione, in questa prospettiva, è prassi, ossia contemporaneamente riflessione e azione di donne e uomini sul mondo, al fine di trasformarlo.

La vita e l'antropologia, la pratica e la teoria

3. Le influenze marxiste nell'antropologia di Freire

3.1 Introduzione

Come si è accennato, Freire è stato profondamente influenzato dalla filosofia marxista sia per quanto riguarda alcuni aspetti specifici del suo pensiero, sia per l'impegno civile con cui intendeva combattere i rapporti di produzione capitalisti, la condizione di alienazione e oppressione, sia ancora per la ricerca costante di pratiche di emancipazione umana. Per capire il lavoro di Paulo Freire, le sue radici e la sua rilevanza nel tempo presente e nelle generazioni a venire, dunque, non si può ignorare l'influenza esercitata dal pensiero di Karl Marx. I primi scritti di Marx, infatti, sono un riferimento costante e forniscono la base per l'analisi sociale nella opera freiriana che ha avuto maggiore diffusione, *La pedagogia degli oppressi*¹. Astrarre le idee di Freire dal contesto teorico marxista sarebbe un errore, perché si correrebbe il rischio di perdere la precisione della sua analisi e di ignorare l'intento trasformativo del suo lavoro².

È probabile che almeno il giovane Freire avesse una scarsa conoscenza diretta dei testi di Marx e fosse un più attento lettore delle interpretazioni novecentesche del filosofo di Treviri: Erich Fromm, Paul Sartre, György Lukács, Karel Kosík o Antonio Gramsci per fare solamente alcuni nomi³. Uno dei primi contatti di Freire con il

- 1 Mayo P. (2004), *Liberating praxis: Paulo Freire's legacy for radical education and politics*, Rotterdam: Sense Publishers, p. 2.
- 2 Allman P. (1999), *Revolutionary social transformation. Democratic hopes, political possibilities and critical education*, Westport: Bergin & Garvey, p. 90. L'influenza di Marx nell'analisi dell'opera freiriana è stata recentemente approfondita e evidenziata da studiosi appartenenti alla cosiddetta scuola della "pedagogia critica" come Joe Kincheloe, Peter McLaren, Michael Apple, Stanley Aronowitz e Henry Giroux che hanno adottato critiche di stile marxista nel loro lavoro accademico.
- 3 Secci C. (2017), *Freire filosofo e traduttore di approcci filosofici*, in P. Ellerani, D. Ria (a cura di), *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*, Lecce: Università del Salento, pp. 245-246; Roberts P. (1998), *Knowledge, dialogue and humanization: The moral philosophy of Paulo Freire*, in «Journal of Educational Thought», vol. 32, n. 2, pp. 95-117. Peter Mayo più di ogni altro ha approfondito il parallelismo tra Freire e Gramsci; si veda in proposito Mayo P. (2007), *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Sassari: Carlo Delfino (ed. orig. *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*, London: Zed Books 1999) e Mayo P. (2016), *Hegemony and Education under Neoliberalism: Insights*

materialismo dialettico è avvenuto attraverso l'influenza esercitata dalla posizione "umanista" di Marcuse e Fromm ed è riscontrabile soprattutto nelle sue prime opere. Per esempio, sia Marcuse sia Fromm traggono, dalla lettura dei *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, una versione ridotta di "umanesimo concreto". Le analisi della ragione negativa nelle società industrializzate e il fenomeno della massificazione proposte da Marcuse sono recepite da Freire, così come gli argomenti di Fromm sulla "reificazione" e sulla libertà psicologica sono riprese dal pedagogista brasiliano, specialmente con le sue argomentazioni sulla democrazia come contesto politico⁴.

Senza entrare nel dibattito storiografico e domandarsi se il marxismo di Freire sia maturato solo a partire dagli anni Settanta come proposto da John Elias,⁵ è comunque impossibile non notare come la sua interpretazione di Marx sia mediata da questi (e altri) autori, ibridata dal contesto latinoamericano e dalla vicinanza con l'influenza della filosofia della liberazione.

Questa influenza, riscontrabile su di un'ampia varietà di tematiche freiriane, può essere vista soprattutto rispetto all'analisi del marxismo sulla storia, sulla società e sulle relazioni di sfruttamento che operano nel contesto dell'economia capitalista⁶. Coerente con questa tradizione filosofica, il pedagogista brasiliano sottolinea l'importanza del concetto di ideologia e di coscienza, della prassi come unità dialettica tra pensiero e azione, dell'alienazione, della disumanizzazione e della riduzione delle persone allo status di cose e della liberazione attraverso la trasformazione sociale. In termini

from Gramsci, New York and London: Routledge.

4 Torres C.A. (2014), *First Freire* cit., p. 37.

5 Elias J.L. (1994), *Paulo Freire. Pedagogue of Liberation*, Malabar: Krieger Publishing Company.

6 Oltre alle opere citate nelle note precedenti si vedano Krees T., Lake R., *Freire and Marx in Dialogue*, in R. Lake, T. Krees (eds.), *Paulo Freire's Intellectual Roots Toward Historicity in Praxis*, New York: Bloomsbury, pp. 29-52; McLaren P., Farahmandpur R. (2002), *Freire, Marx, and the new imperialism: Toward a revolutionary praxis*, in J. Slater, S. Fain, C. Rossatto (eds.), *The Freirean Legacy: Educating for Social Justice*, New York: Peter Lang, pp. 36-56; Mendonça de N.J.A. (2008), *Pedagogia da Humanização – A pedagogia humanista de Paulo Freire*, São Paulo: Paulus; Jardimino J.R.L. (2008), *Paulo Freire, Filósofo, Pedagogia e Cientista Social: Singularidade e a Universalidade do seu Pensamento*, in «Revista Historia de la Educación Latinoamericana», n. 10, pp. 41-56; Azevedo de J.A. (2010), *Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire*, in «Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR», v. 18, n. 1, pp. 37-47; Malagón Plata L. (2010), *Ideas pedagógicas de Paulo Freire: pedagogía, política y sociedad*, Guatemala: Editorial Magisterio.

generali, la dialettica del conflitto sociale che Freire individua tra gli oppressori e gli oppressi è un debito diretto della teoria del materialismo dialettico di Marx. Per quanto riguarda le questioni metodologiche, è stato osservato che nel proporre una pratica di educazione emancipatrice il pedagogista brasiliano ricorre al materialismo storico come metodo di indagine sociale⁷.

Un'altra idea centrale di Marx che influenza chiaramente Freire è il concetto di *falsa coscienza*⁸. Marx sosteneva che i membri della classe operaia della società fossero manipolati da una serie di mezzi ideologici, principalmente attraverso l'interazione tra struttura e sovrastruttura, per adottare prospettive e valori che in realtà avrebbero danneggiato i propri interessi favorendo viceversa quelli della classe sociale dominante e aumentandone la capacità di controllo. In un'analisi coerente con questa impostazione marxiana, quale quella proposta da Althusser che ha profondamente influenzato il pedagogista brasiliano, l'educazione è interpretata come un mezzo funzionale alla riproduzione delle disuguaglianze sociali: l'istruzione e la scuola sono componenti della sovrastruttura economica che avvantaggiano i ricchi in vari modi, tra cui imbrigliare gli studenti nell'ideologia dominante⁹. La nozione di "educazione depositaria" o "educazione bancaria" contro cui si scaglia Freire è chiaramente una derivazione di questa tematica¹⁰. Come vedremo nella conclusione di questo capitolo, è possibile interpretare il suo lavoro teorico e pratico come una prosecuzione e, al contempo, come un superamento pedagogico del marxismo.

In questo capitolo lascerò sullo sfondo questi debiti freiriani, per concentrarmi esclusivamente sull'influenza del marxismo sulla sua visione antropologica. Le prime

7 Mafra J.F., Camacho C.M.P. (2017), *Paulo Freire e o materialismo histórico: um estudo de "extensão ou comunicação?"*, in «Revista Pedagógica», v. 19, n. 41, pp. 118-136.

8 Concetto elaborato in Marx K., Engels F. (1958), *L'ideologia tedesca*, tr. it. F. Codino, Roma: Editori Riuniti; come però ha suggerito Ricoeur, commentando l'interpretazione di Mannheim, si tratta non di "un problema marxista, ma un problema che il marxismo ha reso più acuto"; si veda Ricoeur P. (1994), *Conferenze su ideologia e utopia*, Milano: Jaca Book, p. 182 (ed. orig. *Lectures on Ideology and Utopia*, New York: Columbia University Press 1986).

9 Si veda Althusser L. (1976), *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in Id., *Freud e Lacan*, Roma: Editori Riuniti, pp. 65-123 (ed. orig. *Idéologie et appareils idéologique d'Etat*, in «La Pensée», n. 151, 1970, pp. 3-30).

10 Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., pp. 57-68

letture marxiane, e dei successivi interpreti, da parte del pedagogista brasiliano, infatti, non prendono le mosse da un tentativo di comprendere ciò che era la produzione economica, né da un tentativo di ricercare una conoscenza approfondita del mondo, ma si focalizzano sull'idea di uomo¹¹. Soffermandomi su alcune delle idee fondamentali di Marx, cercherò di mostrare come queste abbiano modellato la comprensione di Freire della natura umana, della storia e, conseguentemente, dell'educazione.

L'incontro di Freire con Marx

È stato notato che il modo in cui Freire si relazionava con il marxismo assomiglia ai modi in cui si è relazionato con le persone durante la sua vita, cosa che indica anche la visione che aveva del suo stesso lavoro, come di un impegno per gli altri¹². Il ricordo scherzoso di Luis Fuentes secondo il quale Paulo Freire dormiva con *Das Kapital* sotto il cuscino è solo un esempio iperbolico di come Marx fosse presente nella vita del pensatore brasiliano¹³. Nel dialogo con Myles Horton, *We Make the Road by Walking*, Freire personifica le sue interazioni con il marxismo in modo simile: “più parlavo con la gente, più imparavo dalla gente. Avevo la convinzione che le persone mi spingessero verso Marx. Le persone non mi dicevano, ‘Paulo, per favore perché non vai a leggere Marx?’ No. Il popolo non ha mai detto questo, ma la loro realtà mi ha detto quello”¹⁴. Poco più avanti in questa stessa discussione, egli si riferisce alla sua lettura di Marx in termini di incontri e racconta di come abbia dialogato con il filosofo di Treviri:

Poi ho cominciato a leggere Marx e leggere su Marx e più l'ho fatto più mi sono convinto che avremmo dovuto assolutamente impegnarci in un processo globale di trasformazione. Ma ciò che è interessante nel mio caso – questo non è il caso

11 Cleber J. (2002), *Revisión de las referencias teórico-prácticas del pensamiento de Paulo Freire*, in C.C. Saul (ed.), *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, pp. 23-32: 24

12 Krees T., Lake R., *Freire and Marx in Dialogue* cit., p. 36.

13 Fuentes L. (2010), *Remembering Paulo: Stories*, in T. Wilson, P. Park, A. Colon-Muniz (eds.), *Memories of Paulo*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 133-138: 134.

14 Horton M., Freire P. (1990), *We make the road by walking. Conversations on education and social change*, Philadelphia: Temple University Press, p. 245.

di tutte le persone con un background simile al mio – i miei “incontri” con Marx non hanno mai suggerito di smettere di “incontrare” Cristo. Non ho mai detto a Marx: “Guarda, Marx, in realtà Cristo era un bambino. Cristo era ingenuo”. E ho anche mai detto a Cristo: “Guarda, Marx era un uomo materialista e terribile”. Ho sempre parlato con ciascuno di essi in modo molto affettuoso¹⁵.

Queste parole di Freire catturano un senso di rapportarsi a Marx, di “trascorrere del tempo con lui”, che ricorda il modo in cui molti studiosi hanno parlato del loro incontro con il pensatore brasiliano¹⁶. Il confronto con le idee di Marx, infatti, non avviene solo in una dimensione cognitiva, ma come se si trattasse di un incontro concreto con una persona esistente: il dialogo con il filosofo tedesco è quindi fondato sulla realtà come luogo in cui le teorie emergono.

Il modo in cui Freire ha parlato e incorporato il marxismo nel suo lavoro ricorda la nozione di Oakeshott (1962) di storia come “conversazione”. Come esseri umani civilizzati, non siamo gli eredi né di una ricerca su noi stessi e il mondo, né di accumulo di informazioni, ma di una conversazione iniziata nelle foreste primordiali e ampliata e resa più articolata nel corso dei secoli. Si tratta di una conversazione che si realizza sia in pubblico, sia all'interno di ciascuno¹⁷. Freire, nel corso della sua vita, ha dialogato costantemente con Marx sia a partire dalle letture teoriche, sia prendendo spunto dalla pratica e dagli incontri con gli altri uomini, pubblicamente e privatamente.

Antropologia e umanesimo marxista

La discussione se l'antropologia filosofica di Marx sia unicamente un tema del periodo giovanile o sia parte integrante e forse anche decisiva della complessiva concezione marxiana del reale ha preso le mosse a partire dagli anni Trenta, quando sono stati pubblicati gli inediti giovanili di Marx e Engels. In questo dibattito i *Manoscritti*

15 Horton M., Freire P. (1990), *We make the road by walking* cit., p. 246.

16 Wilson T., Park P., Colon-Muniz A. (eds.), *Memories of Paulo* cit.

17 Oakeshott M. (1962), *The voice of poetry in the conversation of mankind*, in Id., *Rationalism in politics and other essays*, London, England: Methuen, pp. 197–247.

economici filosofici del 1844, pubblicati per la prima volta nel 1932 a Berlino, occupano una posizione indubbiamente centrale. L'antropologia filosofica non è solo oggetto degli studi giovanili, ma conferisce significato e senso all'indagine storica, economica e sociologica che Marx ha svolto nella maturità¹⁸. Ciò che però interessa in questa sede non è tanto illustrare come la concezione dell'uomo informi la produzione matura di Marx, quando mostrare in quali termini questa visione antropologica influenzi quella di Freire e incida sulla sua teoria del dialogo e del cambiamento, come verranno analizzate nei prossimi capitoli.

Il centro di gravità della riflessione marxiana e di tutti i marxismi, anche quello freiriano, è l'uomo con i suoi problemi, non l'uomo astratto e in generale, ma la persona umana concreta e particolare¹⁹. Per questo ogni marxismo è una teoria della felicità, perché si occupa delle condizioni reali dell'uomo che inibiscono la sua piena realizzazione.

Marx “muove dal punto di vista del singolo individuo reale” e, proprio su questo punto, critica l'idealismo hegeliano²⁰. I presupposti dai quali parte sono “gli individui reali, le loro azioni e le loro materiali condizioni di vita, tanto quelle preesistenti, quanto quelle prodotte per effetto della loro specifica attività”²¹. La concezione antropologica di Marx, come quella di Freire, assume quindi come punto di partenza la persona umana concreta all'interno dei suoi legami sociali, non il mondo soprannaturale e le visioni che veicola: in questo modo riesce a costruire un'antropologia coerentemente antropocentrica, poiché non ha bisogno di riferimenti soprannaturali. Viceversa una visione che prende le mosse da un mondo super-umano o da un dio, concepirebbe l'uomo come punto di approdo e assumerebbe pertanto un carattere eteronomico²².

18 Venturelli D. (1976), *L'antropologia filosofica di Marx*, Firenze, Le Monnier, pp. 1-2.

19 Schaff A. (1973), *Il marxismo e la persona umana*, Milano: Feltrinelli (ed. orig. *Marksizm a jednostka ludzka*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1965), p. 57.

20 Marx K. (1954), *Glosse marginali di critica all'articolo “Il re di Prussia e la riforma sociale, firmato: un prussiano”* (1844), in Id., *Un carteggio del 1843 e altri scritti giovanili*, tr. it. R. Panzieri, Roma: Edizioni Rinascita, p. 134

21 Marx K., Engels F. (1958), *L'ideologia tedesca*, tr. it. F. Codino, Roma: Editori Riuniti, p. 17.

22 Schaff A. (1973), *Il marxismo e la persona umana* cit., pp. 107-109.

Come per Marx, anche per Freire la base epistemologica della teoria critica, che si propone di denunciare l'ingiustizia per una successiva trasformazione, consiste in una rivendicazione dell'essere umano come centro di qualsiasi riflessione: una posizione umanistica alla base della prospettiva critica. L'essere umano, centro della riflessione e punto di partenza, è l'ente concreto:

Esattamente all'opposto di quanto accade nella filosofia tedesca, che discende dal cielo sulla terra, qui si sale dalla terra al cielo. Cioè non si parte da ciò che gli uomini dicono, si immaginano, si rappresentano, né da ciò che si dice, si pensa, si immagina, si rappresenta che siano, per arrivare da qui agli uomini vivi²³.

In altri termini Marx invita a non partire da come gli uomini vengono raccontati, pensati o immaginati al fine di giungere agli uomini in carne ed ossa. Al contrario, è opportuno partire dagli uomini reali e sulla base del loro processo di vita reale si sviluppano le riflessioni teoriche: in questi termini il percorso che conduce da Marx a Freire rappresenta una svolta pratica in campo epistemologico. Ciò, tra l'altro, descrive l'essenza del modo di lavorare nel campo dell'educazione di Freire, il quale parte sempre dall'esperienza di vita del discente per superarla, utilizzandola come base per la creazione di nuove conoscenze e di un'azione attraverso il linguaggio²⁴.

L'essere umano è visto, sia da Marx sia da Freire, come un soggetto storico capace, a partire dalle sue basi esistenziali, di costruire la propria esistenza. In questa lettura, Marx formula la sua fondamentale base umanistica attraverso la discussione sull'emancipazione umana, la critica dell'economia politica liberale, la critica della dialettica hegeliana e la sua critica al comunismo primitivo²⁵.

23 Marx K., Engels F. (1958), *L'ideologia tedesca*, Roma: Editori Riuniti, p. 13.

24 Si veda, per esempio, Freire P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia* cit., pp. 30-31. Nella *Pedagogia della speranza* egli precisa che "partire dal 'sapere fatto di esperienza' per superarlo non significa rimanere fermi ad esso", Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., p. 76; risponde alle critiche mosse su questo punto alle pp. 90-93.

25 Fromm E. (1961), *Marx's Concept of Man*, New York: Frederick Ungar, pp. 10-13; Gogol E. (2008), *El concepto del otro en la liberación latinoamericana*, Ciudad de México: Casa Juan Pablos, pp. 325-

Se il punto di partenza della riflessione marxista è la sua antropologia, nella misura in cui prende le mosse dalla persona umana reale e non dalla contemplazione del mondo, anche il suo punto di approdo, il suo fine ultimo, è l'uomo. In questi termini il marxismo si configura come un umanesimo, inteso come un sistema di riflessione sull'uomo che riconoscendo nell'uomo il bene supremo tende a porre in atto le condizioni migliori per raggiungere la felicità. Il marxismo, in particolare, è un umanesimo radicale, perché cerca di cogliere le cose alla radice, ossia l'uomo stesso; positivo, poiché assume come punto di partenza il concetto di individuo umano; coerentemente autonomo, in quanto cerca di spiegare il mondo sulla base delle forze che lo compongono, senza alcun richiamo a elementi soprannaturali; combattivo, nella misura in cui richiama all'azione, a opporsi e trasformare i rapporti umani che umiliano e disumanizzano le persone; infine, è un umanesimo ottimista, perché basato sulla convinzione che il mondo è un prodotto dell'uomo, che l'uomo è un prodotto dell'autocreazione e che essendo capace di trasformare il mondo l'uomo ha possibilità di trasformare se stesso. Se ogni umanesimo organicamente costruito ha una teoria della felicità, quella del marxismo è una concezione negativa, che parte dall'analisi di ciò che determina e caratterizza lo stato di infelicità degli uomini²⁶. Compito dell'uomo, secondo l'umanesimo marxista, consiste, allora, nell'agire per eliminare le cause sociali dell'infelicità umana.

Anche la prospettiva freiriana può essere interpretata indubbiamente come una forma di umanesimo, che come abbiamo accennato prende le mosse da tre differenti e convergenti umanesimi, marxista, esistenzialista e personalista. Il fine ultimo della sua riflessione, infatti, è la liberazione di ogni singolo uomo dalle condizioni di oppressione, quelle condizioni materiali e mentali che generano subalternità e quindi infelicità: tutta l'elaborazione teorica di Freire e la pratica educativa sono una forma di eudaimonismo. Anche il suo umanesimo può essere caratterizzato come radicale, perché da un lato si prefigge di andare alla radice dell'uomo e, dall'altro, difende la radicalità come "gesto

339.

26 Schaff A. (1973), *Il marxismo e la persona umana* cit., pp. 171-184.

eminentemente critico” in contrapposizione all'uomo settario che “tende all'attivismo, cioè all'azione senza la guida della riflessione”²⁷; positivo, nella misura in cui assume come punto di partenza dell'elaborazione teorica l'uomo concreto; coerentemente autonomo, infatti i suoi richiami a dio e agli elementi spirituali soprannaturali non costituiscono mai aspetti della premessa antropologica; militante, poiché il nucleo della proposta pedagogica freiriana, che discende in modo coerente dalla sua visione antropologica, è l'emancipazione umana che può avvenire attraverso la prassi trasformativa; ottimista, infine, perché questa *agency*, questa capacità trasformativa, la prassi, è concepita come un dato antropologico originario.

Il concetto di natura umana nell'interpretazione di Erich Fromm

Prima di approfondire l'antropologia filosofica di Marx e degli interpreti che hanno veicolato a Freire il suo pensiero, è opportuno soffermarsi a precisare cosa intenda il filosofo di Treviri, e con lui il pedagogista brasiliano, con la nozione, frequentemente utilizzata da entrambi, di “natura umana”.

Il marxismo, nell'interpretazione che sto ricostruendo che unisce per esempio Fromm a Freire, respinge la concezione della “natura umana” immutabile poiché la considera in contrasto con i dati dell'esperienza e con la concezione dell'uomo come essere storico, sociale e di prassi. Ciò non significa comunque aderire a una visione antropologica relativistica. Interpretando il pensiero di Marx, Erich Fromm ha sostenuto che il filosofo di Treviri abbia confutato due distinte e opposte posizioni: “quella non storicistica per cui la natura umana è una sostanza esistente fin dall'inizio della storia” e “quella relativistica, secondo la quale la natura umana non ha caratteri peculiari ed è solo un riflesso delle condizioni sociali”²⁸. Fromm ritiene che “tutta la concezione dell'umanità e dell'umanesimo si basa sull'idea della natura umana, che è condivisa da

27 Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit, pp. 59-60.

28 Fromm E. (1962), *Marx e Freud*, Milano: il Saggiatore, p. 31. Anche Karel Kosík ha proposto un'analogia critica a posizioni opposte: lo storicismo gramsciano, secondo il quale la natura umana non esiste perché si risolve nei rapporti sociali che sono storicamente determinati, e la posizione di Macchiavelli, per cui esiste una natura umana ma viene connotata come egoista e incline al male, si veda Kosík K. (1969), *La nostra crisi attuale*, Roma: Editori Riuniti.

tutti gli uomini” e che questi caratteri comuni siano da interpretare come espressioni di quelle potenzialità di sviluppo psichico che si ricollegano alla struttura della specie umana²⁹. In questi termini può essere interpretata la categoria marxiana di “uomo vero”, il tipo ideale di uomo che rientra nel quadro delle potenzialità dello sviluppo umano, in contrapposizione agli individui reali che esistono realmente in un mondo insidiato dall'alienazione che li disumanizza e ne limita lo sviluppo. In questi termini l'uomo vero è “l'essere della specie”, laddove invece “l'uomo reale è l'uomo privato”, il borghese che entra in conflitto con l'essenza umana³⁰. La categoria di “uomo vero” è pienamente comprensibile se paragonata a quella di “uomo totale” o “uomo universale”, ossia quell'individuo che realizza i caratteri intrinseci dell'essenza umana, il cui pieno sviluppo della personalità non è intralciato dall'ordinamento sociale dominante con le sue diverse forme di alienazione. La realtà gli si presenta non come mondo meramente esteriore che può solo essere contemplato o subito, ma anche come prodotto dell'attività umana stessa, della prassi. In questa prospettiva anche la personalità è concepita come un prodotto sociale, ossia come un elemento in divenire: più che essere il prodotto di forze soprannaturali, è la risultante di un processo dell'uomo sociale³¹.

Anche Freire, attento conoscitore dell'interpretazione frommiana di Marx, concepisce la natura umana in divenire, qualcosa che l'uomo stesso costruisce nella storia attraverso la sua attività. In questi termini il riferimento alla nozione di Sartre di “condizione umana” sembra suggerire un'ulteriore percorso bibliografico effettuato dal pedagogista brasiliano nella sua originale lettura di Marx.

29 Fromm E. (1962), *Marx e Freud*, Milano: il Saggiatore, p. 27; Schaff A. (1973), *Il marxismo e la persona umana* cit., pp. 93-97. Nonostante le divergenze Fromm e Schaff hanno mostrato più di un elemento accomunante nell'interpretazione dell'antropologia marxista: il filosofo polacco ha riconosciuto esplicitamente il debito verso lo psicanalista in Schaff A. (1973), *Il marxismo e la persona umana* cit.; l'edizione statunitense di quest'opera vede l'introduzione di Fromm stesso; i due si sono incontrati a Curnavaca, in uno dei seminari organizzati dal tedesco; si veda almeno Schiavone M. (1988), *Antropologia, sociologia e psicoanalisi in Erich Fromm*, in P.L. Eletti (a cura di), *Incontro con Erich Fromm. Atti del Simposio Internazionale su Erich Fromm: “Dalla necrofilia alla biofilia: linee per una psicoanalisi umanistica”*, Firenze 1986, Firenze: Edizioni Medicea, pp. 175-203.

30 Marx K. (1950), *Critica della filosofia hegeliana del diritto*, in Id. *Opere filosofiche giovanili*, Roma: Rinascita, p. 113.

31 Marx K. (1950), *Critica della filosofia hegeliana del diritto*, in Id. *Opere filosofiche giovanili*, Roma: Rinascita, p. 34.

3.2 La lettura di Freire della concezione antropologica marxista

Un essere naturale: materialità e corporeità dell'uomo

L'uomo, per Marx, è in primo luogo un ente naturale, oggettivo e materiale, un "essere nel mondo" dirà Freire con un terminologia più esistenzialista:

l'uomo è immediatamente un essere naturale (*Naturwesen*). Come essere naturale, come essere naturale vivente, egli è in parte fornito di forze naturali, di forze vitali, cioè è un essere naturale attivo: e queste forze esistono in lui come disposizioni e facoltà, come impulsi; in parte egli è, in quanto essere naturale, oggettivo, dotato di corpo e di sensi, un essere passivo condizionato e limitato, al pari degli animali e delle piante: vale a dire, gli oggetti dei suoi impulsi esistono fuori di lui, come oggetti da lui indipendenti, ma questi oggetti sono oggetti del suo bisogno, oggetti essenziali, indispensabili ad attuare e confermare le sue forze essenziali³².

Il rifiuto della teologia filosofica di Hegel conduce Marx a un'attenta riflessione e una rivalutazione del tema della corporeità, della naturalità e della fisicità dell'uomo: questa attenzione prestata al corpo è uno dei tratti distintivi dell'antropologia filosofica di Marx e viene recuperata da Freire, come si è visto nel primo capitolo, facendo interagire questa influenza con quella fenomenologica ed esistenzialista. Alla rivalutazione del corpo si collega la rivalutazione del lavoro, quale elemento centrale dell'intero impianto teorico marxiano, a confermare la tesi della stretta connessione tra la visione antropologica del giovane Marx e le analisi sociologiche ed economiche dell'età matura. Il riferimento all'uomo come essere naturale, sebbene non dica nulla sul tratto caratterizzante lo specifico dell'uomo rispetto agli altri esseri viventi, permette di evidenziare la centralità della corporeità nel tratteggiare cosa sia l'uomo. Ciò comporta in primo luogo un rifiuto di ogni concezione che vede nel corpo la dimensione negativa dell'umano e, viceversa, una rivalutazione dei bisogni del corpo come appartenenti al

32 Marx K. (1949), *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Torino: Einaudi, p. 172.

dominio dell'”essenza” dell'uomo. Emerge, in secondo luogo, la situazionalità fondamentale e la costitutiva fragilità, strettamente connessa alla dimensione corporea. La nozione freiriana di “corpo cosciente”, in questa prospettiva, ben si salda con quella di “incompiutezza” dalla quale si può ricavare la fragilità umana. Il corpo è quindi visto come costitutivo della persona, tratto definitorio e non mero accidente che si aggiunge o supporta la coscienza, concepita come la sede dell'identità individuale. Ed è, inoltre, interpretato – seguendo l'insegnamento di Merleau-Ponty – come un qualcosa di perennemente situato. Questa visione del corpo fornisce la base teorica da cui Freire prende le mosse per le riflessioni sul corpo dell'uomo in esilio, precedentemente riportate.

La naturalità e corporeità dell'uomo, come determinazioni ontologiche fondamentali, non vanno però confuse con l'immediatezza della condizione naturale dalla quale muove la formazione storica del genere umano³³. Marx condivide questo richiamo alla materialità e alla corporeità con l'antropologismo feuerbachiano, ma lo supera criticando un'ingenua concezione naturalistica dell'uomo che prescinderebbe dagli aspetti storico-sociali. Già nell'*Ideologia tedesca*, di due anni successiva rispetto ai *Manoscritti economici filosofici del 1844*, la critica a Feuerbach si rivolge proprio su questi aspetti: “manca in lui qualsiasi critica agli attuali rapporti di vita. Egli non giunge pertanto a concepire il mondo sensibile come la totale, vivente, sensibile attività degli individui che lo pongono in essere” cosicché “non giunge mai agli uomini operanti, realmente esistenti, ma rimane all'astrazione, all'“Uomo”³⁴. L'astrattezza di cui viene accusato Feuerbach risiede dunque nel fatto che considera l'uomo soltanto dal lato della specie biologica e non nei suoi legami sociali: per queste ragioni il naturalismo feuerbachiano rimane impotente dinanzi ai problemi sociali. Per Marx, invece, l'uomo non è soltanto un prodotto dell'evoluzione biologica della specie, ma anche un prodotto storico-culturale. Concepire l'uomo soltanto nei suoi caratteri biologici significherebbe assumere un'idea di “uomo astratto” che si contrappone al concetto concreto di uomo

33 Venturelli D. (1976), *L'antropologia filosofica di Marx* cit., pp. 23-25.

34 Marx K., Engels F. (1958), *L'ideologia tedesca*, tr. it. F. Codino, Roma: Editori Riuniti, p. 22.

ricavato in base alle sue implicazioni sociali³⁵. Risulta evidente, dunque, che l'uomo è un ente fisico-materiale sia nei suoi aspetti passivi, in quanto condizionato dal mondo che lo circonda, sia in quelli attivi, poiché il mondo e gli altri esseri viventi che lo circondano sono oggetti della sua attività e dei suoi impulsi.

Un essere della specie: la storicità dell'uomo

Se il concetto di "essere naturale" è inadeguato a cogliere la natura essenziale dell'uomo, Marx individua la particolarità della natura umana nel concetto di "essere che appartiene ad una specie" o "essere generico" (*Gattungswesen*): "l'uomo non è soltanto un essere naturale; è anche un essere naturale umano, cioè un essere che è per se stesso, e quindi un essere che appartiene ad una specie"³⁶. L'umanità è, quindi, quella caratteristica che si congiunge alla naturalità dell'uomo nobilitandola. Il concetto di *Gattungswesen* non indica solamente l'ente appartenente a una specie naturale determinata, ma più specificamente indica la relazione costitutiva che il singolo uomo intrattiene con la società e con la storia, con il genere umano nel suo complesso. Il concetto di *Gattungswesen* è pensato da Marx, infatti, in relazione immediata con il tema della storicità dell'uomo e, dunque, della prassi³⁷. È proprio questa accezione del concetto di *Gattungswesen* che Freire riprende e sviluppa nelle sue riflessioni antropologiche, rifiutando un'idea astratta di natura umana di derivazione feuerbachiana.

L'essere umano come essere storico è la base di tutta la filosofia critica, tra cui quella di Marx e Freire. In questa prospettiva l'interrogazione critica è possibile solamente attraverso una duplice storicità: il riconoscimento storico dell'uomo e il riconoscimento storico di coloro che si interrogano sull'umano³⁸. Questa doppia storicità

35 Schaff A. (1973), *Il marxismo e la persona umana* cit., pp. 63-67.

36 Marx K. (1968), *Manoscritti economici filosofici del 1844* cit. p. 174

37 Venturelli D. (1976), *L'antropologia filosofica di Marx* cit., pp. 27-28.

38 Wulf C. (2008), *Antropología, historia, cultura, filosofía*, Barcelona: Anthropos, p. 100 (ed. orig. *Anthropologie. Geschichte-Kultur-Philosophie*, Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2004).

assolve anche il compito di situare le riflessioni sull'umano nel campo della realtà umana concreta, non in quello della speculazione metafisica³⁹. L'essere storico è, quindi, trasformativo nel senso dell'azione politica proposta dalla teoria critica, nel senso di una difesa antropologico-filosofica del carattere storico dell'essere umano. L'essere umano, essendo storico, è un ricostruttore di tutto ciò che è stato costruito, è un essere che rifà continuamente il mondo, in una ricerca senza fine a essere di più.

Concependo l'individuo come appartenente alla natura e condizionato dai rapporti sociali, Marx intende – come si è visto – l'indagine sull'uomo all'interno di una cornice antropocentrica, che prende le mosse dal mondo umano e rimane lontana da ogni teoria che ammette l'influsso di fattori soprannaturali. Seppur la teologia della liberazione e il personalismo abbiano esercitato una forte influenza nel pensiero di Freire, anche la sua visione antropologica prende le mosse dall'uomo concreto, nei suoi rapporti sociali, muovendosi dunque entro un antropocentrismo di fondo. Il richiamo a dio o a elementi soprannaturali, infatti, non costituiscono mai il punto di partenza né il nucleo centrale della riflessione antropologica freiriana.

Un essere della specie: la prassi

La lettura che Freire fa delle opere di Karel Kosík, Antonio Gramsci e Adolfo Sánchez Vázquez, autori di fama nello studio della filosofia della prassi, ha contribuito in modo sostanziale alla sua elaborazione teorica, alla costruzione della sua proposta educativa e, in particolare, alla delineazione della sua idea di uomo. Nella prefazione all'edizione messicana della *Dialettica del concreto* Sanchez Vasquez affermava che il movimento rinnovatore, a partire da Kosík, si sviluppa su una duplice base: in primo luogo attraverso un ritorno a Marx, una volta spogliato dei suoi miti, dello schematismo e delle limitazioni a cui era stato sottoposto per anni da una concezione dogmatica del

³⁹ Una delle critiche che Max Horkheimer rivolge all'antropologia filosofica, riprendendo la settima tesi di Marx su Feuerbach in un saggio del 1935, riguarda la costruzione di un'immagine di uomo storica e atemporale; Si veda Horkheimer M. (1974), *Considerazioni sull'antropologia filosofica*, in Id., *Teoria critica*, vol. I, Torino: Einaudi, pp. 197-223 (ed. orig. *Kritische Theorie*, Bd. I, Frankfurt am Main: Fischer 1968).

marxismo; in secondo luogo attraverso l'analisi di nuove idee e realtà, prodotte nel nostro tempo, che Marx non ha potuto conoscere, ma che non possono essere ignorate da un marxismo vivente e creatore⁴⁰. Lo studio del pensiero filosofico Karel Kosík è cruciale per la visione critica sostenuta da Freire, sia nell'atteggiamento nei confronti dei testi di Marx sia nell'utilizzo del concetto di prassi. In termini più specifici, invece, per quanto riguarda aspetti più educativi, si manifesta nella posizione che assume contro l'indottrinamento e la manipolazione che i leader hanno sulle masse e che il pedagogista brasiliano trasla nel rapporto tra insegnanti e studenti. Lo studio del libro di *Filosofia de la praxis* di Sánchez Vázquez ha permesso a Freire un rapporto intellettuale più approfondito con le basi filosofiche del concetto di prassi: Hegel, Feuerbach, Marx e Lenin⁴¹. Gli ha consentito inoltre di spiegare il concetto di prassi, tenendo conto del rapporto unitario tra teoria e pratica che ne caratterizza la costituzione. Questo apre la possibilità di comprendere come questa unità in evoluzione richieda creatività e riflessione da parte del soggetto, il suo inserimento nella realtà, la formazione della sua coscienza di classe e la consapevolezza del carattere storico delle fonti e delle applicazioni della prassi stessa.

La categoria della prassi è un prezioso punto di partenza per comprendere come Kosík sistematizza la sua concezione della conoscenza, della realtà e della storia. Per lui, "la problematizzazione della prassi nella filosofia materialista non si basa sulla distinzione tra due sfere dell'attività umana, o su una tipologia di possibili intenzioni universali dell'uomo, né deriva dalla forma storica della relazione pratica con gli uomini

40 Sánchez Vázquez A. (1967), *Prológo*, in Kosík K., *Dialectica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*, Ciudad de México: Grijalbo, pp. 9-19: 11.

41 Sánchez Vázquez A. (1967), *Filosofia de la praxis*, Ciudad de México: Grijalbo. Che il concetto di prassi umana, comprensivo non solo del lavoro ma anche di tutte le attività che si oggettivano in rapporti sociali, istituzioni, bisogni, scienza, arte, attraverso tutto il pensiero di Marx e costituisca il suo principio fondamentale era stato riconosciuto anche da Gramsci, lettore di Antonio Labriola; si veda in proposito almeno Badaloni N. (1987), *Filosofia della praxis*, in C. Ricchini, E. Manca, L. Melograni (a cura di), *Gramsci le sue idee nel nostro tempo*, Roma: Editrice l'Unità, pp. 93-95; Losurdo D. (1990), *Gramsci, Gentile, Marx e le filosofie della prassi*, in B. Muscatello (a cura di), *Gramsci e il marxismo contemporaneo*, Roma: Editori Riuniti, pp. 91-114;

intesi come oggetti manipolabili, ma si pone come risposta filosofica a questa questione filosofica: chi è l'uomo, cosa è la realtà umana-sociale e come si crea questa realtà?"⁴².

Nel tentativo di trovare la risposta alla domanda "che cos'è l'uomo?", dunque, Marx la ricerca nell'idea che la prassi sia il suo tratto caratterizzante: la capacità di trasformare la realtà oggettiva e, di conseguenza, trasformare se stesso, poiché mutando le condizioni della propria esistenza, l'uomo muta e crea se stesso⁴³. Il potenziale trasformativo dell'uomo, concepito come tratto caratterizzante, è elemento centrale anche nella pedagogia della liberazione di Freire, laddove fonda l'emancipazione umana, l'umanizzazione e "l'essere di più" su un dato antropologico fondamentale: la prassi come capacità dell'uomo di trasformare se stesso e il mondo.

Se la prassi è la sola attività capace di trasformare l'esteriorità delle condizioni umane, sia naturali sia storiche, la capacità di agire in modo trasformativo va concepita come dato antropologico originario. Il materialismo marxista si configura come un umanesimo proprio perché il suo nucleo centrale è costituito dalla prassi, che non si configura quindi come qualcosa di esterno all'uomo, ma piuttosto come una sua determinazione essenziale⁴⁴. L'uomo dunque, nella concezione marxista, non è solo un ente naturale o un essere sociale, ma viene caratterizzato anche dalla nozione di autocreazione: la persona umana come risultato della prassi degli uomini stessi che sono gli artefici della storia. Secondo la felice espressione di Gramsci, coerente con questa impostazione della questione e una delle fonti dell'influenza marxista nel pensiero di Freire, "l'uomo può dominare il proprio destino, può farsi, può crearsi una vita. Diciamo dunque che l'uomo è un processo e precisamente il processo dei suoi atti"⁴⁵.

L'uomo si mostra come "essere che appartiene ad una specie" attraverso la prassi⁴⁶. L'originalità del pensiero del filosofo di Treviri sta proprio nel ruolo essenziale

42 Kosik K. (1965), *Dialettica del concreto*, Milano: Bompiani, p. 38 (ed. orig. *Dialektika konkrétního. Studie o problematice člověka a světa*, Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1963).

43 Schaff A. (1973), *Il marxismo e la persona umana* cit., p. 77.

44 Venturelli D. (1976), *L'antropologia filosofica di Marx* cit., p. 41. Elias J. (1994), *Paulo Freire: Pedagogue of liberation*. Malabar: Krieger Publishing, p. 54 ha insistito proprio su questa caratterizzazione dell'uomo di Freire: la capacità di trasformare il mondo e se stesso.

45 Gramsci A. (1957), *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Torino: Einaudi, p. 27.

46 Marx K. (1968), *Manoscritti economici filosofici del 1844*, Torino: Einaudi, p. 174.

che attribuisce alla prassi nel processo storico di umanizzazione dell'uomo e del mondo, un ruolo parimenti importante a quello che svolge l'attività rappresentativa. Sebbene la prassi sia fondata sulla coscienza, l'uomo è concepito come un nesso inscindibile tra coscienza e corporeità, quindi ben lontano da una visione antropologica dualista⁴⁷. Un'antropologia attenta al tema della corporeità è collegata a una rivalutazione dell'azione pratica, in quanto la corporeità si manifesta come costitutivamente orientata alla prassi: Marx e Freire ricavano così l'originarietà della prassi stessa.

Quando Marx utilizza l'espressione "essenza umana", lontano da una qualche forma di essenzialismo, e quando si pone il quesito "che cos'è l'essenza umana?" ciò che gli interessa è indagare il complesso di caratteri per cui l'uomo si differenzia dagli altri elementi della realtà. La risposta fornita dal filosofo di Treviri è da individuare nel concetto di produzione: gli uomini "cominciano a distinguersi dagli animali in quanto essi cominciano a produrre i loro mezzi di sussistenza". Gli esseri umani proprio perché "producono i mezzi di vita, essi producono indirettamente la loro stessa vita materiale"⁴⁸. La prassi umana, della quale il processo produttivo è un'istanziamento, è un processo cosciente: in ciò si distingue l'attività umana da quella animale. L'animale "è immediatamente una cosa sola con la sua attività vitale", perciò "non si distingue da essa", invece l'uomo "fa della sua attività vitale l'oggetto stesso della sua volontà e della sua coscienza": in altri termini "ha un'attività vitale cosciente". Sia l'uomo che l'animale producono e fabbricano attraverso la loro attività, ma se

l'animale produce unicamente ciò che gli occorre immediatamente per sé o per i suoi nati; produce in modo unilaterale, mentre l'uomo produce in modo universale; produce sotto l'impero del bisogno fisico immediato, mentre l'uomo produce anche libero dal bisogno fisico, e produce veramente soltanto quando è libero da esso⁴⁹.

47 Venturelli D. (1976), *L'antropologia filosofica di Marx* cit., pp. 28-29.

48 Marx K., Engels F. (1958), *L'ideologia tedesca*, tr. it. F. Codino, Roma: Editori Riuniti, p. 8.

49 Marx K. (1968), *Manoscritti economico-filosofici del 1844* cit. p. 78.

Quindi ciò che distingue l'essere umano dagli altri animali è la capacità di produzione spirituale della vita⁵⁰.

Marx ritorna su questo argomento, molti anni più tardi, nel *Capitale*, quando compara il lavoro dell'ape a quello dell'architetto:

Il ragno compie operazioni che assomigliano a quelle del tessitore, l'ape fa vergognare molti architetti con la costruzione delle sue cellette di cera. Ma ciò che fin da principio distingue il peggior architetto dall'ape migliore è il fatto che egli ha costruito la celletta nella sua testa prima di costruirla in cera. Alla fine del processo lavorativo emerge un risultato che era già presente al suo inizio nella idea del lavoratore, che quindi era già presente idealmente. Non che egli effettui soltanto un cambiamento di forma dell'elemento naturale; egli realizza nell'elemento naturale, allo stesso tempo, il proprio scopo, che egli conosce, che determina come legge il modo del suo operare, e al quale deve subordinare la sua volontà⁵¹.

Anche la produzione materiale dell'uomo, quindi, è caratterizzata da una dimensione spirituale o mentale: in questo caso lo scopo, il fatto che il risultato è stato prefigurato nella sua mente in anticipo rispetto alla realizzazione. La prassi dell'uomo è, in questi termini, sempre caratterizzata da un aspetto concreto, la pratica, e da uno astratto, la riflessione.

La concezione della prassi che emerge negli scritti di Marx veicola, da un lato, una filosofia sociale con al centro un'interpretazione della società come opera dell'attività dell'uomo sociale e, dall'altro, una filosofia della storia che concepisce il divenire come un processo di progressiva liberazione dell'umanità⁵².

Nonostante queste ampie somiglianze, la nozione di prassi in Freire diverge in modo significativo rispetto a quella di Marx. In primo luogo, la prassi freiriana non è accoppiata con il lavoro, che invece per il filosofo tedesco è la base ontologica

50 Venturelli D. (1976), *L'antropologia filosofica di Marx* cit., p. 46.

51 Marx K. (1974), *Il Capitale*, Libro Primo, Roma: Editori Riuniti, pp. 211-212.

52 Venturelli D. (1976), *L'antropologia filosofica di Marx* cit., p. 42.

dell'umanità. In secondo luogo, la concezione del pedagogista brasiliano è dialogica e non individualistica: in questa prospettiva la prassi è una relazione tra soggetti e non solo tra soggetto-oggetto. In terzo luogo, Freire nelle relazioni educative e sociali “dà priorità alle dimensioni comunicative e all'amore piuttosto che al conflitto”⁵³. Coinvolgendo gli oppressi nel proprio processo di apprendimento, la pedagogia critica, come filosofia e pratica dell'azione riflessiva tra le persone (non solo tra i lavoratori), viene informata dal e ha il potenziale di portare avanti gli obiettivi del marxismo. Cionondimeno la prassi umanistica di Freire mantiene il valore nel contesto concreto, nelle lotte locali e nei movimenti sociali in cui gli individui “devono articolare particolari visioni utopiche all'interno delle proprie uniche storie di vita”⁵⁴. Proprio in questa dialettica tra singolarità e concretezza della vita di ogni singolo uomo e la dimensione generale e astratta delle visioni utopiche che muovo all'azione si gioca la possibilità della prassi trasformatrice.

Il ruolo della coscienza nella prassi trasformatrice

Un altro aspetto in cui è possibile ravvisare contemporaneamente influenza, divergenza e evoluzione tra i due pensatori è rappresentato dal concetto di agire umano, che non compare negli scritti di Marx se non nelle ultime opere. Entrambi i pensatori sostengono che gli esseri umani sono sfruttati e disumanizzati dalle relazioni sociali disuguali e dal valore del pluslavoro incorporato all'interno del capitalismo⁵⁵. L'affermazione di Freire che gli oppressi sarebbero i liberatori dell'umanità sembra emergere dall'adozione marxiana della dialettica servo-padrone di Hegel nel contesto dei rapporti capitalistici. Secondo questo modello, solo il lavoratore come servo è in grado di comprendere la vera libertà, intesa come eguaglianza; la coscienza rivoluzionaria che ne risulta diventa poi la base di una nuova forma di società che abolisce la divisione di classe⁵⁶. Questa

53 Morrow R.A., Torres C.A. (2002), *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*, New York: Teachers College Press, p. 28.

54 Morrow R.A., Torres C.A. (2002), *Reading Freire and Habermas* cit., p. 29.

55 Dale J., Hyslop-Margison E. (2010), *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation: The philosophical influences on the work of Paulo Freire*, Dordrecht: Springer, p. 112.

56 Morrow R.A., Torres C.A. (2002), *Reading Freire and Habermas* cit., p. 23.

linea interpretativa è evidente in molti passaggi delle opere freiriane, in particolare nella *Pedagogia degli oppressi* laddove egli sostiene che “il grande compito umanista e storico degli oppressi” consiste nel “liberare se stessi e i loro oppressori”⁵⁷. Il lavoro di Freire è, quindi, coerente con la prospettiva di Marx che ha visto l’agire umano come essenziale per la trasformazione sociale. La dialettica oppressore-oppressi, letta alla luce dell’interpretazione marxista di quella hegeliana servo-padrone, nella proposta del pedagogista brasiliano incrocia la nozione di Fromm di “paura della libertà”, perché questa obbliga a prendere decisioni che a loro volta comportano rischi: per questa ragione gli uomini preferirebbero essere sottomessi all’autorità⁵⁸. Gli oppressi, secondo Freire, hanno paura della libertà perché quest’ultima comporta l’espulsione dell’ombra degli oppressori che hanno introiettato e, pertanto, “esigerebbe che il vuoto da lei lasciato fosse riempito con un altro ‘contenuto’, quello della loro autonomia, o della loro responsabilità”⁵⁹.

Freire cerca, però, di oltrepassare questa dialettica oppressori-oppressi che disumanizza tutti gli uomini verso una concezione più ampia e comprensiva di liberazione dell’umanità. Ritene infatti essenziale che gli oppressi intraprendano una lotta per superare la contraddizione in cui si trovano, costruendo così un “uomo nuovo: non più oppressore, non più oppresso, ma uno che libera se stesso”⁶⁰.

Mentre sia Marx che Freire hanno visto nella liberazione dall’oppressione e dallo sfruttamento il fine della storia, il primo ha però posto l’accento sulla struttura sociale, mentre il secondo ha sottolineato anche l’importanza della dimensione della coscienza individuale. Secondo il pensatore brasiliano, il cambiamento come trasformazione sociale potrebbe avvenire solo attraverso la riflessione, il riconoscimento

57 Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 29. Poco oltre si esprime altrettanto chiaramente: “solo gli oppressi, liberandosi, possono liberare gli oppressori”, p. 42.

58 Fromm E. (1981), *Fuga dalla libertà*, Milano: Mondadori (ed. orig. *Escape from Freedom*, New York: Rinehart & Company, 1941). Si veda Collins D.E. (1977), *Paulo Freire: His life, works and thought*, New York: Paulist Press, p. 27; Lake R., Dagostino V. (2013), *Converging self/other awareness: Erich Fromm and Paulo Freire on transcending the fear of freedom*, in R. Lake, T. Kress (eds.), *Paulo Freire’s Intellectual Roots* cit., pp. 101-126.

59 Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 33.

60 Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 43.

e l'azione degli oppressi a liberarsi dalle condizioni di oppressione⁶¹. Questa posizione, in cui risultano evidenti anche influenze esistenzialiste e personaliste, negli anni Settanta ha tuttavia subito differenti critiche da parte di posizioni marxiste, a cui Freire ha risposto nella *Pedagogia della Speranza*, seppure avesse già cercato di prevenirle all'interno de *Pedagogia degli oppressi*.

A suo parere la negazione della soggettività nell'analisi della realtà o nella teoria dell'azione e della prassi trasformatrice comporta una forma di oggettivismo, così come la negazione dell'oggettività porta al soggettivismo e a posizioni solipsistiche: "soggettivismo o oggettivismo meccanicistico, entrambi antidialettici, incapaci, perciò, di capire la permanente tensione tra coscienza e mondo"⁶². Dal suo punto di vista una corretta interpretazione di Marx implica il riconoscimento che ciò che il filosofo di Treviri "ha criticato e distrutto scientificamente non è stata la soggettività, ma il soggettivismo, lo psicologismo"⁶³. La necessità di comprendere la soggettività e l'oggettività nella loro unità dialettica, come dimensioni interdipendenti e di conseguenza da sviluppare insieme, rappresenta uno dei modi per fondare la prassi, che consente di superare il mero attivismo e il semplice intellettualismo.

L'idea di cambiamento sociale trasformativo, nella forma della risoluzione delle tensioni dialettiche, permette di comprendere una componente di fondamentale importanza degli obiettivi pedagogici e sociali generali di Freire. Se la soluzione finale del marxismo è il comunismo, Freire è convinto che la risoluzione della situazione di alienazione e oppressione possa avvenire solamente attraverso la coscientizzazione.

L'emancipazione umana

Marx, ne *La questione ebraica* pubblicata nel 1843, si sforza, discutendo dell'opera di Bruno Bauer sui problemi degli ebrei, di ricercare la base filosofica dell'emancipazione

61 Dale J., Hyslop-Margison E. (2010), *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation* cit., p. 111.

62 Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., p. 106.

63 Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 36. Sulla centralità dell'unità dialettica tra coscienza e mondo nel pensiero del brasiliano si veda Jorge J.S (1979), *A ideologia de Paulo Freire*, São Paulo: Loyola, pp. 38-40.

umana e politica. Rispetto a questo tema, secondo il filosofo di Treviri tutti gli esseri umani devono assumersi la responsabilità della propria esistenza, trasformando la tradizione e il patrimonio storico in risorse per intraprendere una nuova e rinnovata prassi liberatrice. Questo argomento sarà di vitale importanza nella discussione Marx-Bauer, poiché il primo usa come base dell'emancipazione ebraica la necessaria problematizzazione delle tradizioni religiose. L'intenzione di Marx non è di cercare il mistero dell'ebreo nella sua religione, ma piuttosto di ricercare il mistero della religione nell'ebreo: egli perciò si interroga su quale sia il fondamento laico del giudaismo. Ritiene che un'organizzazione sociale che ponesse fine alle premesse dell'usura renderebbe quindi impossibile l'ebreo. In questa lettura, Marx indaga l'ebreo nella sua espressione storica, sociale e politica della società borghese, chiarendo come questa ne generi la condizione umana. Viceversa, per Bauer l'emancipazione ebraica sarebbe passata attraverso la critica ideologica alle forme di oppressione e di segregazione della specifica questione ebraica, esercitate da altri, in particolare da parte dello Stato cristiano, e non fa alcun riferimento all'autoposizione dell'ebreo come critico trasformatore delle proprie pratiche vitali. Per Bauer, secondo Marx, il problema ebraico è teologico: per questo motivo lascia poco spazio all'esplorazione delle implicazioni antropologiche e politiche. In altri termini, secondo il filosofo di Treviri, Bauer trasforma il problema dell'emancipazione ebraica in una questione puramente religiosa⁶⁴.

A partire da questa critica, Marx non intende negare la questione ebraica; al contrario egli cerca, a partire da una prospettiva critica-umanistica, di vedere come senza autocritica sarebbe impossibile attivare una critica ideologica di una situazione di oppressione. L'emancipazione umana consisterebbe nella problematizzazione dei processi di costituzione della propria esistenza e, a partire da questa, in una critica dei contesti, dei momenti e delle credenze storiche egemoniche. Emanciparsi umanamente equivale, in questa prospettiva, alla decostruzione e ricostruzione delle condizioni

⁶⁴ Marx K. (2007), *Sulla questione ebraica*, Milano: Bompiani (ed. orig. *Die Judenfrage*, in «Deutsch-Französische Jahrbücher», n. 1, 1844).

esistenziali che rendono possibile il proprio modo di essere nel mondo. Quindi, per Marx come per Freire, prima di essere in grado di emancipare gli altri, ogni uomo deve cominciare a emancipare se stesso⁶⁵.

L'emancipazione va quindi intesa sia come autocritica esistenziale che permette la critica e la trasformazione delle situazioni di oppressione, sia come rimozione dell'oppressore presente in ogni oppresso. Freire, come si è visto in precedenza, recupera questa istanza marxiana alla luce dell'interpretazione che Fromm fornisce della nozione di "paura della libertà".

Freire riprende le idee dell'umanesimo critico di Marx, in quanto rivendica la centralità della persona umana e la responsabilità per la propria esistenza. Per comprendere questo punto è opportuno fare riferimento alle idee freiriane sulla radicalità umana, riportate in *Educazione come pratica di libertà* e in *La pedagogia degli oppressi*. La radicalità secondo Freire è il modo per affermare il consolidamento del processo di emancipazione umana e politica, che porta a un livello di impegno nelle proprie azioni e non lascia spazio alla disconnessione, all'alienazione o alla mancanza di responsabilità. Freire ha sostenuto, infatti, che l'uomo radicale

impegnato nella liberazione degli uomini non si lascia perdere dentro i "circoli di sicurezza", in cui anche la realtà viene imprigionata. Egli è tanto più radicale quanto più si inserisce in questa realtà, per poterla meglio trasformare, conoscendola meglio. Non ha timore di affrontare, non ha timore di ascoltare, non ha timore che il mondo sia disvelato. Non teme l'incontro con il popolo, non teme il dialogo con lui, da cui risulta una crescita del sapere, per l'uno e per l'altro. Non si sente padrone del tempo né degli uomini, né liberatore degli oppressi. Si impegna con loro, nel tempo, per lottare con loro⁶⁶.

65 Marx K. (2007), *Sulla questione ebraica* cit.

66 Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 25.

In questa difesa, Freire sostiene la radicalizzazione, “sempre creatrice, perché si nutre di criticismo”, e si oppone al settarismo in quanto nutrito di fanatismo⁶⁷.

In questa linea interpretativa, il parallelismo tra Marx e Freire si poggia, quindi, sull'idea di fondo di un essere umano che, interrogandosi, interroga il mondo e, trasformandosi, trasforma il mondo. Nell'ultimo capitolo si approfondirà la teoria del cambiamento del pedagogista brasiliano: in questo contesto si è cercato solamente di mostrarne i principali debiti rispetto all'elaborazione marxiana e alle successive interpretazione marxiste. Come si è accennato nel primo capitolo, questa teoria della prassi trasformatrice è una conseguenza di una determinata visione antropologica, che si è visto essere fortemente influenzata da posizioni marxiste, e di una specifica concezione della storia.

Una filosofia della storia

Marx, seguendo l'intuizione generale di Feuerbach, credeva che la storia fosse un tentativo dell'umanità di superare la propria auto-alienazione causata dalla divisione di classe e la rottura tra lavoro e prodotto del lavoro stesso. Se la storia umana fosse una funzione delle forze materiali, allora il mondo potrebbe essere trasformato per offrire la più grande possibilità di autorealizzazione individuale e collettiva. Sulla base di queste convinzioni Marx ha difeso un'idea di filosofia capace di trasformare il mondo.

Freire ha accusato alcune interpretazione marxiste di depotenziare il futuro, definendoli “meccanicisti di origine marxista”, perché in una lettura rigidamente materialistica e dialettica della storia annullavano la dimensione utopica della speranza. La critica a queste posizioni è così aspra che vengono paragonati al discorso neoliberale di morte della storia, delle ideologie, dell'utopia e della scomparsa delle classi sociali, accusato di essere “una sorta di fatalismo posteriore”⁶⁸. Il fatalismo presente sia nel marxismo volgare sia nel capitalismo neoliberista è preoccupante, perché erode il ruolo primario dell'agire umano nel creare il cambiamento. Entrambe le concezioni, agli

67 Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 24; si veda anche Freire P. (1973), *L'educazione come pratica della libertà* cit., p. 60.

68 Freire P. (1995), *À sombra desta mangueira*, São Paulo: Olho D'Água, p. 15 [t.d.a.].

occhi del pedagogista brasiliano, negano la possibilità di una futura trasformazione sociale, in quanto rigidamente meccanicistiche e non interessate a riconoscere il ruolo della soggettività umana e della speranza nei processi di cambiamento. Queste critiche freiriane, quindi, derivano da una precisa visione antropologica.

Per Freire, la storia non è altro che l'esperienza umana vista sia nella prospettiva filogenetica dell'accumulo esperienziale nella specie, sia in quella ontogenetica del vissuto di ciascun essere nelle sue circostanze concrete.

Erich Fromm riassume la visione della storia di Marx affermando che "l'uomo partorisce se stesso nel processo della storia"⁶⁹. In altre parole, non è tanto la storia a determinare il destino degli uomini, quanto piuttosto l'uomo che crea la storia attraverso le sue azioni presenti:

La storia non fa nulla, non possiede immense ricchezze, non intraprende battaglie. È l'uomo, l'uomo in carne e ossa che fa tutto questo, che possiede e combatte; la 'storia' non è, per così dire, un soggetto separato che si serve dell'uomo come strumento per raggiungere i propri scopi, la storia non è nient'altro che l'attività dell'uomo che persegue i suoi obiettivi⁷⁰.

Nelle parole di Freire "la storia non ha alcun potere. Come ha detto Marx, la storia non ci comanderà, la storia è fatta da noi. La storia ci fa mentre la facciamo"⁷¹. Il suggerimento del pensatore brasiliano, a questo proposito, è "di cercare di uscire da questa routine quotidiana alienante che si ripete": in questa prospettiva egli esorta a capire la vita, non necessariamente come ripetizione quotidiana delle cose, ma come un tentativo di creare e ricreare. Esortando a "prendere la nostra alienazione nelle nostre mani" Freire intende affermare il protagonismo dell'uomo nella storia: come

69 Fromm E. (1961), *Marx's Concept of Man* cit., p. 15 [t.d.a.].

70 Engels F., Marx M. (1972), *La sacra famiglia ovvero Critica della critica critica. Contro Bruno Bauer e soci*, Roma: Editori Riuniti, cap. 6 (ed. orig. *Die heilige Familie, oder Kritik der kritischen Kritik. Gegen Bruno Bauer und Consorten*, 1845).

71 Freire P. (1985), *The politics of education: Culture, power and liberation*, South Hadley: Bergin & Garvey, p. 199.

partecipanti attivi e soggetti reali, gli esseri umani possono fare la storia solo quando sono continuamente critici della propria stessa vita⁷². In questi termini Freire si pone in continuità con la posizione di Karel Kosík secondo cui “l'uomo si realizza, cioè si umanizza nella storia”⁷³: la prassi, attraverso la quale ciascun individuo crea e trasforma la storia, è il dato antropologico caratterizzante ed è l'elemento che lo rende uomo.

Questa idea della storia, evidente nell'immagine del cammino o dell'itinerario, sostiene le rivendicazioni politiche dell'essere umano, in quanto creatore della storia e della propria esperienza. Questo creatore della propria storia si dà come un essere inconcluso, una specie in cammino che non riesce a conquistare una forma definitiva della propria esistenza. L'implicazione politica fondamentale di questa idea è la concezione dell'azione politica, che diventa piena di speranza in quanto afferma il potere umano di creare il proprio percorso, di segnare il proprio itinerario. L'azione politica proposta dalla teoria critica impegna l'essere umano, in modo radicale, nella costruzione della propria storia. Per Freire “gli uomini sono esseri del ‘che fare’, perché il loro ‘che fare’ è azione e riflessione. È prassi. È trasformazione del mondo”⁷⁴.

Un essere sociale

Nelle pagine precedenti è stato affermato il principio antropologico-filosofico di Freire, letto attraverso la lente interpretativa di Marx, secondo cui l'essere umano è un essere storico, in una duplice accezione. Da un lato, la storia modella l'essere umano, influenza il modo in cui affronta la vita quotidiana, condiziona in modo decisivo le forme di vita attraverso le quali interagisce con il mondo. Dall'altro lato, l'essere umano è storico perché è parte della storia, è immerso in essa, attraverso le sue azioni continuamente la determina. Secondo Freire, prendendo coscienza della propria storicità e comprendendo pienamente la bidirezionalità in cui questa caratteristica opera sulla realtà, l'essere umano materializza la reale possibilità di essere autenticamente libero. Solo prendendo

72 Freire P. (1985), *The politics of education: Culture, power and liberation* cit., p. 199.

73 Kosík K. (1965), *Dialettica del concreto* cit., p. 260.

74 Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 121.

coscienza di essere il costruttore della propria storia e assumendosi come tale, l'essere umano arriva al punto di intravedere la libertà, sempre in relazione con gli altri.

Per un'interpretazione antropologico-filosofica dell'essere umano come essere di relazioni, l'uomo deve essere concepito come un essere storico che trasforma il mondo trasformando se stesso. In questa prospettiva, un atto rivoluzionario si realizza soltanto a partire da una conversione delle situazioni di oppressione in situazioni di liberazione, che può realizzarsi solo storicamente grazie alla trasformazione delle relazioni e delle soggettività oppressive in relazioni e soggettività emancipatrici.

Probabilmente il punto più preciso di congiunzione tra la categoria di essere umano come essere storico e essere umano come essere di relazioni è il dialogo inteso come un'articolazione particolare della socialità, posto a fondamento di tutta l'antropologia relazionale freiriana. L'essere storico si riconosce come collettivo in quanto stabilisce un dialogo con gli altri, in quanto rivendica l'altro come essere storico e quindi cerca con lui di conquistare la vocazione storica a essere di più. Nell'antropologia relazionale di Marx e Freire l'essere umano si realizza nelle sue relazioni con il mondo e con gli altri, pertanto si caratterizza come un essere di apertura. L'apertura della condizione umana richiede l'incontro inesorabile con l'ignoto rappresentato dall'altro e dalla sua esistenza e la necessità di stabilire relazioni dialogico-orizzontali di riconoscimento e di rivendicazione dell'altro. Solo così l'essere umano può uscire da se stesso e trasformare la propria esistenza, oltre la semplice soddisfazione dei bisogni materiali. Questo venir fuori da sé per incontrare l'altro è interpretata da Freire come transattività, come una delle caratteristiche della coscienza transitiva e una sorta di apertura e relazione con l'altro: in questi termini, la coscienza transitiva

rende l'uomo permeabile, e lo porta a vincere il suo scarso impegno con l'esistenza, caratteristico della coscienza semi-intransitiva, fino ad impegnarsi quasi totalmente. Proprio per questo esistere è un concetto dinamico, che

implica un eterno dialogare dell'uomo coll'uomo, dell'uomo col mondo, dell'uomo col suo Creatore⁷⁵.

È proprio questo dialogo dell'uomo sul e con il mondo che lo rende un soggetto storico, nel duplice senso indicato: un essere condizionato dalla storia e dalla società e un essere che crea e trasforma la storia e costruisce la cultura.

Se l'uomo è prodotto e, al contempo, artefice della storia e della società, allora per Marx può essere concepito come individuo sociale. In questa posizione egli non ripete semplicemente l'asserzione aristotelica per cui l'uomo è un *zôon politikòn*, ma va oltre e sostiene che l'uomo è un prodotto della società, cioè che la sua attuale essenza è opera della società: in questi termini va interpretata la nota sesta tesi su Feuerbach, secondo cui l'essenza umana “non è un'astrazione insita interiormente nei singoli individui. Nella sua realtà essa è l'insieme dei rapporti sociali”⁷⁶.

Quando Marx sostiene che “l'individuo è l'essere sociale” intende mettere a fuoco il problema dell'essenza dell'uomo come indissolubilmente connesso alle relazioni con i suoi simili⁷⁷: in questi termini l'antropologia filosofica marxiana è relazionale, non solo nell'accezione feuerbachiana dei rapporti io-tu, ma – più significativamente – nella rete di rapporti sociali che definiscono la comunità umana. Lo *zôon politikòn* di Marx significa che l'uomo è “non soltanto un animale sociale, ma un animale che solamente nella società può isolarsi”⁷⁸: emerge così la sua costitutiva socialità. In questi termini, dunque, l'uomo è un essere sociale nella misura in cui è un “essere della specie” (*Gattungswesen*).

75 Freire P. (1973), *L'educazione come pratica della libertà* cit., p. 71.

76 Marx K., Engels F. (1958), *L'ideologia tedesca*, tr. it. F. Codino, Roma: Editori Riuniti, p. 116. Si veda Schaff A. (1973), *Il marxismo e la persona umana* cit., pp. 68-72.

77 Marx K. (1968), *Manoscritti economici filosofici del 1844*, Torino: Einaudi, p. 114. Sulla socialità e relazionalità come dimensioni costitutive della realizzazione dell'individualità, nel pensiero di Marx, si veda Basso L. (2009), *Socialità e isolamento: la singolarità in Marx*, Roma: Carocci; questa interpretazione non organicistica è ripresa dallo stesso autore a proposito del Marx maturo in Basso L. (2012), *Agire in comune. Antropologia politica nell'ultimo Marx*, Verona: Ombrecorte.

78 Marx K. (1971), *Introduzione del '57*, in Id. *Lineamenti fondamentali della critica dell'economia politica*, vol. I, Firenze, p. 5

Proprio perché l'individuo è sempre un essere sociale, incapace di vivere senza la società e da essa modellato e prodotto, Marx non difende, nell'ambito della filosofia della storia, forme di individualismo solipsistico o eroico. Rifiutando il concetto eteronomo di individuo come ente metafisico, egli opta per la fondazione empirica di un umanesimo radicale: gli uomini sono creatori della propria storia e la storia svela nient'altro che le loro azioni⁷⁹. Laddove sostiene che gli uomini creano la storia, Marx si oppone sia a coloro che sostengono che la storia sia creata da forze sovraumane sia a coloro per i quali la storia è creata dai gruppi sociali e non dai singoli uomini concreti.

Si potrebbe dire, in definitiva, che quella marxista è un'antropologia filosofica di carattere sociale in una duplice accezione: in primo luogo perché la socialità è carattere costitutivo dell'individuo come essere sociale e, in secondo luogo, perché è nelle e attraverso le relazioni sociali che il soggetto può ricercare la propria felicità, la soddisfazione degli scopi individuali. La questione antropologica originaria, che non può essere elusa da nessuna riflessione filosofica sull'uomo, ossia le condizioni della felicità individuale, trova in Marx una soluzione sul piano sociale⁸⁰.

Anche su questo punto è possibile rintracciare il debito di Freire nei confronti di Marx: l'uomo è descritto da Freire come un essere che ha bisogno degli altri per cercare di *essere di più*, ponendo così una netta distinzione rispetto a ogni forma di antropologia individualista. Queste posizioni freiriane percorrono trasversalmente tutte le sue opere, ma sono particolarmente evidenti nei primi due capitoli de *La pedagogia degli oppressi*, contestualmente all'esposizione delle sue idee pedagogiche e politiche in termini di processi di liberazione ed educazione.

Anche per Freire comprendere la fondazione filosofica dell'antropologia relazionale richiede un approfondimento del nesso tra l'essere storico e l'essere di relazioni. L'uomo è un essere di relazioni in contesti, quindi è un essere storico incarnato in una storia e una civiltà di diversi popoli. Comprendere antropologicamente

79 Schaff A. (1975), *Il marxismo e la filosofia dell'uomo*, in E. Fromm (a cura di), *L'umanesimo socialista*, Milano: BUR, pp. 165-175 (ed. orig. *Socialist Humanism and International Symposium*, tr. it. S. Cassio Abbrescia, Garden City, NY: Doubleday, 1965), p. 167.

80 Schaff A. (1975), *Il marxismo e la filosofia dell'uomo* cit., pp. 168-169.

l'essere umano come un essere di relazioni ci colloca nella prospettiva filosofica di riconoscere la storia della specie umana e la biografia di ogni essere individuale come un processo di umanizzazione, in cui l'uomo, nelle sue relazioni, rende possibile il legame e la trasformazione sociale. Per Freire l'umanizzazione non è quindi un processo di adattamento in cui l'uomo si naturalizza, ma è piuttosto un'attività attraverso cui egli umanizza il mondo. L'umanizzazione non è, pertanto, solo un processo biologico, ma anche storico⁸¹.

In questa prospettiva è riconosciuta come base dell'antropologia relazionale la possibilità umana di produrre la storia attraverso relazioni o contatti. È possibile pertanto smarcare la questione antropologica dal dibattito esclusivamente filogenetico della specie umana, dal semplice dato biologico, e fare del processo di umanizzazione un postulato biografico fondamentale nella condizione umana. Per Freire e Marx è dunque possibile articolare l'ominizzazione in umanizzazione, il processo storico-evolutivo della specie umana nei processi antropogenici di configurazione di ciascun essere nella sua particolarità esistenziale.

La proposta antropologica relazionale di Freire si configura dunque attraverso lo scambio con Marx e si specifica nei suoi aspetti filosofici-antropologici e antropologico-pedagogici. Per quanto riguarda il primo aspetto, analizzato nelle pagine precedenti, l'antropologia relazionale si fonda sull'incontro con l'altro come base della condizione umana, sulla necessità di stabilire legami sociali. Per Freire l'essere umano è un essere di relazioni che esce da sé nell'incontro con l'altro e con gli altri. L'altro è fondamentale per la filosofia e la pedagogia freiriana: grazie alla sua presenza si può stabilire il dialogo umanizzante. Per quanto riguarda il secondo aspetto, quello antropologico-pedagogico, l'affermazione dell'antropologia relazionale costituisce la chiave per comprendere la pedagogia della liberazione freiriana, che sostiene la necessità per gli oppressi di cercare di trasformarsi e trasformare il mondo attraverso il dialogo.

81 Fiori E.M. (1970), *Aprender a dizer la sua palavra*, in P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 5-11: 7.

Una pedagogia marxista per andare oltre Marx

Il lavoro di Freire, per quanto pesantemente influenzato da Marx, si discosta anche dal marxismo in modo significativo, in particolare intorno al tema dell'educazione. L'analisi di Marx non aiuta a spiegare i processi attraverso i quali la coscienza dominata e oppressa possa trasformarsi in coscienza di emancipazione: il materialismo storico marxiano non si sviluppa in una teoria educativa, dell'istruzione e dell'apprendimento⁸². Se Marx ha avuto il merito di individuare il problema sociale dell'educazione, non ha però saputo trovare una soluzione pedagogica a questo problema⁸³. In tal modo la pedagogia di Freire, influenzata com'è dal marxismo, è in grado di portare il lavoro di Marx ad un livello successivo.

Come è stato rilevato, “gli scritti di Marx sull'educazione, le donne e i bambini ammontano a poche decine di pagine [...]. Queste discussioni sono incorporate in una premessa molto generale sul rapporto intimo tra la conoscenza e la pratica sociale, abbozzate nelle *Tesi su Feuerbach*”⁸⁴. Marx presuppone un processo di apprendimento da parte dei lavoratori finalizzato alla rivoluzione, ma dedica poca attenzione a indagare in che cosa consista questo processo e al modo in cui è causato ed è causa della liberazione. In altri termini non si pone il problema di come sia possibile per l'operaio alienato e culturalmente deprivato diventare uno studente attivo quando sono le condizioni stesse ad inibire l'educazione della coscienza riflessiva.

Proprio da queste problematiche invece prende le mosse il lavoro di Freire che per quanto riguarda l'educazione può essere interpretato come una estensione del marxismo. In particolare, il pensatore brasiliano spiega che il potere degli educatori critici “non risiede semplicemente nel parlare per coloro a cui è proibito parlare, ma più importante, nella lotta fianco a fianco con questi che devono tacere in modo che

82 Morrow R.A., Torres C.A. (2002), *Reading Freire and Habermas* cit., pp. 23-24.

83 Lewis T.E. (2007), *Revolutionary leadership, revolutionary pedagogy: Reevaluating the links and disjunctions between Lukacs and Freire*, in B.S. Stengel (ed.), *The philosophy of education 2007*, Urbana-Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign, pp. 285-293: 286.

84 Morrow R.A., Torres C.A. (2002), *Reading Freire and Habermas* cit., p. 24.

possano effettivamente prendere la parola per una trasformazione rivoluzionaria della società che li riduce al silenzio”⁸⁵. In linea generale, il lavoro di Freire può essere pensato come un tentativo di rafforzare ed estendere il marxismo attraverso una teoria dell'educazione pervasa da una sensibilità al mondo reale che emerge dalle esperienze vissute dei lavoratori. L'analisi pedagogica di Freire non avviene nel vuoto, presupponendo un'ipotetica neutralità, ma nel contesto di un'analisi del potere e delle sue manifestazioni strutturali⁸⁶.

Freire dimostra un'acuta consapevolezza del ruolo dell'educazione come istituzione sociale, che ha la forma e modella il contesto storico, e di conseguenza della possibilità che funzioni come meccanismo sia per riprodurre l'ordine sociale ingiusto sia trasformarlo. Egli esplicitamente mette in guardia contro il rischio di un'educazione che mantenga la dominazione, anche se riguarda i cosiddetti ideali della liberazione. Nelle sue parole, il “tentativo di liberare gli oppressi senza la loro partecipazione riflessiva nell'atto della liberazione significa trattarli come oggetti che devono essere salvati da un edificio in fiamme; significa condurli nella trappola populista e trasformarli in masse che possono essere manipolate”⁸⁷. A questo proposito, la nozione di Marx di alienazione filtra nel concetto freiriano di educazione alienante e oppressiva, che si coagula intorno al noto concetto di “educazione bancaria”. Educandi (e educatori) alienati dal processo gnoseologico, come i lavoratori alienati, entrano a far parte della “macchina”.

In questo capitolo si è cercato di mostrare l'esistenza di una sostanziale continuità tra Marx e Freire nell'impostazione e nell'analisi del problema antropologico non per proporre un'evoluzione della storia delle idee, in quanto il modo freiriano di riprendere e utilizzare Marx deve essere compreso all'interno del panorama plurale di fonti intellettuali del pensatore brasiliano. In altre parole, come emergerà nel successivo capitolo, la proposta del pedagogista brasiliano pur muovendosi sulle linee interpretative del marxismo se ne discosta significativamente, proprio perché questa

85 Freire P. (1985), *The politics of education* cit., p. 146.

86 Mayo P. (2004), *Liberating praxis* cit., p. 5.

87 Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, p. 52.

tradizione filosofica si interseca nella sua opera con quella del personalismo, principalmente di provenienza francese, nella peculiare declinazione che assume nel contesto latinoamericano.

4. Il personalismo comunitario in America latina

4.1 Introduzione

Il personalismo nel secondo dopoguerra ha avuto un'ampia diffusione in America Latina, incrociandosi e contaminandosi con le idee di altri pensatori e dando luogo così a una sintesi originale. Esso è servito come strumento concettuale per analizzare la situazione nazionale da parte di molti intellettuali brasiliani, incluso lo stesso Paulo Freire. In termini generali, il personalismo è emerso nel continente latinoamericano come un movimento che ha avuto in Emmanuel Mounier il suo principale esponente, con l'obiettivo di promuovere un rinnovamento della società e andando incontro alle aspirazioni dei giovani del tempo¹.

Se Freire, come vedremo nelle pagine che seguono, è stato fortemente influenzato dal personalismo in generale e dal pensiero di Mounier in particolare, è opportuno in sede preliminare avanzare alcune precisazioni². Queste influenze sono più evidenti nei primi lavori; in seguito, a partire da *La pedagogia degli oppressi*, infatti Freire ha iniziato a utilizzare categorie, come per esempio quella di "lotta di classe", di provenienza di esplicitamente marxista. La matrice teoretica personalista e cristiana, tuttavia, non ha perso importanza nelle sue idee, semmai ha ridotto la sua influenza proprio mentre si delineavano, tra la seconda metà degli anni Sessanta e gli anni Ottanta, nuovi riferimenti teorici³.

¹ Ruedell A. (1985), *Lições políticas para a América Latina*, Canoas: La Salle, p. 85.

² Kirylo J.D., Boyd D. (2017), *Paulo Freire His Faith, Spirituality, and Theology*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 28-51; Leopando I. (2017), *A Pedagogy of Faith The Theological Vision of Paulo Freire*: London-New York: Bloomsbury, pp. 95-143; Brandalise Dalsotto, *Os pressupostos filosóficos do personalismo de Emmanuel Mounier relacionados com a teoria pedagógica de Paulo Freire*, in *Congresso Internacional de Educação, 2015, Santa Maria. Anais do Congresso Internacional de Educação*. Santa Maria: Fapas. p. 1-7.; Klenk H. (2014), *Emmanuel Mounier e Paulo Freire: um estudo sobre a influência epistemológica do personalismo sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire*, in «Revista HISTEDBR On-line», n. 58, pp. 244-256; Chagas A.M., Rocha A.G.V. (2013), *A crítica de Emmanuel Mounier ao problema do homem singular no marxismo*, in «Griot – Revista de Filosofia», v. 7, n. 1, pp. 26-37.

³ Scocuglia A.C. (1999), *A História das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB, p. 55; Gerhardt H.P. (1996), *Uma voz européia: Arqueologia de um*

Una difficile definizione di personalismo e il primato della persona

Il personalismo è un movimento culturale difficile da definire perché ne esistono una varietà. La pluralità dei filoni personalisti è non solo di natura geografica (europei, nordamericani, latinoamericani, orientali e africani), ma anche concettuale ed evidenzia una schiera di rami che includono personalisti realistici e personalisti idealisti⁴. Come aveva già sottolineato Paul Ricoeur sarebbe illusorio il tentativo di offrire una sintesi della filosofia personalista come se si potesse interpretarlo nei termini di un sistema compiuto⁵. Va piuttosto concepito come una “matrice filosofica” capace di ispirare più d’una filosofia, un modo di indicare una serie di problemi e di affrontarli. Che il personalismo mounieriano vada interpretato come un orientamento di fondo caratterizzato da una grade vitalità e in grado di informare altre e nuove tradizioni riflessive, per esempio la filosofia della liberazione latinoamericana, è confermato dall’autore stesso:

il personalismo, finché dipenderà da me, non sarà mai un sistema né una macchina politica. Noi adoperiamo questo comodo termine per designare una certa prospettiva dei problemi umani e per porre l’accento, nella soluzione della crisi del XX secolo, su certe esigenze che non sempre sono messe in valore. [...] La miglior sorte che possa toccare al personalismo è questa: che dopo aver risvegliato in un sufficiente numero di uomini il senso totale dell’uomo, si confonda totalmente con l’andamento quotidiano dei giorni da scomparire senza lasciare traccia⁶.

pensamento cit., p. 163.

⁴ È sufficiente consultare la pagina dedicata alla voce “personalismo” della *Stanford Encyclopedia of Philosophy* per notare questa pluralità di personalismi; cfr. Williams T D., Bengtsson J.O. (2016), *Personalism*, in E.N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/archives/sum2016/entries/personalism>. Si veda anche, per esempio, Possenti V. (2006), *Considerazioni su personalismo e cristianesimo in Emmanuel Mounier*, in «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», vol. 98, n. 2, pp. 263-277: 264.

⁵ Ricoeur P. (1948), *Dimensions d’une recherche commune*, in «Esprit», dicembre, pp. 837-846.

⁶ Mounier E. (1948), *Che cos’è il personalismo?*, Torino: Einaudi, pp. 9-10. Un’autorevole studiosa italiana ha commentato in proposito: “Il personalismo di Mounier rifiuta di essere un sistema chiuso e soggiacente alla logica dell’implicazione, secondo la quale vi è corrispondenza delle parti del discorso al tutto. [...] Esso si colloca invece sul piano critico ed esistenziale piuttosto come ‘un nodo di

Da questo punto di vista, l'affermazione di Ricoeur "Meurt le personnalisme, revient la personne", che dà il titolo a un noto articolo pubblicato su l'*Esprit*, può essere anche intesa nella forma di un congiuntivo ottativo: "muoia il personalismo [...] forse è meglio che muoia purché torni la persona"⁷.

Tuttavia, all'interno di tutti i filoni del personalismo pur nella diversità tra le differenti tradizioni, la centralità e l'unicità della persona e la sua relazionalità sono concetti fondamentali. In altre parole, il punto di partenza della riflessione ontologica ed epistemologica inizia con la persona, esaminando criticamente la dignità, lo stato e l'esperienza di ciò che significa essere umani. Seguendo questa linea interpretativa Mounier nel famoso *Manifesto* afferma: "applicheremo il termine personalista a qualsiasi dottrina o civiltà che affermi il primato della persona umana sulle necessità materiali e sull'intero complesso di strumenti di cui l'uomo ha bisogno per lo sviluppo della sua persona"⁸. Il personalismo trova dunque la sua affermazione centrale nell'esistenza di persone libere e creative⁹.

La persona è "colui che non può essere ripetuto" e tale unità fa riferimento all'unicità di un essere che non si ripete¹⁰. Pertanto è ciò che per sua stessa natura viene sottratto a qualsiasi definizione: da questo punto di vista, ogni essere umano è un essere unico, inconfondibile e incomparabile¹¹.

Al di là delle diverse concezioni di persona presenti nei diversi personalismi, un tratto comune può essere ravvisato: l'irripetibilità indica la capacità di scelta e decisione come caratteristica dell'umanità, nella misura in cui l'esistenza singolare è costituita da una serie di risposte agli stimoli ambientali e relazionali. La decisione rappresenta, quindi, la persona stessa, pienamente rivolta verso il futuro, impegnata in un recupero e

attitudini e di temi"; si veda Lamacchia A. (1977), *Introduzione*, in Mounier E., *Personalismo e cristianesimo*, Bari: Ecumenica, p. 21.

⁷ Ricoeur P. (1983), *Meurt le personnalisme, revient la personne*, in «Esprit», n. 1, pp. 113-119: 113.

⁸ Mounier E. (1975), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*, Bari: Ecumenica, p. 59.

⁹ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 3.

¹⁰ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 46.

¹¹ Gevaert J. (1995), *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Torino: Elledici, p. 45.

una reinterpretazione della passata esperienza¹². Nell'ambito della decisione emerge la libertà come condizione di possibilità e supporto della decisione stessa. La libertà consiste, in questa prospettiva, nell'iniziativa della persona, un elemento insostituibile: compito umano sarà, di conseguenza, riconoscere le inclinazioni che possono contribuire alla propria libertà, alla capacità di scelta e alla possibilità di impegno. La persona stessa diventa libera dopo aver scelto la libertà. La libertà della persona, però, è sempre una libertà sotto condizione, cioè una libertà sempre sfidata, che deve costantemente incontrare le determinazioni umane: in questi termini si distingue dalla spontaneità e si configura come "libertà ordinata"¹³. Ma per Mounier questo non costituisce un problema: in effetti, questi vincoli e limitazioni sono la condizione di possibilità per una libertà pienamente umana, poiché per l'uomo "la libertà, come il corpo, progredisce solo di fronte agli ostacoli"¹⁴. La libertà trova nell'ostacolo, nella scelta e nel sacrificio uno strumento di crescita. In questa prospettiva, l'uomo libero è "un uomo che il mondo interroga e che al mondo risponde: è l'uomo responsabile", cioè, etimologicamente, abilitato a rispondere¹⁵.

Nella prospettiva personalista c'è una netta differenza tra persone e non persone: è possibile cioè sottolineare un eccezionalismo della persona umana rispetto a tutte le altre forme di vita. Questo eccezionalismo non solo suggerisce che gli esseri umani siano più della materia, distintamente diversi dagli animali, ma anche che ogni singolo essere umano è unico di per se stesso. In altre parole, una persona è un "qualcuno", non un "qualcosa", in altri termini un soggetto e non un oggetto¹⁶.

Umanesimo personalista, tra esistenzialismo e marxismo

Molti autori hanno rilevato come Mounier si situi al crocevia tra esistenzialismo, spiritualismo e marxismo, come per altro riconosciuto dallo stesso filosofo¹⁷. Rispetto al

¹² Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., pp. 60-70.

¹³ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 62.

¹⁴ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 103.

¹⁵ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 86.

¹⁶ Spaemann R. (2005), *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, Roma-Bari: Laterza.

¹⁷ Si vedano gli abbondanti riferimenti bibliografici contenuti in Limone G. (1988), *Tempo della persona e sapienza del possibile. Valori, politica, diritto in Emmanuel Mounier*, Napoli: ESI, nota 1,

rifiorire esistenzialista e a quello marxista, che esercitano pressioni laterali nei confronti del personalismo, Mounier sostiene che “il primo ha ampiamente contribuito a ravvivare alcuni problemi personalisti, quali la libertà, l’interiorità, la comunicazione, il senso della storia; il secondo spinge tutto il pensiero contemporaneo a liberarsi dalle mistificazioni idealiste, riportarsi alla condizione comune degli uomini, a collegare la più alta filosofia ai problemi della comunità moderna”¹⁸. Ripercorrendo la filosofia di Kierkegaard e di Marx, Mounier considera funesta la frattura che ha diviso i due tronconi della “rivoluzione socratica del XIX secolo”, l’istanza marxiana e quella esistenzialista, ossia “la rivolta contro tutte le forze moderne di spersonalizzazione dell’uomo”¹⁹. Non si tratta però di riunire acriticamente queste due correnti filosofiche, cercando un introvabile punto di incontro, bensì di “risalire al di là delle loro opposizioni, verso l’unità che esse hanno bandito”²⁰. Questo ambizioso programma teorico, e al contempo etico-politico, secondo il filosofo francese consiste nel “rifare il Rinascimento”²¹. Come evidenziato nelle pagine precedenti, Freire si sforza in una medesima opera di sintesi, nel tenere insieme esistenzialismo, marxismo e personalismo, tralasciando le differenze e sottolineando maggiormente le analogie tra le diverse tradizioni, al fine di elaborare una prospettiva teorica originale e una proposta educativa pregnante. Un’analoga operazione di ricerca dei motivi di unità tra personalismo e marxismo, in America Latina, può essere rintracciata nella filosofia della liberazione, i cui legami con Freire sono stati ampiamente mostrati, per esempio nell’elaborazione dei concetti di emancipazione e di sviluppo così come proposti da Gustavo Gutiérrez²².

p. 167-170.

¹⁸ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 13.

¹⁹ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 9; ma si veda anche Mounier E. (1947), *Introduction aux existentialismes*. Paris: Edition Denoël, p. 90.

²⁰ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 10. Alcuni esempi di problematiche che vedono l’intrecciarsi di esistenzialismo, spiritualismo e marxismo nell’opera di Mounier si trovano in Limone G. (1988), *Tempo della persona e sapienza del possibile* cit., pp. 200-204.

²¹ Mounier E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Milano: Edizioni di Comunità, p. 21, 99-100.

²² Gutiérrez G. (1992), *Teologia della liberazione. Prospettive*, Brescia: Queriniana (ed. orig. Gutiérrez G. (1971), *Teología de la liberación. Perspectivas*, Lima: Cep 1971). Sul reciproci debiti tra Freire e i filosofi della liberazione si veda Kirylo J.D., Boyd D. (2017), *Paulo Freire His Faith, Spirituality, and Theology* cit., pp. 87-104; (2017), *A Pedagogy of Faith The Theological Vision of Paulo Freire* cit.,

La vicinanza di Mounier con l'impostazione marxiana è rinvenibile principalmente con il giovane Marx, in cui un posto rilevante avevano gli interessi filosofico-antropologici²³. In linea con le sue denunce del capitalismo e dell'individualismo borghese, Mounier è stato affascinato dagli elementi umanisti del pensiero marxista. Ha approvato la profonda preoccupazione di Marx per la difficile situazione degli operai e ha apprezzato l'enfasi del filosofo tedesco su un'azione politica concreta al servizio dell'eguaglianza e della giustizia. Ha dichiarato persino che il marxismo aveva superato il cattolicesimo nel rispondere ai bisogni e alle speranze dei poveri²⁴. Allo stesso tempo, Mounier non ha mai abbracciato completamente il marxismo classico a causa del suo rifiuto della violenza politica, del determinismo storico e del materialismo antropologico²⁵.

Il personalismo in America Latina

La conoscenza da parte di Freire del pensiero di Mounier, come vedremo nel dettaglio in seguito, è più influenzata da letture e contatti indiretti, mediati da altre figure intellettuali, che dalla conoscenza diretta dei testi del filosofo francese, che pur non mancarono tra le sue letture. Nonostante le dichiari esplicitamente, non sempre è facile risalire con certezza e precisione alle fonti freiriane, sia per il suo stile di scrittura sia per la voracità con cui consuma interessi culturali. Oltre agli intellettuali che veicolano il pensiero del personalismo nel contesto brasiliano, dei quali dirò qualcosa nelle pagine seguenti, un personaggio indubbiamente conosciuto e citato da Freire che era entrato in contatto con Mounier e in qualche misura era rimasto influenzato è Frantz Fanon: lo testimonia la dedica a Paulette Mounier del libro *Pelle nera, maschere*

pp. 145-189; Kirylo J.D. (2011), *Paulo Freire: The man from Recife*, New York, Peter Lang, pp. 195-212 riporta un dialogo con James H. Cone, esponente della *black theology* e della *black liberation theology*, in cui racconta i rapporti con Freire. Specificamente sul rapporto tra Freire e Gutiérrez si veda Rivera R. (2004), *A Study of Liberation Discourse: The Semantics of Opposition in Freire and Gutierrez*, New York: Peter Lang.

²³ Mounier E. (1975), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* cit., pp. 43-62; Mounier E. (1948), *Che cos'è il personalismo?* cit., pp. 89-90.

²⁴ Amato J. (1975), *Mounier and Maritain: A French Catholic Understanding of the Modern World*, Tuscaloosa: University of Alabama Press, p. 133.

²⁵ Mounier E. (1975), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* cit., pp. 63-64.

*bianche*²⁶ in cui riconosce il suo debito verso il filosofo personalista. L'espressione "i dannati della terra" che dà il titolo al classico della decolonizzazione del pensatore della Martinica è infatti un'espressione utilizzata da Mounier²⁷.

²⁶ Fanon F. (2015), *Pelle nera, maschere bianche*, Pisa: ETS (ed. orig. *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 1952)

²⁷ Andreola B.A. (2005), *Il personalismo di Emmanuel Mounier e l'America Latina*, in Toso M, Formella Z., Danese A. (a cura di), *Emmanuel Mounier: Persona e umanesimo relazionale. Nel Centenario della nascita (1905-2005)*, vol. I, Roma: Las, pp. 333-344: 340. Si veda Fanon F. (1962), *I dannati della terra*, Torino: Einaudi (ed. orig. *Les Damnés de la terre*, Paris, François Maspero 1961).

4.2 I movimenti cattolici e il personalismo latinoamericano

Mounier, Freire e i movimenti sociali cattolici

Gerhardt ha mostrato la relazione esistente tra Freire e il movimento dei giovani cattolici radicali, così come il ruolo affine svolto nel momento storico nazionale degli anni Cinquanta e Sessanta, suggerendo come questa affinità si fondasse proprio sul comune riferimento alla tradizione personalista, in primo luogo francese, e alla sua interpretazione brasiliana²⁸.

Freire è stato rappresentativo della sinistra cattolica nel suo insieme, un movimento di élite intellettuali ed economiche brasiliane emerso quando il Brasile è entrato in un periodo di fermento socio-economico tra la seconda guerra mondiale e il colpo di stato dell'aprile 1964. Questi attivisti laici avevano iniziato a reinterpretare il loro retaggio religioso alla luce delle condizioni sociali dell'epoca. Le loro riflessioni teologiche furono alimentate principalmente dal clero progressista che era stato nominato dalla *Conferência Nacional dos Bispos do Brasil* (CNBB) per guidare i gruppi universitari cattolici. Questi cappellani furono determinanti nella diffusione delle teologie contemporanee in tutto il contesto universitario. I gruppi della *Juventude Universitária Católica* (JUC) erano permeati dalle discussioni dei più importanti pensatori cattolici francesi: la filosofia di Mounier, in particolare, era particolarmente popolare tra i giovani attivisti²⁹. Mounier ha esercitato anche una potente influenza intellettuale sul Movimento de Cultura Popular (MCP), all'interno del quale Freire è stato il principale pedagista³⁰.

Se dei riferimenti freiriani al filosofo francese si dirà nelle pagine successive, rispetto ai principali rappresentanti della sinistra cattolica brasiliana è sufficiente ricordare come questi abbiano apertamente riconosciuto le influenze di Mounier esercitate sulla loro formazione filosofica e politica, tra il 1959 e il 1964, dopo

²⁸ Gerhardt H.P. (1996), *Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento* cit., p. 153.

²⁹ Holbrook J. (2013), *Catholic Student Movements in Latin America: Cuba and Brazil, 1920s to 1960s*, FIU Electronic Theses and Dissertations, p. 105.

³⁰ Coelho G. (2002), *Paulo Freire e o movimento de cultura popular*, in Rosas P. (org.), *Paulo Freire: educação e transformação social*, Recife: Editora Universitária da UFPE, pp. 31-95.

l'elezione al soglio pontificio di papa Giovanni XXIII sino al colpo di stato dei militari che pose fine a quella stagione di rinnovamento e speranze democratiche³¹.

Freire, pur non facendo parte delle generazioni della *Juventude Escolar Católica* (JEC) o della *Juventude Universitária Católica*, che passarono dal Maritainismo al Personalismo di Mounier, criticando in seguito il primo, ha tuttavia subito l'influenza di questa evoluzione. Sembra che Freire fosse legato maggiormente ai giovani che facevano riferimento a Mounier, che si rifiutava di pensare prioritariamente a strategie per la conquista del potere politico, che vedevano con diffidenza i gruppi impegnati in questo compito (i "massificadores"), sottolineando invece l'importanza del lavoro educativo a lungo termine³². Per i militanti della JUC prima e dell'*Ação Popular* (AP) in seguito, quindi, il linguaggio di Paulo Freire era familiare e affidabile, le sue proposte erano interpretate, in qualche modo, come le proposte del cristianesimo *tout court*³³.

La *Juventude Universitária Católica* proponeva un'analisi della realtà brasiliana, ponendo come fondamento temi quali il superamento del sottosviluppo e le prospettive per lo sviluppo nazionale, in rottura con il capitalismo e avanzando proposte di misure e interventi all'interno di un orizzonte socialista. In queste analisi prevaleva l'umanesimo cristiano, con una miscela di componenti di filosofia personalista, di populismo, di pensiero sociale cattolico e di critica del capitalismo³⁴. Nelle prime riunioni del coordinamento del *Movimento de Educação de Base* furono discussi numerosi temi che facevano riferimento alla filosofia di Mounier, alla sua proposta personalista e comunitaria, al ruolo dell'educazione come strumento di emancipazione³⁵. Quest'ultimo

³¹ Semeraro G. (1994), *A primavera dos anos 60. A Geração De Betinho*, São Paulo/Rio de Janeiro: Loyola/Centro João XXIII, p. 130. Sull'importanza di Mounier, e di Padre Vaz, nella formazione di questa generazione si veda Villela-Petit M. (2005), *Mounier e il Brasile*, in Toso M, Formella Z., Danese A. (a cura di), *Emmanuel Mounier. Persona e umanesimo relazionale. Mounier e oltre*, vol. II, Roma: Las, pp. 329-342: 334. Sull'influenza di Mounier in America Latina si vedano almeno Corghi C. (1974), *L'ideologia democristiana e l'internazionale DC*, in Bertolini F., Hermans F., Corghi C., *La DC in Cile. L'ideologia democristiana e l'internazionale DC*, Milano: Mazzotta, pp. 252-262 e Rodrigue L., Bustamante A. (1984), *El personalismo comunitario en America latina*, Madrid: Altalena Editores.

³² Paiva V.P. (1980), *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista* cit., p. 107.

³³ Beisiegel C.d.R. (1989), *Política e educação popular* cit., p. 226.

³⁴ Wanderley L.E.W. (1984), *Educar para transformar. Educação popular, Igreja católica e política no Movimento de Educação de Base*, Petrópolis: Vozes, pp. 386-396.

³⁵ Wanderley L.E.W. (1984), *Educar para transformar. Educação popular, Igreja católica e política no*

punto rappresenta una delle tematiche di interesse anche per Freire: il suo metodo di alfabetizzazione degli adulti si configura proprio come una proposta educativa volta a costruire “un clima democratico personalista e comunitario”³⁶. In questa prospettiva, l’educazione come strumento di comunicazione tra coscienze favorirebbe la formazione di una nuova comunità, configurandosi dunque come uno strumento importante per combattere la società di massa, la massificazione delle persone e l’alienazione degli oppressi.

Freire e i personalisti latinoamericani

In questi gruppi sociali il personalismo arrivò più frequentemente attraverso la mediazione di intellettuali brasiliani piuttosto che per conoscenza diretta delle opere dei filosofi francesi. In Brasile, il principale mediatore del personalismo francese, in particolare dell’opera di Mounier e di quella di Maritain, è stato Alceu Amoroso Lima, giornalista, critico culturale e attivista, presidente nazionale dell’*Ação Católica Brasileira* (ACB) dal 1935 al 1945. Conosciuto anche con lo pseudonimo di Tristão de Ataíde, ha tenuto una rubrica domenicale sul “Jornal do Brasil” seguita da un vasto pubblico. Ha diretto il Centro Dom Vital, piccolo istituto cattolico popolare molto influente tra le élite intellettuali, tra cui Freire e il suo amico Hélder Câmara³⁷. In questa veste, Lima aveva invitato Maritain a tenere una serie di conferenze sulla sua concezione “modernista” del ruolo della Chiesa nella storia³⁸. Anche le idee innovative di Teilhard sull’evoluzione umana sono circolate ampiamente in tutto il movimento cattolico nei primi anni Sessanta ed è stato citato da molti attivisti come una delle loro principali ispirazioni intellettuali³⁹. È stato Lima stesso a riconoscere il debito diretto nei confronti di Jacques Maritain, Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier e Teilhard de

Movimento de Educação de Base cit., p. 404.

³⁶ Paiva V.P. (1980), *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista* cit., p. 97.

³⁷ Sull’influenza di Lima sulla pedagogia cattolica brasiliana si veda Skalinski Junior O. (2015), *Alceu Amoroso Lima e a renovação da pedagogia católica no Brasil (1928-1945): uma proposta de espírito católico e corpo secular*, Curitiba: CRV.

³⁸ Viotto P., *Genesi, sviluppi e attualità di “Humanisme intégral”*, p. 3 (<http://www.sifp.it/pdf/VIOTTO-LUmanesimo%20integrale.pdf>). Sul rapporto tra Lima e Maritain si veda Cury C.R.J. (2010), *Alceu Amoroso Lima*, Recife: Editora Massangana.

³⁹ Leopando I. (2017), *A Pedagogy of Faith The Theological Vision of Paulo Freire* cit., p. 96.

Chardin⁴⁰.

La fortuna del personalismo francese, e di Mounier in particolare, in Brasile è inoltre attribuibile al lavoro di due gesuiti: Almeri Bezerra e Henrique Cláudio de Lima Vaz. Entrambi i pensatori erano profondamente coinvolti con il movimento studentesco, ed entrambi erano profondamente influenzati dalle filosofie di Maritain, Mounier e Teilhard. Nel 1959, Bezerra aveva tenuto una presentazione calorosamente accolta alla conferenza annuale della JUC in cui proponeva la tesi secondo cui l'attivismo cattolico dovesse essere guidato da una sintesi tra verità teologiche "eterne" con analisi "scientifica" di condizioni storiche concrete. La filosofia del cambiamento sociale di Bezerra è stata ampiamente plasmata dal concetto di Maritain di una "nuova idea storica concreta", che il filosofo francese descrisse come progetto per l'attivismo cristiano finalizzato a ottenere una "realizzazione proporzionata" del Regno di Dio nella storia⁴¹. Seguendo le orme di Maritain, Bezerra ha fornito all'attivismo studentesco universitario una teoria dell'azione storica che fondeva la teologia con le scienze sociali, fornendo così una legittimazione intellettualmente sofisticata dell'azione politica cattolica.

La base filosofica fornita da Bezerra è stata elaborata da Lima Vaz alla conferenza della JUC del 1960. Come il suo compagno gesuita, Lima Vaz era preoccupato delle basi filosofiche e teologiche del cambiamento moderno e ha cercato di riconciliare le "verità universali" del cristianesimo con i mali sociali contemporanei del Brasile. Mentre Bezerra è stato pesantemente influenzato da Maritain, Lima Vaz era uno dei più schietti sostenitori di Mounier⁴². Ha riconosciuto infatti esplicitamente il debito nei confronti del filosofo francese, sottolineando come questa conoscenza gli avesse permesso di entrare in contatto con il marxismo⁴³: un percorso intellettuale, dunque, analogo a quello di Freire.

Nella conferenza al collegio studentesco del 1960 ha proposto una teoria della

⁴⁰ Villela-Petit M. (2005), *Mounier e il Brasile* cit., pp. 331-332; si veda anche Lorenzon A. (2000), *Présence de Mounier au Brésil*, in Coq G. (Org.), *Emmanuel Mounier: l'actualité d'un grand témoin*, Paris: Parole et Silence, pp. 547-559.

⁴¹ Maritain J. (1946), *Umanesimo Integrale*, Roma: Studium, p. 91.

⁴² De Kadt E.J. (1970), *Catholic Radicals in Brazil*, London: Oxford University Press, p. 70.

⁴³ Villela-Petit M. (2005), *Mounier e il Brasile* cit., pp. 332-333 in cui riporta ampie citazioni tratte dalla bio-bibliografia di padre Vaz.

“coscienza storica” in cui ha affermato la responsabilità cristiana di plasmare la storia. Facendo eco al linguaggio di Mounier, Lima Vaz ha asserito che Dio si incontra come centro universale della storia assolutamente personale e concreto⁴⁴. Per Lima Vaz, la coscienza storica nasce dalla riflessione cosciente e critica sul processo storico. Da questa prospettiva le condizioni storiche attuali non sono né arbitrarie né statiche ma vanno interpretate come un risultato del passato e una potenzialità per il futuro. Di conseguenza, la storia può essere rimodellata attraverso l’azione umana. Ricordando la condanna di Mounier nei confronti di coloro che eludono la responsabilità dell’azione, Lima Vaz ha condannato quei cristiani che rifiutano di affrontare il destino della creazione⁴⁵.

Il lavoro di Bezerra e Lima Vaz ha aiutato gli attivisti cattolici brasiliani ad abbracciare la loro missione di umanizzare il mondo. La filosofia educativa di Freire reca evidenti debiti del pensiero di Bezerra e di Lima Vaz. Per esempio, ha insistito sul fatto che il punto di partenza per la riflessione critica deve essere sempre con uomini e donne nel “qui e ora”, costitutivo della situazione in cui sono immersi e da cui dovrebbero emergere. In questa prospettiva gli esseri umani non possono essere compresi senza tenere conto delle loro interazioni con l’ambiente. Proprio come Mounier, anche per Freire la fede cattolica era completamente “moderna” nella sua richiesta di una risposta concreta, situata e profondamente personale alle condizioni di vita e alle circostanze storiche uniche.

Il legame tra il pedagogista e la gioventù cattolica è fondato proprio sull’idea che il metodo Paulo Freire potesse essere concepito come uno strumento di ispirazione personalista contro la massificazione⁴⁶. La sua proposta pedagogica era, inoltre, interpretata come derivante da una concezione dell’uomo eminentemente cristiana, debitrice della lettura di Mounier⁴⁷.

⁴⁴ Sanders T.G. (1967), *Catholicism and Development. The Catholic Left in Brazil*, in Silvert K.H. (ed.), *Churches and States. The Religious Institution and modernization*, Hanover: American Universities Field Services, pp. 81-99: 92-93.

⁴⁵ De Kadt E.J. (1970), *Catholic Radicals in Brazil*, London: Oxford University Press, pp. 87-88.

⁴⁶ Paiva V.P. (1980), *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista* cit., p. 107.

⁴⁷ Beisiegel C.d.R. (1989), *Política e educação popular* cit., p. 283.

Il personalismo francese ha esercitato, dunque, decisive influenze sulle élite cattoliche progressiste del Brasile durante il periodo in cui Freire è diventato maturo come educatore, attivista e pensatore. L'interesse per l'umanizzazione, che ha percorso tutta la vita e la riflessione del pedagogo brasiliano, è profondamente influenzato da autori personalisti, come da Jacques Maritain, Emmanuel Mounier e Pierre Teilhard de Chardin. Nelle pagine che seguono indagherò quali sono le tematiche che confluiscono dal personalismo francese, e da Mounier nello specifico, nella concezione antropologica di Paulo Freire: non analizzerò pertanto tutte le somiglianze e le differenze tra i due poli intellettuali, ma solo quelle rilevanti per il discorso che sto sviluppando sulla filosofia dell'uomo del pedagogo brasiliano.

4.3 Tematiche personaliste nell'antropologia filosofica di Freire

La centralità della persona e le critiche al capitalismo

L'affermazione centrale del personalismo è l'esistenza di persone libere e creative. La persona sta al vertice dell'essere e tutto l'essere è soggetto a un processo di personalizzazione. Quindi, la metafisica della persona fornisce i criteri ultimi per tutta la prassi. La persona, secondo Mounier, è "un vertice da cui partono tutte le autostrade del mondo"⁴⁸. Rifiutando tutte le forme di disumanizzazione, egli sostiene che nessuna persona possa essere utilizzata come mezzo⁴⁹: la sua libertà e la sua dignità devono costituire il punto di partenza per tutte le filosofie, le strutture socioeconomiche e le attività politiche.

Come per Maritain, il fondamento dell'antropologia filosofica di Mounier è il concetto di *imago Dei*: proprio perché l'uomo è nella sua stessa natura fatto secondo l'immagine di Dio è chiamato a perfezionare quell'immagine⁵⁰. Su questa base il filosofo del personalismo comunitario ha postulato una discontinuità ontologica tra le persone e le altre creature. Questa distinzione antropologica tra il mondo della natura (gli animali) e il mondo degli esseri culturali (gli esseri umani) ha, secondo Freire, rilevanti conseguenze educative, non solo nei termini delle concezioni pedagogiche sottostanti, ma anche rispetto alle proposte operative specifiche. Il metodo di alfabetizzazione degli adulti, così come è descritto in *L'educazione come pratica di libertà*, insiste molto sulla distinzione tra attività naturali e culturali, proprio perché nella concezione freiriana l'alfabetizzazione funzionale, le basilari abilità di lettura e scrittura, dovevano essere sempre accompagnata dall'alfabetizzazione culturale, una consapevolezza della propria umanità, della dignità della persona umana e della parità dei diritti che ne consegue. Questa caratteristica umana emerge dalla natura, secondo il pedagogista brasiliano - che anche in questo passaggio riprende un posizione di Mounier - connessa al potere di creare e trasformare la realtà; ed è a sua volta connessa,

⁴⁸ Mounier E. (1948), *Che cos'è il personalismo?* cit., p. 4.

⁴⁹ Mounier E. (1975), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* cit., p. 69.

⁵⁰ Mounier E. (1975), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* cit., p. 69.

in qualche modo, all'idefinibilità del concetto di persona, che sfugge a tutte le formulazioni verbali e concettuali.

Per approssimarsi al concetto di persona è utile distinguerlo da quello di individuo: questo è il “diffondersi della persona alla superficie della propria vita e la sua compiacenza a perdervisi”⁵¹. L'individuo è, quindi, dispersione, egoismo aggressività capricciosa, “la dissoluzione della persona nella materia”. L'uomo, nella concezione personalista, invece è “dominio, scelta, formazione e conquista di sé. La persona rischia per amore invece di chiudersi in sé”⁵². Proprio per fugare ogni dubbio circa il sospetto di voler “ripristinare sotto una forma infelice il vecchio individualismo”, Mounier ritiene importante distinguere la persona dall'individuo. Se la persona è amore e concentrazione, l'individuo è egoismo e disperazione: sono dunque due concetti polarizzati in senso inverso⁵³. Con questo, però, non si intende sostituire il vecchio dualismo con uno nuovo, infatti il filosofo francese, proprio alla luce del principio dell'unità indissolubile, ammonisce contro ogni forma di immobilizzazione in “un'immagine spaziale” della distinzione⁵⁴.

In questa prospettiva risultano chiari i motivi per cui Mounier critica l'individualismo: questo “assume l'io come una realtà isolata, in una separazione originaria dal mondo e dagli altri io”⁵⁵. Ne deriva una visione della libertà troppo ripiegata su di sé incapace di comprendere il bisogno di donarsi e di collaborare insito nell'essere umano e intrinseco alla libertà stessa. Si tratta, pertanto, di “liberare la libertà dai liberali” come ha icasticamente affermato Mounier⁵⁶.

La convinzione secondo cui la persona non sia oggettivabile, che non possa essere ridotta a “cosa”, rappresenta, sotto l'influenza di Mounier, una delle premessa antropologiche della riflessione pedagogica di Freire. L'uomo in questa prospettiva è una realtà complessa e dinamica, un essere capace di sorpresa in una duplice accezione:

⁵¹ Mounier E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria* cit., p. 87. Sulla distinzione si veda Limone G. (1988), *Tempo della persona e sapienza del possibile* cit., pp. 143-149.

⁵² Mounier E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria* cit., p. 88.

⁵³ Mounier E. (1975), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* cit., p. 68.

⁵⁴ Mounier E. (1975), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* cit., p. 69.

⁵⁵ Mounier E. (1948), *Che cos'è il personalismo?* cit., p. 83.

⁵⁶ Mounier E. (1948), *Che cos'è il personalismo?* cit., p. 83.

da un lato è in grado di sorprendersi di aspetti che già conosce, quotidiani, osservandoli da una diversa prospettiva; dall'altro lato è capace di reagire in forme imprevedibili agli stimoli che gli giungono già modellati in modo univoco⁵⁷. A partire da questo presupposto, nell'opera del pedagogista brasiliano, possono essere rintracciate almeno due conseguenze sul piano sociale: la critica dell'assistenzialismo e del capitalismo disumanizzante.

In *Educação e atualidade brasileira*, nel presentare criticamente il contesto brasiliano, Freire evidenzia un'antinomia principale, che attraversa tutto il testo, tra l'inesperienza democratica e l'emergere del popolo nella vita pubblica: a partire da questa vengono sviluppati i concetti di assistenzialismo, populismo, produzione di massa che dovrebbero influenzare i livelli della coscienza del singolo.

Leggendo più nel dettaglio il testo, si può identificare un punto dell'influenza del personalismo laddove l'autore critica l'"assistenzializzazione" (*assistencialização*), definita da Freire come

la massima passività dell'uomo di fronte agli eventi che lo coinvolgono. Si oppone al nostro concetto di "dialogicità", che coincide con quello di "parlamentarizzazione" del professor Guerreiro Ramos. Mentre nell'"assistenzializzazione" l'uomo è muto e quieto, nella "dialogicità" o nella "parlamentarizzazione" l'uomo respinge posizioni quietiste e si rende partecipe degli eventi. Interveniendo. L'assistenzialismo è una dimensione dell'"assistenzializzazione"⁵⁸.

L'assistenzializzazione è interpretata da Freire come strategia antidemocratica della struttura sociale perché preserva il silenzio e il quietismo negli uomini, impedendo il processo di coscientizzazione degli uomini. Questa categoria è stata anche criticata, nella dimensione dell'assistenzialismo, dai cattolici progressisti brasiliani⁵⁹. In entrambi

⁵⁷ Franco F. (1973), *El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*, Madrid: Marsiega, p. 22.

⁵⁸ Freire P. (2001), *Educação e atualidade brasileira* [1959], São Paulo: Cortez, p. 28 [t.d.a].

⁵⁹ Beisiegel C.d.R. (1989), *Política e educação popular* cit.

i casi è possibile intravedere nel pensiero di Mounier la fonte di tali posizioni critiche: in particolare nel suo concetto di *prise de conscience*⁶⁰. La presa di coscienza del disordine sociale, per il filosofo francese, infatti rappresenta il primo passo da cui scaturisce il personalismo ed è finalizzata al rinnovamento della società⁶¹. L'assistenzialismo si contrappone proprio alla coscientizzazione intesa come processo di umanizzazione. Il rifiuto delle politiche assistenzialistiche è fondato, dunque, su un argomento antropologico-filosofico, perché “sono contrarie alla vocazione naturale della persona, quella cioè di essere soggetto e non oggetto”⁶². In questa prospettiva, l'assistenzialismo si pone in antitesi a una concezione dell'uomo inteso come essere responsabile, capace di decisioni: si nega così la responsabilità come “dato esistenziale”⁶³.

La seconda conseguenza teorica, che Freire riprende da Mounier, consiste nella critica al capitalismo individualista che nega la dignità umana. Secondo Mounier questo sistema economico è nemico della persona perché sacrifica la libertà umana e il benessere all'altare del profitto⁶⁴. La preponderanza della logica del mercato in tutti i tratti della vita umana ha “macchiato l'intero organismo della persona e della società in modo così profondo che tutte le forme di disordine, anche quelle spirituali, hanno in esse un componente o addirittura un elemento dominante che è economico”⁶⁵. Queste disposizioni socioeconomiche riducono le persone a “uomini-oggetti” piuttosto che “uomini di umanità”⁶⁶. La lettura freiriana della coscientizzazione è basata fondamentalmente su una critica del capitalismo, di come questo sistema produca alienazione e esclusioni, simboliche e politiche, ricollegandosi così con gli orientamenti marxisti di cui si è detto nel precedente capitolo. Se nelle pagine precedenti si è

⁶⁰ Mounier E. (1975), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* cit., p. 83; Mounier E. (1949), *Trattato del carattere*, Alba: Edizioni Paoline (ed. orig. *Traité du caractère*, Paris: Seuil 1946), cap. 6; si veda anche Campanini G. (1968), *La rivoluzione cristiana. Il pensiero politico di Emmanuel Mounier*, Brescia: Morcelliana, pp. 69-101.

⁶¹ Mounier E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria* cit., p. 103.

⁶² Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., p. 67.

⁶³ Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., p. 68.

⁶⁴ Mounier E. (1975), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* cit., p. 165.

⁶⁵ Mounier E. (1975), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* cit., p. 165.

⁶⁶ Mounier E. (1948), *Che cos'è il personalismo?* cit., p. 65.

osservato come per Freire il capitalismo neoliberista si colleghi a concezioni fatalistiche, qui è opportuno sottolineare come, riprendendo sia Mounier sia l'antropologia marxista, questa critica si saldi alla centralità della persona, alla sua dignità e al rispetto dovuto a ogni essere umano.

Queste due conseguenze sociali, la critica dell'assistenzialismo e dell'individualismo capitalista, di quel principio antropologico per cui la persona non può essere reificata, ridotta a cosa, sono a ben vedere connesse tra loro. Infatti, solo in una logica individualista si può dare l'assistenzialismo come forma anti-dialogica e anti-democratica di preservazione della struttura sociale diseguale: il quietismo è assicurato dall'atomizzazione sociale, la coesistenza muta di individui. Così come, per converso, la concezione assistenziale dell'intervento sociale ed educativo agevola la disgregazione di quel che lega un gruppo di persone, la comunità. Di conseguenza, la prassi trasformativa che porta avanti l'istanza egualitaria dovrebbe tenere insieme la presa di coscienza individuale con la dimensione comunitaria: l'emancipazione umana, da questo punto di vista, è possibile solo se perseguita e raggiunta collettivamente.

L'esistenza incarnata e l'umanesimo integrale

Nonostante la difficoltà sopra evidenziata nel definire il concetto di persona, Mounier ha proposto di individuare tre dimensioni costitutive: "Vocazione, incarnazione, comunione"⁶⁷. Nei successivi tre paragrafi, pertanto, si analizzeranno questi tre aspetti della concezione, mostrandone le conseguenze ed evidenziando come, oltre a essere tratti distintivi del personalismo comunitario, essi sono anche caratteristiche della concezione antropologica di Freire.

Mounier respinge il dualismo teologico antico tra corpo e spirito. Viceversa ha concepito l'uomo come costituito integralmente da corpo e spirito, perché allo stesso tempo compie azioni per la propria sopravvivenza ed è anche un essere dotato di spirito: uno spirito che si fonde con il corpo nell'esistenza di ciascuno⁶⁸. In quanto corpo l'uomo è un essere naturale; pertanto la natura non è da considerarsi in maniera esclusivamente

⁶⁷ Mounier E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria* cit., p. 91.

⁶⁸ Mounier E. (1952), *Il personalismo*, Milano: Garzanti, p. 18.

negativa, come il male dello spirito: “l’incarnazione non è una caduta”⁶⁹. In questi termini Mounier afferma che l’unione indissolubile di anima e corpo è il centro del pensiero cristiano⁷⁰.

L’esistenza incarnata è un motivo centrale della riflessione mounieriana e consiste nell’“unione indissolubile dell’anima e del corpo”, che il filosofo recupera dal pensiero cristiano non nel senso (spazializzato) per cui l’uomo sarebbe un po’ corpo e un po’ anima, ma viceversa nel senso che “l’uomo è un corpo allo stesso titolo che è spirito: tutto intero ‘corpo’ e tutto intero ‘spirito’”⁷¹. Da questa unione consegue il rifiuto a ogni forma di angelismo, così come di materialismo, nel tentativo di fondare una concezione integrale di uomo, allo stesso modo che in Maritain. Come mostrato nel primo capitolo, Freire ha insistito ripetutamente sulla rilevanza e sulla valorizzazione della corporeità all’interno del proprio impianto teorico, caratterizzando l’uomo come corpo cosciente, sia sul versante delle premesse antropologico-filosofiche e antropologico-pedagogiche sia su quello più operativo delle pratiche educative concrete.

Questa unità implica, inoltre, un’altra unità, quella tra pensiero e azione, secondo cui “anche nell’azione, condizione essenziale è sempre che si risalga allo spirito. L’azione è manifestazione concreta del nostro pensiero. Agire non significa mettere in moto i nervi, curvare la schiena e tendere i muscoli. Agire significa governare e creare”⁷². Da questo derivano, sul piano gnoseologico, il rifiuto di ogni forma di meccanicismo deduttivo e, su quello etico, la fondazione di una teoria dell’impegno.⁷³ In questi termini è possibile sostenere che “una teoria dell’azione non è [...] un’appendice al personalismo, ma occupa in esso una posizione centrale”⁷⁴. L’azione ha una rilevanza non solamente assiologica e pratica, ma anche epistemologica: “l’impegno del soggetto conoscente, lungi dall’essere un ostacolo, è mezzo indispensabile alla vera

⁶⁹ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 19.

⁷⁰ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 19.

⁷¹ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 17. Si veda Limone G. (1988), *Tempo della persona e sapienza del possibile* cit., p. 191.

⁷² Mounier E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria* cit., p. 44.

⁷³ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 119.

⁷⁴ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 110.

conoscenza”⁷⁵. Il rifiuto della purezza (angelica) non si limita all’ambito etico, perché inibisce l’azione, ma si estende a quello gnoseologico, nella dialettica tra verità e errore⁷⁶.

Questa istanza di unità si declina anche come totalità: “il mondo moderno ha diviso l’uomo; ciascun frammento intristisce isolatamente: noi cerchiamo di ricomporlo, di riunire in lui il corpo e lo spirito, la contemplazione e le opere, il pensiero e le azione”⁷⁷. Affermando l’“uomo totale”, Mounier e Maritain hanno respinto tutti i sistemi politici, economici, filosofici e teologici che negavano la dimensione spirituale dell’esistenza umana, in primo luogo il capitalismo borghese e il collettivismo totalitario. Jacques Maritain ha argomentato per quello che ha definito “umanesimo integrale”, facendo notare come un umanesimo che lasci la dimensione spirituale fuori dalla definizione di ciò che significa essere umano equivale a un umanesimo parziale⁷⁸. In questa prospettiva, l’umanesimo autentico è quello che necessariamente “integra” lo spirituale come aspetto critico nella descrizione di cosa significhi essere una persona intera, indicativo del pensiero di Mounier, e di altri pensatori cristiani come Teilhard de Chardin e Karl Rahner, per citare solamente due esempi. In questa prospettiva il più alto risultato dell’educazione non è la trasmissione culturale, la preparazione civica o la formazione professionale; piuttosto è la formazione di una “vera persona umana” nella sua integralità, un’educazione che aiuterebbe a ripristinare l’interezza e la profondità perdute dalla civiltà occidentale, ponendo così fine alla scissione tra l’ispirazione religiosa e l’attività secolare dell’uomo.

Su questa base Freire, come Mounier, denuncia l’inadeguatezza dell’educazione corrente al fine del processo di sviluppo democratico della nazione. Se l’educazione personalista affronta la questione della formazione dell’uomo totale, anche Freire propone un’idea di educazione ampia: la sua concezione di alfabetizzazione culturale si muove proprio nella direzione di un superamento della mera acquisizione delle abilità strumentali di letto-scrittura. Sebbene sia necessaria una certa misura di formazione

⁷⁵ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 99.

⁷⁶ Limone G. (1988), *Tempo della persona e sapienza del possibile* cit., pp. 184-185.

⁷⁷ Mounier E. (1948), *Che cos’è il personalismo?* cit., p. 101.

⁷⁸ Kirylo, J. (2011). *Paulo Freire: The man from Recife*. New York, NY: Peter Lang.

professionale e nonostante non si possa negare l'importanza dell'alfabetizzazione funzionale, l'educazione non deve mai essere ridotta alla preparazione di uomini al fine di essere produttori tecnici; nemmeno dovrebbe limitarsi a una concezione di educazione intesa come formazione civica dei cittadini⁷⁹. Piuttosto, dovrebbe favorire lo sviluppo di uomini equilibrati che accettano pienamente il compito di essere uomini⁸⁰.

Coerentemente con questa impostazione, per Freire la pedagogia deve essere olistica, perché impegna la formazione umana e coltiva l'intelligenza morale⁸¹. Riflettendo su Maritain, Freire afferma che l'educazione degli operai tecnici non dovrebbe lasciare "sprovvisti di senso critico e di capacità di giudizio di fronte ai problemi estranei alla loro specializzazione", ma dovrebbe invece armonizzare una posizione umanistica con quella tecnologia per facilitare un'autentica democratizzazione culturale e politica⁸². Analogamente Mounier è convinto che l'educazione debba essere in grado di crescere persone capaci di posizionarsi di fronte al mondo, di crescere in libertà e responsabilità, e che la preparazione professionale, la formazione tecnica e funzionale non possano essere il centro o la vera molla del lavoro educativo⁸³. Questa prospettiva educativa è in sintonia con la proposta di Paulo Freire, in particolare per quanto riguarda gli elementi dell'impegno e della libertà o, in altre parole, dell'autonomia. Per Mounier e Paulo Freire, la persona si realizza nella capacità di posizionarsi e impegnarsi, ma tale presa di posizione sarebbe semplice indottrinamento o reclutamento collettivista se non partisse da posizioni autonome, da persone consapevoli di far parte di una comunità.

L'unità indissolubile tra corpo e spirito ha conseguenze teoriche non solo sul piano della riflessione pedagogica, ma anche sulla teoria del cambiamento proposta da Mounier e ripresa da Freire. Mounier, infatti, ha immaginato una "duplice rivoluzione", relativa sia alla dimensione materiale, sia a quella spirituale che determinerebbe la

⁷⁹ Mounier E. (1975), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* cit., p. 114.

⁸⁰ Mounier E. (1948), *Che cos'è il personalismo?* cit., p. 93.

⁸¹ Freire P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia* cit., pp. 79-80.

⁸² Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., pp. 118-119.

⁸³ Mounier E. (1975), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* cit., p. 133.

nuova civiltà delle persone⁸⁴. Ha sottolineato, criticando una visione riduttivista del materialismo marxista, la necessità di una radicale trasformazione a entrambi i livelli per ottenere un cambiamento sociale genuino e duraturo. Solo oltrepassando l'individualismo, l'egoismo e la decadenza borghese gli esseri umani potrebbero essere liberati dall'alienazione rispetto se stessi, gli altri, il mondo naturale e il loro Creatore. Come Maritain, Mounier immaginò l'emergere di un "uomo nuovo" in cui individualismo, odio ed egoismo fossero sostituiti dall'amore e dalla solidarietà radicale. Mounier professava l'urgente necessità di una trasformazione politica ed economica:

non esiste un gesto spirituale che non sia fondato su un movimento [fisico] e che non sia espresso da un movimento [...] Non c'è quindi, per l'uomo, una vita dell'anima scissa dalla vita del corpo, nessuna riforma morale senza adattamento tecnico, nessuna rivoluzione spirituale senza rivoluzione materiale [...] La materia e il corpo non sono solo prolungamenti dell'attività spirituale, uno sfondo di azione estrinseca da cui potrebbe essere distaccata: sono uno e insieme, l'espressione immediata, l'apparenza visibile dell'attività spirituale. È quindi una distorsione parlare del primato della causalità economica come del primato della causalità spirituale. Non c'è causalità lineare tra queste due astrazioni, corpo e spirito. Ci sono l'uno attraverso l'altro o, meglio, l'uno nell'altro⁸⁵.

Questa affermazione riflette l'influenza della filosofia marxista, che Mounier ha lodato, tra l'altro, anche per la "solidarietà" della mente e del corpo. Cose si è già detto in precedenza, l'antropologia filosofica di Mounier come quella di Freire sono il risultato di un originale sincretismo che oltrepassa l'antitesi tra materialismo e spiritualismo, tra un supposto primato della causalità economica o del corpo e un altrettanto presunto primato della causalità spirituale o dello spirito *tout court*.

La visione dialettica di Mounier della relazione tra il materiale e le dimensioni

⁸⁴ Amato J. (1975), *Mounier and Maritain* cit., p. 132.

⁸⁵ Mounier E. (1948), *Che cos'è il personalismo?* cit., p. 54.

spirituali dell'esistenza umana è una delle differenze più significative con Maritain, che invece tendeva a elevare le preoccupazioni spirituali sopra tutte le altre. Spiegando come il personalismo nacque in conseguenza della crisi del 1929, Mounier esprime chiaramente come la crisi storica debba essere considerata, in questa prospettiva, di carattere sia economico sia spirituale:

Di fronte alla crisi, la cui gravità molti si nascondevano, due spiegazioni venivano proposte. I marxisti dicevano: crisi economica classica, crisi di struttura. Intervenite sull'economia, il malato si rimetterà. I moralisti contrapponevano: crisi dell'uomo, crisi dei costumi, crisi dei valori. Cambiate l'uomo e le società guariranno. Noi non eravamo soddisfatti né degli uni né degli altri. Spiritualisti e materialisti ci sembravano del medesimo errore moderno: quello che, seguendo un discutibile cartesianesimo, separa arbitrariamente il "corpo" dall'"anima", il pensiero dall'azione, l'*homo faber* dall'*homo sapiens*. Da parte nostra affermavamo che la crisi è in pari tempo una crisi economica e una crisi spirituale, una crisi delle strutture e una crisi dell'uomo. Non solo ci rifacevamo alla parola di Péguy: «O la rivoluzione sarà morale o non sarà», ma precisavamo: «La rivoluzione morale sarà economica o non sarà. La rivoluzione economica sarà morale o sarà nulla»⁸⁶.

Essere di comunione: dialogo e comunità

Anche il dialogo e il riferimento all'essere umano come costitutivamente relazione sono categorie utilizzate sia da Mounier sia da Freire. La comunicazione, termine preferito dal personalista francese, il dialogo, la relazione costituiscono l'esperienza fondamentale della persona: "contrariamente a un'opinione corrente, quest'esperienza [fondamentale della persona] non è l'originalità, il disdegno, l'affermazione solitaria, non è il distacco: è la comunicazione"⁸⁷. Attraverso la comunicazione si instaura un rapporto interpersonale che, secondo Mounier, è "una provocazione reciproca, una

⁸⁶ Mounier E. (1948), *Che cos'è il personalismo?* cit., p. 6.

⁸⁷ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 33.

vicendevole fecondazione”⁸⁸.

Mounier concepisce la persona in bilico tra interiorità ed esteriorità. Da un lato indica la necessità di rivolgerci al proprio sé interiore ascoltando questa chiamata che richiede una vita intera per essere decodificata: la vocazione. Questo è il motivo per cui la riflessione è il primo passo di questa ricerca. Ma, al contempo, non si può dimenticare che è necessario lasciare l’interiorità per alimentarla, in un dinamismo tra sé e l’altro fondativo dal punto di vista ontologico, epistemologico ed etico.

Diversamente dall’individualismo, che è fondamentalmente una filosofia dell’isolamento e autoassorbimento, il concetto centrale del personalismo, mentre realizza il sé nella persona, consiste in una costante dinamica costituita dal muoversi al di fuori del sé per fornire l’apertura per entrare nelle sfide che fa sì che gli esseri umani lottino e quindi lavorino verso un’umanità “umanizzata”⁸⁹. In questa misura, quindi, mentre l’esistenzialismo può in qualche modo provenire da una disposizione depressa, piena di ansia e centrata sullo sviluppo interiore come scopo fondamentale dell’esistenza, il personalismo è essenzialmente una filosofia umanista che considera gli esseri umani come esseri non determinati. Piuttosto la centralità della persona come soggetto è il punto di partenza per la riflessione ontologica ed epistemologica, che concepisce l’uomo come un essere che partecipa alla vita, invece che uno spettatore, e che si definisce nelle relazioni partecipative con gli altri⁹⁰. La persona, per Mounier, quindi “si espone”, è costitutivamente apertura verso l’altro⁹¹.

In ogni filosofia del dialogo, il terzo elemento dell’interazione, oltre a io e tu, ha la funzione di impedire che l’io anneghi nel tu, nella fusione totale, o che l’io si opponga al tu, in un’opposizione irriducibile. In Lévinas come in Buber, in Calogero come in Ricoeur, il terzo fa sì che la relazione non si limiti a uno schema binario, che avvicinerrebbe il soggetto alla solitudine⁹². Il terzo è, inoltre, elemento vitale di

⁸⁸ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 41.

⁸⁹ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit.

⁹⁰ Eneau J. (2008), *From autonomy to reciprocity, or vice versa? French personalism’s contribution to a new perspective on self-directed learning*, in «Adult Education Quarterly», vol. 58, n. 3, pp. 229-248.

⁹¹ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 34.

⁹² Danese A. (2009), *Persona, comunità, istituzioni. Da Mounier a Ricoeur*, in Vento S. (a cura di), *Emmanuel Mounier. Attualità del personalismo*, Reggio Emilia: Diabasis, p. 75. Su Lévinas si veda

mediazione del possibile conflitto tra le parti: “se un conflitto deve essere risolto con la forza, uno dei due deve essere eliminato; se deve essere risolto pacificamente, occorre che emerga un Terzo cui le parti di affidino o si pieghino”⁹³. In questa prospettiva, il terzo è quindi un fattore decisivo per la costruzione della comunità. Solo in questi termini è possibile recuperare gli inevitabili ostacoli e contrasti tra le parti in chiave propositiva: grazie al terzo questi possono essere interpretati come un richiamo a trascendersi reciprocamente, rifiutando il possesso assoluto dell’altro o di sé, in vista di un noi-persona⁹⁴. È proprio in virtù della sua assenza che il terzo può svolgere questo ruolo, che richiama alla sollecitudine verso tutti gli altri e che può indicare l’esigenza dell’istituzione⁹⁵. Non è questa la sede per proporre un pur interessante confronto tra i filosofi del dialogo sulla tematizzazione e sulla funzione del terzo, sull’eventuale sua impersonalità e imparzialità; è indubbio però che sia in Mounier che in Freire l’esposizione e l’apertura umana non è solo indirizzata verso il tu, ma anche sempre verso il terzo: in qualche modo si può sostenere che è il riferimento al terzo che fonda la costruzione comunitaria delle prime due persone.

La comunicazione, la dialettica dei rapporti personali per Mounier, tiene conto di determinati aspetti: uscire da se stessi, capire il punto di vista dell’altro, mettersi nei panni dell’altro, essere generosi e fedeli. L’autore commenta anche l’importanza della comunicazione per dire che l’uomo è un essere che si afferma, si comunica e che il

Lévinas E. (1974), *Autrement qu’être ou au-delà de l’essence*, La Haye: M. Nijhof, p. 200 e Mura G. (1984), *La “provocazione” etica di E. Lévinas*, in Lévinas E., *Etica e infinito*, Roma: Città Nuova, pp. 5-38. Su Buber, in cui il terzo è l’Altro, si veda almeno Buber M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, Cimisello Balsamo: San Paolo. Su Calogero, in cui il terzo è lui, si veda almeno Calogero G. (2015), *Filosofia del dialogo* (1962), Brescia: Morcelliana, ma la prima parte *Logo e dialogo. Saggio sullo spirito critico e sulla libertà di coscienza* è del 1950. Su Ricoeur, in cui il terzo è l’istituzione giusta, si veda almeno Ricoeur P. (1991), *Il tripode etico della persona*, in Danese A. (a cura di), *Persona e sviluppo. Un dibattito interdisciplinare*, Roma: Dehoniane, pp. 65-86.

⁹³ Bobbio N. (1990), *Il terzo assente*, Torino: Sonda, p. 217.

⁹⁴ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 36.

⁹⁵ Simon ha offerto interessanti riflessioni sulla questione del terzo; si veda Simon R. (1993), *Éthique de la responsabilité*, Paris: Cerf, p. 83: “la terza persona non entra nella reciprocità interlocutiva e interazionale delle prime due persone: il terzo è assente; parliamo di lui, esso non partecipa alla comunicazione attraverso l’immediatezza della sua presenza e del suo intervento [...], è una persona e non una cosa e non può giammai essere trattato come cosa. La sua assenza fa sì che non può entrare, nell’istante in cui ti parlo, nel quadro della relazione intersoggettiva. [...] La mia preoccupazione o la mia sollecitudine per lui prende qui la forma della relazione lunga dell’istituzione, dei regolamenti di costume e delle codificazioni normative”.

“dato fondamentale dell’esistenza è la comunicazione [...] è l’atto con il quale dico, mi esprimo”⁹⁶.

A partire dalla stessa concezione, la centralità della comunicazione per l’esistenza, Freire ha creato un metodo di alfabetizzazione che ha cercato di utilizzare gli elementi quotidiani degli studenti per promuovere l’inclusione sociale e la loro liberazione. Questo metodo, allo stesso tempo, promuove l’alfabetizzazione, l’educazione e la consapevolezza politica. In esso il dialogo è una realtà e la comunicazione è uno strumento di apprendimento. In questo modo, l’insegnante non impone contenuti, ma offre suggerimenti allo studente e impara contemporaneamente anche da lui. C’è, in questo senso, una relazione dialettica tra educazione e cultura. Ecco perché questo metodo utilizza le informazioni quotidiane dello studente, cercando di stimolare l’apprendimento della lettura e del pensiero allo stesso tempo.

Questo concetto dovrebbe essere considerato come uno degli elementi principali per un’educazione come pratica di libertà. La parola, secondo Freire, presenta le dimensioni dell’azione e della riflessione, è prassi, che mira a trasformare il mondo. Il dialogo è, quindi, una relazione di soggetti mediati dal mondo. Freire presuppone che la comunicazione renda gli uomini soggetti, pertanto definisce il dialogo come un “incontro di uomini, attraverso la mediazione del mondo, per dargli un nome, e quindi non si esaurisce nel rapporto io/tu”⁹⁷.

In questo incontro, si dà l’esistenza umana che consiste nel nominare e trasformare il mondo, un’azione-riflessione, una parola, un compito che gli uomini si assumono. Attraverso l’incontro dialogico gli uomini acquistano significato in quanto uomini e il dialogo diventa un’esigenza esistenziale.

Un processo interattivo e co-partecipato di creazione dei soggetti ha bisogno di essere basato su una relazione di *dialogo*, un processo significativo condiviso dai soggetti stessi in un rapporto di uguaglianza. Costituisce l’“essenza”, la “struttura fondamentale” e il contesto sociale dell’educazione⁹⁸.

⁹⁶ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 72.

⁹⁷ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 78.

⁹⁸ Burgos C.C. (1996), *Paulo Freire e as teorias da Comunicação*, in Gadotti M. (org), *Paulo Freire: uma biobibliografia*, São Paulo: Cortez, p. 620.

Uno dei fondamenti del rapporto dialogico è, secondo Freire, l'amore per il mondo e per gli uomini. Oltre l'umiltà e la fede negli uomini (nel loro potere di fare e rifare, la loro vocazione ad essere più).

La teoria dell'azione dialogica prevede, in sintesi, alcune caratteristiche che la avvicinano all'elaborazione teorica di Mounier: la centralità del concetto di collaborazione, per cui i soggetti attraverso l'amore e la comunicazione entrano in comunione divengono capaci di collaborare per la trasformazione del mondo; la nozione di unione tra oppressi per la liberazione, della leadership rivoluzionaria con le masse e delle masse stesse; il tema dell'organizzazione delle masse a lottare, per imparare a nominare il mondo, a dare un nome alle cose; infine, la sintesi culturale, per cui i protagonisti si uniscono con il popolo, che dunque diventa anche un attore dell'azione che esercita sul mondo.

In questi termini il personalismo non si riduce all'interiorità, all'essere in sé e per sé. Le altre persone non costituiscono un limite, ma permettono di essere e di sviluppare la persona che non esiste solo come diretta verso gli altri. L'esperienza è un'esperienza in seconda persona: "la prima esperienza della persona è l'esperienza della seconda persona: il tu e, in lui, il noi viene prima dell'io o per lo meno l'accompagna"⁹⁹. Esistere, in questa prospettiva, significa esistere per gli altri cosicché essere significa amare¹⁰⁰.

Il rapporto tra io e tu è un rapporto d'amore ed è quindi ciò che conferisce unità alla comunità. In questa prospettiva l'atto d'amore è fondativo tanto della comunità quanto della persona, proprio perché inestricabilmente connesse e reciprocamente fondanti: "l'amore non si aggiunge alla persona come un di più, come un lusso: senza l'amore, la persona non esiste [...], senza l'amore, le persone non arrivano a divenire tali. Quanto più le persone mi sono estranee, tanto più sono estraneo a me stesso. Tutta l'umanità è un'immensa cospirazione d'amore ripiegata su ciascuno dei suoi membri"¹⁰¹

L'amore, che può essere rivolto solo al tu e mai a entità astratte come l'umanità,

⁹⁹ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 34.

¹⁰⁰ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., pp. 34-35.

¹⁰¹ Mounier E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria* cit., p. 114.

è il criterio per giudicare la qualità delle relazioni interpersonali, connotandosi così di una fondativa dimensione antropologica. Consente, quindi, di conoscere se stessi e contemporaneamente l'altro, in quanto a fondamento della comunicazione. L'amore, in questo contesto, prima ancora che un atto è concepito come una dimensione dell'essere umano, un'attitudine per cui è possibile evitare che gli altri rimangano estranei e, quindi, la persona rimanga estranea a se stessa: "l'atto d'amore mi conferma non solo attraverso il movimento nel quale lo pongo, ma attraverso l'essere che in quel movimento dona me stesso agli altri"¹⁰².

Per il personalismo, dunque, la persona è una presenza diretta verso gli altri e verso il mondo. In questi termini "l'atto di amore è la più salda certezza dell'uomo, il cogito esistenziale irrefutabile: Io amo, quindi l'essere è, e la vita vale (la pena di essere vissuta)"¹⁰³. Si comprende, quindi, come il personalismo di Mounier sia di natura comunitaria: in opposizione all'individualismo e all'idealismo, il filosofo francese ritiene che "il soggetto non si nutre con un'autodigestione", perché viceversa "si possiede soltanto ciò che si dà o ciò a cui ci si dà": detto altrimenti, "non ci si può salvare da soli, né socialmente, né spiritualmente"¹⁰⁴.

L'uomo, in questa prospettiva, ha bisogno della comunità per comunicarsi e, in questo modo, personalizzarsi. Per questo, attraverso una serie di atti originari la persona cerca di suscitare con gli altri una comunità: uscire da sé, ovvero decentrarsi per divenire disponibile agli altri; comprendere, ossia mettersi dal punto di vista altrui; prendere su di sé la sofferenza o la gioia degli altri; generosità o gratuità, per cui l'economia relazione non è fondata sul calcolo o sulla compensazione, ma è un'economia dell'offerta e del dono; essere fedele alla persona, perché amore e amicizia acquistano senso e perfezione solamente nella continuità¹⁰⁵.

Per costruire una comunità, l'altro non può rimanere una "terza persona" ma

¹⁰² Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 37.

¹⁰³ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 37.

¹⁰⁴ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 35.

¹⁰⁵ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., pp. 35-36. A questo proposito si vedano, almeno, Montani M. (1959), *Il messaggio personalista di Emmanuel Mounier*, Milano: Edizioni di Comunità, pp. 107-108; Danese A. (2012), *Il problema antropologico: il personalismo di Emmanuel Mounier*, Borgomanero: Giuliano Landolfi, pp. 135-136.

deve divenire una “seconda persona”. Il rapporto tra io e tu è l’amore, quindi è ciò che conferisce unità alla comunità. In questa prospettiva l’atto d’amore è fondativo tanto della comunità quanto della persona, proprio perché inestricabilmente connesse e reciprocamente fondanti: “l’amore non si aggiunge alla persona come un di più, come un lusso: senza l’amore, la persona non esiste [...], senza l’amore, le persone non arrivano a divenire tali. Quanto più le persone mi sono estranee, tanto più sono estraneo a me stesso. Tutta l’umanità è un’immensa cospirazione d’amore ripiegata su ciascuno dei suoi membri”¹⁰⁶.

Per chiarire ancor più esplicitamente la centralità della dimensione relazionale e comunitaria all’interno della sua teoria personalista, Mounier ha coniato l’espressione “movimento personalista e comunitario”. La comunità, per il filosofo francese, lungi dal rappresentare un’entità chiusa e opprimente che vincola le persone a legami ascritti, è sempre aperta: permane sempre l’esigenza del rapporto con l’altro, anche estraneo al mio gruppo di appartenenza. Per evitare il rischio di ipostatizzare il noi, trasformandolo in un ente impersonale, Mounier definisce la comunità come una “persona nuova”¹⁰⁷.

Così come l’atto d’amore è costitutivo della persona umana, anche la comunità è una dimensione antropologica fondativa dell’essere umano: “se l’altro non è un limite dell’io ma una fonte dell’io, la scoperta del noi è strettamente contemporanea all’esperienza personale”¹⁰⁸. Si potrebbe dire che l’esperienza personale è certamente in prima persona, ma sempre in relazione a una seconda persona, in riferimento a un terzo, presente o assente, perciò costituita e inserita in una prima persona plurale. L’essere in comunità non è, quindi, un’aggiunta successiva e secondaria alla persona, bensì è “il noi che la fonda e la nutre”¹⁰⁹: la comunità è “nel cuore stesso” dell’essere persona¹¹⁰. Se da un lato il noi è costitutivo dell’io, dall’altro lato la comunità, il noi, dipende e deriva dall’io e dal tu, dai soggetti che intenzionalmente la costituiscono. Ma essendo trascendente rispetto ad essi, perché supera l’esistenza di entrambi gli interlocutori,

¹⁰⁶ Mounier E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria* cit., p. 114.

¹⁰⁷ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 34.

¹⁰⁸ Mounier E. (1962), *Introduction aux existentialismes*, in Id., *Oeuvres*, vol. III, Paris: Seuil, p. 140.

¹⁰⁹ Mounier E. (1948), *Che cos’è il personalismo?* cit., p. 62.

¹¹⁰ Mounier E. (1975), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* cit., p. 82.

appartiene a una “provincia di significato” differente, “l’incontro nel noi non facilita soltanto uno scambio integrale tra l’io e il tu, ma crea un universo di esperienza che non aveva realtà al di fuori di questo incontro”¹¹¹. In questi termini, solo apparentemente contraddittori, la comunità dipende dal singolo e lo trascende, è il frutto dell’incontro di più persone ed è costitutiva del soggetto stesso.

Mounier stabilisce una relazione di subordinazione tra la società e la persona, nel senso che la prima è subordinata alla seconda: in questo consiste il dovere della società verso le persone¹¹². Viceversa, è più complicato stabilire quale sia il dovere delle persone nei confronti della società: il sacrificio della persona alla comunità è giustificato solo se si tratta di costruire la comunità stessa e non una società di puri interessi e se si deve sacrificare solamente l’individuo, cioè gli interessi, i vantaggi, gli agi, e mai la persona¹¹³. In sintesi:

- 1) una persona non può mai essere considerata come mezzo da una collettività o da un’altra persona;
- 2) non esiste uno Spirito impersonale, un avvenimento impersonale, un valore o destino impersonale. L’impersonale è la materia. Ogni comunità è una persona di persone, altrimenti non sarebbe che un numero o una forza, quindi materia. Spirituale è uguale a personale;
- 3) perciò, messe da parte le circostanze eccezionali in cui il male non può essere incatenato che con la forza, è condannabile ogni regime che, di diritto o di fatto, consideri le persone come oggetti intercambiabili, le irreggimenti o faccia loro violenza opponendosi alla vocazione dell’uomo differenziato che è in ciascuna persona, oppure imponga loro questa vocazione da di fuori mediante la tirannide di un moralismo legale, originatore di conformismo e d’ipocrisia;
- 4) la società, vale a dire il regime legale, giuridico, sociale ed economico, non ha per missione né di subordinare le persone né d’ingerirsi nello sviluppo della

¹¹¹ Mounier E. (1962), *Introduction aux existentialismes*, in Id., *Oeuvres*, vol. III, Paris: Seuil, p. 140. L’espressione “provincia di significato” è di Schutz A. (1979), *Saggi sociologici*, Torino: Einaudi, p. 290.

¹¹² Mounier E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria* cit., p. 136.

¹¹³ Mounier E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria* cit., p. 137.

loro vocazione: ma d'assicurare loro, anzi tutto, quella zona d'isolamento, di protezione, di serenità e di agio che permetterà loro di riconoscere, in piena libertà di spirito, la propria vocazione; di aiutarle senza costrizioni, per mezzo di un'educazione ispiratrice, a liberarsi dai conformismi e dagli errori di confusione; di dare loro, mediante l'appoggio dell'organismo sociale ed economico, i mezzi materiali comunemente necessari, tranne che nei casi di vocazioni eroiche, allo sviluppo di questa vocazione. Occorre precisare che tale aiuto è dovuto a tutti, senza eccezione; e deve essere un aiuto discreto, che lasci la via anche al rischio, una volta che sia impedita, grazie a un sistema di costrizione materiale, la formazione di ingiustizie originate dalla libertà di alcuni che si ritorcerebbero contra la libertà di tutti. Ciascuna persona si fa il suo destino: nessun'altra persona, né uomo né collettività, può sostituirla"¹¹⁴.

La relazionalità, il dialogo, la comunità, proprio in quanto dati antropologici fondamentali, costituiscono anche il destino dell'uomo: "si può persino dire che il destino centrale dell'uomo non è di dominare la natura, né di assaporare la propria vita, ma di realizzare progressivamente la comunicazione delle coscienze e la comprensione individuale"¹¹⁵. Il processo di umanizzazione, "umanizzare l'umanità", convintamente sostenuto da Freire, che a sua volta lo recupera da Mounier, mostra efficacemente come la teoria del cambiamento del pedagogo brasiliano, e del filosofo francese, si fondi su una visione antropologica, non solo per quanto riguarda la costitutiva capacità di trasformare il mondo e trasformar se stessi attraverso la prassi, ma anche per quanto riguarda il fine del processo di cambiamento: l'umanizzazione dell'umanità, ossia il perseguimento di quella piena umanità che coincide con le caratteristiche antropologiche fondamentali della persona mounieriana. Freire afferma:

In questo modo, dirigiamo la nostra azione educativa verso la coscienza del gruppo, e non dell'enfasi esclusiva dell'individuo. Sentimento del gruppo di cui siamo purtroppo assenti. Le condizioni storico-culturali in cui ci siamo formati

¹¹⁴ Mounier E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria* cit., pp. 86-87.

¹¹⁵ Mounier E. (1948), *Che cos'è il personalismo?* cit., p. 84.

e che abbiamo analizzato nel capitolo precedente ci hanno portato a questa posizione individualistica. Hanno impedito la creazione dell'uomo 'solidarista', emergendo solo di recente dalle nuove condizioni culturali in cui viviamo, ma è indeciso in questa solidarietà e, quindi, ha bisogno di un'educazione che è fortemente indirizzata in questo senso. Di un'educazione che deve spogliarsi di ogni rango, di ogni stimolo di questa cifra individualista. Al contrario, dovrebbe stimolare lo spirito di comunità¹¹⁶.

Freire, come Mounier, era preoccupato di costruire una comunità di persone. A tale fine ha concepito l'educazione al servizio della demassificazione dell'uomo, della liberazione dalla cultura individualista piccolo-borghese. Questa è una concezione personalista di educazione, nella misura in cui non consiste nell'acquisizione di un bagaglio di informazioni e competenze, nemmeno nella preparazione o esecuzione di una funzione sociale professionale, ma nel risveglio della persona¹¹⁷. Le istituzioni scolastiche, in questa prospettiva, dovrebbero essere veri centri di comunità che educano studenti e famiglie "nel senso di responsabilità sociale e politica"¹¹⁸.

La vocazione umana: trascendenza, incompiutezza e ricerca

Se l'uomo, in quanto esistenza incarnata, è un essere naturale, è comunque dotato della capacità di trascendere questa condizione. Grazie alla sua attività creativa (e trasformativa) l'uomo emerge dalla natura personalizzandola, ossia umanizzandola¹¹⁹: "la mia persona è in me la presenza e l'unità di una vocazione che non ha limiti nel tempo, la quale mi esorta ad andare indefinitamente al di là di me stesso, e opera, attraverso la materia che la rifrange, un'unificazione sempre imperfetta degli elementi che si agitano in me e che bisogna sempre ricominciare daccapo"¹²⁰.

In questa prospettiva la persona "non si accontenta di subire la natura, da cui

¹¹⁶ Freire P. (2001), *Educação e atualidade brasileira* cit., p. 85 [t.d.a.].

¹¹⁷ Lorenzon A. (1996), *Atualidade do pensamento de Emmanuel Mounier*, Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, p. 67.

¹¹⁸ Freire P. (2001), *Educação e atualidade brasileira* cit., p. 96 [t.d.a.].

¹¹⁹ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 26.

¹²⁰ Mounier E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria* cit., p. 91.

emerge, e di reagire ai suoi stimoli: si volge anche verso di essa per trasformarla ed imporle sempre più il dominio di universo personale”¹²¹. L’attività produttiva è essenziale alla persona umana, ma la produzione prende valore e significato solo in relazione alla sua alta finalità: realizzare un mondo di persone, contrastando viceversa la tendenza spersonalizzante¹²². Lo sviluppo tecnico ha valore nella misura in cui si realizza al servizio dello sviluppo della persona umana: per questo motivo non hanno senso attribuzioni assiologiche ingenuamente positive o acriticamente negative, ma ogni valutazione deve essere effettuata caso per caso sulla base di quel principio. L’“ottimismo tragico” del personalismo consente di fugare ogni dubbio e di non caratterizzarsi come una “filosofia della domenica pomeriggio”, secondo la felice espressione di Maurice Nédoncelle, perché il suo destino risiede nella critica, nella lotta, nel non accettare il dato di realtà e nel proporre una prospettiva utopica di cambiamento¹²³.

Declinando l’interdipendenza tra uomo e mondo, presente nel pensiero di Mounier, Freire considera l’uomo come un essere di integrazione, quando assume il suo ruolo di soggetto di azione, vale a dire quando comincia a pensare ed agire, integrandosi nel proprio contesto socio-economico e culturale (il mondo). L’uomo come essere di integrazione, in contrapposizione all’accomodamento, è dunque una categoria antropologica che il pedagogista brasiliano ricava interpretando il pensiero di Mounier.

Freire stesso ha inoltre riconosciuto direttamente il debito nei confronti di Teilhard de Chardin su questo punto, quando ha descritto la capacità unicamente umana di riflessione critica e di “autoinserimento” cosciente nel mondo materiale¹²⁴. Proprio come Teilhard descriveva l’“ominizzazione” come il salto evolutivo dalla vita inconscia a quella cosciente, Freire dichiarò che nel divenire “ominidi”, nel processo di evoluzione, gli uomini diventano capaci di avere una biografia¹²⁵. Freire ha preso un

¹²¹ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 27.

¹²² Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 29.

¹²³ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 30.

¹²⁴ Freire P. (1985), *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*, Granby: Bergin & Garvey, p. 172.

¹²⁵ Freire P. (1970), *Cultural Action and Conscientization* cit., p. 467.

estratto chiave da *Il fenomeno dell'uomo* nella discussione sul concetto di coscienza: "l'uomo [non] è solo 'un essere che sa' ma 'un essere che sa di sapere'. Possiede la coscienza elevata al potere di due. Sentiamo sufficientemente la natura radicale della differenza?"¹²⁶.

Il nesso tra pensiero critico, l'opposizione integrazione-adattamento e la democrazia è stabilito esplicitamente dallo stesso Freire in una delle prime opere:

L'adattamento richiede una dose minima di criticità. Mentre l'integrazione esige un massimo di ragione e di coscienza, ed è il comportamento caratteristico dei regimi flessibili e democratici. Il problema dell'adattamento e dell'accomodamento si lega a quello del mutismo, che è una delle conseguenze immediate della nostra inesperienza democratica. Nell'adattamento l'uomo non dialoga affatto, non partecipa; al contrario, si accomoda a determinazioni che si sovrappongono a lui¹²⁷.

Nella prospettiva personalista, il processo di umanizzazione è concepito come un movimento continuo che permette la realizzazione della persona mediante il suo stesso superamento: "l'uomo non può contentarsi del riposo nel benessere: egli aspira au plus-être"¹²⁸. Questa impronta è particolarmente evidente nella sua convinzione fondamentale: tutte le persone possono – e dovrebbero – affrontare la sfida di diventare "più pienamente umani" attraverso la presa di coscienza della propria condizione storica e assumendosi la responsabilità di creare un mondo più giusto. Questo assunto di base percorre le linee iniziali fondamentali de *La pedagogia degli oppressi*, dove Freire ha dichiarato che la lotta per l'umanizzazione è sempre stato "il problema centrale dell'uomo"¹²⁹. Nella stessa opera, Freire ha sostenuto anche che le pratiche educative "depositarie" sono intrinsecamente immorali perché privano i discenti della loro

¹²⁶ Freire P. (1970), *Cultural Action and Conscientization* cit., p. 476 [t.d.a.].

¹²⁷ Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., p. 89.

¹²⁸ Devaux A. (1965), *Emmanuel Mounier, homme de foi, de pensée et d'action*, in «Cahiers de Neuilly», Avril 1965, pp. 3-10: 4. Si veda Danese A. (2012), *Il problema antropologico* cit., pp. 86-91.

¹²⁹ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 27.

“vocazione ontologica e storica” di diventare più umani¹³⁰.

Questo movimento di superamento (*dépassement*), in Mounier più ancora che in Freire, in cui la seconda dimensione è meno enfatizzata, è duplice: da un lato si dirige verso gli altri, dall'altro in direzione verticale spinge verso l'Altro. In ogni caso, l'umanesimo personalista, e di conseguenza quello freiriano, può essere definito come non antropocentrico nella misura in cui l'uomo non è più considerato come centro del mondo, del non io e di Dio. Proprio perché rimanda a qualcun altro, nel definirsi e nel realizzarsi, l'uomo non è il centro ermeneutico a partire da cui la realtà viene definita¹³¹. L'attitudine a uscire da sé, su cui Mounier insiste a più riprese, caratterizza anche l'impegno gnoseologico e morale dell'essere umano, che non è più quindi orientato a costruire se stesso, nell'ottica della perfettibilità, ma a guardare all'altro. La nozione di superamento, che in Freire viene recuperata come trascendenza, assume pertanto una centralità nella concezione antropologica e investe, conseguentemente, anche il piano conoscitivo e comportamentale.

Il processo di trascendenza è elemento indispensabile per la personalizzazione, nella dialettica della formazione del sé: l'altro permette all'io di conoscersi, guardandosi da fuori, e di superare la tendenza egocentrica, che in ultima analisi si trasformerebbe in una tendenza solipsistica. Mettersi al posto dell'altro, in un movimento empatico, è ciò che rende possibile la comunicazione¹³². Lo sguardo altrui, il reciproco riconoscimento, nel personalismo, diversamente dall'esistenzialismo di Sartre in cui è fonte di scacco, ha una funzione positiva sul piano antropologico, gnoseologico ed etico. La persona, infatti, “non esiste che verso l'altro, non si conosce se non attraverso l'altro e non si trova che nell'altro. L'esperienza della seconda persona”¹³³. Se, invece, si chiude in se stessa, rifiutando la comunicazione, perde anche se stessa: “l'*alter* diventa *alienus* e io a

¹³⁰ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 41.

¹³¹ Danese A. (2009), *Persona, comunità, istituzioni. Da Mounier a Ricoeur* cit., p. 65.

¹³² Danese A. (2009), *Persona, comunità, istituzioni. Da Mounier a Ricoeur* cit., p. 66.

¹³³ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 35. Nei termini di Ricoeur la sollecitudine non va concepita come un imperativo morale della persona centrata su di sé, ma rappresenta la manifestazione della costitutiva dimensione dialogica della persona: in questi termini stima di sé e sollecitudine non possono pensarsi l'una senza l'altra; si veda Danese A. (2009), *Persona, comunità, istituzioni. Da Mounier a Ricoeur*, in Vento S. (a cura di), *Emmanuel Mounier. Attualità del personalismo*, Reggio Emilia: Diabasis, p. 75.

mia volta divento estraneo a me stesso, alienato”¹³⁴. Il concetto di persona è dunque una tensione dialettica tra identità e relazionalità, tra superamento di sé e l’essere se stessi, termini che vicendevolmente si definiscono e in questa dialettica permettono di individuare la persona.

Se l’uomo è concepito come un essere in movimento, nel senso che non è mai finito né è possibile definirlo una volta per tutte, significa dunque che è un essere fatto per superare se stesso, per andare sempre oltre ciò che è. Jean Lacroix, a questo proposito, ha detto chiaramente che “la persona è meno un dato che una conquista, ella vive una creazione continua [...] La persona non è tutta compiuta, ma è divenire, è da farsi. L’impegno che la caratterizza è creatore, ma tale creatività non le può venire che da una sorgente che la sorpassa e che essa non può mai raggiungere completamente”¹³⁵. Tralasciando la questione del rapporto tra creatività umana e Dio, più evidente in Lacroix, meno in Mounier e più sfumata ancora in Freire, ciò che interessa in questa sede è l’insistenza con cui i personalisti, in questo ripresi dal pedagogista brasiliano, hanno sostenuto che la persona debba essere concepita come un processo in divenire, in costruzione, e non come un dato di fatto. Questo rifiuto di un essenzialismo antropologico, che Freire riprende anche da alcune affermazioni di Sartre sulla natura umana, contenute in *L’esistenzialismo è un umanismo*, si salda con la nozione di prassi trasformativa, di provenienza marxista, andando così a caratterizzare l’essere umano come un essere creativo, protagonista della sua costruzione. L’espressione “condizione umana”¹³⁶ consente a Mounier di tenersi lontano da un concezione dell’uomo come “natura permanente”, come un già dato, e, all’estremo opposto, di connotarlo come pura libertà, consistente nel suo farsi da sé: “se ogni uomo è soltanto ciò che egli stesso si fa, non c’è più né umanità, né storia, né comunità” come sostengono alcuni esistenzialisti¹³⁷. La libertà della persona, quindi, non è assoluta, letteralmente senza vincoli, perché “è libertà di una persona, e di questa persona, così costituita e situata in

¹³⁴ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 34.

¹³⁵ Lacroix J. (1981), *Le Personnalisme. Sources, fondements, actualité*, Lyon: Chronique sociale, p. 38, ma si vedano anche, per esempio, pp. 116-117 in cui ci sono affermazioni simili.

¹³⁶ Rinvenibile per esempio in Mounier E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria* cit., p. 325.

¹³⁷ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 60.

se stessa, nel mondo e di fronte ai valori”¹³⁸.

Questa capacità di trascendere se stessi, per diventare più pienamente umani, attraverso la ricerca permanente, la prassi trasformatrice e le relazioni con gli altri, che caratterizza l’uomo come un essere che emerge dalla natura, costituisce la base antropologica a partire dalla quale Freire ha proposto frequenti confronti tra esistenza umana e animale. Questi insistenti richiami, evidenziati nel primo capitolo, circa la diversità e l’eccezionalità dell’essere umano manifestano il debito del pedagogista brasiliano nei confronti del personalismo francese. Secondo Freire, solo gli esseri umani hanno la capacità di entrare “nel dominio che è esclusivamente loro - quello della storia e della cultura”¹³⁹. Gli esseri umani sono le uniche creature che esistono piuttosto che sopravvivere. Hanno il potenziale per trascendere “il semplice essere nel mondo” attraverso atti coscienti di trasformazione, produzione, decisione, creazione e comunicazione¹⁴⁰. Gli animali, che sono incapaci di andare oltre il loro condizionamento biologico, si limitano ad “adattarsi” al mondo. Non avendo alcun senso del processo storico, sono confinati in un presente eterno. Questi modi puramente istintivi di abitare il mondo fisico, che sono caratteristici della sfera animale, sono sintomi di “disumanizzazione” quando praticati dagli uomini¹⁴¹.

Il programma di alfabetizzazione implementato nel nord-est brasiliano da Freire si fondava su questa netta dicotomia tra natura e cultura. Agli studenti adulti che hanno preso parte ai suoi circoli culturali venivano presentate diverse immagini che ponevano in primo piano la fondamentale distinzione tra comportamento umano e animale. Una raffigurava un cacciatore che sparava a un uccello con un fucile, esemplificando un atto culturale di dominio sul mondo naturale. Per fornire un esempio contrastante, Freire presentava una diapositiva di un gatto che stava cacciando un topo, a rappresentare un comportamento istintivo in cui manca riflessione o strumenti creati culturalmente.

L’utilizzo ricorrente da parte di Freire del termine “vocazione” è, infine,

¹³⁸ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 93.

¹³⁹ Freire P. (1973), *L’educazione come pratica della libertà* cit., p. 50.

¹⁴⁰ Freire P. (1970), *Cultural Action and Conscientization* cit., p. 466.

¹⁴¹ Freire P. (1973), *L’educazione come pratica di libertà* cit., p. 49; Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., pp. 103-105.

altrettanto significativo di un'eredità cristiana e specificamente personalista. La vocazione è un concetto con una lunga tradizione all'interno del cattolicesimo: derivato dalla parola latina *vocatio* ("chiamata"), significa l'invito del Creatore affinché ogni persona raggiunga la santità attraverso l'adempimento di una funzione o di uno stile di vita distintivi, più adatti ai suoi talenti e alle sue predisposizioni. Perseguire la propria vocazione significa dedicare i propri "doni" al servizio del bene superiore, della Chiesa e di sé. Per la stragrande maggioranza della storia della Chiesa, la "vocazione" è riferita esclusivamente a coloro che sono nel ministero ordinato o in comunità religiose formali (cioè, sorelle e confraternite). Nel ventesimo secolo, la comprensione cattolica della "vocazione" è allargata anche ai laici. Nel Concilio Vaticano II, la Chiesa ha affermato che i modi di vita non ordinati forniscono le proprie opportunità vocazionali. Freire assume questa interpretazione della vocazione più inclusiva e meno gerarchica. Dal suo punto di vista, tutti gli esseri umani, indipendentemente dal loro contesto educativo, sociale o religioso, sono infatti dotati della vocazione ontologica a intervenire nel mondo¹⁴².

Una concezione non deterministica della storia

Se l'essere umano è sia immerso nella realtà sia capace di emergervi, per Mounier è importante riconoscere il senso della storia per potersi inserire, perché se vi si aderisce troppo si finisce per non costruirla più per quale deve essere, limitandosi ad accettarla per quello che è. Integrarsi nel mondo e leggerlo criticamente consente di emergere, cercando "di scoprirne le possibilità intentante"¹⁴³, al fine di attivare prassi trasformatrici. Nella visione della storia del filosofo francese è centrale, dunque, il concetto di "possibilità ancora inesplorate della nostra condizione"¹⁴⁴. La storia è "una creazione comune degli uomini liberi" e, pertanto, "se il senso della storia è già fissato in anticipo, non c'è libertà"¹⁴⁵. Questa concezione non deterministica della storia,

¹⁴² Freire P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia* cit., p. 48.

¹⁴³ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 83.

¹⁴⁴ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 48; si veda anche Mounier E. (1948), *Che cos'è il personalismo?* cit., pp. 43-44.

¹⁴⁵ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 104.

affermata in nome di quel primato del possibile a cui si è fatto riferimento, ha una duplice pregnanza: sul piano gnoseologico, per cui i valori sono conoscibili solo in parte e non sono rigorosamente delimitabili nella loro purezza, e su quello metafisico, per cui i valori sono anche esistenti solo in parte in modo autonomo e crescono progressivamente attraverso l'istanza creativa dell'uomo¹⁴⁶. Questa metafisica della possibilità, che si declina in una fenomenologia della possibilità, incardinandosi nel nesso tra persona e libertà, si pone al centro della filosofia della storia del personalismo comunitario¹⁴⁷.

Muovendosi in continuità con questa prospettiva, Freire ha concepito la storia “come tempo di possibilità e non determinismo”¹⁴⁸. La storia quindi non è predeterminata, ma piuttosto gli esseri umani – come soggetti attivi – sono in una condizione permanentemente di divenire se sono capaci di ricreare il mondo in cui viene coltivata l'umanizzazione dell'umanità. Il concetto di “umanizzare l'umanità” è una visione della storia mounieriana, progressiva e ottimista, ma richiede tuttavia il riconoscimento della reale minaccia esistenziale rappresentata dalla disumanizzazione¹⁴⁹. In questa prospettiva non può esserci liberazione se viene imposta dall'alto, indipendentemente dalle buone intenzioni¹⁵⁰. Le pratiche di umanizzazione, coscientizzazione ed emancipazione richiedono sempre l'attivazione di un certo livello di protagonismo del soggetto che deve umanizzarsi: con un lessico contemporaneo si può dire che, in questa prospettiva, le pratiche educative sono pratiche capacitanti, di *empowerment* individuale e comunitario¹⁵¹.

¹⁴⁶ Su questo duplice risvolto si veda Limone G. (1988), *Tempo della persona e sapienza del possibile* cit., rispettivamente pp. 207-214 e 214-239.

¹⁴⁷ Sul nesso si veda Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., pp. 75-76; sulla fenomenologia del possibile come fulcro interpretativo della filosofia della storia di Mounier si veda Limone G. (1988), *Tempo della persona e sapienza del possibile* cit., pp. 122-129.

¹⁴⁸ Freire P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia* cit., pp. 64-65.

¹⁴⁹ Elias, J. L. (1994). *Paulo Freire: Pedagogue of liberation*. Malabar, FL: Kreiger Publishing Company.

¹⁵⁰ Fraser, J. W. (1997). *Love and history in the work of Paulo Freire*. In P. Freire, J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon, & W. T. Stokes (Eds.), *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*, New York, NY: Peter Lang, pp. 175–199:176-177.

¹⁵¹ Sul *Capability approach* si veda almeno Nussbaum M.C. (1999), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma: Carocci; e sulla prospettiva educativa dell'autrice statunitense G. Alessandrini (a cura di) (2004), *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano: Franco Angeli. Sull'*empowerment* si veda almeno

L'impegno degli oppressi nel loro movimento verso il divenire soggetto è radicato nella convinzione di Freire che l'umanizzazione (diventare più pienamente umani) è una vocazione ontologica e implica la natura politica del processo stesso. La dimensione politica delle pratiche educative e delle riflessioni pedagogiche proposte dal brasiliano sono di tale portata e importanza che è stato definito un "personaggio politico radicale"¹⁵². La dimensione politica e sociale della pedagogia connota le pratiche educative come tentativi di cambiare le attitudini delle persone e di creare disposizioni democratiche¹⁵³.

Anche per Freire, quindi, la concezione antropologica è strettamente collegata alla sua filosofia della storia: "mi piace essere persona perché la Storia in cui mi realizzo con gli altri e della cui costruzione faccio parte, è un tempo di possibilità e non di determinismo". Da questo deriva la ripetuta "insistenza sulla problematizzazione del futuro" e l'altrettanto "convinto rifiuto della sua inesorabilità"¹⁵⁴. Freire ha tratto dal personalismo una comprensione della storia fondamentalmente piena di speranza e un concomitante "appello all'azione"¹⁵⁵. Il pensiero di Mounier, in altri termini, ha aiutato Freire a rifiutare la visione della storia come fissa, statica o determinata. Concepirla viceversa come incompleta e malleabile conduce a ritenere che le scelte e le azioni umane siano enormemente significative.

L'utopia e la speranza

Al centro della visione freiriana della storia nella lotta per la liberazione e l'umanizzazione delle persone è il concetto di utopia, che ha una lunga e varia

il fondativo Rappaport J. (1981), *In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment Over Prevention*, in «American Journal of Community Psychology», vol. 9, n. 1, pp. 1-25 e, per le distinzioni analitiche tra le diverse forme, Zimmerman M.A. (2000), *Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*, in J. Rappaport, E. Seidman, *Handbook of Community Psychology*, New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, pp. 43-63. Sul nesso tra i due concetti Clark D.A., Bigger M., Frediani A.A. (eds.) (2019), *The Capability Approach, Empowerment and Participation*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

¹⁵² da Silva T. T., McLaren P. (1993). *Knowledge under siege: The Brazilian debate*, in P. McLaren & P. Leonard (eds.), *Paulo Freire: A critical encounter*, New York, NY: Routledge, pp. 36-46: 36.

¹⁵³ Collins D.E. (1977), *Paulo Freire cit.*, p.12.

¹⁵⁴ Freire P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia cit.*, p. 47.

¹⁵⁵ Collins D.E. (1977), *Paulo Freire cit.*, p. 30.

tradizione nella letteratura e nel pensiero sociale. Lewis Mumford ha proposto efficacemente una distinzione tra utopie di fuga e utopie di ricostruzione: “La prima lascia il mondo esterno così come è; la seconda tenta di cambiarlo per mettersi in relazione con esso alle condizioni desiderate”¹⁵⁶. Le utopie della fuga sono in definitiva distruttive per il bene della società perché trascinano la gente lontano dalla vita civile in fantasiose ricerche di realizzazione personale. Le utopie della ricostruzione sono invece visioni di una comunità ideale che incoraggia lo sviluppo di nuove abitudini, nuovi valori e una struttura sociale più socialmente favorevole. Questa distinzione, o quantomeno questa accezione ricostruttiva dell’utopia potrebbe essere giunta a Freire anche per il tramite degli intellettuali dell’*Instituto Superior de Estudos Brasileiros* (ISEB). Come si è accennato in precedenza questi studiosi avevano tra i loro riferimenti privilegiati, oltre ai personalisti francese, Karl Mannheim, che nel 1929 aveva pubblicato *Ideologia e utopia* ed era in relazioni intellettuali con Lewis Mumford, il quale nel 1922 aveva dato alle stampe la sua *Storia dell’utopia*¹⁵⁷.

Freire ha integrato la visione più ricostruttiva dell’utopia di Mumford con la visione radicalizzante di Gustavo Gutiérrez. Il filosofo della liberazione ha utilizzato l’utopia come un concetto per sfidare lo stato attuale dell’ordine sociale in modo da aprire una nuova realtà ai poveri. Mentre riconosceva che per Thomas More utopia fa riferimento a qualcosa di illusorio e irrealistico, Gutiérrez propone invece di assegnarle la qualità di essere sovversiva e di rappresentare una forza trainante della storia. L’utopia suggerisce che l’ordine corrente debba essere ripudiato per la sua qualità disumanizzante, mentre allo stesso tempo punta a costruirne uno nuovo caratterizzato da valori umanizzanti, quali equità e giustizia sociale. Piuttosto che essere un’evasione della realtà, la credenza nell’utopia deve necessariamente portare a un impegno a sostenere l’emergere di una nuova coscienza sociale e di nuove relazioni tra le persone. L’utopia costituisce dunque una chiamata all’azione che nasce dalla fede in un Dio della liberazione e dalla necessità di un’azione politica concreta. Invece delle fantasie dei

¹⁵⁶ Mumford L. (1969), *Storia dell’utopia*, Bologna: Calderini, p. 11.

¹⁵⁷ Mannheim K. (1999), *Ideologia e utopia*, Bologna: il Mulino; Sul rapporto tra Mannheim e Mumford su questo aspetto si veda Levitas R. (2010), *The Concept of Utopia*, New York: Peter Lang, pp. 69-95.

sognatori, l'utopia di Gutiérrez radicalizza l'impegno di individui e comunità nel presente a lavorare per la creazione di una società equa e giusta¹⁵⁸.

In continuità con questa interpretazione, Freire ha descritto il suo impegno verso l'utopia come “una relazione dialettica tra denunciare il presente e annunciare il futuro. Per anticipare domani sognando oggi”¹⁵⁹. Riferendosi al punto di vista di Freire, Gutiérrez ha proprio sostenuto che, se l'utopia non conduce all'azione nel presente, rappresenta allora una mera evasione della realtà. Quindi, per Freire una corretta comprensione dell'utopia richiede di mantenere un chiaro equilibrio tra il futuro immaginato e sperato e l'analisi critica e l'azione concreta necessaria per raggiungere quel futuro. Questo tratto di realismo che Freire incamera nella sua concezione di utopia è probabilmente il frutto dell'influenza marxista. In quanto condizionato, l'essere umano non può non partire, nella sua analisi e nella sua tensione al cambiamento, dal dato di realtà, ossia dalla condizione socioeconomica in cui è immerso. A partire da questo, però, può emergere e proporre una visione di futuro diversa dal presente, immaginando quell’“inedito possibile” che ricorda molto da vicino le sopracitate “possibilità ancora inesplorate della nostra condizione” di Mounier.

Nel cercare di spiegare l'ottimismo di Freire, nonostante la personale sofferenza e le ineguaglianze travolgenti che ha incontrato nel suo lavoro in tutto il mondo, Denis Collins caratterizza Freire in questo modo:

Come si spiega l'ottimismo di Paulo Freire? La vita di Freire e il lavoro di educatore sono ottimisti nonostante la povertà, la reclusione e l'esilio. Su un pianeta dove più della metà della gente patisce la fame ogni giorno perché le nazioni non sono in grado di nutrire tutti i loro cittadini, dove non possiamo essere d'accordo sul fatto che ogni essere ha il diritto di mangiare, Paulo Freire lavora per aiutare uomini e donne a superare il loro senso di impotenza e ad agire per proprio conto¹⁶⁰.

¹⁵⁸ Gutiérrez G. (1992), *Teologia della liberazione. Prospettive cit.*,

¹⁵⁹ Shor I., Freire P. (1987), *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*, Westport: Bergin & Garvey, p. 187 [t.d.a.].

¹⁶⁰ Collins D.E. (1977), *Paulo Freire cit.*, p. 3 [t.d.a.].

In questo contesto intellettuale e di vita, Freire ha mantenuto una visione positiva del corso della storia umana e si è visto come una persona di speranza. Ha infatti scritto che “sopra la mia differenza sta il mio ottimismo critico, non ingenuo, e la speranza che mi incoraggia e che non esiste per il fatalista”¹⁶¹. Un ottimismo critico che in qualche misura si ricollega al “tragico ottimismo” di Mounier, che respingeva sia l’“ottimismo ingegnoso” (cioè, la speranza acritica) sia lo “scetticismo irrazionale” (cioè snervante pessimismo)¹⁶².

Ben radicata nella fede cattolica, la comprensione della speranza di Freire proveniva da diversi punti. Dal marxismo aveva infatti acquisito un paradigma per comprendere le dinamiche della storia umana: come si è visto nel paragrafo precedente, una concezione antropologica dell’uomo come essere condizionato e, al contempo, capace di prassi trasformatrice. Dal personalismo di Emmanuel Mounier ha acquisito una prospettiva umanizzante sulla lotta per la liberazione. Il concetto filosofico di “utopia” ha fornito un’immagine verso cui concentrare il suo concetto di speranza. Per Freire, però, non si tratta solamente di un concetto, utile e potente a livello teorico, ma più propriamente di quello che chiamava “necessità ontologica” o “imperativo esistenziale e storico” che ha guidato il suo lavoro e la sua vita¹⁶³.

Quando Freire ha affermato che “senza una visione per il futuro, la speranza è impossibile” aveva in mente una visione profetica della speranza, grazie alla quale vedeva un mondo più giusto, una società più democratica, un luogo che avrebbe celebrato le differenze e un popolo che avrebbe vissuto l’uno con l’altro nel rispetto, nell’amore e nella libertà¹⁶⁴. È probabile che avesse in mente quel passo biblico, in cui si afferma che “Senza una visione, il popolo perisce” (*Proverbi 29:18*), ma è indubbio che in termini generali il concetto di speranza e la concezione dell’utopia del pedagogista brasiliano, descritte nel primo capitolo, sono ampiamente radicate nel lavoro di Mounier.

¹⁶¹ Freire P. (1995), *À sombra desta mangueira* cit., p. 88 [t.d.a.].

¹⁶² Mounier E. (1948), *Che cos’è il personalismo?* cit., 113.

¹⁶³ Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza* cit., p. 14.

¹⁶⁴ Freire P. (1995), *À sombra desta mangueira* cit., p. 90 [t.d.a.].

L'ottimismo critico freiriano, analogamente alla concezione del filosofo francese, nella misura in cui fa riferimento al concetto di prassi trasformativa, richiama all'azione "richiede responsabilità sociale" e "impegno storico"¹⁶⁵.

Raccoglimento e impegno per una teoria dell'azione

Come si è visto, per Mounier e Paulo Freire, la persona si realizza nella capacità di posizionarsi e impegnarsi, ma tale presa di posizione non sarebbe altro che semplice indottrinamento o reclutamento collettivista se non partisse da posizioni autonome, da persone consapevoli che fanno parte di una comunità. Una consapevolezza che deve coinvolgere anche l'idea che la comunità è meglio alimentata quando formata da singolarità che non svaniscono nell'anonimato.

Con la nozione di raccoglimento, Mounier si riferisce a quel movimento per cui la vita personale consiste nella capacità "di riprendersi, di ripossedersi per riportarsi al centro, e raggiungere la propria unità"¹⁶⁶. In questo senso, è necessario risvegliare negli uomini questa capacità di affrontare l'esistenza. Per questo, tuttavia, è necessario liberarsi dalle seduzioni del mondo materiale. Per Mounier "la rivoluzione nel tempo dell'addomesticamento, la resistenza all'oppressione, il rifiuto di affrontare denigrazione sono privilegi inalienabili della persona, la loro ultima risorsa, quando il mondo si leva contro il suo regno"¹⁶⁷. La capacità di affrontare il presente nell'essere umano sarebbe quella che Paulo Freire chiamava criticità, suscitata solo attraverso un'educazione fondata sul dialogo, la partecipazione e non più attraverso l'"assistenzializzazione" e il quietismo radicati nell'inesperienza democratica del popolo brasiliano¹⁶⁸. In questi termini è possibile sostenere che la teoria dell'azione di Mounier, e conseguentemente del pedagogista brasiliano, è una conseguenza della sua antropologia filosofica e della sua filosofia della storia: "l'azione traduce sempre una filosofia dell'uomo e della storia, ma la esprime solo in composizione con un'analisi

¹⁶⁵ Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., p. 64.

¹⁶⁶ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 51.

¹⁶⁷ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 152.

¹⁶⁸ Freire P. (2001), *Educação e atualidade brasileira* cit.

diretta delle sue condizioni empiriche”¹⁶⁹.

La capacità di raccogliersi e di posizionarsi nel mondo per affrontare l’esistenza richiama la teoria dell’impegno, che il filosofo personalista ha ripetutamente sostenuto. Le dimensioni dell’azione ci vengono determinate dalle esigenze personali che noi desideriamo soddisfatte dall’azione stessa: il dominio sulla realtà esterna, il contributo alla propria formazione, l’arricchimento del proprio universo dei valori. Si tratta della classica tripartizione tra fare, agire e contemplare, che in questo caso mostra pienamente la sua portata antropologica. Con il fare l’azione ha per principio ordinatore e per fine principale di dominare e organizzare la materia esteriore: ci si muove dunque nella logica della produzione e dell’efficacia¹⁷⁰. Dal punto di vista dell’agire, l’azione mira a “formare colui che agisce, la sua abilità, le sue facoltà, la sua unità personale: in questo ambito si segue la logica della formazione e la dimensione etica trova il suo valore nell’autenticità”¹⁷¹. Nella contemplazione, infine, l’uomo esamina i valori e se ne arricchisce: si ha, in questo caso, un’azione di tipo profetica¹⁷². In questa prospettiva, Mounier ha sostenuto che

Non c’è umanità, se non c’è avventura umana, e sempre aperta.

Da quando avevamo rifiutato la comodità degli atteggiamenti siderali e c’eravamo impegnati nelle situazioni e nei problemi del nostro tempo, le tendenze dell’epoca dovevano trascinarci verso alternative che non ci eravamo prefissati e là obbligarci a opzioni incompatibili con la solitudine delle posizioni «pure».

Ogni volta noi abbiamo scelto, e non schivato. La guerra di Spagna, il Fronte popolare, Monaco, Vichy. Vi erano sempre abbastanza buone ragioni dalla parte dell’avversario, e tanta ottusità e bassezza da parte dell’alleato, da mettere la nostra scelta nel rischio di essere fatta cadere. Ora che il giuoco è chiuso e i malintesi sono rimossi, noi sappiamo di avere ogni volta scelto bene [...] Se ogni azione ci inserisce in un mondo di dati preesistenti, non c’è mai, per

¹⁶⁹ Mounier E. (1948), *Che cos’è il personalismo?* cit.

¹⁷⁰ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 100.

¹⁷¹ Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 101.

¹⁷² Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., pp. 102-103.

l'azione, purezza: tutte le situazioni sono situazioni impure, ambigue, miste, e di fatto, laceranti¹⁷³.

Il concetto di impegno mostra tutta la sua portata antropologica: “una persona non raggiunge la sua piena maturità se non nel momento in cui sceglie qualcosa, cui restare fedele che valga più della vita”. Coerentemente con questa impostazione Freire ha proposto un'idea di educazione come proposta, contrapponendola all'imposizione, perché “imporre significa rifiutarsi deliberatamente di presentare delle alternative e una molteplicità di punti di riferimento”¹⁷⁴. Ha sostenuto cioè un'idea di educazione non neutrale¹⁷⁵.

*Ruolo della chiesa*¹⁷⁶

Questo rifiuto della neutralità non è rivolto solo all'educatore, o in generale alle persone private, ma anche a importanti istituzioni come la Chiesa cattolica. Freire, recuperando Mounier, ha argomentato, infatti, in favore di una chiesa capace di intervenire nel mondo in favore dell'umanizzazione degli oppressi¹⁷⁷.

La questione teologica centrale per i progressisti cattolici del Brasile concerneva il ruolo e lo scopo del cristianesimo nel mondo moderno. Come molti altri intellettuali latinoamericani coevi, lo sviluppo intellettuale di Freire nei confronti di questo problema fondamentale si è nutrito di Maritain, Mounier e Teilhard. Come accennato in precedenza, la sinistra cattolica concepiva il principale dovere religioso come l'istituzione di una società più giusta, equa e umana. Rifiutavano la moralità privatizzata, la sottomissione riflessiva all'autorità stabilita e il quietismo politico dell'insegnamento cattolico “tradizionale”. Le loro nuove prospettive erano

¹⁷³ Mounier E. (1948), *Che cos'è il personalismo?* cit.

¹⁷⁴ Freire P., Macedo D. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo* cit., p. 49.

¹⁷⁵ Freire P., Macedo D. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo* cit., pp. 48-63.

¹⁷⁶ Freire P. (1974), *Educacion, liberacion e iglesia*, in Freire P., Bodipo-Malumba E.I., Cone J.H., Assmann H., *Teología negra, teología de la liberación*, Salamanca: Ediciones Sígueme, pp. 13-48.

¹⁷⁷ Balduino A. Andreola (2004) ha scritto che Freire possedeva “un cristianesimo dei forti” come era stato “immaginato da Mounier nel suo libro *L'Affrontement Chrétien*”, si veda Andreola B. A. (2004), *Letter to Paulo Freire*, in P. Freire, *Pedagogy of indignation*, Boulder: Paradigm Publishers, pp. XXXIII–XLV: XXXIV.

caratterizzate dal pensiero personalista. È stato lo stesso Freire, in seguito, a riconoscere l'influenza di Mounier sulla coscienza storica degli attivisti cattolici del Brasile: “in Brasile le posizioni radicali, nel senso che noi diamo a questa parola, sono state illustrate, anche se non esclusivamente, da gruppi di cristiani per i quali la ‘Storia’ (secondo Mounier) ha un senso”¹⁷⁸.

Come Mounier, anche Freire era particolarmente critico nei confronti delle forme di cristianesimo che servivano semplicemente a salvaguardare la tradizione o stabilizzare lo *status quo*. Questa prospettiva teologica lo mette in contrasto con la chiesa cattolica romana del suo tempo. Freire infatti prese una posizione critica verso l'istituzione ecclesiastica. Parlando della chiesa, non ne parlava in senso astratto o ideale, ma piuttosto della chiesa come l'aveva osservata agire e rispondere ai bisogni dei poveri dell'America Latina. Ha respinto l'idea che la chiesa potesse essere neutrale in relazione al corso della storia o all'azione politica, perché fare ciò avrebbe rafforzato la posizione delle classi dominanti e oppressive.

In particolare, ha criticato due diverse espressioni della chiesa, che chiamò Chiesa tradizionalista e Chiesa modernizzante¹⁷⁹. La Chiesa tradizionalista sostiene attivamente lo *status quo* e condanna anche come peccatori coloro che cercano di cambiare lo status quo. I leader della Chiesa tradizionalista ascoltano solo le voci della classe dominante e condannano le povere masse come spiritualmente inferiori. La Chiesa modernizzante riconosce la grande disparità tra ricchi e poveri, ma non opera ancora per il cambiamento sociale. Piuttosto, la Chiesa modernizzante cerca di aiutare coloro che sono poveri e maleducati ad acquisire le capacità, le conoscenze e le competenze per competere efficacemente nel mondo così com'è. La Chiesa modernizzante si schiera con i poveri, ma solo nella misura in cui può aiutarli a uscire

¹⁷⁸ Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., p. 61, nota 14. Anche Maritain, respingendo la dicotomia teologica tra cielo e terra, ha insistito sul fatto che i cristiani avrebbero dovuto superare la paura di sporcarsi entrando nel contesto della storia, immergendosi nei problemi e nelle lotte del loro tempo. Si veda Maritain J. (1962), *Umanesimo integrale*, Torino: Borla (ed. orig. *Humanisme intégral. Problèmes temporels et spirituels d'une nouvelle chrétienté*, Paris: Aubier 1936). La genesi di *Humanisme intégral* parte da sei lezioni tenute nell'agosto del 1934 ai corsi estivi dell'Università di Santander, pubblicate nel 1935, a Madrid dalle edizioni “El Signo” e a Buenos Aires dalle edizioni “Fides”, con il titolo *Problemas espirituales y temporales de una nueva cristiandad*.

¹⁷⁹ Freire P. (1985), *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation* cit.

dalla loro terribile situazione. In nessun punto la Chiesa modernizzante domanda o critica le condizioni politiche, sociali ed economiche che creano quella disparità.

Da questo punto di vista la sua posizione è coerente con quella di una chiesa popolare avanzata dai teorici della *Teologia della liberazione*, fondata su una fede partecipe dei problemi sociali e popolari¹⁸⁰. Questo movimento teologico che ha preso le mosse dalle *Comunità Ecclesiali di Base*, successive al *Concilio Vaticano II*, ha trovato un momento di decisiva sistemazione nel 1968, con la conferenza del *Consiglio Episcopale Latinoamericano (Consejo Episcopal Latinoamericano, CELAM)* nella città di Medellín. Nonostante le differenze tra i due principali protagonisti, Gustavo Gutiérrez e Leonardo Boff, il primo più propenso a utilizzare procedimenti dialettici mutuati dal marxismo¹⁸¹, il rifiuto della neutralità della chiesa è un punto fermo che condividono con il pedagogista brasiliano.

Secondo Freire, l'unico vero ruolo della chiesa è il ruolo profetico. La Chiesa profetica respinge l'ultraterreno e le misure a metà strada delle chiese più consolidate, lavora invece per la liberazione sociale e spirituale dei popoli oppressi. La Chiesa profetica assume una posizione critica nei confronti delle strutture socio-politiche esistenti e si impegna in un processo continuo di sfida verso lo *status quo* a favore dei poveri e degli oppressi: deve essere uno strumento di azione trasformativa e un cambiamento sociale. In contrasto con i cristiani nelle chiese tradizionaliste e modernizzatrici, i cristiani nella Chiesa profetica si sono consapevolmente schierati con i poveri e hanno sperimentato la sofferenza dei poveri come una realtà concreta piuttosto che un concetto astratto. Di conseguenza, vengono spostati a lavorare per il cambiamento sociale e politico e si sono impegnati a cambiare le strutture che creano l'oppressione vissuta dai poveri e impotente.

¹⁸⁰ Gutiérrez G. (1992), *Teologia della liberazione. Prospettive* cit.; Boff L. (1977), *Teologia della cattività e della liberazione*, Brescia: Queriniana (ed. orig. *Teologia do cativo e libertação*, Lisboa: Multinova 1976). Sulla vicinanza ai poveri e sul ruolo della chiesa in questo ambito come elemento comune tra Freire e la Teologia della liberazione si veda almeno Reynolds W.M. (2013), *Liberation Theology and Paulo Freire: On the Side of the Poor*, in R. Lake, T. Kress (Eds), *Paulo Freire's historical roots* cit., pp. 127-144.

¹⁸¹ Colonnello P. (2014), *La filosofia latinoamericana*, in V. Melchiorre (a cura di), *Filosofie nel mondo*, Milano: Bompiani, p. 430.

Questa dimensione profetica, ancora una volta debito freiriano verso Mounier, è dunque tutt'uno con la concezione non neutrale della chiesa, dell'educazione e dell'educatore, ossia di quelle istituzioni preposte alla trasformazione delle condizioni di diseguaglianza. Ciò implica, in termini ancor più generali, una concezione non neutrale della prassi umana: come ha icasticamente scritto il filosofo francese, infatti, “il non intervento fra il 1936 e il 1939 ha prodotto la guerra di Hitler, e chi non ‘fa politica’, fa passivamente politica del potere costituito”¹⁸².

¹⁸² Mounier E. (1952), *Il personalismo* cit., p. 115.

Parte seconda – Una teoria dialogica del cambiamento

PARTE SECONDA – UNA TEORIA DIALOGICA DEL CAMBIAMENTO.
CON FREIRE OLTRE FREIRE

Se nella prima parte di questo lavoro lo sforzo descrittivo ha preso il sopravvento, in questa seconda parte, proseguendo l'analisi del pensiero del pedagogista brasiliano, mi proporrò di prendere le mosse da Freire per andare oltre lui.

L'impegno ricostruttivo e descrittivo dell'antropologia filosofica del pedagogista, e delle due principali fonti filosofiche e biografiche, oltre ad essere funzionale a ripercorrere analiticamente il pensiero complessivo e la riflessione pedagogica nello specifico, come annunciato in apertura della prima parte ha lo scopo di fornire le fondamenta della sua teoria del dialogo. Questa a sua volta, suggerirò nel prossimo capitolo, costituisce la matrice e la guida della teoria del cambiamento proposta, a partire dalle fonti privilegiate dal pensatore brasiliano: il marxismo e il personalismo comunitario. Per tale motivo, questa parte si apre con un capitolo dedicato all'antropologia relazionale di Freire per mostrare come essa si sviluppi pienamente in una filosofia del dialogo e in una pedagogia del dialogo; questo primo capitolo ha la funzione di introdurre la filosofia sociale del pensatore brasiliano, mostrando come questa si declini in una pedagogia e in una proposta educativa entrambe fondate sulla sua teoria dialogica e, in ultima istanza, su una specifica concezione antropologica.

Se questo primo filo che unisce la prima alla seconda parte del presente lavoro è ancora di carattere descrittivo, che si realizza in uno sforzo analitico sul pensiero freiriano, le sue fonti e le sue influenze, un altro elemento percorre questi ultimi capitoli: una dimensione propositiva. Lo scopo è di individuare alcuni elementi determinanti, all'interno di una teoria dialogica del cambiamento, che possano essere considerati necessari, seppur probabilmente non sufficienti, per caratterizzare il potenziale trasformativo del dialogo. In questa chiave, nei successivi capitoli esaminerò tre dimensioni che ritengo in qualche modo fondative di una teoria dialogica del cambiamento: l'empatia, il rispetto e l'esemplarità.

Da un punto di vista metodologico, questa parte non segue la logica della ricostruzione storica o analitica del pensiero di Freire, che quindi non è considerato in via prioritaria né come un oggetto culturale da studiare analiticamente per attualizzarlo, né come la fonte a partire da cui proporre tesi e riflessioni filosofiche o pedagogiche. La

logica che governa queste proposte della seconda parte è quella del retaggio: l'idea di fondo è recuperare l'eredità freiriana per andare oltre al testo, ma rimanendo fedeli al senso. D'altronde, come suggerisce la comune etimologia di “tradizione” e “tradimento”: ogni volta che tramandiamo qualcosa perché ritenuto importante ne tradiamo in parte lo spirito più genuino. Quello che mi interessa in questo frangente è proprio non consegnare meramente l'eredità freiriana mantenendosi aderenti alla lettera, ma a partire da questa fedeltà tradire la lettera stessa per, paradossalmente, recuperarne più pienamente il senso. In altri termini, per cogliere pienamente il retaggio di Freire nel contesto contemporaneo non bisogna essere pedissequi ripetitori del messaggio del pedagogista, ma è necessario lo sforzo di andare oltre e recuperare il senso complessivo della sua proposta per l'attualità. D'altra parte questa operazione è coerente con il modo di operare di Freire stesso rispetto alle sue fonti e all'elaborazione teorica originale: l'eclittismo del pedagogista, come si è visto, riposa in ultima istanza su quest'uso degli autori di riferimento magari non sempre ortodosso, presi in considerazione più per il loro retaggio che per una ricostruzione strettamente filologica.

La distinzione tra logica della ricostruzione e logica del retaggio, seppur sottile, è decisiva per comprendere il senso dei successivi capitoli. Non si tratta, infatti, di andare a individuare quali sono le caratteristiche decisive del dialogo secondo Freire, che potrebbero fondare una teoria e una prassi della trasformazione, né di andare a cercare nei testi freiriani i riferimenti che potrebbero giustificare e fondare la scelta di considerare l'empatia, il rispetto e l'esemplarità come gli elementi necessari alla teoria dialogica del cambiamento. Si tratta invece di avanzare una proposta coerente con l'impostazione del pedagogista: prioritario non è, allora, individuare i luoghi testuali a sostegno delle tesi sostenute, piuttosto è delinare in modo sistematico il senso complessivo della questione in gioco. La coerenza tra la concezione antropologica, la teoria del dialogo e del cambiamento di Freire con le tesi che in questa seconda parte propongo non si gioca sul piano filologico e storiografico, ma è pertanto una coerenza di senso complessivo. Sebbene citerò alcuni passi freiriani e farò riferimenti puntuali all'opera del pensatore brasiliano, senz'altro anche per ancorare questa seconda parte

propositiva alla prima ricostruttiva, prioritario sarà “il modo freiriano di andare oltre Freire”.

Da questo punto di vista è stato lo stesso Freire a suggerire la necessità di reinventarlo, ossia di non essere preso alla lettera: a proposito delle sue esperienze in Africa, per spiegare il motivo dell'esigenza di inserirsi con la sua équipe nel contesto della popolazione guineense evitando di trasferire approcci sperimentati in precedenza, il brasiliano si rifà al principio per cui “le esperienze non si trapiantano, si reinventano”¹. È stato osservato che la sua pedagogia costituisce una prospettiva universale capace di dare luogo a diverse strategie educative e scelte metodologiche: tale caratteristica consente e invita a reinventare il cosiddetto “Metodo Paulo Freire”². Analogamente vorrei giustificare lo svolgimento di questo capitolo: “un modo freiriano di reinventare Freire”. Sebbene il termine “reinventare” sembri un po' forte, mi pare che l'invito freiriano vada proprio nella direzione segnalata nell'introduzione: per comprendere il senso di questo “reinventare” è opportuno avere a mente i concetti di retaggio, eredità ed esemplarità paradigmatica.

¹ Freire P. (1979), *Pedagogia in cammino: lettere alla Guinea Bissau* cit., p. 26.

² McLaren P. (2016), *Che Guevara, Paulo Freire e la pedagogia della rivoluzione*, Sassari: Delfino (ed. orig. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*, Lanham, Rowan & Littlefield 2000).

5. Il dialogo

Nel corso del Novecento il tema del dialogo è stato ampiamente affrontato nel dibattito filosofico dando luogo a riflessioni provenienti da diversi orizzonti teorici: dai lavori di Martin Buber, Franz Rosenzweig e Karl Löwith a quelli di Paul Ricoeur ed Emmanuel Lévinas oppure quelli di Karl Otto Apel e Jürgen Habermas, passando per Richard Stanley Peters, Guido Calogero o Bernhard Waldenfels, per fare solamente alcuni esempi¹. In questo vasto panorama, il dialogo è stato assunto a volte come principio antropologico, altre come principio etico. Nel primo caso, come avviene per esempio in Buber, l'enfasi ricade sull'intrinseca relazionalità connaturata alla natura umana e sul primato del 'tra' rispetto al 'sé'²: l'essere umano va compreso non a partire da una prospettiva individuale, ma a partire dal rapporto che intesse con le altre persone. In questa visione l'alterità originaria dell'altro è il presupposto ontologico della relazione dialogica tra due persone. Se invece l'enfasi viene posta sul dialogo come principio etico, come avviene in Guido Calogero, allora esso è concepito come istanza pratica che invita gli uomini a impegnare la propria volontà nell'intendere l'altro e nel farsi intendere³. Per questo autore l'etica consiste nella scelta, autonoma e individuale, dell'altruismo e, di conseguenza, il dialogo assume un ruolo centrale e il principio a esso soggiacente diviene fondamentale nella misura in cui spiega e regola il modo con cui ci si relaziona agli altri. Le filosofie del dialogo, in particolare quelle che accentuano la dimensione antropologica, sono state ampiamente recepite e interpretate dalla riflessione pedagogica che ha infatti elaborato vere e proprie teorie educative del dialogo.

In campo educativo il dialogo è stato concepito come modalità di interazione in

¹ Sarebbe impossibile in questo contesto rendere conto della vastità e della complessità delle diverse filosofie del dialogo elaborate nel novecento europeo. La sterminata bibliografia, sovente monografica o più raramente comparativa tra due o più autori, è carente di un'opera di sintesi, una rassegna manualistica, forse proprio a causa di questa vastità e complessità.

² Buber M. (1993), *Il principio dialogico*, Cinisello Balsamo: San Paolo (ed. orig. *Das dialogische Prinzip*, Heidelberg: Lambert Schneider 1984); *Io e tu (Ich und du)*, fondativa per questo discorso, è del 1923.

³ Calogero G. (2015), *Filosofia del dialogo*, Brescia, Morcelliana; I ed.: Milano, Edizioni di Comunità 1962, ma il nucleo centrale del testo, *Logo e dialogo. Saggio sullo spirito critico e sulla libertà di*

classe, mostrandone le potenzialità didattiche e le implicazioni cognitive⁴, ma anche come presupposto etico-antropologico della relazione educativa. In questa sede lo concepisco contemporaneamente come premessa antropologico-esistenziale, nella sua dimensione etica e come qualità necessaria dell'azione educativa. La relazione dialogica può essere considerata una palestra per l'educazione all'altruismo e per lo sviluppo di quelle competenze necessarie alla convivenza interculturale. Il dialogo infatti consente di accogliere il diverso da sé in libertà e responsabilità: da un lato, perché il soggetto può sentirsi libero di essere se stesso, come individuo in costruzione, e può sentirsi libero di accogliere l'altro nella propria individualità; dall'altro lato, perché è responsabile di questa propria libertà e, allo stesso tempo, di quella dell'altro. Il dialogo educativo è qui concepito come una delle dimensioni centrali della relazione educativa perché ogni relazione autenticamente educativa è di tipo dialogico e concepisce il dialogo sia come strumento che come modello formativo⁵. Per questa sua caratteristica, il dialogo realizza la convergenza tra mezzi e fini auspicata da John Dewey⁶.

In Freire, come si vedrà nel capitolo successivo, il dialogo caratterizza la dimensione antropologica fondamentale per cui l'uomo è inteso come essere relazionale, in cui l'intersoggettività è un dato originario, che in qualche misura fonda la soggettività. Contemporaneamente è considerato principio etico che dovrebbe muovere ciascun uomo a voler comprendere le altre persone; in particolare è concepito come elemento pedagogico, etico-antropologico, fondante la relazione educativa. Infine, nondimeno, il pensatore brasiliano ha sempre ritenuto coerente con questa impostazione teorica proporre le pratiche dialogiche come modalità didattiche privilegiate per un'idea di educazione intesa come teoria del cambiamento.

coscienza, venne pubblicato già nel 1950.

⁴ Si veda per esempio Ajello A. M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C. (2004), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma: Carocci.

⁵ Bellingeri A. (2015), *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Milano: Mondadori, pp. 61-79.

⁶ Dewey J. (1960), *Teoria della valutazione*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 52-77 (ed. orig. *Theory of valuation*, Chicago: University of Chicago Press 1939); Dewey J. (2003), *Mezzi e fini. La loro interdipendenza e il saggio di Lev Trotsky "La nostra morale e la loro"*, in ID., *Scritti politici*, Bari: Donzelli. Si veda in proposito, almeno, Hickman L.A. (2000), *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Roma: Armando, p. 106 e Ravaglioli F. (1999), *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*, Roma: Armando, p. 42.

A partire da Freire, nel sesto, nel settimo e nell'ottavo capitolo, invece, esplorerò le caratteristiche fondamentali e fondati il dialogo inteso come matrice della teoria del cambiamento. Analizzerò pertanto il ruolo che l'empatia svolge nel dialogo, evidenziando alcuni nessi tra empatia e morale. All'interno di una definizione aristotelica e del più ampio quadro fornito dall'etica delle virtù, emergerà una caratterizzazione dell'empatia come virtù necessaria al dialogo, sia inteso in termini fondativi della relazione educativa sia in termini di pratiche. All'empatia sono in qualche modo connesse le altre due dimensioni necessarie affinché il dialogo possa essere all'origine di una teoria del cambiamento: il rispetto e l'esemplarità. Il concetto di rispetto consentirà di mettere in luce rilevanti dimensioni caratterizzanti una filosofia del dialogo posta in stretta connessione con una teoria del cambiamento. In particolare il rispetto rappresenta il principio etico fondativo del dialogo; riveste inoltre anche un ruolo seminale nel definire la dimensione politica della teoria dialogica del cambiamento e, quindi, dell'educazione. Prendendo le mosse dal ruolo dell'empatia in una teoria esemplarista dell'educazione morale incentrata sulla funzione antropologica, epistemologica, etica e didattica del dialogo, esplorerò la teoria etica esemplarista mostrando come la testimonianza dell'esempio possa essere considerata un principio etico del dialogo prima ancora che un principio pedagogico capace di informare le pratiche educative.

5.1 Paulo Freire: dall'essere di relazione alla teoria del dialogo

Non è lo scopo di questo lavoro affrontare il problema, in termini generali, se la coscienza del singolo sia il dato originario che, intenzionando e rapportandosi ad altre coscienze, costituisce l'intersoggettività, oppure se quest'ultima sia il dato originario dell'uomo che contribuisce a costruire la coscienza. Affrontare fino in fondo una questione così ampia, delicata e decisiva per ogni concezione antropologica richiederebbe un lavoro di ricerca specifico e uno spazio che in questa sede non posso concedere. Cionondimeno è una questione inevitabile se si vuole ricostruire l'antropologia filosofica di Paulo Freire: mi limiterò pertanto a ricostruire la posizione del pedagogo per mostrare il nesso con la sua teoria del dialogo. Su tale argomento, infatti, egli ha espresso una posizione teorica, con rilevanti conseguenze pratiche, che consente di configurare l'uomo come un essere relazionale.

L'antropologia relazionale

Come si è visto visto nel primo capitolo, per Freire, la coscienza non riguarda solo la dimensione del presente, ma è qualcosa che è diventata, nel senso che si è trasformata e formata nel corso della storia. Questa coscienza storica umana si è formata lentamente, attraverso un processo di ricerca, mettendo in discussione, dialogando con il mondo e con gli altri:

non ho dubbi che le donne e gli uomini, quando iniziarono a non essere solo animali, per diventare questo tipo di animale che siamo hanno iniziato domandando. Essi sono stati allevati socialmente domandando. Quando ancora non si parlava la lingua che abbiamo oggi, il corpo domandava. Nel momento in cui sono diventati umani, uomo e donna hanno utilizzato le braccia come uno strumento che li ha aiutati a conquistare il mondo e con il quale hanno ottenuto stabilità e nutrimento. A quel tempo, a prescindere dal fatto che parlassero o meno, già si interrogavano e domandavano. Quindi, sviluppare una pedagogia non fondata sulla domanda, ma solo sulle risposte a domande che non sono state

poste, sembra lacerare una natura storica, non metafisica, dell'uomo e della donna⁷.

La centralità dell'atto del domandare nella ricostruzione genealogica della coscienza umana permette di distinguere l'uomo dagli animali: questi, infatti, sono esseri di contatto, non di relazione. Viceversa, l'uomo in quanto capace di stabilire relazioni con la realtà e con gli altri si trasforma in soggetto, perché tali relazioni costituiscono per lui una sfida. I rapporti dell'uomo con la realtà sono di confronto (*enfrentamiento*): la natura, gli altri uomini, le strutture sociali si pongono di fronte al singolo come sfide che deve affrontare e che esigono risposte. Le risposte dell'uomo non trasformano però solamente la realtà esterna a lui, ma determinano cambiamenti anche al suo interno. Rispondendo alle sfide poste dal proprio contesto di vita, pertanto, l'uomo diventa soggetto in quanto tali risposte richiedono riflessione, capacità critica, creatività, scelta, impegno e azione, caratteristiche che rendono le persone non solamente adattate alla realtà e agli altri, ma integrate⁸.

Freire ha sostenuto che l'intersoggettività sia la condizione più propriamente umana, che rappresenti il dato originario in grado di sostenere la capacità riflessiva. La dialogicità è, in questa prospettiva, prima ancora che strumento educativo e di trasformazione sociale, una necessità ontologica dell'essere umano, "un'esigenza della natura umana"⁹. In questi termini gli uomini si configurano come esseri in relazione, che hanno la necessità di interloquire con gli altri e con il mondo per riflettere sulla propria vita. Questo continuo dialogo "dell'uomo col mondo e sul mondo, sulle sfide e sui problemi"¹⁰ lo definisce come essere sociale e storico, caratterizzato dall'esistere e non dal semplice vivere¹¹.

⁷ Freire P., Perez E., Martinez F. (1988), *Diálogo con Paulo Freire*, in «Tarea», n. 19/20, pp. 3-12 [t.d.a.]. Su questo punto è notevole la somiglianza con le posizioni di Leroi-Gourhan A. (1977), *Il gesto e la parola*, 2 voll: *Tecnica e linguaggio. La memoria e i ritmi*, Torino: Einaudi (ed. orig. *Le Geste et la Parole. I, Technique et Langage e Le Geste et la Parole II. La Mémoire et les rythmes*, Paris: A. Michel 1964-65).

⁸ Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., pp. 53-55.

⁹ Freire P. (1995), *A sombra desta mangueira*, São Paulo: Olho D'Água, p. 74 [t.d.a.].

¹⁰ Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., p. 71.

¹¹ In questa posizione è evidente l'influenza esistenzialista sul pensiero di Freire.

Nell'introduzione a *La pedagogia degli oppressi*, Ernani Maria Fiori ha sostenuto a questo proposito, riprendendo le posizioni dell'amico pedagogista, che

la coscienza si costituisce come coscienza del mondo. Se ogni coscienza avesse il proprio mondo, le coscienze si troverebbero in mondo differenti e separati, come monadi incomunicabili. Le coscienze non nel vuoto di se stesse, perché la coscienza è sempre radicalmente coscienza del mondo. Il luogo di questo incontro necessario è il mondo che, se non fosse *originariamente* comune, non permetterebbe la comunicazione. Ognuno avrà la propria strada di accesso a questo mondo comune, ma la convergenza delle intenzioni che lo significano rappresenta la condizione di possibilità delle divergenze che, in esso, si comunicano. In caso contrario, le strade sarebbero parallele e incomunicabili. Le coscienze non sono comunicanti perché comunicano; al contrario, comunicano perché sono comunicanti. *L'intersoggettività delle coscienze è tanto originaria quanto la sua mondanità o soggettività*¹².

La centralità della categoria del disaccordo nel dialogo, in qualche modo decisiva per una teoria dialogica del cambiamento, è quindi fondata su questa originaria convergenza delle coscienze verso il mondo, inteso quindi come l'elemento *originariamente comune* di coscienze caratterizzate dall'intenzionalità. Da questo punto di vista le relazioni interpersonali sono istituite all'interno di uno "spazio noi-centrico" primitivo e condiviso¹³, sia da un punto di vista filogenetico, sia da un punto ontogenetico. In altri termini, non è possibile concepire se stessi come un sé indipendente dall'altro; viceversa la relazione con l'altro è fondativa del sé e, come ha suggerito Dan Zahavi interpretando Husserl, del carattere oggettivo della realtà¹⁴.

¹² Fiori E.M. (1970), *Aprender a dizer a sua palavra*, in Freire P., *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 9-21: 17 [t.d.a.]. Corsivi dell'autore.

¹³ Gallese V. (2003), *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico*, in «Networks», vol. 1, pp. 24-47: 27.

¹⁴ Zahavi D. (2001), *Beyond empathy: Phenomenological approaches to intersubjectivity*, in «Journal of Consciousness Studies», vol. 8, n. 5-7, pp. 151-167. Dello stesso autore, su questo tema, è fondamentale Zahavi D. (2014), *Self and Other: Exploring Subjectivity, Empathy, and Shame*, Oxford: Oxford University Press.

Questa prospettiva implica due rilevanti conseguenze che richiedono di modificare altrettante concezioni ingenuie: una sul piano epistemologico, l'altra su quello ontologico. Dal punto di vista della teoria della conoscenza e dei modi di comprendere il comportamento umano lo spostamento richiesto considera inadeguato esaminare la singolarità, ma invita a prendere in considerazione l'interazione tra le singolarità come il luogo in cui si genera la singolarità stessa. Se le menti altrui sono condizione dell'individuazione della propria, se l'intersoggettività è una condizione originaria, diviene metodologicamente necessario studiare e comprendere questa relazionalità per afferrare anche la cognizione individuale¹⁵.

Dal punto di vista ontologico la conseguenza più rilevante richiede una revisione delle abituali concezioni ingenuie del rapporto mente-corpo e del ruolo del corpo all'interno delle dinamiche relazionali. Se le coscienze di cui parla Freire, come visto nel primo capitolo, sono più propriamente corpi coscienti, si comprende allora come il fenomeno dell'intersoggettività sia una questione di intercorporeità: sono coscienze incorporate o corpi coscienti che condividono l'esistenza in uno stesso mondo materiale verso il quale esprimono la propria intenzionalità. In questa prospettiva, la materialità del mondo e la corporeità della coscienza sono le due caratteristiche che consentono il darsi dell'intersoggettività e la caratterizzano come un fenomeno intercorporeo. Nel dialogo con Perez e Martinez, citato in precedenza, Freire ricostruendo lo sviluppo filogenetico dell'essere umano suggerisce l'idea che il domandare, prima che con le parole, fosse una questione di corpi¹⁶. In questo modo conferma, da un'altra angolatura, la tesi per cui i rapporti intersoggettivi sono (anche) un fatto di corpi che entrano in relazione. Da questo punto di vista la mente relazionale, conseguenza dell'intersoggettività originaria, si configura propriamente come una mente relazionale incarnata¹⁷. La ricerca psicologica e neurologica che si muove in questa direzione

¹⁵ Daniel Siegel ha esplorato il ruolo delle esperienze interpersonali nel plasmare non solo lo sviluppo mentale ma persino i circuiti cerebrali; si veda Siegel D.J. (2013), *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Seconda edizione, Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. *The Developing Mind*, New York: The Guilford Press 2012).

¹⁶ Freire P., Perez E., Martinez F. (1988), *Diálogo con Paulo Freire*, in «Tarea», n. 19/20, pp. 3-12.

¹⁷ L'espressione è in Gallese V., Morelli U. (2011), *Mente relazionale incarnata e esperienza estetica. Un dialogo*, in «FOR. Rivista per la formazione», n. 87, pp. 41-48.

afferma sempre più convintamente che le parti corporee svolgono un ruolo determinante nei processi cognitivi. Il concetto di *embodiment* utilizzato proprio per descrivere questa dimensione incarnata della mente implica infatti che la rappresentazione corporea di un determinato contenuto mentale precede sia filologicamente che ontogeneticamente quella proposizionale¹⁸.

Filosofia e pedagogia del dialogo

Il dialogo, nella proposta freiriana e in termini generali in ogni teoria del dialogo, può essere interpretato non solo nella sua dimensione antropologica, andando così a definire l'uomo come un essere relazionale e caratterizzando la dimensione dell'intersoggettività, intesa primariamente come intercorporeità, come primitiva e fondativa, ma anche da un punto di vista etico e pedagogico più ampio. Può essere infine considerato in una terza accezione, certamente connessa alle prime due, ma analiticamente distinguibile: come strategia educativa.

Se, come visto in precedenza, ogni pedagogia presuppone e veicola un'idea di uomo, allora l'intersoggettività, come elemento costitutivo dell'essere dell'uomo, richiede di essere presa in considerazione quando si avanza una proposta pedagogica. Freire, coerente con questa impostazione, sottolinea il dialogo come momento di incontro intersoggettivo. Da questo punto di vista il dialogo “fenomenizza e storicizza l'essenziale intersoggettività umana”¹⁹. Il dialogo si configura quindi come il movimento costitutivo della coscienza che si apre alla finitezza e, allo stesso tempo, cerca di trovare se stessa al di là di se stessa, nell'incontro con l'altro. Se l'intersoggettività è fondata sul fatto che le coscienze si trovano in un mondo comune, si comprende perché per Freire la ricerca di sé implica inevitabilmente dialogare con gli altri: la costruzione identitaria del soggetto è sempre di natura relazionale.

Secondo Freire il dialogo nasce dall'incontro di soggetti attraverso la mediazione del mondo: una relazione in cui uomini e donne sono impegnati a riflettere

¹⁸ Gallese V. (2011), *Neuroscience and Phenomenology*, in «Phenomenology & Mind», n. 1, pp. 33-48: 41.

¹⁹ Fiori E.M. (1970), *Aprender a dizer a sua palavra*, in Freire P., *Pedagogia do oprimido* cit., pp. 9-21: 19 [t.d.a.].

sul mondo con la possibilità di dare corso a iniziative collettive di trasformazione e umanizzazione della realtà. Il terzo elemento nella teoria dialogica freiriana – a cui ho fatto riferimento nel precedente capitolo accennando al ruolo che ricopre questa istanza nel passaggio dall'individuo alla comunità – è il mondo esterno o, più precisamente, il mondo come oggetto di conoscenza²⁰. Ciò spiega, tra l'altro, il motivo per cui la sua teoria può essere caratterizzata come una teoria dialogica del cambiamento: la filosofia del dialogo del brasiliano è costitutivamente connessa alla realtà esterna, in primo luogo da un punto di vista teorico. Questo legame triangolare io-tu-mondo ha la funzione, pertanto, di fondare la forza emancipatrice della teoria dialogica di Freire. Il mondo che ricopre il ruolo di mediatore tra io e tu, in termini pedagogici, si configura come contenuto di conoscenza posto a mediazione fra educatore ed educandi.

Per Freire il dialogo si distingue dalla conversazione per una ragione di ordine epistemologico: i soggetti sono impegnati in un processo di ricerca per la delimitazione di un oggetto conoscibile. Se la conversazione è un semplice scambio di idee che si focalizza meramente sull'esperienza vissuta dai soggetti, il dialogo invece può essere un processo di apprendimento e conoscenza²¹. Da questo punto di vista è un'attività più complessa che richiede mutuo rispetto, interesse per l'altro e fiducia nella possibilità che possa divenire un processo di ricerca della verità e di trasformazione del mondo. In questa prospettiva, si tratta di un processo che richiede un passaggio dalla curiosità ingenua a quella epistemologica: la prima non ha come obiettivo fondamentale di comprendere la ragion d'essere dell'oggetto di conoscenza che si incontra; viceversa la curiosità epistemologica è “la prontezza e la vivacità di un corpo cosciente che è aperto al compito di affrontare un oggetto di conoscenza”²². Il dialogo, a differenza della conversazione, richiede la disponibilità ad aprirsi al confronto con l'altro, a nuove letture della realtà: in altri termini implica la disponibilità a tollerare il disaccordo. Il valore del dialogo, dal punto di vista pedagogica, sta proprio nel carattere ermeneutico, ossia nella sua capacità di offrire prospettive di analisi plurime²³. In questi termini si

²⁰ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 78.

²¹ Freire P., Macedo D. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo* cit., pp. 19-20.

²² Freire P., Macedo D. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo* cit., p. 24.

²³ Vittoria P. (2008), *Narrando Paulo Freire* cit., p. 141. Gli altri caratteri individuati dallo studioso

comprende la distinzione freiriana tra “parlare a” e “parlare con”: se nel primo caso la comunicazione è unidirezionale, nel secondo si attiva un processo di comunicazione circolare²⁴.

Da un punto di vista pedagogico, Freire distingue tra azione dialogica e antidialogica. I tratti distintivi di quest’ultima sono la “conquista”, per cui il mondo è presentato come un dato immutabile a cui gli uomini devono adattarsi secondo una logica necrofila di oppressione; la “divisione per dominare” richiede di mantenere le persone isolate, rafforzando la divisione tra loro, per continuare a esercitare il dominio; un altro elemento di conquista è la “manipolazione” attraverso la quale le classi dominanti tentano di assoggettare le masse popolari ai propri obiettivi, secondo una logica reificatrice che trasforma le persone in oggetti; l’ultima strategia di conquista è la “l’invasione culturale” attraverso la quale si impone la visione del mondo degli oppressori agli oppressi, inibendo la creatività umana e perpetuando meccanismi di cosificazione degli esseri umani²⁵.

Definite in opposizione a queste, le caratteristiche della teoria dell’azione dialogica sono la collaborazione, l’unione, l’organizzazione e la sintesi culturale. Se nel precedente orientamento un soggetto conquistando l’altro lo trasforma in cosa, in questa prospettiva le persone si incontrano per la trasformazione del mondo in collaborazione. L’io dialogico, al contrario di quello antidialogico, è consapevole del fatto che il tu lo costituisce e, sulla base di questo presupposto, vuole incontrare l’altro “per dare un nome al mondo”. Ciò non significa incontrarsi senza obiettivi o senza precomprensioni, semplicemente significa esserne consapevoli e aperti a metterli in discussione nel dialogo. La problematizzazione e la demitizzazione del mondo costituiscono, pertanto, due aspetti della collaborazione. Ciò richiede un’apertura alla fiducia: questa infatti non è un a priori del dialogo ma “il risultato dell’incontro in cui gli uomini divengono

freiriano sono gnoseologico, in quanto approccio alla realtà che facilita conoscenza e provoca curiosità, epistemologico, se organizzato e scientificamente guidato da un rigore metodologico, maieutico coerentemente con l’etimologia della parola educare.

²⁴ Freire P., Gadotti M., Guimarães S. (1989), *Pedagogia: dialogo e conflitto* cit., pp. 25-26.

²⁵ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., pp. 135-160.

soggetti della denuncia del mondo in funzione della sua trasformazione”²⁶.

La seconda caratteristica della teoria dialogica suggerisce che il compito della leadership sia di “unire per liberare”: rafforzare la collaborazione e la solidarietà ai fini dell’emancipazione collettiva. L’educatore che intende liberare l’oppresso ha il compito di demitizzare la realtà, affinché l’io dell’educando non sia più solamente aderente alla realtà oppressiva, ma sia capace di emergere da essa e osservarla con sguardo critico²⁷.

L’“organizzazione”, terzo elemento dell’orientamento dialogico, si contrappone alla manipolazione e suggerisce di incoraggiare nei gruppi di educandi la capacità di azione finalizzata alla comune liberazione²⁸. Secondo Freire il principale modo della leadership di promuovere l’organizzazione per la liberazione è la testimonianza che consente di evitare il rischio di dirigismi antidialogici. Scongiurare ogni forma di dirigismo e di autoritarismo non significa assumere una posizione permissivista, “liberalista” o licenziosa²⁹. In questa prospettiva l’educatore non diviene dunque un facilitatore ma, in virtù dell’asimmetria costitutiva della relazione educativa, conserva la capacità di direzionare il dialogo educativo, proprio perché “non c’è educazione neutrale”, ossia “tutta l’educazione è direttiva”³⁰. La teoria dell’azione dialogica, in altri termini, tiene insieme la nozione di autorità con quella di libertà nella convinzione che la “fonte generatrice costitutiva dell’autorità autentica è la libertà, che a un certo punto si fa autorità”³¹.

L’ultimo tratto dell’azione dialogica, in opposizione all’invasione culturale, è la “sintesi culturale”, grazie alla quale i riferimenti intellettuali di educatore e educando si integrano in vista di un impegno congiunto nel mondo³². Non si tratta, quindi, di negare le differenze tra le visioni del mondo; viceversa, mantenendole ferme, ciò che si nega è la possibilità che una invada l’altra. Si pone quindi il problema di come si possa dare

²⁶ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., pp. 165-171, in particolare la citazione è tratta da p. 168.

²⁷ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., pp. 171-175.

²⁸ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., pp. 175-178.

²⁹ I termini “liberalista” e “licenziosa” sono in Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 178.

³⁰ Freire P., Macedo D. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo* cit., p. 63.

³¹ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 178; Freire P., Macedo D. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo* cit., pp. 24-25.

³² Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., pp. 179-183.

l'incontro tra la leadership e il popolo, tra l'educatore e l'educando, senza che la prima invada la visione popolare del mondo o che il secondo non si adatti alle aspirazioni dell'altra parte. Secondo Freire la soluzione di questa dialettica sta proprio nella sintesi: "incorporarsi al popolo nelle sue aspirazioni rivendicative e problematizzare il significato della rivendicazione"³³.

Questa distinzione tra azione dialogica e antidialogica caratterizza un'altra distinzione freiriana, già emersa nel primo capitolo, quella tra concezione "bancaria" o "depositaria" e concezione "problematizzante" dell'educazione³⁴. Secondo la prima prospettiva i processi formativi si riducono all'atto di depositare conoscenza e valori dall'educatore all'educando, la realtà non diviene mai oggetto di analisi critica. In questo quadro predominano i rapporti di tipo nozionistici, giacché il sapere è considerato un'elargizione da parte di chi si considera sapiente³⁵, e di natura verticale. Questa concezione costituisce la negazione della vocazione ontologica a essere di più, descritta nel primo capitolo come uno dei tratti salienti della visione antropologica di Freire, perché suggerisce un'immagine degli uomini come spettatori passivi e non creatori del mondo. Il rifiuto del pedagogo brasiliano di tale impostazione educativa si fonda principalmente su un argomento di carattere antropologico: la visione bancaria dell'educazione si basa sostanzialmente su un'errata idea di uomo.

L'azione dialogica, viceversa, caratterizza la concezione problematizzante dell'educazione, secondo cui compito dei processi formativi sarebbe un'analisi critica dell'esistente per una sua trasformazione: acquista un ruolo centrale, come si è visto nel primo capitolo, la nozione di prassi, intesa come l'unione di azione e riflessione degli uomini sul mondo. Il dialogo, nella prospettiva pedagogica di Freire, si definisce come un rapporto orizzontale tra due soggetti, fondato sull'amore, sulla speranza, sull'umiltà e sulla fiducia³⁶. Se nel dialogo entrambi i soggetti divengono attivi e responsabili del processo educativo, secondo la logica della reciprocità per cui colui che educa, "mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato,

³³ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 183.

³⁴ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., pp. 57-68.

³⁵ Gadotti M. (1995), *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera* cit., p. 35.

³⁶ Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà* cit., p. 132.

anche educa”, ciò non significa annullare l’asimmetria della relazione e negare l’autorità dell’educatore³⁷. Semmai Freire intende prevenire la possibilità che degeneri in autoritarismo: non solo non è possibile un’educazione neutrale e una relazione educativa perfettamente simmetrica, ma non è nemmeno auspicabile perché significherebbe eliminare i differenti livelli di competenza tra le parti e la natura intenzionale del processo educativo cedendo alla tentazione spontaneistica³⁸.

Se nell’educazione volta all’emancipazione umana il dialogo si configura come un dovere etico dalle rilevanti implicazioni pedagogiche, esso può anche essere considerato una vera e propria strategia educativa. Il metodo di alfabetizzazione degli adulti ideato da Freire si basa, tra gli altri principi, su alcune indicazioni che possono essere fatte risalire alla teoria dell’azione dialogica. In primo luogo l’idea che l’educatore nella pratica formativa debba prendere le mosse dal sapere degli educandi per superarlo, significa, coerentemente con un’impostazione problematizzante, far dialogare le rivendicazioni e i saperi del popolo analfabeta con la loro problematizzazione e la direzione che si intende dare al processo educativo. L’alfabetizzazione culturale, che sempre accompagna quella più propriamente linguistica, richiede la formazione del giudizio critico in tutti gli uomini, che secondo il pedagogista brasiliano avrebbe dovuto essere perseguita attraverso un metodo attivo, il dibattito di situazioni provocanti a partire da questioni ritenute vitali per i partecipanti al percorso³⁹. Entrando ancor più da vicino nelle fasi operative del metodo, da un punto di vista didattico-metodologico, il dialogo interviene in ogni momento operativo, dall’“inventario dell’universo lessicale dei gruppi” all’analisi della situazione presentata, la “decodificazione”⁴⁰.

³⁷ Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., p. 69.

³⁸ Freire P., Gadotti M., Guimarães S. (1989), *Pedagogia: dialogo e conflitto* cit., p. 50.

³⁹ Freire P. (1973), *L’educazione come pratica di libertà* cit., p. 131.

⁴⁰ Freire P. (1973), *L’educazione come pratica di libertà* cit., pp. 138, 142.

6. La dimensione etico-psicologica: l'empatia

In seguito alla diffusione dei risultati della ricerca neurologica, in particolare nell'ambito delle neuroscienze sociali e specificamente intorno ai cosiddetti "neuroni specchio", l'empatia è diventata negli ultimi quindici anni un tema molto studiato nella ricerca scientifica e ha assunto il ruolo di nuovo mito, individuale o collettivo, presso il grande pubblico¹. L'ottimismo rivolto alla "civiltà dell'empatia", riscontrabile per esempio nelle opere di Franz De Waal e Jeremy Rifkin, pur nelle diversità che li contraddistinguono, condividono un approccio ecosistemico, che considera i rapporti empatici all'interno della relazione ecologica tra esseri umani e ambiente. Da questa prospettiva l'empatia non è solamente la chiave per comprendere gli aspetti psicologici delle relazioni interpersonali o rispetto alle opere d'arte, come tra fine Ottocento e inizio Novecento, ma si configura come panacea per scongiurare l'autodistruzione del pianeta².

Sul lato opposto dello schieramento è possibile individuare studiosi che negano alcun ruolo all'empatia sia dal punto di vista macropolitico sia da quello dell'etica individuale: si diffondono posizioni contrarie all'empatia³. Le ottimistiche aspettative riposte nella "civiltà dell'empatia" sono negli ultimi anni scemate, lasciando il posto a una nuova categoria per descrivere l'ordine mondiale: la rabbia e il risentimento⁴. In ogni caso, l'empatia da argomento di ricerca per specialisti, psicologi o filosofi, ha

1 Per i neuroni specchio si vedano almeno Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano: Raffaello Cortina; Gallese V. (2005), *Embodied simulation. From neurons to phenomenal experience*, in «Phenomenology and the Cognitive Sciences», vol. 4, n. 1, pp. 23-48; Gallese V. (2001), *The 'Shared Manifold' Hypothesis. From Mirror Neurons To Empathy*, in «Journal of Consciousness Studies», vol. 8, n. 5-7, pp. 33-50.

2 Si vedano almeno, a titolo esemplificativo per il grande successo che hanno avuto, Rifkin J. (2011), *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Milano: Mondadori (ed. orig. *The empathic civilization: The race to global consciousness in a world in crisis*, New York: Penguin 2009) e De Waal F.B.M. (2011), *L'età dell'empatia. Lezioni dalla natura per una società più solidale*, Milano: Garzanti (ed. orig. *The age of empathy: Nature's lessons for a kinder society*, New York: Harmony Books 2009).

3 Bloom P. (2016), *Against Empathy. The Case of Rational Compassion*, New York: Harper-Collins.

4 Mishra P. (2018), *L'età della rabbia. Una storia del presente*, Milano: Mondadori (ed. orig. *The Age of Anger. A History of the Present*, London: Penguin Books 2017); Nussbaum M.C. (2016), *Anger and Forgiveness. Resentment, Generosity, and Justice*, Oxford: Oxford University Press.

assunto un ruolo centrale all'interno di un vasto ambito interdisciplinare che tematizza le questioni cruciali del mondo contemporaneo: dall'individualismo e il primato dell'economico alla crisi ecologica, dalle trasformazioni introdotte dalle tecnologie digitali al tema delle migrazioni o del terrorismo internazionale⁵.

Laura Boella, recentemente, ha ribadito una terza via, che si confronta ma prende le distanze sia dall'ottimismo della civiltà dell'empatia sia dai contrari all'empatia: la via fenomenologica⁶. Recuperando la tradizione fenomenologica, in particolare Edmund Husserl, Max Scheler ed Edith Stein così come sono stati rielaborati dalla tesi "minimalista" sull'empatia avanzata da Dan Zahavi⁷, l'autrice italiana concepisce l'empatia come l'atto attraverso il quale ciascuna persona fa esperienza diretta e immediata dell'esistenza di altri individui che operano nel mondo e possiedono intenzioni autonome, senza per questo identificarla *tout court* con la natura relazionale dell'essere umano. Ciò sulla base del presupposto che l'alterità dell'altro è il fondamento di ogni relazione in quanto capace di dare luogo a un incontro generativo e trasformativo⁸. Al di là della discussione analitica su questa proposta, mi interessa recuperare la critica alle politiche ottimistiche dell'empatia secondo cui queste assumo un presupposto individualistico. Per evitare di porre questo presupposto a fondamento della teoria dell'intersoggettività e del cambiamento, mi sembra utile accogliere questa istanza e, pertanto, nel proporre una teoria del dialogo in cui l'empatia possa svolgere un ruolo primario mi riferirò all'empatia non tanto come un'abilità individuale quanto una capacità all'interno di uno spazio relazionale. In questo modo il concetto di empatia acquista un significato anche per la teoria del cambiamento: da un lato perché solo

5 Boella L. (2018), *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Milano: Raffaello Cortina, pp. 7-9; Pinotti A. (2013), *Empatia: destinazioni e aporie di un moto a luogo*, in «Reti, saperi, linguaggio. Italian Journal of Cognitive Sciences», vol. 2, n.2, pp. 13-18: 13.

6 Boella L. (2018), *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, cit.

7 Zahavi D. (2014), *Self and Other: Exploring Subjectivity, Empathy, and Shame*, Oxford: Oxford University Press. Le opere dei filosofi a cui ho fatto riferimento sono Husserl E. (2002), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Torino: Einaudi (ed. orig. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Den Haag: Nijhoff 1950-1951-1952); Scheler M. (2010), *Essenza e forme della simpatia*, Milano: Franco Angeli (ed. orig. *Wesen und Formen der Sympathie*, in Id., *Gesammelte Werke*, vol. VII, Bern-München: Francke 1973; prima edizione 1913, rivista nel 1923); Stein E. (1964), *Il problema dell'empatia*, Roma: Studium (ed. orig. *Zum Problem der Einfühlung*, Halle: Buchdruckerei des Waisenhauses 1917).

8 Boella L. (2018), *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto* cit., pp. 14, 17.

attraverso la prassi l'uomo può conoscere se stesso e gli altri, dall'altro perché nella misura in cui il singolo comprende gli altri, anche assumendone la prospettiva, può costruire una comunità indirizzata alla trasformazione.

Muovendomi all'interno di questo quadro, benché vi sia chi ha sostenuto che l'empatia possa svolgere una funzione per la comprensione sociale anche senza un consenso su una definizione precisa, mi confronterò con la letteratura psicologica che più di altre discipline ha indagato i fattori e le variabili che compongono un concetto così complesso e stratificato⁹. Dopo aver descritto cosa sia l'empatia e quale ruolo possa ricoprire all'interno della comunità, sosterrò che si tratta di una virtù del dialogo, attribuendo così una caratterizzazione etico-sociale a questa dimensione psicologica; in questo modo vorrei rendere conto della proposta di andare oltre a una concezione dell'empatia come capacità individuale, suggerendo una strada per concepirla entro uno spazio relazionale. In conclusione suggerirò come possa essere considerata una qualità imprescindibile del dialogo educativo, inteso come una declinazione specifica di una più ampia teoria dialogica che caratterizza la relazione educativa, affinché questo possa essere interpretato come fattore determinante di una teoria del cambiamento¹⁰.

9 Michel J. (2014), *Towards a consensus about the role of empathy in interpersonal understanding*, in «Topoi», vol. 33, n. 1, pp. 157-172.

10 Ho provato ad argomentare perché debba essere oggetto di educazione, e non di pratiche di potenziamento farmacologiche, e quali possano essere i principi pedagogici che indirizzano le pratiche educative finalizzate a sviluppare empatia in Valenzano N. (2019), *Potenziare o educare all'empatia? Dall'antropologia pedagogica alle pratiche educative*, in «Formazione e Insegnamento», vol. 17, n. 1, pp. 355-361. Mi sono invece soffermato sull'analisi del costrutto in ambito psicologico e delle sue implicazioni educative in Valenzano N. (2019), *Educare all'empatia. Significati e prospettive*, in F. Zamengo, N. Valenzano (a cura di), *Protezione e rischio nei processi educativi*, Reggio Emilia: Junior, pp. 31-42.

6.1 Che cos'è l'empatia

Il termine *empathy*, coniato da Edward Titchener nel 1909, è la traduzione del tedesco *Einfühlung*, utilizzato da alcuni filosofi nella seconda metà del XIX secolo a proposito del godimento estetico. Già nel 1905 Theodor Lipps aveva dato una formulazione più psicologica del concetto, intendendolo come l'attitudine al sentirsi in armonia con l'altro¹¹. Nella prima metà del secolo XX, i primi studi degli psicologi sull'empatia, sia in ambito clinico che in quello sociale, erano centrati sulla dimensione affettiva. Era diffusa convinzione che il concetto potesse essere descritto come un processo di attivazione emotiva. A partire dagli anni Sessanta e Settanta l'attenzione della ricerca si è spostata sul ruolo che il dominio della cognizione e dei processi di pensiero svolgono nel generare risposte empatiche. Molti autori hanno identificato l'empatia con la capacità di sapersi decentrare cognitivamente per mettersi nei panni degli altri, in modo tale da poter comprendere il loro modo di vivere una certa situazione. Empatizzare, nella prospettiva cognitiva, significa comprendere i pensieri e le intenzioni di un'altra persona, riconoscendo le sue emozioni e riuscendo ad assumere la prospettiva altrui¹². Con gli anni Ottanta le due dimensioni, di condivisione emotiva e di comprensione del

11 Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*, Firenze: Giunti, p. 9 Pinotti A. (2011), *Empatia. Storia di un'idea da Platone al postumano*, Roma-Bari: Laterza, pp. 46, 193-197. Karsten Stueber ricostruisce a grandi linee una storia dell'empatia tra Ottocento e primo Novecento dal punto di vista epistemico della comprensione degli altri agenti, a partire da Lipps, passando da Schleiermacher e Dilthey per arrivare sino a Collingwood: Stueber K.R. (2010), *L'empatia*, Bologna: Il Mulino, pp. 30-45 (ed. orig. *Rediscovering Empathy. Agency, Folk Psychology, and the Human Sciences*, Cambridge: MIT Press 2006). Per una più approfondita e ampia storia del concetto, in diverse tradizioni disciplinari, si vedano Matravers D. (2017), *Empathy in the aesthetic tradition*, in H.L. Maibom (ed.), *The Routledge handbook of philosophy of empathy*, New York: Routledge, pp. 77-85; Jardine J., Szanto T. (2017), *Empathy in the phenomenological tradition*, in H.L. Maibom (ed.), *The Routledge handbook of philosophy of empathy* cit., pp. 86-97; Ilyes I. (2017), *Empathy in Hume and Smith*, in H.L. Maibom (ed.), *The Routledge handbook of philosophy of empathy* cit., pp. 98-109; Davis M.H. (2017), *Empathy in twentieth-century psychology*, in H.L. Maibom (ed.), *The Routledge handbook of philosophy of empathy* cit., pp. 110-122.

12 Wispé L. (1987), *History of the concept of empathy*, in N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 17-37. I modelli a cui si fa riferimento sono rinvenibili rispettivamente in Feshbach N.D. (1975), *Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations*, in «The Counseling Psychologist», vol. 5, n. 2, pp. 25-30; Hoffman M.L. (2008), *Empatia e sviluppo morale*, Bologna: Il Mulino (ed. orig. *Empathy and Moral Development. Implications for caring and Justice*, Cambridge, UK: Cambridge University Press 2000); Strayer J. (1987), *Affective and cognitive perspectives on empathy*, in N. Eisenberg, J. Strayer (eds.), *Empathy and its development*, Cambridge: Cambridge University Press pp. 218-244; Davis M. H. (1994), *Empathy: A social psychological approach*, Madison: Brown and Benchmark.

vissuto altrui, non sono state più considerate contrapposte o giustapposte, ma entrambe determinanti e necessarie per l'attivazione della risposta empatica. Per descrivere tale approccio sono stati sviluppati diversi modelli multifattoriali o multidimensionali, a partire da quelli di Norma Feshbach e di Martin Hoffman, sino a quelli di Janet Strayer e di Mark Davis¹³.

Il termine "empatia" è abitualmente utilizzato per riferirsi a vari fenomeni in qualche modo collegati tra loro, ma indicanti diversi stati o processi¹⁴. In questa sede non mi impegnerò in un'analisi che distingua questi differenti fenomeni, dall'empatia cognitiva alla simulazione corporea, dalla compassione alla simpatia, ma semplicemente mi limiterò a proporre una definizione di empatia, consapevole della molteplicità delle definizioni presenti in letteratura, e a descriverne le principali componenti¹⁵. Nelle pagine seguenti illustrerò sinteticamente le varie forme di empatia situandole su un continuum tra quelle immediate e involontarie e quelle che richiedono una mediazione cognitiva di alto livello. Questa descrizione dovrebbe da un lato fornire un quadro più completo e articolato del costrutto, dando conto della sua complessità, e dall'altro fornire gli elementi basilari per comprendere in quali termini e a quali condizioni l'empatia può rappresentare un elemento fondamentale del dialogo.

Seguendo la definizione di Martin Hoffman, con il termine empatia si possono indicare quei processi che accompagnano la percezione dello stato emotivo di chi si ha di fronte e che suscitano una "risposta affettiva più consona alla situazione di un altro che non alla propria"¹⁶. Hoffman ha elaborato un modello a tre componenti, cognitiva, affettiva e motivazionale.

La prima componente include quei processi cognitivi che possono essere considerati precursori, ossia condizioni necessarie affinché l'esperienza empatica possa

13 Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni* cit., pp. 13-19; Albiero P., Matricardi G. (2006), *Che cos'è l'empatia*, Roma: Carocci, pp. 29-41.

14 Batson C. D. (2009), *These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena*, in J. Dacety, W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy*, Cambridge: Mit Press, pp. 3-15: 4-8; Cuff B. M. P., Brown S. J., Taylor L., Howat D. (2016), *Empathy: A review of the concept*, in «Emotion Review», vol. 8, n. 2, pp. 144-153.

15 Per un'analisi comparata delle definizioni di empatia presenti in letteratura rimando a Cuff, Brown, Taylor, Howat (2016), in cui individuano quarantatré diverse definizioni di empatia.

16 Hoffman M. (2008), *Empatia e sviluppo morale* cit., p. 24.

aver luogo, e mediatori poiché una volta acquisiti non si pongono in termini dicotomici di presenza o assenza, ma si graduano lungo un *continuum* modulando l'intensità della risposta empatica. Il primo fondamentale elemento consiste nella capacità di discriminare e riconoscere correttamente gli stati affettivi degli altri. Il riconoscimento e la comprensione dell'emozione altrui non comporta solamente la capacità di etichettamento degli indici espressivi facciali, ma implica la sofisticata abilità di compiere "inferenze personalizzate"¹⁷. Si tratta di un complesso processo costituito in primo luogo dalla capacità di saper differenziare la realtà soggettiva dall'apparenza fenomenica, ossia la reale esperienza emotiva dell'altro dagli indici espressivi che sono manifestati. In secondo luogo, occorre saper collegare le caratteristiche situazionali all'esperienza soggettiva dell'altro ed essere consapevoli che non esiste una relazione univoca tra una determinata situazione e le emozioni che diverse persone possono provare. Un'inferenza personalizzata comporta, in terzo luogo, prender in considerazione le caratteristiche personali dell'altro, delle aspettative e dei desideri che lo hanno indotto a una peculiare risposta emotiva. Per compiere siffatte inferenze personalizzate il soggetto deve possedere la capacità di valutare correttamente la qualità e la quantità delle informazioni possedute dall'altro circa la situazione in cui si trova.

Questa abilità implica che l'osservatore sappia compiere un complesso decentramento cognitivo: in questo svolge un ruolo importante la comunicazione inferenziale, ossia relativa alle informazioni possedute dall'altra persona in merito alla situazione. La capacità di fare inferenze su come un oggetto o un insieme di oggetti si manifesta ad un'altra persona che occupa una posizione diversa dalla nostra nello spazio (*role taking* di tipo percettivo) costituisce un secondo elemento cognitivo precursore e mediatore dell'empatia. L'ultimo elemento da ricordare in questa sede è rappresentato dal *role taking* cognitivo, in cui si inferisce qualcosa relativo a pensieri, motivi o intenzioni degli altri¹⁸.

La mediazione cognitiva, anche la più sofisticata come il *role taking*, non è però

17 Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni* cit., pp. 105-115.

18 Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni* cit., pp. 117-132.

sufficiente per poter parlare di empatia. Si può dare il caso, infatti, in cui una persona immagina con grande precisione il vissuto di un altro in una determinata situazione, ma rimane indifferente di fronte alle sue emozioni o addirittura utilizza queste informazioni per agire contro l'altro, come potrebbe essere il caso di un sadico molto competente.

Per questo motivo si ritiene imprescindibile la componente affettiva: da questo punto di vista l'empatia è un'esperienza emotiva, nella misura in cui implica una condivisione di affetti seppur con livelli di mediazione cognitiva differenti. Nell'attivazione empatica due dispositivi di natura affettiva svolgono un ruolo centrale: la proiezione e l'introiezione. Con il termine proiezione la teoria psicoanalitica si riferisce alla localizzazione all'esterno di sé di contenuti psichici non riconosciuti o rigettati: si attribuiscono a un'altra persona propri atteggiamenti, pensieri o sentimenti. L'introiezione invece è la capacità di incorporare sentimenti, atteggiamenti o pensieri altrui. I soggetti empatici sono più disponibili a riconoscere e accogliere le emozioni degli altri, senza proiettare in maniera egocentrica su di loro i propri stati emotivi, già al livello del riconoscimento e discriminazione delle espressioni emotive. Un ruolo non secondario è svolto anche dai processi difensivi, perché la disponibilità all'attivazione empatica è connessa anche alla possibilità che il soggetto, da un lato, riesca a ritrovare nella situazione osservata un richiamo ai propri vissuti emotivi e, dall'altro, a modulare la risposta difensiva senza pericolo per sé¹⁹.

L'empatia implica, in questi termini, due capacità in apparenza contraddittorie: la differenziazione e la fusione affettiva tra sé e l'altro. In assenza di differenziazione gli stati emotivi altrui non sono riconosciuti come esterni, quindi la reazione è imputabile a motivi autocentrati: in questi casi non si può parlare di una vera condivisione empatica. Al contempo, però, se non vi è la capacità di vicariare gli stati emotivi altrui la rappresentazione cognitiva è distaccata e pertanto non si può parlare di empatia vera e propria. Questa è quindi il difficile risultato di un equilibrio tra la capacità di rappresentarsi gli affetti dell'altro come diversi dai propri e al contempo di accoglierli.

La terza componente del modello di Hoffman, quella motivazionale, è quella che

¹⁹ Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni* cit., pp. 135-149.

caratterizza la sua proposta, al punto da poter essere definita una prospettiva “emotivo-motivazionale”²⁰. In questa proposta l’esperienza di empatizzare con una persona rappresenta una motivazione per mettere in atto comportamenti di aiuto. La connessione tra empatia e comportamento prosociale spiega la proposta di Hoffman di inserire l’abilità empatica nel più complesso quadro dello sviluppo morale: l’autore ha cercato di fornire le prove empiriche per cui l’empatia dovrebbe agire come motivazione morale prosociale²¹. I principi morali, grazie all’empatia, diventano cognizioni prosociali calde, che non si limitano agli aspetti cognitivi ma sono dotate di carico emozionale con valore motivazionale. Presupposto di siffatta concezione è infatti la funzione motivazionale e organizzatrice del comportamento che le emozioni svolgono, una funzione adattiva rispetto alla relazione del soggetto con il suo ambiente²².

La dimensione prosociale della componente motivazionale induce a soffermarsi su un’ulteriore componente, non esplicitamente considerata dal modello di Hoffman: la componente comunicativa-relazionale. Il soggetto empatico non può infatti limitarsi alla capacità di vicariare l’esperienza emotiva dell’altro, anche attraverso più o meno sofisticati meccanismi di mediazione cognitiva, ma deve anche essere in grado di comunicare all’interlocutore che il suo stato d’animo è stato compreso cognitivamente ed è oggetto di empatia²³. Vreeke e Van der Mark hanno elaborato un modello in cui l’empatia evolve, integrando le componenti affettiva e cognitiva all’interno di uno specifico contesto comunicativo: in questo modello l’empatia è una risposta a una domanda specifica che si verifica in un contesto specifico²⁴. In questa prospettiva l’empatia (e il suo sviluppo) non è concepita solo come qualità individuale, ma anche come caratteristica di particolari relazioni: come suggerito dalla ricerca fenomenologica

20 Hoffman M.L. (2008), *Empatia e sviluppo morale* cit., p. 23.

21 Recentemente Paul Bloom ha sviluppato alcuni argomenti contro l’empatia, spiegando perché il ragionamento, la gentilezza, l’autocontrollo e la compassione siano alternative migliori rispetto a quella che definisce una “buona vita morale”: Bloom P. (2016), *Against Empathy: The Case for Rational Compassion*, New York: Harper Collins.

22 Meneghini A.M. (2010), *Sentire e condividere. Componenti psicologiche e correlati biologici dell’empatia*, Firenze: SEID, p. 18.

23 Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni* cit., p. 118.

24 Vreeke G. J., Van Der Mark I. L. (2003), *Empathy, an Integrative Model*, in «New Ideas in Psychology», vol. 21, n. 3, pp. 177-207.

l'empatia è una caratteristica intersoggettiva non solamente individuale.

L'empatia è dunque vista come una risposta a una particolare domanda, ossia la capacità di rispondere al bisogno (percepito) o alla pena. Il modo in cui una persona risponde a tale richiesta, quindi, rientra automaticamente nel dominio empatico. L'empatia non può essere limitata al *role taking* o alle emozioni congruenti o simpatiche, infatti tutte queste componenti possono essere presenti in reazione non empatiche. Un secondo vantaggio di un approccio comunicativo-relazionale consiste nel fatto che comprendere l'empatia dal punto di vista della comunicazione significa che non può essere limitata alla comprensione delle qualità della persona empatica. Dobbiamo anche comprendere la relazione della persona empatica con la persona bisognosa, nonché, in alcuni casi, le caratteristiche specifiche della persona bisognosa. Il modo in cui, ad esempio, il soggetto esprime un'esigenza risulta essere un fattore importante nel tipo di reazioni empatiche attivate. Connettere l'empatia con la dimensione comunicativa consente, inoltre, di eludere domande come "si può mai sentire ciò che provano le altre persone"²⁵. Perché la comunicazione non si basa sulla corretta interpretazione di un segno, ma sull'assunto che l'altro sia nel dolore o nel bisogno. Ciò che conta in questa prospettiva relazionale all'empatia è ciò che la persona empatica presuppone che l'altro senta, non ciò che sente effettivamente. Per esempio, se i suoni e i gesti di un bambino piccolo hanno significato per un adulto in un determinato contesto, questa è una ragione sufficiente per considerarli come segni significativi.

Senza addentrarmi ulteriormente su queste dimensioni interazioniste di siffatta concezione relazione dell'empatia, in questo contesto, per l'economia complessiva del discorso che sto portando avanti, mi preme sottolineare che tale modello comunicativo consente di far emergere la connessione biunivoca tra dialogo ed empatia. Se nei due successivi paragrafi esplorerò il possibile ruolo che l'empatia svolge all'interno del dialogo, e del dialogo educativo in particolare, e nella costruzione del legame sociale, qui ho mostrato l'altra direzione del collegamento: l'empatia si dà all'interno di un contesto relazionale, mostrando così la sua costitutiva caratterizzazione intersoggettiva.

25 Goldman A.I. (1993), *Ethics and Cognitive Science*, in «Ethics», vol. 103, n. 2, pp. 337-360.

In questi termini, ribaltando il nesso dei prossimi paragrafi, l'empatia richiede una qualche forma di legame tra i soggetti coinvolti e scambi comunicativi.

Il continuum dell'empatia: dal contagio emotivo all'empatia etnoculturale

L'empatia, oltre ad essere un costrutto multifattoriale e multidimensionale come mostrato in precedenza, è un fenomeno non unitario, in quanto può essere caratterizzata da una maggior o minore automaticità nella risposta all'emozione dell'altro e da una maggiore o minore mediazione cognitiva. Si tratta pertanto di un insieme di fenomeni che si collocano lungo un continuum che va dal contagio emotivo a forme cognitivamente più differenziate e mediate²⁶.

La forma più primitiva, che compare già nei primi mesi di vita, di condivisione emotiva è il contagio emotivo, con il quale si intendono tutte quelle forme di condivisione emotiva immediata e involontaria, in cui la mediazione cognitiva non svolge alcun ruolo. Pertanto non è coinvolta la discriminazione degli stati emotivi altrui né la consapevolezza della natura vicaria della propria condivisione. Il contagio emotivo rimane comunque presente in età adulta: l'innamoramento, l'unione mistica, i rituali²⁷ e le reazioni di panico della folla.

Le forme più evolute di empatia invece richiedono una comprensione e una discriminazione delle emozioni altrui, riconosciute e vissute come esterne a sé. Per le situazioni con un basso livello di mediazione cognitiva, Hoffman ha suggerito l'etichetta di "empatia egocentrica"²⁸, sottolineando così come gli stati interni della persona osservata restano sconosciuti: si attribuisce all'altra persona lo stato emotivo provato dall'osservatore in situazioni simili. In questo caso dunque l'attenzione non è tanto rivolta al vissuto interiore dell'altra persona, piuttosto è focalizzata sull'evento che quella persona sta vivendo e sull'associazione con la propria esperienza.

Il processo cognitivo che media la forma più sofisticata e complessa di

26 Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni* cit., pp. 19-41.

27 Bonino S. (2006), *Contagio, empatia e comportamento prosociale*, in S. Bonino, G. V. Caprara (a cura di), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*, Trento: Erickson, pp. 23-44.

28 Hoffman M.L. (2008), *Empatia e sviluppo morale* cit., pp. 93-96.

condivisione empatica è il *role taking*, ossia la capacità di assumere la prospettiva e il ruolo dell'altro. In questa forma, che compare generalmente tra i sei e sette anni, assume una rilevanza centrale la capacità di decentrarsi, che consente di comprendere come il vissuto di un altro possa essere completamente diverso dal proprio anche nella medesima situazione. Hoffman ha definito questa modalità come "empatia per i sentimenti di un altro", alludendo quindi alla capacità di focalizzarsi sul vissuto dell'altro consapevoli della differenziazione tra sé e l'altro.

La forma più elevata di empatia è quella per le condizioni di vita delle altre persone, poiché implica l'aver acquisito il pensiero formale, la capacità di andare oltre alla situazione presente e immaginarsi la condizione dell'altro come uno stato stabile nel tempo. In questa forma l'empatia può estendersi a gruppi sociali, per esempio nella forma dell'empatia culturale, che concerne la disponibilità ad accettare modi di fare e abitudini tipiche di un contesto culturale diverso dal proprio. Assume inoltre la configurazione dell'empatia etnoculturale, quando la responsività è rivolta verso persone di altre etnie o razze. In questa forma riveste grande importanza la componente comunicativa, ossia la capacità di comunicare agli altri i propri sentimenti e pensieri di comprensione della condizione in cui vivono le persone di altre etnie²⁹. In questa prospettiva l'empatia richiama una responsabilità etica nei confronti degli altri che può declinarsi in una prospettiva interculturale fondata sulla conoscenza delle idee e delle vite straniere e sul rispetto dell'altro³⁰.

Diversi livelli di attivazione emotiva, caratterizzati da distinte forme di differenziazione e di mediazione cognitiva, inducono differenti comportamenti prosociali e altruistici. Se il contagio emotivo non induce ad attuare azioni di aiuto, queste compaiono solo nelle forme di empatia egocentrica, seppur in forma autocentrata. Un elevato livello di decentramento cognitivo consente, infine, di attivare

29 Wang Y., Davidson M. M., Yakushko O. F., Bielstein H. B., Tan J. A., Bleier J. K. (2003), *The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability*, in «Journal of Counseling Psychology», vol. 50, n. 2, pp. 221-234.

30 Su questo aspetto si veda almeno Calloway-Thomas C. (2010), *Empathy in the global world: An intercultural perspective*, Los Angeles: SAGE.

comportamenti altruistici e decentrati³¹.

³¹ Bonino S. (2006), *Contagio, empatia e comportamento prosociale* cit., pp. 41-43.

6.2 L'empatia e la costruzione del legame sociale

La maggior parte degli autori concorda nel ritenere che la capacità di esperire in modo vicario le esperienze degli altri contribuisca all'organizzazione di condotte sociali individuali e consenta di modulare le caratteristiche delle relazioni interpersonali. Secondo una lunga tradizione che risale fino a Hume, l'empatia è stata interpretata come una componente chiave per affrontare lo studio della convivenza umana³². Secondo Martin Hoffman l'empatia è "la scintilla da cui nasce l'interesse umano per gli altri, il collante che rende possibile la vita sociale"³³: essere in grado di condividere i punti di vista e i sentimenti altrui dovrebbe in generale favorire la costruzione del legame sociale e, più nello specifico, regolare il flusso delle emozioni negative e delle condotte aggressive, stimolare comportamenti prosociali, altruistici e cooperativi, e incoraggiare l'accoglienza delle diversità.

Molti studi mostrano il ruolo della responsività empatica nel prevenire o inibire i comportamenti aggressivi. Giacché capaci di comprendere le reazioni emotive negative della persona vittima di aggressione, i soggetti empatici sarebbero più propensi a modulare il proprio comportamento e meno inclini ad aggredire³⁴.

Gli studiosi sono generalmente d'accordo nel considerare l'empatia una molla importante per mettere in atto comportamenti prosociali, definiti come tutte quelle azioni volte a produrre, mantenere e accrescere il benessere di altre persone indipendentemente dalla motivazione³⁵. Nel modello di Batson l'empatia, intesa come

32 Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni* cit., p. 159; Ilyes I. (2017), *Empathy in Hume and Smith* cit.

33 Hoffman M.L. (2008), *Empatia e sviluppo morale* cit., p. 23.

34 Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni* cit., p. 170. Tra i tanti studi che indagano empiricamente la correlazione tra empatia e riduzione dell'aggressività può essere sufficiente rimandare a due meta-analisi: Miller P.A., Eisenberg N. (1988), *The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior*, in «Psychological Bulletin», vol. 103, n. 3, pp. 324-344 e Jolliffe D., Farrington D.P. (2004), *Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis*, in «Aggression and Violent Behavior», vol. 9, n. 5, pp. 441-476. In proposito si veda anche Watt D. (2007), *Toward a Neuroscience of Empathy: Integrating Affective and Cognitive Perspectives*, in «Neuropsychanalysis. An Interdisciplinary Journal for Psychoanalysis and the Neurosciences», vol. 9, n. 2, pp. 119-140.

35 Eisenberg N., Miller P. A. (1987), *The relation of empathy to prosocial and related behavior*, in «Psychological Bulletin», vol. 101, n. 1, pp. 91-119; Albiero P., Matricardi G. (2006), *Che cos'è l'empatia* cit., pp. 90-92; Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni* cit., pp. 159-185.

“emozione diretta verso gli altri, suscitata da e congruente col benessere percepito di qualcun altro”, induce l'altruismo, concepito come “stato motivazionale con l'obiettivo finale di aumentare il benessere di un altro”³⁶. I comportamenti altruistici sono quindi definiti, in questa cornice, dalla dimensione motivazionale: tutte quelle azioni che si mettono in atto con il solo motivo di aiutare gli altri, prescindendo da benefici attesi (il riconoscimento sociale o l'evitamento del senso di colpa) o dai costi individuali che possono comportare. Con l'ipotesi empatia-altruismo Batson non intende sostenere che “la preoccupazione empatica sia l'unica fonte di motivazione altruistica”, ma semplicemente “afferma che la preoccupazione empatica è una fonte di motivazione altruistica, rimanendo agnostico rispetto ad altre fonti”³⁷. La tesi forte di Batson non si limita a sostenere che la preoccupazione empatica produce motivazioni altruistiche ma afferma che tutte le motivazioni prodotte dalla preoccupazione empatica, con mediazione cognitiva di alto livello, sono altruistiche³⁸.

L'empatia ha infine un effetto sul pregiudizio perché consente di percepirsi meno distanti e diversi dall'altra persona, che cessa così di essere considerato una minaccia³⁹. Alla luce di questa considerazione, vi sono alcuni motivi storico-sociali che inducono a ritenere oggi ancor più importante e urgente un programma di educazione all'empatia: la crescente complessità e diversità culturale della società contemporanea; “l'indifferenza dei rapporti sociali faccia a faccia nei grandi agglomerati urbani; la tendenza a tenere i bambini lontani dalla partecipazione ai momenti di dolore, malattia e morte; la chiusura di molte famiglie nucleari”⁴⁰; il richiamo all'esigenza di ricostruzione del legame sociale e la riscoperta della “voglia di comunità” acuitasi con i processi di globalizzazione che hanno contribuito a spersonalizzare i rapporti interpersonali⁴¹. Il pluralismo culturale, in particolare, mostra l'urgenza di uno sviluppo dell'empatia

36 Batson C.D. (2011), *Altruism in Humans*, New York: Oxford University Press, p. 11, 20.

37 Batson C.D. (2011), *Altruism in Humans* cit., p. 29.

38 Batson C.D. (2011), *Altruism in Humans* cit., pp. 29-30.

39 Stephan W. G., Finlay K. A. (1999), *The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations*, in «Journal of Social Issues», vol. 55, n.4, pp. 729-743; Albiero P., Matricardi G. (2006), *Che cos'è l'empatia* cit., p. 93.

40 Bonino S. (1987), *Bambini e non violenza*, Torino: Gruppo Abele, p. 47.

41 Bauman Z. (2003), *Voglia di comunità*, Roma-Bari: Laterza (ed. orig. *Missing community*, Cambridge: Polity Press 2001)

etnoculturale⁴², ossia quando la responsività è rivolta verso persone di altre etnie o razze. In uno studio del 2006, Matricardi, Albiero e Bragaglia hanno individuato una correlazione tra alti livelli di empatia etnoculturale e bassi livelli di pregiudizio interetnico. Le persone con capacità empatica etnoculturale condividono le frustrazioni o la rabbia degli individui di altri gruppi etnici quando questi vengono discriminati e si sforzano di comprendere i disagi dell'essere straniero in un paese in cui si cerca di inserire⁴³.

Nel sottolineare il legame tra empatia, riduzione dell'aggressività, prosocialità, altruismo e pregiudizio vorrei suggerire un possibile nesso tra empatia e costruzione del legame sociale, estendendo per analogia quanto avviene con lo sviluppo del legame madre-bambino⁴⁴. L'empatia rafforza i legami sociali in almeno tre modi. In primo luogo, coordina le azioni degli individui in modo rapido e automatico, che consente loro di rispondere più efficacemente come gruppo alle potenziali opportunità o minacce. In secondo luogo, l'empatia aiuta a risolvere il problema della comprensione dei pensieri e delle intenzioni degli altri. Ciò aumenta la prevedibilità del comportamento altrui, alla base di legami cooperativi. Infine, l'empatia indica la solidarietà: può essere interpretata come un vero test della solidarietà tra le persone. Gli individui possono essere più sicuri del loro legame quando gli altri condividono le proprie emozioni piuttosto che quando si limitano a comunicare verbalmente la loro solidarietà⁴⁵. Se la tendenza a cooperare e ad empatizzare si è consolidata in termini filogenetici quando gli uomini vivevano in piccole comunità, si può ipotizzare che, senza alcuna forma di nostalgia per un passato mitico, la capacità empatica possa essere ricostruita a partire dall'azione in piccole comunità. La sfida per questo lavoro sarà poi di estendere questa virtù al di fuori del

42 Wang Y., Davidson M. M., Yakushko O. F., Bielstein H. B., Tan J. A., Bleier J. K. (2003), *The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability* cit.

43 Matricardi G., Albiero P., Bragaglia M. (2006), *L'empatia etnoculturale e la sua relazione con il pregiudizio: contributo alla validazione italiana della "Scale of Ethnocultural Empathy – SEE*, in M. G. Monaci, G. Roccaro (a cura di), *Giornata aostana dei contributi dei giovani ricercatori di Psicologia Dinamica, Clinica e dello Sviluppo. Atti del Convegno*, Torino: Visual Data, pp. 54-59.

44 Preston S. D., De Waal F. B. N., *Empathy: Its ultimate and proximate bases*, in «Behavioral and Brain Sciences», vol. 25, n. 1, pp. 1-20: 6-9.

45 Anderson C., Keltner D. (2002), *The role of empathy in the formation and maintenance of social bonds*, in «Behavioral and Brain Sciences», vol. 25, n. 1, pp. 21-22.

cerchio ristretto della singola comunità, contrastando il bias di familiarità dell'empatia⁴⁶. Proprio questo è il problema caratterizzante ogni proposta educativa della trasferibilità al di fuori del contesto specifico⁴⁷, declinabile come esternalizzazione di ciò che si è internalizzato nei contesti di apprendimento, ma che non sarà affrontato in questa sede per ovvie ragioni.

Nel dibattito filosofico sulla teoria della mente (*Theory of Mind*, TOM), Karsten Stueber ha concepito l'empatia come “un meccanismo cognitivo specifico di imitazione interiore atto ad acquisire conoscenza delle altre menti”⁴⁸. A partire dalla centralità epistemica dell'empatia per la capacità umana di comprendere gli altri, l'autore ha indagato se il nostro accesso epistemico alle menti altrui sia un processo che agisce in maniera radicalmente diversa rispetto al modo in cui acquisiamo conoscenze negli altri campi di indagine, abbracciando così una teoria della simulazione (*Simulation Theory*), oppure strutturalmente simile, adottando così la prospettiva dei teorici della teoria (*Theory Theory*)⁴⁹. Anche a partire dalla prospettiva fenomenologica, l'empatia è considerata una forma speciale di conoscenza personale dell'altro, caratterizzata dalla capacità di tener salva la sua alterità⁵⁰. L'empatia consente di vedere l'altro per quello che è, riconoscendolo e accettandolo nella sua alterità; al contempo però include la capacità di vederlo anche per quello che può essere: mantenendo insieme la dimensione dell'io concreto con quella del sé autentico, ingloba la dimensione del cambiamento educativo e richiama il riferimento ai fini dell'educazione⁵¹.

L'empatia, pertanto, ricopre una funzione essenziale nelle relazioni interpersonali, perché (1) è la precondizione del dialogo, (2) svolge un ruolo epistemico primario e (3) implica una dimensione etica imprescindibile nella relazione stessa.

46 Hoffman M.L. (2008), *Empatia e sviluppo morale* cit., pp. 242-246.

47 Bruner J. S. (1966), *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge-London: Harvard University Press, p. 50.

48 Stueber K.R. (2010), *L'empatia* cit., p. 55.

49 Stueber K.R. (2010), *L'empatia* cit., p. 151-191.

50 Stein E. (1998), *Il problema dell'empatia*, Roma: Studium (ed. orig. *Zum Problem der Einfühlung*, Halle: Buchdruckerei des Waisenhauses 1917). Sulla Stein si veda Boella L. (2006), *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Milano: Raffaello Cortina.

51 Bellingreri A. (2010), *La cura dell'anima. Profilo di una pedagogia del sé*, Milano: Vita e Pensiero; Bellingreri A. (2013), *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.

Questi elementi invitano a suggerire che l'empatia possa essere considerata, da un punto di vista etico, come una virtù.

6.3 L'empatia, virtù del dialogo

L'empatia come virtù

Una virtù, per Aristotele, è una «disposizione che orienta la scelta deliberata», non è un'emozione o una capacità ma un'abituale disposizione ad agire bene (*Eti. Nic.*, 1106b 36). Consiste in una forma di eccellenza in una pratica, ossia in un'attività riconosciuta e apprezzata da una comunità. Questa eccellenza si configura come abito, ossia il frutto di una serie ripetuta di interventi che a partire dal mero dato naturale della persona, attraverso l'educazione, la inducono a consolidare tale disposizione ad agire bene. L'insieme delle virtù viene poi a formare il carattere della persona: questa centralità del carattere e del tema dell'educazione hanno fatto sì che l'espressione "formazione del carattere" sia considerata quasi sinonimica a "etica delle virtù".

Mark Alfano, in un articolo del 2013, ha individuato alcuni caratteri comuni a tutte le forme di etiche delle virtù, un nocciolo duro costituito da affermazioni da difendere a tutti i costi. Vorrei passare in esame queste caratteristiche al fine di verificare se l'empatia possa essere considerata una virtù. Sostengo che quei criteri, individuati da Alfano per definire e circoscrivere il campo dell'etica delle virtù, possano estensivamente essere utilizzati per definire e circoscrivere cosa può essere identificato come virtù: essi sono l'acquisibilità, la stabilità, la consistenza, l'accesso, la normatività, il potere esplicativo, il potere predittivo e l'egualitarismo⁵².

Secondo il primo criterio, l'acquisibilità (*acquirability*), è possibile per una persona non virtuosa acquisire alcune virtù, infatti "se le virtù non potessero essere acquisite sarebbe senza senso raccomandare di essere virtuosi o di comportarsi virtuosamente"⁵³. L'empatia è un elemento acquisibile come mostrano i risultati dei numerosi *training* che sono stati implementati e che giustificano le proposte più articolate di educazione all'empatia⁵⁴.

52 Alfano M. (2013), *Identifying and Defending the Hard Core of Virtue Ethics*, in «Journal of Philosophical Research», vol. 38, pp. 233-260: 236-242.

53 Alfano M. (2013), *Identifying and Defending the Hard Core of Virtue Ethics* cit., p. 236.

54 Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni* cit., pp. 184-204; Hoffman M.L. (2008), *Empatia e sviluppo morale* cit., pp. 331-343; Feshbach N.D.,

Il secondo criterio, la stabilità (*stability*), chiarisce che una volta acquisita è difficile perdere una virtù: se qualcuno possiede una determinata virtù in un dato momento, allora a parità di condizioni possederà la stessa virtù in un successivo momento. L'empatia concepita come tratto caratteriale, assumendo quindi una distinzione tra l'empatia di tratto e l'empatia di stato⁵⁵ analoga a quella tra possesso della virtù e espressione della virtù, può essere considerata una caratteristica psicologica non effimera.

La terza caratteristica, la consistenza (*consistency*), invoca la stabilità al di là delle circostanze: una virtù è consistente nella misura in cui la si ritiene rilevante come ragione per comportarsi in una determinata maniera indipendentemente da altre caratteristiche situazionali trascurabili. L'empatia come tratto è una virtù se non tiene conto delle caratteristiche dei beneficiari, come l'età, il sesso o la bellezza, di quelle relative a se stessi, come l'umore o la fretta, e di quelle pertinenti l'ambiente, come i rumori o la presenza di passanti. Una persona non è empatica se la sua reazione dipende dalla bellezza o dall'età della persona empatizzata oppure se l'attivazione empatica è funzione del suo umore o della presenza di terzi osservatori. In quest'ultimo caso, una reazione empatica causata dalla presenza di osservatori, è più opportuno parlare di motivazione empatica egoistica, con un basso livello di mediazione cognitiva: Batson ha sostenuto invece che le motivazioni prodotte dalla preoccupazione empatica con mediazione cognitiva di alto livello sono altruistiche⁵⁶.

Il quarto parametro, l'accesso (*access*), stabilisce che è possibile determinare ciò che le virtù sono. Sapere se un'azione particolare è virtuosa, quindi, presuppone di conoscere che cosa la persona virtuosa avrebbe fatto in quelle circostanze e sapere in generale che cosa rende un'azione virtuosa presuppone sapere quali sono le virtù e come esattamente si equilibrano le une con le altre da un caso all'altro. Da questo punto di vista l'empatia è una virtù perché si può determinare in cosa consista e si può

Feshbach S. (2009), *Empathy and Education*, in J. Decety, W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy*, Cambridge: Mit Press, pp. 83-98.

55 Meneghini A.M. (2010), *Sentire e condividere. Componenti psicologiche e correlati biologici dell'empatia* cit., pp. 127-129.

56 Batson C.D. (2011), *Altruism in Humans* cit., pp. 29-30.

stabilire, grosso modo, come agirebbe una persona empatica in una data circostanza.

La normatività (*normativity*), la quinta caratteristica, consente di distinguere chiaramente le virtù dai vizi, in quanto stabilisce che è meglio possedere una virtù che non possederla, poiché è benefica. L'empatia può essere considerata un bene per chi la possiede e per la comunità a cui appartiene, in virtù delle sue implicazioni prosociali, di riduzione dell'aggressività e di induzione all'altruismo⁵⁷: può quindi considerarsi un aspetto caratteriale che è meglio possedere che non possedere.

Oltre ad avere valore normativo, le virtù, secondo il sesto criterio, hanno potere esplicativo (*explanatory power*): possedere una virtù dovrebbe essere una caratteristica necessaria a cui fare riferimento per spiegare perché qualcuno esegue un'azione. Se il "modo migliore per mostrare che una virtù ha potere esplicativo dovrebbe consistere nel dimostrare che è causa del comportamento"⁵⁸, allora l'empatia soddisfa tale criterio per la sua intima natura motivazionale⁵⁹. Secondo questo autore l'empatia svolge un ruolo di motivazione al comportamento morale e grazie alla sua centrale componente affettiva rende i principi morali cognizioni calde, acquisendo così una rilevante capacità esplicativa.

Se una virtù ha un potere esplicativo, è ragionevole che abbia anche potere predittivo (*predictive power*): se qualcuno possiede una virtù, allora fare riferimento a quella virtù consente di prevedere il suo comportamento. Da questo punto di vista sembra che l'empatia abbia potere predittivo: se una persona è empatica si può prevedere che in determinate circostanze agisca empaticamente. Mark Alfano, riprendendo e criticando la distinzione di Robert Adams tra doveri perfetti e doveri imperfetti, propone di distinguere tra virtù ad alta fedeltà e quelle a bassa fedeltà. Le prime richiedono una coerenza quasi perfetta e sono per esempio la castità o l'onestà, mentre le seconde comportano "una maggiore coerenza rispetto a quella prevista senza il carattere in questione" e possono essere la carità, l'amicizia o la generosità⁶⁰. Se una

57 Bonino S., Lo Coco A., Tani F. (1998), *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni* cit., pp. 159-185.

58 Alfano M. (2013), *Identifying and Defending the Hard Core of Virtue Ethics* cit., p. 240.

59 Hoffman M.L. (2008), *Empatia e sviluppo morale* cit.

60 Alfano M. (2013), *Identifying and Defending the Hard Core of Virtue Ethics* cit., p. 241.

persona è casta solo otto volte su dieci, allora non può dirsi che possiede la virtù della castità. Viceversa, se una persona è caritatevole, generosa o amica solo otto volte su dieci occasioni, ciononostante questo potrebbe essere sufficiente per considerarla dotata della virtù della carità, della generosità o dell'amicizia. L'empatia va concepita come una virtù a bassa fedeltà: una persona empatica non agisce sempre e necessariamente con modalità empatiche. L'empatia infatti è mitigata da alcuni *bias*, quello di familiarità e quello di vicinanza, ed è caratterizzata da una limitazione, la sovrattivazione empatica⁶¹. Se le persone rispondessero empaticamente ogni volta che si manifesta una situazione e a chiunque indiscriminatamente, cercando di aiutare tutti in egual misura, l'esito per la società potrebbe essere la paralisi. Queste limitazioni dell'empatia, che pur vanno opportunamente educate, possono comunque essere interpretate come risorse per l'autoregolazione e l'autoprotezione dell'empatia stessa.

Secondo l'ottavo criterio, l'egualitarismo (*egalitarianism*), quasi chiunque può essere virtuoso e agire in accordo con una virtù. Questa condizione non richiede che chiunque possa essere virtuoso, ma solo che quasi chiunque possa essere portato in modo affidabile a fare ciò che la persona virtuosa farebbe. Non sostengo dunque che tutti possono essere empatico, ma semplicemente che quasi tutte le persone possono comportarsi come si comporterebbe una persona dotata della virtù dell'empatia.

Se è acquisibile, stabile nel tempo e al variare delle situazioni, definibile, con rilevanti implicazioni normative e dotata di potere esplicativo e predittivo, allora l'empatia, possedendo tutte le caratteristiche necessarie, può essere considerata una virtù. Riprendendo la definizione aristotelica proposta in apertura del paragrafo, l'empatia è una virtù perché è una disposizione abituale che orienta la scelta e l'azione verso il bene, che si acquisisce con l'educazione e che costituisce un tratto del carattere. La duplice funzione che svolge nel dialogo educativo in particolare, e nella relazione interpersonale in generale, rende l'empatia una virtù nella duplice accezione aristotelica di virtù etica e virtù dianoetica. L'empatia è quindi una virtù etica perché invita a stimare l'altro come un bene prezioso, degno di rispetto e benevolenza, e a impegnarsi a

61 Hoffman M.L. (2008), *Empatia e sviluppo morale* cit., pp. 233-254.

promuovere tale bene. È inoltre una virtù dianoetica per la sua istanza epistemica a cui si è fatto riferimento in precedenza: la disposizione veritativa, che consiste nel comprendere l'altro per ciò che è, implica il riconoscimento dell'altro come un altro distinto da sé e lo concepisce come indisponibile⁶².

Una virtù del dialogo

Il legame tra dialogo, empatia ed etica si pone su più livelli. In primo luogo, il principio etico del dialogo, la volontà di intendere gli altri e di farsi intendere, richiama la dimensione epistemica dell'empatia, connotandola però in senso morale, sia nella direzione della norma della condotta sia in quella secondo la quale si tratta di una virtù. In secondo luogo, come si è visto, l'empatia è correlata a comportamenti prosociali e all'altruismo, aspetti che si possono ascrivere alla dimensione etica dell'agire umano. Da questo punto di vista, l'empatia può essere interpretata come un vero test della solidarietà tra le persone: un individuo è più sicuro del legame con gli altri quando questi condividono le sue emozioni piuttosto che quando si limitano a comunicare verbalmente la loro solidarietà⁶³. Un terzo aspetto che connette empatia e morale è la dimensione motivazionale, così come proposta da Martin Hoffman. Secondo l'autore, i principi morali, grazie all'empatia, diventano cognizioni prosociali calde, rappresentazioni cognitive cariche di dimensione affettiva-empatica, capaci di conservarsi nella memoria e dotate di forza motivazionale⁶⁴. Il dialogo condotto con stile empatico rappresenta quindi un momento centrale della moralità, giacché luogo in cui si sviluppa il ragionamento morale e si elaborano i giudizi morali, all'interno di una relazione emotivamente connotata. Il tentativo di fondare la moralità sull'empatia non è nuovo nella storia del pensiero: già Adam Smith, riprendendo le tesi di Hume sul ruolo dell'empatia nel giudizio morale, individuava nella capacità di partecipare alle emozioni altrui il nucleo della moralità. L'innovazione introdotta da Hoffman è stata di cercare di fornire le prove empiriche per cui l'empatia dovrebbe agire come

62 Bellingeri A. (2013), *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo* cit., pp. 94-97.

63 Anderson C., Keltner D. (2002), *The role of empathy in the formation and maintenance of social bonds*, in «Behavioral and Brain Sciences», vol. 25, n. 1, pp. 21-22.

64 Hoffman M.L. (2008), *Empatia e sviluppo morale* cit., p. 276.

motivazione morale prosociale⁶⁵.

Un ultimo elemento del nesso tra empatia, dialogo ed etica si pone al livello della coerenza dei principi. Martin Hoffman ha approfondito l'indagine sulla congruenza tra l'empatia e due principi morali fondamentali nella nostra società: il prendersi cura e la giustizia, poiché stabilita tale congruenza si può avanzare l'ipotesi per cui l'empatia abbia un ruolo importante nel giudizio e nel ragionamento morale⁶⁶. Il prendersi cura del prossimo è interpretato dall'autore come una forma di utilitarismo nelle situazioni faccia a faccia, in quanto occuparsi del benessere altrui può essere considerato una traduzione del principio di massimizzazione della felicità. Il prendersi cura sembra un'estensione del principio della sofferenza empatica, per cui si soffre se si è spettatori dell'altrui sofferenza, nella direzione dell'idea generale per cui bisogna sempre aiutare le persone in difficoltà⁶⁷.

Con il principio di giustizia Martin Hoffman fa riferimento all'adeguatezza morale di ciò che spetta a una persona, implicando un equilibrio tra azioni e risultati e rimandando al concetto di equità in tutti quei casi di conflitti di interessi tra individui. Solitamente si possono individuare tre principi di giustizia distributiva: il merito, secondo cui le risorse sono assegnate secondo la quantità o qualità dei beni o dei servizi prodotti da ciascun individuo, ossia secondo la produttività, l'impegno o la competenza; il bisogno, secondo cui le risorse vengono distribuite secondo i bisogni di ciascun individuo, indipendentemente dalla produttività; infine l'uguaglianza, secondo cui le risorse vanno ripartite in egual misura a tutti, poiché si assume che ogni individuo abbia il medesimo valore intrinseco. Nei paesi industrializzati dell'occidente contemporaneo si adotta un principio di giustizia basato principalmente sul merito, che attribuisce un qualche ruolo al bisogno (benessere sociale) e che trascura sostanzialmente il principio di uguaglianza se non in rari casi⁶⁸. L'empatia può contribuire a fornire le motivazioni per correggere le violazioni della giustizia di cui sono vittime altre persone. Inoltre offre un contributo diretto e sostanziale alla giustizia fondata sul bisogno e sull'impegno: se

65 Hoffman M.L. (2008), *Empatia e sviluppo morale* cit., pp. 53-88.

66 Hoffman M.L. (2008), *Empatia e sviluppo morale* cit., p. 257.

67 Hoffman M.L. (2008), *Empatia e sviluppo morale* cit., pp. 261-262.

68 Hoffman M.L. (2008), *Empatia e sviluppo morale* cit., p. 264.

considero, per esempio, il cibo o la casa un diritto universale, quando osservo un “senza tetto”, la mia sofferenza empatica può trasformarsi o motivare l’attivazione di una risposta di giustizia basata sul bisogno. In questo caso la risposta empatica è congruente al principio di giustizia, per cui considererò la persona come vittima di ingiustizia. L’empatia si collega inoltre alla giustizia basata sull’impegno nella misura in cui una persona che si è impegnata e non riceve la giusta ricompensa, non necessariamente economica, suscita solitamente in chi osserva sofferenza e rabbia empatica.

L’empatia non è però direttamente collegata con la produttività o la competenza, ciononostante si possono intravedere relazioni indirette: in primo luogo, nella misura in cui la produttività implica impegno, il nesso tra empatia e impegno si estende alla produttività; in secondo luogo, se si accetta la tesi meritocratica per cui la produttività e la competenza motivano le persone a produrre di più, avvantaggiando complessivamente e indirettamente anche i più poveri, si può intravedere una connessione tra i principi della produttività e della competenza e conseguenze di natura empatica⁶⁹.

L'empatia nel dialogo educativo

Se empatia, dialogo e morale sono connesse in virtù di questi tre elementi, antropologico-sociale, epistemologico ed etico, il ruolo dell’empatia all’interno del dialogo educativo è ancor più evidente. L’empatia in questa prospettiva, in analogia con quanto affermato da Freud che la riteneva contenuto fondamentale e insieme metodo della relazione terapeutica⁷⁰, può essere considerata fine e mezzo del dialogo educativo: da un lato senza empatia non si dà un vero dialogo, dall’altra la relazione dialogica in educazione è capace di sviluppare la capacità di attivazione empatica⁷¹.

L’antropologia relazionale della persona evoca una dialogicità costitutiva che non può essere trascurata nella pratica educativa e nella riflessione pedagogica. La componente epistemica, centrale nel rapporto tra dialogo e empatia, nel contesto

69 Hoffman M.L. (2008), *Empatia e sviluppo morale* cit., pp. 265-266.

70 Freud S. (1899/1966), *L’interpretazione dei sogni*, in Id., *Opere*, Vol. III, ed. it. a cura di C. Musatti, Torino: Boringhieri, p. 153.

71 Bellingeri A. (2013), *L’empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo* cit., p. 43.

educativo assume un rilievo che non può essere trascurato. Nella relazione educativa è implicata la conoscenza personale dell'altro, una qualche forma di immedesimazione con ciò che gli appartiene: senza questa specifica forma di conoscenza non sembra possibile un dialogo e una relazione autentica quali fondamento dell'educazione. Il dialogo educativo empatico può essere considerato quella "piattaforma comune" che prepara e rende possibile la comprensione tra i soggetti coinvolti⁷². Infine la dimensione etica del dialogo empatico consente che l'educando possa "pervenire a sé" in un'interazione empatica in cui "il riconoscimento personale si presenta proprio come dono della libera iniziativa assunta da un altro"⁷³. Nelle relazioni duali, nell'amicizia e nella vita di coppia, nelle relazioni intrafamiliari e in quelle scolastiche, l'empatia svolge un ruolo con una forte rilevanza educativa, perché "permette di vedere ed intendere qualcosa del 'cuore' dell'altro", ponendo così le condizioni affinché "il soggetto empatizzato possa a sua volta conoscersi e scegliersi"⁷⁴. In termini ancor più generali, è il fluidificante e il collante di comunità solidali⁷⁵, all'interno delle quali si può dare educazione di carattere formale, non formale o informale.

Se l'empatia svolge un ruolo centrale nel dialogo educativo per ragioni antropologiche, epistemologiche ed etiche, allora può essere considerata una virtù educativa. In quanto tale svolge una funzione centrale nel dialogo educativo.

72 Franta H. (1982), *Interazione educativa. Teoria e prassi*, Roma: LAS, p. 7.

73 Bellingreri A. (2015), *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Milano: Mondadori, p. 65.

74 Bellingreri A. (2013), *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo* cit., p. 39.

75 Cesareo V. (2004), *L'Altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Milano: Vita e Pensiero.

7. La dimensione etico-politica: il rispetto reciproco

Il concetto di rispetto, fondamentale per la riflessione morale contemporanea, è oggi tanto usato da risultare quasi consunto e sembra aver perso di vista la ricchezza semantica che ne ha caratterizzato la storia. Per recuperare tutta la sua pregnanza può essere utile, sulla scorta di quanto proposto da Roberto Mordacci, indagare le diverse accezioni del concetto utilizzate nel linguaggio ordinario e tracciarne una genealogia¹. Questa duplice operazione dovrebbe consentire di chiarirne la polisemia e di giungere così ad una comprensione filosofica del concetto che permetta di porlo a fondamento di un'etica del dialogo, come matrice dell'azione trasformativa. Per fare ciò, dopo questi due primi preliminari passi, mi soffermerò sulla chiarificazione concettuale e su una possibile definizione di rispetto, riprendendo alcune distinzioni analitiche. Mostrerò, successivamente, in quali termini il rispetto può dirsi eguale e reciproco e come questa reciprocità consenta una sua interpretazione relazionale, per evidenziare infine il ruolo che ricopre in una teoria dialogica della trasformazione.

¹ Mordacci R. (2012), *Rispetto*, Milano: Raffaello Cortina.

7.1 Ricostruire il rispetto

Il rispetto nel linguaggio ordinario

Come ha segnalato Roberto Mordacci, nel linguaggio ordinario, il termine rispetto viene utilizzato in almeno quattro accezioni differenti, seppur parzialmente sovrappontentisi². Il primo significato fa riferimento alla stima che nutriamo per qualcuno, persino un avversario, in base alle sue qualità umane o professionali: si tratta dell'accezione che a livello di genealogia si è affermata nell'età moderna in connessione ai meriti di ciascun individuo. Senza entrare nel dibattito sulla cosiddetta meritocrazia, quando un calciatore ammette di rispettare le capacità del suo avversario o quando un politico dice di rispettare l'abilità oratoria di un avversario, questi mettono in atto un atteggiamento verso l'altra persona come conseguenza di un giudizio positivo circa il suo carattere, i suoi comportamenti o la capacità di raggiungere un risultato.

Un secondo senso del termine "rispetto" utilizzato nel linguaggio ordinario indica la deferenza con cui tributiamo onori a un'autorità di qualche tipo, anche se in modo solo formale. Quell'atteggiamento di ossequio che in passato si doveva al nobile o che oggi molti nutrono verso il superiore in grado, icasticamente evidente nel mondo militare, rappresenta una forma di rispetto che si deve a una persona semplicemente per il suo status sociale.

Un terza accezione della parole è diffusa in ambito giuridico-costituzionale: il rispetto per i diritti, così come compare nella *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 1948. Come già nella *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* del 1789, in cui il rispetto era nei confronti del potere legislativo garante dei diritti, anche qui il rispetto sembra essere dovuto ai diritti prima che alle persone. Nel Preambolo e negli articoli 26 e 29, dove compaiono espliciti riferimenti al rispetto, questo è sempre strettamente connesso ai diritti: si tratta cioè sempre di rispettare i diritti e le libertà degli individui e dei popoli. Questa accezione consente di far emergere il problema della non coincidenza tra rispetto per la legge e rispetto delle persone, infatti

² Mordacci R. (2012), *Rispetto* cit., cap. 1.

“posso ben rispettare formalmente la legge mancando tuttavia di rispetto alla persona”, così come “può accadere che si rispetti la persona al di là della legge”³. L’accezione giuridica, per cui si tratta di una disposizione ad astenersi da comportamenti lesivi o offensivi implicita nel riconoscimento di un certo diritto, non è perfettamente sovrapponibile al rispetto della persona tout court. Posso, per esempio, rispettare le scelte religiose, alimentari e di stile di vita del mio vicino di casa per mere ragioni pragmatiche, di convivenza democratica, senza con ciò rispettare la persona, nella sua dignità che lo contraddistingue come essere umano.

Il rispetto per la persona umana, quarta accezione del termine nel linguaggio ordinario, è quell’atteggiamento che deriva dal riconoscimento della dignità dell’altro in quanto individuo simile a me e soggetto agente: è quindi un atto che si pone alla base della vita etica⁴. Da questo punto di vista riconoscere nella persona che mi sta di fronte la comune umanità richiede il rispetto per lei⁵. Nel quadro che sto ricostruendo è questa l’accezione che interessa: è il rispetto per la persona umana – che nelle pagine successive si preciserà ulteriormente – che può ricoprire un ruolo significativo in una teoria del dialogo che intenda assumersi come matrice di una teoria del cambiamento.

Genealogia del rispetto

Mordacci svolge un’interessante ricostruzione storico-ermeneutica per rintracciare i precursori dell’idea di rispetto. Nella cultura greca l’idea che più si avvicina è quella di *aidos* (pudore, vergogna, stima), rintracciabile ad esempio in Democrito e Sofocle, che si caratterizza come il rapporto di un individuo con lo sguardo altrui, portatore di un giudizio che viene interiorizzato. Si tratta dell’interiorizzazione del giudizio di un altro generalizzato. Appare quindi strettamente legato all’onore attribuito alle virtù dell’eroe

³ Mordacci R. (2012), *Rispetto* cit., p. 17.

⁴ Il tema della dignità umana come fondamento della vita etica può anche essere interpretato a partire dal concetto di sacralità della persona; si veda Joas H. (2014), *La sacralità della persona. Una nuova genealogia dei diritti umani*, Milano: Franco Angeli (ed. orig. *Die Sakralität der Person: Eine neue Genealogie der Menschenrechte*, Berlin: Suhrkamp 2012).

⁵ È appena il caso di ricordare che il personalismo che costituisce lo sfondo teorico di queste pagine non recupera solamente la tradizione del cristianesimo ma anche quella illuministica.

e a una dinamica che l'autore definisce "orizzontale", perché si tratta di uno sguardo fra pari. Se con Platone e Aristotele il termine inizia ad assumere un significato in parte differente, e il rispetto appare dovuto alla giustizia in quanto potere superiore, acquisendo così dimensione "verticale", è con il cristianesimo che si rinforza il legame tra rispetto e superiorità di un potere, che porta a compimento la dimensione "verticale": il rispetto "riguarda il rapporto con un potere trascendente, superiore a quello degli uomini"⁶. Si consolida così nell'Occidente medievale e moderno la concezione del rispetto come onore, che caratterizza la cosiddetta società dell'ancien régime: l'onore diviene uno dei concetti chiavi dell'etica del gentiluomo⁷.

Nella modernità, in particolare tra Seicento e Settecento, emerge una forma di "rispetto dovuto al talento" e alle capacità individuali. Dai fisiocrati a Thomas Jefferson emerge in vari contesti l'esigenza che il privilegio andasse meritato: parallelamente al sopravanzare della borghesia, sul piano sociale, si fa strada al livello della mentalità e delle opinioni l'idea di un merito da ricercarsi in ogni condizione sociale. È evidente come a questa istanza reagisse l'aristocrazia opponendo resistenza: la capacità individuale, infatti, rappresenta un potenziale che l'autorità regia non può controllare tanto facilmente⁸. In questi termini emerge una seconda concezione di rispetto inteso come stima⁹.

Con la modernità, parallelamente, inizia a scardinarsi questo rapporto asimmetrico tra un potere superiore e il potere dello sguardo che lo riconosce come tale. Si passa dal rispetto asimmetrico a un rispetto più simmetrico, allo stesso tempo

⁶ Mordacci R. (2012), *Rispetto* cit., p. 110.

⁷ Quondam A. (2010), *Forma del vivere. L'etica del gentiluomo e i moralisti italiani*, Bologna: Il Mulino. Specificamente sull'onore nella cultura del gentiluomo si veda almeno Sabbadini R. (2001), *La grazia e l'onore. Principe, nobiltà e ordine sociale nei ducati farnesiani*, Roma: Bulzoni e Erspamer F. (1982), *La biblioteca di Don Ferrante. Duello e onore nella cultura del Cinquecento*, Roma: Bulzoni.

⁸ Queste considerazioni sono riprese da Sennet R. (2004), *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Bologna: Il Mulino, pp. 77-82 (ed. orig. *Respect in a World of Inequality*, New York: Norton & Company 2003).

⁹ Sembra essere questo la terza accezione che Honneth dà al concetto di riconoscimento: riconoscimento come stima. Si veda almeno Honneth A (2002), *La lotta per il riconoscimento*, Milano: Il Saggiatore, pp. 126, 146, 155-157 (ed. orig. *Kampf um Anerkennung. Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1992).

orizzontale ed egualitarista, vicino all'idea contemporanea di rispetto. La figura chiave di questo passaggio è indubbiamente Immanuel Kant, "il vero e proprio fondatore di un'etica del rispetto in senso moderno"¹⁰. La mossa decisiva di Kant, in sintesi, consiste nell'individuare il potere superiore che genera il sentimento di rispetto all'interno del soggetto stesso: si tratta del potere della libertà individuale di autodeterminarsi. Ogni uomo ha quindi il diritto di essere rispettato in virtù dell'autorità interiore che possiede, della sua autonomia¹¹. A partire da questa prospettiva inaugurata dal filosofo di Königsberg si consolida negli ultimi due secoli una concezione di rispetto come riconoscimento che poggia le sue basi sulla nozione di dignità umana.

A ben vedere questa genealogia del rispetto corrisponde, in larga misura, a una ricostruzione storica del significato di dignità umana¹². Premesso che la dignità dell'uomo sembra essere un concetto al quale la modernità ha fatto frequentemente riferimento, ma non sempre è chiaramente comprensibile ciò che con esso si indichi, lo sviluppo diacronico del concetto ha subito uno slittamento da oggetto di conquista nell'antichità greca, come la gloria dell'eroe, a dimensione dell'interiorità di ciascun uomo, per esempio con Boezio. Anche da questo punto di vista, il cristianesimo ha rappresentato una tappa decisiva per la concezione moderna della dignità umana: ancora nella celebre *Orazione* di Pico della Mirandola l'uomo è soggetto di dignità in quanto dio lo ha posto al centro dell'universo. La duplicità del concetto di "dignità" indica da un lato la posizione speciale dell'uomo nel cosmo, nella tradizione che dalla tradizione cristiana va fino a Kant, e dall'altro lato la posizione da lui ricoperta nella vita pubblica, evidente nella tradizione greca e latina. Il primo significato ha una connotazione universalistica, perché è l'intero genere umano a possedere la dignità; il secondo è invece particolaristico, nella misura in cui deriva da prestazioni che alcuni individui

¹⁰ Mordacci R. (2012), *Rispetto* cit., p. 85. Sulla nozione di rispetto in Kant si veda Cosio S., (2016), *Il rispetto in Kant*, Milano: AlboVersorio. Gran parte del dibattito contemporaneo si muove nel solco kantiano: si vedano a titolo esemplificativo Hill T.E. (1991), *Autonomy and Self-Respect*, Cambridge: Cambridge University Press; Hill T.E. (2000), *Respect, Pluralism and Justice*, Oxford: Oxford University Press.

¹¹ Kant I. (1979), *Critica della ragion pratica* (1788), Roma-Bari: Laterza, pp. 94-97.

¹² Becchi P. (2013), *Il principio dignità umana*, Brescia: Morcelliana, pp. 7-23.

sono in grado di mettere in atto e altri no¹³.

¹³ Sulla contrapposizione tra teorie della dotazione e teoria della prestazione nel dibattito contemporaneo si veda Hofmann H. (1999), *La promessa della dignità umana. La dignità dell'uomo nella cultura giuridica tedesca*, in «Rivista internazionale di filosofia del diritto», vol. 76, n. 4, pp. 620-650.

7.2 Per un'analisi del rispetto

Tre accezioni di rispetto

L'analisi del linguaggio ordinario e la ricostruzione genealogica mostrano che è possibile individuare almeno tre distinte accezioni della parola "rispetto". Da questo punto di vista, nella riflessione etica, un fondamentale sforzo analitico in questa direzione è stato compiuto da Stephen Darwall a partire dal saggio pionieristico del 1977 sulla rivista *Ethics*¹⁴. In questo saggio il filosofo statunitense distingue il "rispetto come riconoscimento" (*recognition respect*) dal "rispetto come stima" (*appraisal respect*). Se il primo non comporta alcuna attribuzione di merito o eccellenza, è "dovuto" agli altri nella misura in cui si riconosce loro lo status normativo di persone, il secondo viceversa è connesso a un merito, che si può acquisire e dimostrare, degno di ammirazione. Se affermo che "il professor Stephen Darwall è un filosofo di tutto rispetto" oppure che "il professor Stephen Darwall si è conquistato il rispetto della comunità scientifica per le sue riflessioni sulla tematica del rispetto" faccio riferimento all'atteggiamento di ammirazione che si prova per qualcuno in virtù di sue speciali qualità, virtù o abilità che si estrinsecano in comportamenti e condotte. Quando invece affermo che "rispetto il professor Stephen Darwall in quanto uomo, così come rispetto il mio vicino di casa" faccio riferimento a un attributo a priori, conseguenza del riconoscimento degli altri come persone. In questo secondo caso, quindi, il rispetto è indipendente dai comportamenti particolari, dal carattere individuale e in generale dai meriti del soggetto. Al contrario il "rispetto-stima" è necessariamente connesso alla considerazione positiva delle azioni, del carattere o dei risultati conseguiti dal soggetto e viene quindi attribuito a posteriori¹⁵.

Il rispetto-riconoscimento è quell'atteggiamento di riguardo nei confronti degli altri, dovuto per il semplice fatto di essere persone, degne in quanto tali di essere

¹⁴ Darwall S. (1977), *Two Kind of Respect*, in «Ethics», vol. 88, n., pp. 36-49.

¹⁵ Distinzione ripresa, per esempio, da Hill T.E. (1991), *Autonomy and Self-Respect* cit.; Hill T.E. (2000), *Respect, Pluralism and Justice* cit.; Dillon R.S. (1995), *Introduction*, in Id. (ed.), *Dignity, Character and Self-Respect*, New York: Routledge, pp. 1-49.

rispettate. È attribuito a priori ed è indipendente dai comportamenti, dal carattere o dai contributi che un individuo dà o ha dato: in questi termini è incondizionato. Nell'originaria interpretazione kantiana, è attribuito solamente sulla base del riconoscimento dell'altro come persona, in quanto tale dotato di valore morale, capacità di giudizio, di porre dei fini, di esercitare una scelta autonoma e razionale, in sintesi di legislatore della legge morale¹⁶. Se la connotazione kantiana al contenuto normativo allo status di persona sembra impegnativa, perché rischierebbe di escludere determinate categorie di persone che intuitivamente non vorremmo escludere, può essere utile fare riferimento, genericamente, a una serie di capacità intellettuali e morali che si presume abbiano tutti gli esseri umani in quanto persone.

Se il rispetto-stima raramente orienta il comportamento e, solitamente, si traduce in un sentimento, il rispetto-riconoscimento alla componente del riguardo unisce necessariamente una dimensione proattiva, che guida all'azione verso l'altro. Da questo punto di vista, quindi, rispettare qualcuno significa considerarlo come pari, dotato della medesima dignità, e orientare le azioni che lo riguardano in modo tale da evitare di umiliarlo, degradarlo o misconoscerlo. In questi termini, questa seconda dimensione del rispetto-riconoscimento lo caratterizza come una pro-attitudine, un atteggiamento orientato all'azione che implica alcuni vincoli morali sulle azioni riguardanti altre persone¹⁷.

L'incondizionatezza del rispetto-riconoscimento, conseguenza del contenuto normativo dello status di persona, non implica che il rispetto non possa essere ritirato. Il pedofilo recidivo o il criminale contro l'umanità perdono il nostro rispetto perché attraverso quei comportamenti non riconosciamo più quel soggetto come persona. Quelle condotte non sono, quindi, la causa della perdita di rispetto, ma sono il sintomo che ci consente di inferire l'assenza di umanità¹⁸.

¹⁶ Kant I. (1979), *Critica della ragion pratica* (1788), Roma-Bari: Laterza, pp. 94-97. Sulla nozione di dignità, che per Kant giustifica il rispetto, si veda Kant I. (2005), *Fondazione della metafisica dei costumi* (1785), Roma-Bari: Laterza, p. 103 sgg.

¹⁷ Galeotti A.E. (2010), *La politica del rispetto. I fondamenti etici della democrazia*, Roma-Bari: Laterza, pp. 77-78; Darwall S. (1977), *Two Kind of Respect*, in «Ethics», vol. 88, n., pp. 36-49.

¹⁸ Galeotti A.E. (2010), *La politica del rispetto. I fondamenti etici della democrazia* cit., p. 83.

La perdita del rispetto non significa però perdita di entrambe le dimensioni che compongono questo concetto: il riguardo e la pro-attitudine. Se infatti si può smettere di guardare Hermann Göring come una persona degna di rispetto, questo non implica che si possa smettere di trattarlo come persona, perché permangono dei vincoli morali delle nostre azioni nei suoi confronti. L'incondizionatezza propria del rispetto-riconoscimento è allora da attribuirsi a quella pro-attitudine che ci induce a non agire in modo irrispettoso verso nessuno¹⁹.

Recentemente Darwall, in *The Second-Person Standpoint*, ha ripreso questa opposizione proponendo un'ulteriore suddivisione: ha individuato, quali sottocategorie del rispetto come riconoscimento, il rispetto in seconda persona e il rispetto come onore²⁰. Si configura così una chiara tripartizione del concetto di rispetto, esplicitata nell'articolo *Eguale rispetto come riconoscimento per le persone* nel 2008²¹. Secondo il filosofo statunitense il rispetto-onore è una tipologia di rispetto come riconoscimento perché anche in questo caso vi è un riconoscimento ma, a differenza del rispetto in seconda persona, ciò che viene riconosciuto è lo status sociale invece che la dignità umana. È utile soffermarsi su questa distinzione per comprendere pienamente il senso e la portata della concezione in seconda persona del rispetto, che è quanto interessa nel discorso che sto sviluppando. Se l'onore è sempre socialmente costruito, la dignità invece si fonda sull'essenza stessa dell'umanità, è inalienabile e strettamente connessa alla natura razionale degli esseri umani intesi come agenti morali. L'onore, da questo punto di vista, è caratteristico del gentiluomo ed è esclusivo, perché è riservato a pochi e esclude i molti. Viceversa la dignità umana è propria di ogni persona e quindi assume un carattere inclusivo. La differenza tra rispetto-onore e rispetto in seconda persona è evidente se si prendono in considerazione i casi di mancanza di rispetto: nel primo caso si ha il disprezzo, in questo caso esatto contrario del rispetto; nel secondo caso l'indignazione o il risentimento non sono l'opposto del rispetto, ma lo presuppongono,

¹⁹ Galeotti A.E. (2010), *La politica del rispetto. I fondamenti etici della democrazia* cit., pp. 84-85.

²⁰ Darwall S. (2006), *The Second-Person Standpoint: Morality, Respect and Accountability*, Cambridge: Harvard University Press, pp. 119-147.

²¹ Darwall S. (2008), *Eguale rispetto come riconoscimento per le persone*, in I. Carter, A.E. Galeotti, V. Ottonelli (a cura di), *Eguale Rispetto*, Milano: Mondadori, pp. 1-23.

comportando la comune appartenenza alla comunità morale sia da parte di chi si indigna sia dell'oggetto dell'indignazione²².

Il rispetto-stima e il rispetto-onore hanno un tratto in comune: hanno a che fare con una certa attenzione alle differenze. Nel primo caso la persona viene valutata e rispettata per le caratteristiche che la differenziano dal resto delle persone, particolari meriti o capacità. Nel secondo caso viene considerato lo status della persona in relazione alla società. In entrambi i tipi di rispetto c'è quindi un riferimento gerarchico. Da questo punto di vista, il rispetto-stima e il rispetto onore sono due forme verticali di rispetto²³. Il rispetto-stima e il rispetto-onore non implicano, dunque, una relazione biunivoca, mentre nel rispetto in seconda persona il riconoscimento è reciproco.

Rispetto in seconda persona

Nel caratterizzare il rispetto come “in seconda persona” Darwall intende indicare che l'autorità che riconosce è in seconda persona e il riconoscimento appropriato di tale autorità deriva da un punto di vista in seconda persona, punto di vista che adottiamo nel momento in cui ci mettiamo in relazione con l'altro²⁴. L'etichetta “in seconda persona” individua una classe di ragioni per agire che derivano il riconoscimento dell'autorità morale che gli altri esercitano su di noi “in seconda persona”. Da questo punto di vista rispettare una persona significa ponderare le richieste morali che ci rivolge come derivanti da un'autorità inerente al suo status di eguale nella comunità morale: un'autorità orizzontale e in seconda persona. Il rispetto si configura così come una qualità in seconda persona perché tutti gli esseri umani sono membri alla pari di una comunità morale all'interno della quale vigono obblighi orizzontali che ciascuno ha titolo di esigere. Così caratterizzato il dovere di rispettare gli altri non è di natura impersonale, derivante dall'autorità in terza persona della legge morale, ma scaturisce proprio dal comune ed eguale status di persone che intrattengono relazioni di

²² Darwall S. (2008), *Egual rispetto come riconoscimento per le persone* cit., p. 15.

²³ Mordacci R. (2012), *Rispetto* cit.

²⁴ Darwall S. (2006), *The Second-Person Standpoint: Morality, Respect and Accountability* cit., pp. 119-147.

reciprocità: in questa prospettiva ognuno deve rispondere alle altrui richieste di rispetto. È opportuno precisare che il termine “dovere” non è appropriato in questo contesto semantico: la prospettiva dei diritti-doveri non è infatti adeguata per dar conto della questione del rispetto-riconoscimento, perché è una prospettiva che rimane nella dimensione della terza persona. Semmai si potrebbe interpretare l’idea stessa di diritti nella prospettiva della seconda persona: così ridescritta una teoria dei diritti potrebbe implicare che avere il diritto di non essere torturato, ad esempio, significa avere l’autorità di chiedere che non si venga torturati; di consentire, forse, ad atti che equivalgono a torture se fossero fatti senza consenso, ma con la possibilità di trattenere il responsabile della tortura per chiedere un risarcimento e, eventualmente, perdonare²⁵. In termini ancor più generali, il punto di vista deontico è inadeguato semplicemente perché nessuno vuole essere rispettato per un dovere, semmai per il fatto di far parte della comune comunità umana e di possedere la medesima dignità.

Detto in altre parole e più precisamente, la relazione di rispetto è una relazione personale, tra un io e un tu, che si riconoscono come pari: *io* riconosco che *tu* hai diritto di esigere da *me* comportamenti e atteggiamenti che siano coerenti con la posizione di partnership morale che condividiamo²⁶. La fonte del rispetto-riconoscimento in seconda persona risiede quindi direttamente nell’altra persona che incontro, che ha l’autorità morale di esigere rispetto in quanto entrambi parimenti appartenenti alla comunità morale che definisce l’umanità.

Rispettare propriamente qualcuno richiede, secondo Darwall, in sostanza tre elementi: (1) regolare la propria condotta in considerazione del fatto che si è tenuti a dare conto a quella persona delle nostre azioni; (2) riconoscere all’altro non solo il diritto ma anche il diritto a rivendicare i diritti effettivi; e (3) rendersi responsabili nei

²⁵ È questo lo sforzo di Stephen Darwall nella recensione contenuta in «Notre Dame Philosophical Review. An Electronic Journal», 06.09.2012 al volume Rosen M. (2012), *Dignity: Its History and Meaning*, Cambridge: Harvard University Press, in cui afferma che Feinberg riduce la dignità ai diritti umani e sostiene che rispettare la dignità delle persone significa rispettare i loro diritti. L’opera di Feinberg a cui si fa riferimento è Feinberg, J. (1980), *The Nature and Value of Rights* (1970), in Id., *Rights, Justice, and the Bounds of Liberty*, Princeton: Princeton University Press, pp. 143-158.

²⁶ Galeotti A.E. (2010), *La politica del rispetto. I fondamenti etici della democrazia* cit., p. 89.

suoi confronti, che richiede una relazione in seconda persona. In questa prospettiva, dunque, la dimensione della pro-attitudine, così significativa nell'elaborazione del 1977 e che sembrava superata da questa più recente, viene recuperata nella misura in cui ciò che il rispetto rivendica sono ragioni per agire in seconda persona. Questi elementi delineano un'interpretazione del rispetto coerente con la sua etimologia, *respicere* (ricambiare lo sguardo). Guardare una persona negli occhi in questo senso vuol dire quindi riconoscere la sua autorità e stabilire con lei una relazione in seconda persona, significa rendersi reciprocamente vulnerabili tramite una proiezione sull'altro di un'immagine di se stesso come agente morale che esige rispetto in seconda persona al pari dell'altro. Vedere se stesso negli occhi dell'altro consente di cogliere la somiglianza che c'è tra esseri umani in quanto tali: da questo punto di vista vuol dire riconoscersi come persone dotate di uguale dignità. La proiezione di un individuo sull'altro induce l'aspettativa di essere trattato nello stesso modo in cui tratteremmo l'altro: su questa aspettativa si basano le emozioni reattive come il risentimento, l'indignazione o il senso di colpa²⁷.

Per Darwall considerare qualcuno moralmente responsabile significa impegnarsi a considerarlo un'autorità competente sia verso se stesso che nei nostri confronti, dove per competente si intende essere dotato dell'autorità necessaria per imporre un obbligo morale a se stessi e agli altri. La possibilità di giustificare un comportamento, di rendere conto delle sue ragioni, è quindi parte integrante dell'idea di responsabilità, perché considerare qualcuno responsabile significa "considerarlo suscettibile di rendere conto della propria condotta"²⁸: se agisce in modo da violare un requisito morale deve fornire nelle giustificazioni, in caso contrario è legittimamente ritenuto colpevole, quindi fonte di indignazione e meritevole di biasimo. Secondo Darwall gli atteggiamenti reattivi come l'indignazione, il risentimento o il senso di colpa rappresentano modi appropriati

²⁷ Strawson li ha definiti "atteggiamenti reattivi", si veda Strawson P.F. (2002), *Libertà e risentimento*, in M. De Caro (a cura di), *La logica della libertà*, Roma: Meltemi, pp. 77-115 (ed. orig. *Freedom and Resentment*, in «Proceedings of the British Academy», 1962, vol. 48, pp. 1-25). La dimensione del riguardo, connessa al guardare l'altro come base del rispetto è tematizzata in Darwall S. (2008), *Egual rispetto come riconoscimento per le persone* cit.

²⁸ Darwall S. (2008), *Egual rispetto come riconoscimento per le persone* cit., p. 12.

per esprimere la responsabilità morale perché strettamente legati al rivolgersi in seconda persona.

Il fatto che il rispetto in seconda persona esiga la relazione con l'altra persona, implichi responsabilità e reciprocità e includa la possibilità di atteggiamenti reattivi consente di distinguere il rispetto nei confronti delle persone dal rispetto per gli animali o per parti della natura. In questo secondo caso, infatti, si tratta di un rispetto impersonale di cui non possiamo rispondere agli oggetti stessi del rispetto, animali e natura, perché sembrerebbero non possedere l'autorità morale per richiederlo.

La costitutiva dimensione relazionale, una relazione individuale io-tu, implica una specifica caratterizzazione dell'atto di riconoscimento attraverso il quale si attribuisce rispetto all'altra persona²⁹. Se da un lato non voglio essere rispettato per dovere né come agente morale a prescindere dalle particolari caratteristiche che mi contraddistinguono, dall'altro lato richiedo di essere riconosciuto e rispettato non in virtù della speciale relazione che mi lega ad un'altra persona, semplicemente perché pretendo di essere rispettato in tutti i casi, al di là della specifica singola relazione. Questa tensione tra particolarità e universalità della richiesta di riconoscimento ha indotto Elisabetta Galeotti a definire quell'operazione pratica attraverso la quale quotidianamente si effettua il riconoscimento all'interno delle singole interazioni sociali come un "atto individualizzate di riconoscimento", per cui negli occhi dell'altra persona riconosco la comunità umanità che ci rende eguali, contrapponendolo a un "atto generalizzate di riconoscimento" per cui solo mettendo tra parentesi la specificità e l'individualità dell'altra persona possono riconoscerlo come eguale³⁰. Ancora una volta emerge evidente l'idea che le richieste in seconda persona sono incompatibili con una morale impersonale, anche nelle declinazioni secondo cui l'altro è considerato un esempio contingente dell'Altro impersonale o il caso specifico (il *token* secondo la distinzione pierceana tra *types* e *tokens*) del principio universale della dignità umana³¹.

²⁹ Galeotti A.E. (2010), *La politica del rispetto. I fondamenti etici della democrazia* cit., pp. 93-100.

³⁰ Galeotti A.E. (2010), *La politica del rispetto. I fondamenti etici della democrazia* cit., pp. 96-97.

³¹ La distinzione tra *types* e *tokens*, come è noto, la si deve a Charles Sanders Peirce. Se veda almeno Peirce C.S. (1906), *Prolegomena to an Apology for Pragmatism*, in «*Monist*», n. 16, pp. 492-542.

Se il riconoscimento fosse mediato dall'astrazione, il rispetto sarebbe dovuto alla persona (il *types*) nonostante le peculiari caratteristiche del singolo individuo. Il rispetto in seconda persona invece esige un riconoscimento immediato cosicché il rispetto è attribuito alla persona intera, nelle sue specificità: l'altro ha una dignità, appartiene alla comunità morale ed è caratterizzato da una comune umanità proprio per come è, nelle sue caratteristiche individuali.

Proprio perché rispettare l'altro non può essere un dovere, come si è visto in precedenza, non può nemmeno consistere in una serie più o meno articolata di diritti. Sebbene sia indubbio che ognuno abbia il diritto di essere rispettato e il dovere di rispettare, cosicché il rispetto rientra nella definizione di persone come membri eguali della comunità morale, così impostata la questione è limitante e insoddisfacente. La richiesta di rispetto, infatti, nasce da un bisogno psicologico di essere riconosciuto come pari, perciò il reciproco scambio di rispetto non può darsi nelle dinamiche tipiche dei diritti-doveri pena il perdere il proprio valore³². Non a caso il linguaggio dei diritti è stato criticato come inappropriato per regolare le relazioni personali, come per esempio la relazione genitore-figlio³³: sgomberare il campo da ogni possibile interpretazione del rispetto in termini politici di diritti-doveri è prerequisite indispensabile per elaborare una teoria relazionale del rispetto e, conseguentemente, della centralità del rispetto in una teoria dialogica della trasformazione. In questi termini, si è accennato in precedenza, il rispetto va analiticamente distinto dal riconoscimento dei diritti, anche se i due aspetti sono inestricabilmente collegati: dal punto di vista della filosofia politica è utile identificare i casi in cui l'attribuzione di un diritto non è accompagnato dal

³² Galeotti A.E. (2010), *La politica del rispetto. I fondamenti etici della democrazia* cit., p. 108. Stephen Darwall propone un'interpretazione del pensiero di Joel Feinberg in questa direzione: questo autore non riduce la dignità ai diritti umani e né sostiene che "rispettare la dignità delle persone" significa "rispettare i loro diritti", come ha sostenuto Michael Rosen (Rosen M. (2012), *Dignity: Its History and Meaning*, Cambridge: Harvard University Press). L'opera di Feinberg a cui si fa riferimento è Feinberg J. (1980), *The Nature and Value of Rights* cit.. La critica di Stephen Darwall si trova in «Notre Dame Philosophical Review. An Electronic Journal», 06.09.2012.

³³ Si veda per esempio Shoeman F. (1980), *Rights of Children, Rights of Parents, and the Moral Basis of the Family*, in «Ethics», vol. 91, n. 1, pp. 6-19. La questione richiama in termini più generali il problema della status morale dei bambini, sul quale si vedano almeno i contributi contenuti in Archard D., Macleod C.M. (eds.) (2002), *The Moral and Political Status of Children*, Oxford: Oxford University Press.

rispetto, come quando viene concesso un diritto a una minoranza per mere ragioni strumentali o di calcolo politico senza riconoscere le persone, titolari dei diritti, come eguali. In questa prospettiva, il rispetto-riconoscimento in seconda persona non ha solamente una dimensione fondazionale per l'etica e i rapporti sociali, e di conseguenza della democrazia, ma può avere rilevanti implicazioni a livello di politica democratica, sulle quali in questa sede non è il caso di soffermarsi³⁴.

Feinberg non riduce la dignità ai diritti umani e né sostiene che “rispettare la dignità delle persone” significa “rispettare i loro diritti”, come ha interpretato Michael Rosen³⁵. In *The Second-Person Standpoint*, Stephen Darwall ha sostenuto che ciò che rende rivendicare un diritto un concetto in seconda persona è l'idea di un'autorità o di una posizione da cui rivendicare o esigere una determinata condotta. I concetti sono in seconda persona quando implicano la legittimità di rispondere a richieste o interrogano qualcuno e lo rendono responsabile. Il punto di Feinberg è che l'idea dei diritti è in seconda persona proprio in questo senso.³⁶

Rispetto eguale

Il problema che si pone, a questo punto, è perché dovremmo rispettare in modo eguale le persone, come se fossero eguali, quando è evidente che non lo sono; detto in altri termini, si tratta di capire perché non dovremmo variare il nostro rispetto sulle evidenti variazioni di capacità nell'esercizio dell'autonomia personale secondo le caratteristiche

³⁴ Charles Larmore ha proposto di concepire il rispetto come base morale del liberalismo politico; si veda almeno Larmore C. (2005), *Respect for Persons*, in «The Hedgehog Review», vol. 7, n. 2, pp. 66-76 e Larmore C. (2008), *Dare ragioni. Il soggetto, l'etica, la politica*, Torino: Rosenberg & Sellier. Galeotti A.E. (2010), *La politica del rispetto. I fondamenti etici della democrazia* cit., pp. 132-152 propone di interpretare il problema del multiculturalismo e delle rivendicazioni di riconoscimento pubblico delle identità alla luce di una teoria politica del rispetto: le richieste di riconoscimento delle differenze sono interpretabili come richieste di eguale rispetto. Il nesso proposto dalla Galeotti tra tolleranza, eguale rispetto e riconoscimento è stato critico da Rossi E. (2013), *Can tolerance be grounded in equal respect?*, in «European Journal of Political Theory», vol. 12, n. 3, pp. 240-252.

³⁵ Rosen M. (2012), *Dignity: Its History and Meaning* cit. L'opera di Feinberg a cui si fa riferimento è Feinberg, J. (1980), *The Nature and Value of Rights* cit.. Si veda la critica all'interpretazione di Rosen svolta da Stephen Darwall in «Notre Dame Philosophical Review. An Electronic Journal», 06.09.2012.

³⁶ Darwall S. (2012), *The Second-Person Standpoint. Morality, Respect, and Accountability*, Cambridge: Harvard University Press.

individuali. Il problema può essere ri-descritto come la ricerca della giustificazione dell'uguaglianza: ribaltando l'impostazione di Amartya Sen, che in un noto articolo ha sostenuto che fosse possibile la discussione sul "che cosa" dell'uguaglianza senza affrontare la sua giustificazione³⁷, Ian Carter ha sostenuto l'importanza di questa seconda questione e ha cercato di rispondere alla domanda "perché l'eguaglianza?"³⁸.

Per affrontare il problema, contrariamente a quanto fatto da Bernard Williams che ha sostenuto la necessità di prendere il punto di vista interno dell'altra persona, Carter ha sostenuto che il rispetto in seconda persona deve essere "opaco", ossia dobbiamo rifiutarci di guardare dentro l'altra persona³⁹. Per Williams, rispettare una persona implica mettersi simpaticamente nei suoi panni, guardare dentro quella persona e poi guardare il mondo dal suo punto di vista. Una simile strategia ci offre una ragione per rispettare le persone, ma non per rispettarle allo stesso modo. Carter ha suggerito allora di adottare la prospettiva opposta: evitare di guardare dentro le persone. Questa tesi non va però interpretata in senso forte. Non si tratta di considerare le persone come totalmente opache, ignorando completamente le loro capacità d'azione, perché ciò precluderebbe quelle valutazioni che sono necessarie per avere la ragionevole convinzione di possedere alcuna *agency*. Noi, infatti, percepiamo gli individui come agenti morali nella misura in cui li percepiamo come aventi almeno un certo minimo di capacità d'azione. Da questo punto di vista guardare all'interno di un individuo, al fine di stabilire se lo standard minimo è soddisfatto, è una condizione preliminare per considerare appropriato trattare quell'individuo come opaco⁴⁰.

Affermare che il rispetto che si deve alle persone fornisce le basi della teoria dell'eguaglianza non fa altro che spostare l'interrogativo su che cosa costituisca lo

³⁷ Sen A. (1986), *Uguaglianza, di che cosa?*, in Id. *Scelta, benessere, equità*, Bologna: Il Mulino, pp. 337-360 (ed. orig. *Equality of What?*, Tanner Lectures on Human Values, Stanford University Press 1979).

³⁸ Carter I. (2011), *Respect and the Basis of Equality*, in «Ethics», vol. 121, n. 3, pp. 538-571; posizioni già espresse in precedenza in Carter I. (2008), *Il rispetto e le basi dell'eguaglianza*, in I. Carter, A.E. Galeotti, V. Ottonelli (a cura di), *Eguale Rispetto*, Milano: Mondadori, pp. 54-77.

³⁹ Williams B. (1962), *The Idea of Equality*, in P. Laslett, W. G. Runciman (eds.), *Philosophy, Politics and Society*, Oxford: Blackwell, pp. 110-131.

⁴⁰ Carter I. (2011), *Respect and the Basis of Equality* cit., pp. 550-554.

status di persona, ovvero che cosa connota la comune umanità. Si tratta, in altri termini, di identificare quelle caratteristiche il cui possesso, da un lato, giustifica l'ascrizione dello status di persona e, dall'altro, l'attribuzione di eguale rispetto. Come è stato suggerito questa definizione dovrebbe essere minimale perché tanto più è esigente più fa riferimento a presupposti metafisici e religiosi che possono essere controversi e non condivisibili e più dettagliate sono queste caratteristiche maggiore è il rischio di escludere qualcuno dalla comunità umana⁴¹. Da questo punto di vista possiamo contare su una proprietà empirica come base dell'eguaglianza solo se prendiamo quella proprietà come una proprietà di campo, pena il venir meno dell'eguaglianza del rispetto dovuto in virtù di questa qualità. Una proprietà di campo, in questa prospettiva, è una proprietà invariabile, ossia che c'è o non c'è, ma la cui presenza è garantita da un campo variabile di possibilità.

È possibile fare affidamento su una proprietà di campo solo se si adotta un approccio opaco al rispetto poiché altrimenti si vedrebbero troppo le differenze nelle proprietà scalari che costituiscono la proprietà di campo che così rivelerebbero la diseguaglianza delle persone. Possedere una proprietà di campo significa possedere qualche altra proprietà scalare, all'interno di un intervallo specificato. Quindi, si potrebbe dire che la base del rispetto è l'umanità e che si possiede l'umanità in virtù del possesso di alcune proprietà scalari più fondamentali⁴². Si può intendere, con Galeotti, questa proprietà distintiva degli esseri umani come l'essere contemporaneamente dotati di valore intrinseco e fonte e creatori di valore, che implicano a loro volta capacità di discernimento e scelta; oppure, con Carter, si può fare riferimento alla comune vulnerabilità e alla reciproca richiesta di sospensione di un giudizio puntuale sulle rispettive imperfezioni morali; oppure si possono chiamare in causa riferimenti più classici, come Kant che rimanda all'autonomia dell'uomo, alla capacità di essere legislatore della legge morale. Ciò che conta per il discorso qui sviluppato è che ogni essere umano possieda una caratteristica per cui è immediatamente ascritto allo status di

⁴¹ Galeotti A.E. (2010), *La politica del rispetto. I fondamenti etici della democrazia* cit., pp. 111-112.

⁴² Carter I. (2011), *Respect and the Basis of Equality* cit., pp. 548-550.

persona e quindi meritevole di rispetto. Questa caratteristica, proprio in quanto proprietà di campo, rende più rilevanti le somiglianze rispetto alle differenze tra i singoli individui.

7.3 La struttura relazionale del rispetto

Una microfisica del riconoscimento

L'analisi sin qui condotta mette in evidenza una differenza importante a proposito dell'interlocutore: mentre il rispetto in seconda persona prevede una risposta da parte di chi viene chiamato in causa, il rispetto-onore, così come il rispetto-stima, non prevede un mutuo riconoscimento. Per comprendere pienamente questa dinamica di reciprocità può essere utile riprendere la "microfisica del riconoscimento" elaborata da Heikki Ikäheimo e Arto Laitinen: può chiarire ulteriormente il senso del rispetto in seconda persona e suggerire come la pratica del rispetto possa avere una struttura relazionale. Questo approccio cerca di approfondire le caratteristiche invariante dei processi pratici ricognitivi illustrati da Alex Honneth, recuperando quindi importanti elementi del filosofo tedesco, ma differenziandosi per alcuni aspetti significativi⁴³.

Per illustrare brevemente la posizione dei due autori finlandesi, nella concisione che è consentita in queste pagine e per quel che interessa la proposta sul rispetto come elemento di una teoria del dialogo intesa come matrice di una teoria e prassi trasformativa, può essere utile accennare due punti teorici: una distinzione analitica delle forme di riconoscimento con importanti conseguenze e l'analisi delle attitudini ricognitive come elementi costitutivi delle pratiche di riconoscimento.

Il primo elemento consiste nella distinzione analitica che i due autori tracciano fra (a) riconoscimento come identificazione di oggetti e persone, (b) riconoscimento (*acknowledgement*) di norme, ragioni, regole e valori e, infine, (c) riconoscimento interpersonale⁴⁴. È evidente che è significativamente diverso riconoscere enti astratti, come norme o valori, e il riconoscimento che avviene tra le persone. Quest'ultime, infatti, possono soffrire in casi di misconoscimento: si potrebbe dire che sono cioè

⁴³ Honneth A. (2002), *Lotta per il riconoscimento. La grammatica morale dei conflitti sociali* cit.

⁴⁴ Questa chiarificazione concettuale è espressa in Ikäheimo H., Laitinen A. (2007), *Analyzing Recognition: Identification, Acknowledgement, and Recognitive Attitudes towards Persons*, in B. van de Brink, D. Owen (eds.), *Recognition and power: Axel Honneth and the tradition of critical social theory*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 33-56: 34-37; Laitinen A. (2006), *Riconoscimento reciproco e vita buona*, in «Postfilosofie», n. 2, pp. 75-91: 77-79.

responsive, ossia reagiscono, rispondono alle pratiche di riconoscimento o di mancato riconoscimento. La chiarificazione concettuale proposta consente, inoltre, di spiegare come gli atteggiamenti intersoggettivi di riconoscimento influenzano sia le relazioni con se stessi, sia la realtà sociale oggettiva nella quale gli individui agiscono. Emerge così l'importanza per il benessere del soggetto del buon funzionamento delle organizzazioni sociali oggettive, come per esempio il mercato del lavoro, le istituzioni scolastiche o la famiglia, che dovrebbero permettere relazioni interpersonali tali da consentire a ciascuno di intrattenere relazioni positive con se stesso.

La seconda caratteristica che vorrei evidenziare consiste nell'analisi del riconoscimento in termini di attitudini ricognitive⁴⁵. Secondo questa prospettiva, le attitudini individuali coinvolte nelle relazioni interpersonali determinano le modalità in cui il riconoscimento si manifesta. In particolare sono necessarie attitudini pratiche personalizzanti verso l'interlocutore affinché le dinamiche di riconoscimento possano realizzarsi concretamente. Nell'interazione tra Aboubakar e Matteo, per esempio, perché si dia una forma compiuta di riconoscimento, Aboubakar deve avere certi atteggiamenti nei confronti di Matteo e, per converso, questo deve riconoscere il primo come un soggetto i cui giudizi hanno valore e sono credibili. Se per ipotesi Aboubakar è il lavoratore e Matteo è il datore di lavoro non è sufficiente che il primo riconosca nel secondo un partner di cooperazione o di lavoro indispensabile per il suo benessere o per quello della società nel suo complesso. È necessario che anche Matteo assuma un certo atteggiamento ricognitivo nei confronti di Aboubakar: un atteggiamento ricognitivo indispensabile affinché questi possa raggiungere una relazione positiva con se stesso. Da questo punto di vista, quindi, le circostanze di riconoscimento reciproco riuscito sono quelle situazioni in cui, da un lato, chi riconosce considera l'altro come una persona degna in quanto tale di rispetto, assumendo atteggiamenti conseguenti, e dall'altro lato chi è riconosciuto comprende e accetta il contenuto di tale atteggiamento.

Descrivere i processi riconoscitivi in termini di attitudini ricognitive consente di

⁴⁵ Questa tesi è sostenuta in Ikäheimo H. (2002), *On the Genus and Species of Recognition*, in «Inquiry», vol. 45, n. 4, pp. 447-462; Ikäheimo H., Laitinen A. (2007), *Analyzing Recognition* cit., pp. 42-51.

porre l'accento sulle attitudini di Matteo, ossia del soggetto riconosciuto, e consente di comprendere la natura dialogica del riconoscimento reciproco⁴⁶. In secondo luogo, questa interpretazione permette di evidenziare sia il carattere costitutivo sia quello responsivo del riconoscimento. La dimensione attiva del riconoscimento mette in luce il ruolo nell'attualizzazione delle potenzialità, nella formazione delle identità e nella formazione di speciali relazioni. La seconda dimensione mostra come il riconoscimento possa essere una risposta a delle caratteristiche reali o una reazione a delle caratteristiche potenziali, contribuendo in questa circostanza alla loro attualizzazione⁴⁷.

Così descritta la posizione di Ikäheimo e Laitinen si pone in sostanziale continuità con quella di Honneth ma se ne discosta proprio nell'enfasi posta alla dimensione delle attitudini ricognitive. Se è vero che, in continuità con il filosofo tedesco, i due autori ribadiscono che per avere forme compiute di riconoscimento, “non basta che qualcuno abbia intenzioni valide se ciò non si manifesta nell'azione e, d'altra parte, il puro e semplice agire come se si possedessero intenzioni valide non è sufficiente”⁴⁸. Tuttavia, diversamente da quanto sostenuto da Honneth, sottolineare la centralità delle attitudini nelle dinamiche di riconoscimento consente di indicare un insieme più ampio di azioni attraverso cui si manifesta il riconoscimento stesso. Se per il filosofo francofortese parole, comportamenti o misure istituzionali esprimono riconoscimento “solo se il loro scopo primario è diretto in qualche maniera positiva ad affermare l'esistenza di un'altra persona o gruppo”⁴⁹, per Laitinen e Ikäheimo, può darsi il caso in cui autentiche attitudini di riconoscimento vengono espresse da azioni che non sono indirizzate ad affermare direttamente o esplicitamente l'esistenza di un soggetto degno di riconoscimento. Proseguendo l'esempio precedente, il fatto che Matteo chiede sempre l'aiuto a Aboubakar quando c'è un lavoro particolarmente difficile da realizzare indica che il datore di lavoro stima il lavoratore per le sue abilità anche senza premiarlo con una gratifica: indica cioè un'attitudine ricognitiva pur in assenza di comportamenti

⁴⁶ Ikäheimo H., Laitinen A. (2007), *Analyzing Recognition* cit., pp. 37-39.

⁴⁷ Laitinen A. (2002), *Interpersonal Recognition: A Response to Value or a Precondition of Personhood*, in «Inquiry», vol. 45, n. 4, pp. 463-478: 475.

⁴⁸ Laitinen A. (2006), *Riconoscimento reciproco e vita buona* cit., p. 80.

⁴⁹ Honneth A. (2002), *Lotta per il riconoscimento. La grammatica morale dei conflitti sociali* cit.

espliciti ricognitivi⁵⁰.

Una teoria dialogica del rispetto

Nelle diverse interpretazioni illustrate in precedenza il rispetto spiega l'esperienza della moralità come esperienza di essere allo stesso tempo liberi e vincolati dal riconoscimento reciproco⁵¹. Questa reciprocità segnala l'importante ruolo giocato dai legami comunitari nell'esperienza delle moralità. L'enfasi sul ruolo costitutivo dei legami sociali e delle relazioni personali invita a definire la moralità in termini di atteggiamenti che regolano l'appartenenza e il ritiro del riconoscimento in comunità concrete piuttosto che atteggiamenti che si concentrano sull'autonomia, come suggerisce la tradizione kantiana⁵². In questo quadro, Carla Bagnoli ha proposto un'interpretazione dialogica della concezione di rispetto di Kant come modalità chiave di riconoscimento dell'appartenenza alla comunità morale⁵³.

Il rispetto è un atteggiamento pratico perché fa riferimento alla possibilità di ritenersi responsabili. Da questo punto di vista, mi considero in grado di rendere conto delle ragioni delle mie azioni e considero gli altri ugualmente capaci, quindi ugualmente liberi e responsabili: in questi termini è possibile dire che le relazioni morali sono strutturate dal reciproco riconoscimento della responsabilità. Il rispetto, quindi, governa le relazioni tra animali autoriflessivi che possono essere ritenuti responsabili delle

⁵⁰ Ikäheimo H., Laitinen A. (2007), *Analyzing Recognition* cit., p. 45.

⁵¹ Questa parte riprende due importanti saggi di Carla Bagnoli, alla luce delle precedenti considerazioni e in funzione di una chiarificazione del ruolo del rispetto nella teoria dialogica della trasformazione, sviluppata in queste e nelle prossime pagine: Bagnoli C. (2006), *Respect and Membership in the Moral Community*, in «Ethical Theory and Moral Practice», vol. 10, n. 2, pp. 113-128. Bagnoli C. (2008), *Rispetto, reciprocità e eguaglianza democratica*, in I. Carter, A.E. Galeotti, V. Ottonelli (a cura di), *Eguale Rispetto*, Milano: Mondadori, pp. 78-100.

⁵² Queste posizioni critiche della tesi kantiana dell'autonomia sono presentate da diversi campi, in particolare da femministe e filosofi comunitaristi. Si vedano per esempio Sandel M. (1994), *Il liberalismo e i limiti della giustizia*, Milano: Feltrinelli (ed. orig. *Liberalism and the Limits of Justice*, New York: Cambridge University Press 1982); Taylor C. (1979), *Hegel and Modern Society*, Cambridge: Cambridge University Press; MacIntyre A. (1988), *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Milano: Feltrinelli (ed. orig. *After Virtue*, Notre Dame: University of Notre Dame Press 1981); Meyers D.T. (1989), *Self, Society, and Personal Choice*, New York: Columbia University Press.

⁵³ Bagnoli C. (2006), *Respect and Membership in the Moral Community* cit.; Bagnoli C. (2008), *Rispetto, reciprocità e eguaglianza democratica* cit.

proprie azioni e si rivelano sensibili alle ragioni che giustificano i comportamenti. Se riconosco gli altri come vincoli alla mia decisione ciò implica che mi impegno a formulare ragioni che possono giustificare la scelta che devono essere considerate come ragioni anche dagli altri. Ciò significa, in altri termini, che la giustificazione prende la forma di un dialogo ideale con gli altri. Questa impostazione è, ancora una volta, in contraddizione con quella dello spettatore imparziale come prospettiva della moralità⁵⁴.

Se il rispetto è una relazione pratica che intratteniamo con noi stessi e con gli altri, piuttosto che una forma di consapevolezza epistemica, allora rispettare gli altri come origine di rivendicazioni significa rispettarli come vincoli delle nostre scelte in favore del dialogo: in questi termini il rispetto si configura come l'apriori della possibilità del dialogo. Riconoscere gli altri come pari mi impegna ad entrare in pratiche dialogiche di scambio di giustificazioni, ma non mi costringe a condividere il contenuto delle motivazioni addotte: è possibile, cioè, essere rispettosamente in disaccordo. Lo scopo di entrare in un dialogo con un interlocutore non è, infatti, necessariamente quello di raggiungere un accordo; l'obiettivo principale semmai è lo scambio di ragioni.

Riconoscersi come persone indica, dunque, che ci riconosciamo reciprocamente come fonti normative, cioè come fonti autonome di affermazioni autorevoli. Nella visione dialogica, questo riconoscimento è reciproco e simultaneo, e questo è ciò che garantisce e limita reciprocamente l'autorità. Questo doppio effetto del riconoscimento reciproco, cioè il suo simultaneo conferimento e la limitazione dell'autorità, spiega la complessa fenomenologia del rispetto. In questa prospettiva, il rispetto è la duplice esperienza di essere liberi e di essere vincolati dal riconoscimento degli altri.

In questi termini, una teoria relazionale del rispetto tiene insieme la dimensione dell'autonomia, di origine kantiana, con la dimensione dei legami comunitaria, di origine hegeliana⁵⁵. Se l'autonomia fosse interpretata come capacità di mettere tra

⁵⁴ Bagnoli C. (2006), *Respect and Membership in the Moral Community* cit., pp. 116-117. Il fatto che le ragioni siano relazionali la filosofa lo deriva da Korsgaard C. (1996), *The Sources of Normativity*, Cambridge: Cambridge University Press. La teoria dello spettatore imparziale come prospettiva della moralità è sostenuta per esempio da Nagel T. (1994), *La possibilità dell'altruismo*, Bologna: Il Mulino (ed. orig. *The Possibility of Altruism*, Oxford: Clarendon Press 1970).

⁵⁵ Bagnoli C. (2006), *Respect and Membership in the Moral Community* cit., pp. 118-121.

parentesi e sospendere le mie relazioni con la comunità di cui sono un membro, richiederebbe di uscire a me stesso. Ma questo sarebbe una richiesta evidentemente assurda e inconcepibile. Viceversa, come ha mostrato la tradizione comunitarista, i legami comunitari servono come “orizzonti autorevoli” all’interno dei quali le scelte acquistano senso⁵⁶. Concordare sul fatto che tali legami comunitari servano come vincoli normativi non implica però che non si possano esaminare criticamente, nel ruolo che ricoprono e nella loro legittimità. Da questo punto di vista, infatti, sperimento me stesso come responsabile delle mie scelte e delle mie azioni, anche quando rientrano negli orizzonti normativi che eredito dal contesto culturale e sociale⁵⁷. Il vantaggio della visione kantiana è che richiede che tali scelte siano attribuite all’individuo sulla base della sua responsabilità, non sulla base della sua appartenenza a una comunità concreta.

Il modello dialogico prende sul serio la tesi per cui un’adeguata descrizione dell’autorità dovrebbe concentrarsi sulla relazione tra il sé e la sua comunità, ma non attribuisce la priorità a nessuna delle parti: da questo punto di vista si diventa individui interagendo con gli altri e partecipando alle pratiche sociali di una comunità concreta⁵⁸. Non è pertanto possibile riferirsi a se stessi come fonte autonoma di affermazioni autorevoli se non riferendosi, allo stesso tempo, agli altri come fonti autorevoli di rivendicazione autorevole.

La relazione tra il sé e la comunità a cui appartengo, quindi, non è solamente una relazione ontologica, una questione antropologica, ma è anche una relazione pratica e più precisamente una relazione di autorità. L’affermazione del riconoscimento simultaneo e reciproco non riguarda solo l’ontogenesi di individui autonomi o la filogenesi dell’essere umano, ma è anche un’affermazione su come viene stabilita la

⁵⁶ Si vedano per esempio MacIntyre A. (1988), *Dopo la virtù* cit.; Sandel M. (1994), *Il liberalismo e i limiti della giustizia* cit.; Friedman M. (2000), *Autonomy, Social Disruption and Women*, in N. MacKenzie, M. Stoljar (eds.), *Relational Autonomy. Feminist Perspectives on Autonomy, Agency and the Social Self*, Oxford: Oxford University Press, pp. 40-41.

⁵⁷ Si veda Sandel M. (1994), *Il liberalismo e i limiti della giustizia* cit., pp. 94-100.

⁵⁸ Sembra che Alex Honneth, a partire dalla naturalizzazione della concezione hegeliana del riconoscimento e dai presupposti psicologici tratti da Mead, assuma la priorità della comunità sul sé. Honneth A. (1992), *Integrity and Respect. Principle of a Conception of Morality Based on the Theory of Recognition*, in «Political Theory», vol. 20, pp. 187-201:189, Honneth A (2002), *La lotta per il riconoscimento* cit.

loro rispettiva autorità. Il merito della prospettiva dialogica a questo proposito è di mettere in evidenza il ruolo normativo del rispetto e rende conto anche della sua natura relazionale. Prendere in considerazione la struttura pratica e relazionale del rispetto e della moralità rappresenta quindi una via per scoprire le radici sociali del sé e il ruolo costitutivo delle relazioni personali. Da questo punto di vista né il sé né la comunità sono prioritari, ma sono istituiti reciprocamente e simultaneamente dalle stesse modalità di riconoscimento. Gli individui e le comunità diventano autorità normative contemporaneamente mentre si riconoscono come tali, limitando così la rispettiva autorità⁵⁹.

All'interno della struttura relazionale del riconoscimento, così tratteggiata, il rispetto è primario nei confronti dei concetti di colpa o stima nello spiegare la funzione della moralità in una comunità concreta. Pone le basi per qualsiasi altro concetto che governa i rapporti tra le persone, per esempio cura, fiducia, amore, amicizia. Il rispetto e il riconoscimento reciproci garantiscono, per esempio, la moralità dell'amore che in sua assenza diventerebbe possesso oppure la moralità della relazione di cura, che diversamente potrebbe essere considerata assistenzialistica. Il criterio del rispetto in seconda persona ha, quindi, il merito di distinguere forme di assistenza paternalistica da forme di assistenza responsabile: questa si configura come un genuino atteggiamento etico quando prende in considerazione l'altro come fonte di valore e di affermazioni valide e non semplicemente come oggetti della nostra valutazione, per esempio come beneficiari della nostra cura⁶⁰.

Rispettare l'altro e sostenere le sue scelte

Il rispetto modella quindi la nostra capacità di azione e struttura le nostre relazioni con gli altri in un senso fondamentale: non è infatti solamente un modo di relazionarsi con gli altri, ma più propriamente è la condizione di possibilità di relazionarsi correttamente

⁵⁹ Se non mi sbaglio è questa l'interpretazione di Hegel proposta da Brandom R. (1999), *Some Pragmatist Themes in Hegel's Idealism. Negotiation and Administration in Hegel's of the Structure and Content of Conceptual Norms*, in «European Journal of Philosophy», vol. 7, n. 2, pp. 164-189.

⁶⁰ Bagnoli C. (2006), *Respect and Membership in the Moral Community* cit., pp. 125-127.

con loro. Poiché il rispetto è un principio strutturale della moralità, funziona a un livello diverso rispetto ai molti concetti morali che articolano gli incontri con gli altri. La struttura relazionale del riconoscimento reciproco mostra che possiamo essere autonomi solo nella misura in cui rispettiamo l'autonomia degli altri: relazionarsi con gli altri come persone significa rispettarli come responsabili, che implica non solo non interferire con le loro scelte, per esempio imponendo la propria visione del mondo, ma impegna più significativamente a sostenerli nelle sue scelte. Aiutare l'altra persona nel perseguimento dei propri fini è un modo fondamentale attraverso il quale dimostriamo rispetto⁶¹. Aiutare le altre persone a prendere decisioni responsabili e orientate al valore e sostenerle nelle scelte assunte è uno dei compiti imprescindibili dell'educazione.

Il rispetto nella relazione educativa

Se il rispetto ricopre un ruolo centrale in una teoria etica del dialogo, declinandosi perciò in termini relazionali, chiamando in causa anche le implicazioni antropologiche di siffatta proposta, è possibile allora sostenere che svolge una funzione chiave anche in una teoria della relazione educativa. Per le ragioni evidenziate, infatti, è possibile affermare che il rispetto è una delle categorie centrali che caratterizzano la relazione educativa tra educatore ed educando. Sebbene l'idea che le persone dovrebbero essere rispettate è comune nella filosofia morale contemporanea, all'interno della quale vi è un vivace dibattito che coinvolge anche la dimensione politica della riflessione filosofica, nella teoria educativa il concetto di rispetto è stato usato raramente. Richard Peters è uno dei pochi filosofi dell'educazione che ha discusso il significato pedagogico di questo concetto⁶².

⁶¹ Sulla relazione tra rispetto e dovere e tra rispetto e benevolenza si veda Baron M. (1997), *Love and Respect in the Doctrine of Virtue*, in «Southern Journal of Philosophy», vol. 36, pp. 29-44.

⁶² Peters R.S. (1966), *Ethics and Education*, London: George Allen and Unwin. Il testo è stato tradotto in italiano (Peters R.S. (1973), *Etica, educazione*, Roma: Silva e Ciarrapico), ma per ragioni di accessibilità ho consultato l'edizione originale inglese, a cui pertanto farò riferimento. Sul concetto di rispetto nella filosofia dell'educazione di Peters si vedano almeno Stojanov K. (2009), *Overcoming Social Pathologies in Education: On the Concept of Respect in R.S. Peters and Axel Honneth*, in «Journal of Philosophy of Education», vol. 43, n. S1, pp. 161-172 e Giesinger J. (2012), *Respect in Education*, in «Journal of Philosophy of Education», vol. 46, n. 1, pp. 100-112.

In *Ethics and Education* Peters ha introdotto la nozione di rispetto per descrivere la critica “centrata sul bambino” delle pratiche educative tradizionali: i teorici dell’educazione centrata sul bambino “erano moralmente indignati per la mancanza di rispetto mostrata ai bambini come individui e inorriditi dalla mancanza di comprensione psicologica evidente nei modi in cui sono stati trattati”⁶³. Alla luce della sua analisi del concetto di educazione, il filosofo dell’educazione inglese ha ritenuto che la richiesta di rispettare l’individualità o l’autonomia del bambino è un’ulteriore considerazione morale che non dovrebbe essere incorporata nell’analisi concettuale dell’“educazione”. Nella critica a queste concezioni di educazione esclusivamente centrate sul bambino Peters ha sostenuto che queste teorie dessero troppo peso alla richiesta di rispetto trascurando così l’argomento o il contenuto dell’educazione: così facendo queste posizioni sottostimerebbero il primo dei criteri concettuali da lui proposti per approssimare il concetto di educazione, l’idea che questa implichi “la trasmissione di ciò che è utile”⁶⁴.

Secondo il modello centrato sul bambino, il bambino è incoraggiato a crescere secondo le leggi del suo stesso sviluppo. Questo modello presuppone che il bambino diventi se stesso dispiegando il suo potenziale individuale e che le influenze sociali o culturali semplicemente distorcano il processo di autorealizzazione. Ciò porta alla richiesta morale di non intervenire e di rispettare il bambino nella sua individualità e autonomia. Secondo Peters, questa richiesta di rispetto si basa su un’immagine inappropriata del sé: l’affermazione secondo cui l’educatore non dovrebbe interferire con l’“individualità originaria” del bambino è insensata. Il rispetto dei singoli punti di vista non può essere l’unica considerazione in educazione: per esempio, l’autorealizzazione individuale dovrebbe alla fine essere subordinata alla realizzazione di modi di condotta desiderabili⁶⁵. Contrariamente alla visione centrata sul bambino, quindi, Peters afferma che la preoccupazione per i singoli punti di vista dovrebbe essere bilanciata con altre considerazioni educative. Ma questo non significa che i bambini

⁶³ Peters R.S. (1966), *Ethics and Education* cit., p. 43.

⁶⁴ Peters R.S. (1966), *Ethics and Education* cit., p. 45.

⁶⁵ Peters R.S. (1966), *Ethics and Education* cit., pp. 52-55.

dovrebbero essere rispettati solo in parte, perché pensa che il rispetto dei bambini sia pienamente compatibile con la loro iniziazione alle pratiche sociali.

Il punto interessante, per la proposta che sto avanzando in questa sede, delle sue riflessioni educative sul rispetto consiste nell'interpretazione della concezione kantiana in chiave intersoggettiva: non si chiede cioè quali siano i presupposti di un agente solitario, ma si concentra sull'idea di dialogo e discorso razionale. La domanda centrale, da questo punto di vista, è ciò che le persone presuppongono quando entrano in un discorso pratico: Peters afferma che i partecipanti del dialogo necessariamente presuppongono il principio del rispetto delle persone. Collegando strettamente i concetti di persona, rispetto e discorso razionale, sostiene che vedere qualcuno come persona significa considerarlo come qualcuno che dovrebbe essere rispettato: da questo punto di vista il rispetto per le persone è un principio che riassume l'atteggiamento che dobbiamo adottare nei confronti degli altri con cui intendiamo seriamente dialogare⁶⁶. Muovendosi in questa prospettiva, Krassimir Stojanov ha recentemente sostenuto che, nella relazione educativa tra insegnante e bambini, questi ultimi non possono essere iniziati alla pratica discorsiva se viene trascurata la loro individualità, se manca il rispetto in secondo persona⁶⁷.

Rispettare gli educandi significa prendere sul serio le loro opinioni presenti, cioè considerarli come persone che hanno la capacità normativa di fare certe affermazioni su di noi come un uguale morale. Significa però al contempo sostenere gli educandi nel superare i limiti della loro particolare forma culturale di vita. In questa prospettiva, quindi, il rispetto educativo ha due aspetti: (1) il bambino dovrebbe essere rispettato in quanto bambino, nella sua attuale individualità; e (2) il bambino dovrebbe essere rispettato come futuro adulto, cioè nella sua capacità di sviluppare capacità preziose, tra cui la capacità di autonomia (discorsiva). Queste due dimensioni, però, possono entrare in conflitto, laddove per esempio per il perseguimento di obiettivi educativi orientati al futuro, come la promozione dello sviluppo di determinate capacità, l'insegnante

⁶⁶ Peters R.S. (1966), *Ethics and Education* cit., pp. 212-215.

⁶⁷ Stojanov K. (2009), *Overcoming Social Pathologies in Education* cit., pp. 169-170.

dovrebbe trascurare l'individualità attuale dello studente. Come ha suggerito Johannes Giesinger occorre assumere una visione del rispetto educativo che garantisca una protezione assoluta alla dignità attuale del bambino, senza trascurare le sue preoccupazioni future⁶⁸. Da questo punto di vista, la richiesta di rispettare il bambino come un bambino funziona come un vincolo normativo sulle interferenze educative orientate al futuro. Assicurare l'auto-rispetto del bambino dovrebbe essere prioritario rispetto al raggiungimento di obiettivi orientati al futuro. Allo stesso tempo, però, la promozione dell'attuale rispetto di sé avrà probabilmente effetti positivi per il futuro sviluppo dell'autostima e dell'autonomia.

⁶⁸ Giesinger J. (2012), *Respect in Education* cit., pp. 108-111.

8. La dimensione etico-pedagogica: l'esemplarità

La tradizione filosofica occidentale, secondo Alessandro Ferrara, si è soffermata nell'analisi di due grandi forze che plasmano il mondo¹. La prima è la forza dei fatti, ossia di ciò che esiste, di ciò che è, che si può manifestare nelle sembianze delle consuetudini e della tradizione oppure attraverso le conseguenze inintenzionali di ciò che compiano intenzionalmente. In entrambi i casi, in termini più generali, il modo più evidente di imbattersi nella forza delle cose è la resistenza che i nostri sforzi di cambiare il mondo incontrano. La seconda forza che contribuisce a modellare il mondo in cui viviamo e la nostra vita è la forza delle idee, ossia di ciò che deve essere. Solitamente identifichiamo questa istanza di normatività con i principi, e in particolare con i principi morali, a cui riteniamo che il mondo e la nostra vita dovrebbero conformarsi. Così descritto, il mondo sembrerebbe la sede dello scontro insanabile tra questi due regni, ciò che è e ciò che dovrebbe essere, che può anche essere declinato nel contrasto tra necessità e libertà.

Una terza forza che plasma il mondo e la vita, però, rappresenta un tentativo di superare tale dicotomia: la forza di ciò che è proprio come dovrebbe essere, la forza dell'esempio. Si tratta di una dimensione poco esplorata dalla tradizione filosofica, ad esclusione di alcuni grandi riferimenti come il concetto di *phronesis* di Aristotele o il giudizio riflettente di Kant, ma che esercita nella vita di ciascuno di noi un'attrattiva rilevante "in virtù della congruenza singolare ed eccezionale che ciò che è esemplare realizza e palesa fra il piano della sua realtà e il piano della normatività"². Questa forza, in altri termini, porta realtà e normatività a una fusione durevole, non occasionale. A ben

1 Questo è il quadro introduttivo proposto da Ferrara A. (2008), *La forza dell'esempio. Il paradigma del giudizio*, Milano: Feltrinelli, pp. 17-19 (ed. orig. *The Force of the Example: Explorations in the Paradigm of Judgment*, New York: Columbia University Press 2008).

2 Ferrara A. (2008), *La forza dell'esempio* cit., p. 18. In quest'opera l'autore si sofferma nell'analisi del giudizio riflettente kantiano e dell'interpretazione che ne ha dato Hannah Arendt nelle sue *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Della *phronesis* aristotelica in prospettiva esemplarista se ne era occupato in un libro precedente, Ferrara A. (1999), *Autenticità riflessiva. Il progetto della modernità dopo la svolta linguistica*, Milano: Feltrinelli (ed. orig. *Reflective Authenticity. Rethinking the Project of Modernity*, London-New York: Routledge 1998).

vedere l'esemplarità rende conto di gran parte delle trasformazioni che interessano il nostro mondo e la vita di ciascuno: i cambiamenti, infatti, sono spesso stimolati dalla capacità di illuminare nuovi scenari, di oltrepassare i limiti di ciò che esiste e, al contempo, di espandere le concezioni normative.

Siffatta teoria della normatività consente di proporre un universalismo non fondazionalista che si discosta però dalla direzione proceduralista habermasiana, proponendo invece di rivisitare la nozione moderna di universalismo così da evitare di tornare a qualsiasi forma di naturalismo o sposare le più recenti forme di neonaturalismo e, al contempo, di sottrarsi alle “secche di un relativismo ermeneuticamente informato”³. Si tratta, in altri termini, di concepire grazie all'esemplarismo un universalismo che non presupponga principi antecedenti ma che non si lasci nemmeno ridurre a un riflesso delle preferenze localmente condivise e acriticamente accettate. La questione epistemologica-normativa che si pone, a cui vorrei rispondere seguendo la proposta di Alessandro Ferrara, è come si spiega e come si giustifica la possibilità che i giudizi di ciascuno saranno condivisi da altri, senza far riferimento a concezioni sostanzialistiche o proceduraliste della validità: come può un giudizio o un valore avere una cogenza normativa al di fuori del contesto originario?

In questo capitolo, nel tentativo di ricercare una risposta a questo interrogativo, illustrerò dapprima la proposta metanormativa di Alessandro Ferrara, tralasciando le conseguenze per la teoria politica che interessano al filosofo. Non mi addenterò neppure nella pur interessante questione dell'esemplarità pubblica: sia nell'accezione, tipicamente europea, congiunta a qualche forma di elitismo, per cui l'individuo eccezionale o l'élite rivoluzionari si contrappone alla massa di chi imita solamente, sia nell'accezione, più frequente negli Stati Uniti, connessa all'eguaglianza come virtù democratica. Di questa teoria di Javier Gomá è utile, nella prospettiva che viene proposta in queste pagine, recuperare la concezione di una esemplarità egualitaria, capace di separare quelle che potrebbero sembrare, e sono state nella tradizione europea,

3 Ferrara A. (2008), *La forza dell'esempio* cit., p. 25.

due dimensioni intimamente connesse, esemplarità e aristocrazia⁴. Per l'economia del discorso che sto portando avanti in questo lavoro, mi interessa spiegare come funziona e qual è la forza di una teoria esemplarista in ambito etico ed etico-sociale: per fare questo passaggio utilizzerò la teoria esemplarista di Linda Zagzebski che, pur muovendosi da prospettive in parte differenti, ha il pregio di proporre diversi elementi utili per comprendere come si può dare una teoria del dialogo capace di supportare una teoria dell'azione trasformativa⁵. Dopo aver presentato brevemente i tratti principali di questa teoria etica, mi soffermerò sulla sua dimensione educativa e, in conclusione del paragrafo, avizzerò alcune riflessioni sul ruolo dell'empatia nel dialogo educativo nella cornice di una teoria esemplarista.

La dimensione educativa occuperà ampio spazio, soprattutto nella seconda parte, perché può essere assunta a paradigma dell'azione dialogica trasformativa: ogni processo educativo, infatti, si fonda su una relazione tra educatore ed educando finalizzata al cambiamento. Con ciò non intendo sostenere che la prassi trasformativa sia possibile solamente all'interno della relazione educativa: è possibile che si dia in ogni interazione umana, anche quelle connotate da maggiore informalità, in cui manca l'intenzionalità della figura educativa. Mi soffermerò frequentemente sulla relazione educativa, ma solo in virtù della sua paradigmaticità delle azioni dialogiche con potenziale trasformativo: è chiaro quindi che quando parlerò del rapporto educatore-educando si può interpretare, quasi indifferentemente, come il rapporto tra due partecipanti al dialogo.

4 Gomá J. (2011), *Esemplarità pubblica. Un fondamento della democrazia moderna*, Roma: Armando (ed. orig. *Ejemplaridad pública*, Madrid: Santillana Ediciones 2009).

5 Zagzebski L. (2017), *Exemplarist Moral Theory*, Oxford: Oxford University Press. Se questa è l'opera in cui propone la versione più compiuta e recente della teoria, questa si è però sviluppata nel corso degli anni, in Zagzebski L. (2006), *The Admirable Life and The Desirable Life*, in T. Chappell (ed.), *Values and Virtues*, Oxford: Oxford University Press, pp. 53-66; Zagzebski L. (2010), *Exemplarist Virtue Theory*, in «Metaphilosophy», vol. 41, n. 1-2, pp. 41-57; Zagzebski L. (2012), *Epistemic Authority: A Theory of Trust, Authority, and Autonomy in Belief*, New York: Oxford University Press; Zagzebski L. (2015), *Admiration and the Admirable*, in «Aristotelian Society», suppl. vol. 89, n. 1, pp. 205-221.

8.1 Normatività esemplarista

La sfida che il Novecento ha consegnato consiste nel ripensare, dopo la decostruzione dei fondamenti e delle certezze, il modo in cui una credenza, una teoria, un insieme di valori, nata in un contesto specifico, possa avere una qualche cogenza normativa anche al di fuori di questo stretto contesto.

Per fronteggiare tale sfida, il paradigma esemplarista assume come presupposto la “traducibilità imperfetta”, per cui i principi generali hanno una limitata capacità di sussumere i significati locali in modo esaustivo. Si assume una concezione del soggetto umano come costitutivamente intersoggettivo, un intreccio di relazione necessariamente ancorate, situate a un livello culturale locale. In questo quadro principi e regole non sono in grado di sussumere senza residui tutti i particolari. Di conseguenza, all'interno di una prospettiva etica universalista risulta sempre più difficile conciliare le aspirazioni universalistiche, la capacità di una teoria di avere qualche forma di cogenza oltre il proprio contesto ed epoca di origine, con il fatto del pluralismo degli schemi interpretativi.

Il fatto del pluralismo riduce l'efficacia del ragionamento, proprio di gran parte della filosofia occidentale moderna, in base al quale sarebbe possibile risolvere le questioni normative, anche le più controverse, attraverso l'adozione di principi che si collochino al di sopra e al di là delle singole posizioni in conflitto: con ciò si mette in crisi la concezione universalistica caratteristica della filosofia moderna. Allo stesso tempo, però, è necessario andare oltre le letture relativistiche che di consueto sono presentate come risultati della svolta linguistica, sia nella linea wittgensteiniana sia in quella heideggeriana. All'interno di questo contesto filosofico contemporaneo è possibile ravvisare, dunque, una duplice possibilità che esita in due opposte situazioni di stallo: da un lato abbiamo teorie e concezioni universalistiche, dall'utilitarismo al marxismo, dalle scienze cognitive alla teoria della scelta razionale, ma che non riescono a calzare con le nostre concezioni pluralistiche; dall'altro lato abbiamo teorie che prendono le mosse da assunti pluralistici, dall'antropologia culturale ai *cultural studies*,

ma che contrastano con le nostre aspirazioni universalistiche⁶.

Per conciliare universalismo e pluralismo, Alessandro Ferrara ha proposto di prendere in considerazione la validità esemplare, utilizzando il concetto kantiano di “giudizio riflettente” e intenderlo come un modello della validità piuttosto che una dottrina specifica: si tratta quindi di oltrepassare l’ambito estetico e adottarlo come paradigma del giudizio per ogni ambito, da quello morale a quello politico, sino al giudizio teoretico di tipo cognitivo. Con il termine “giudizio” si intende la facoltà di pensare il rapporto tra il particolare e l’universale. Come noto, nella *Critica della facoltà di giudizio*, Kant distingue tra giudizio determinante e giudizio riflettente. Nel primo caso, sia il particolare (il molteplice sensibile) che l’universale (le categorie e i principi apriori) sono dati; la facoltà del giudizio opera sussumendo il molteplice in base a un concetto già dato, ciò che avviene esemplarmente nei giudizi sintetici a priori, operanti secondo le categorie dell’intelletto. Il caso caratteristico di tale tipo di giudizio è quello scientifico nel quale l’universale è già posseduto dall’intelletto che lo applica al molteplice delle intuizioni sensibili (dati della percezione). Nel giudizio riflettente, invece, solo il particolare è dato, l’universale è da ricercare, va trovato, sulla base della riflessione⁷. Questa forma di giudizio ha, quindi, come peculiarità quella di rintracciare l’universale non prima e a prescindere dal particolare, ma a partire dal particolare stesso.

Passando dall’universalismo dei principi all’universalismo esemplare scompare il problema dell’opposizione tra universalismo e pluralismo, perché la pregnanza dell’esempio, a differenza di quanto accade con i principi o le leggi, è autoreferenziale, ossia immanente all’esemplare stesso. Nel paradigma esemplarista, dunque, normatività e universalismo sono recuperati nella forma di “un’anticipazione del consenso generale di coloro che possiedono la necessaria expertise per giudicare della materia, indipendentemente dal contesto in cui sono situati”⁸. In questa prospettiva, quindi, il consenso non è oggetto di obbligo, non porta con sé lo stesso livello di coerenza dei

6 Ferrara A. (2008), *La forza dell’esempio* cit., pp. 36-37.

7 Kant I. (1999), *Critica della facoltà del giudizio*, Torino: Einaudi, Introduzione, 4, pp. 15-16.

8 Ferrara A. (2008), *La forza dell’esempio* cit., p. 41.

principi, ma può essere solamente stimolato e “attratto”. L’attrazione spiega bene il movimento che avviene nell’interazione tra persone, in cui almeno una può essere considerata esemplare, come vedremo più diffusamente nelle pagine seguenti: l’esemplarità più che spingere all’azione giusta, in virtù della sua cogenza normativa e dell’applicazione di principi etici, attrae verso l’azione ritenuta giusta, agendo quella virtù che si considera desiderabile, della quale si vorrebbe che gli altri partecipassero.

Per comprendere in che cosa consista questa capacità, propria di tutti gli esseri umani, di riconoscere la validità del giudizio riflettente, Ferrara ripercorre la mossa kantiana di utilizzare il concetto di “*sensus communis*”, rifiutando però le interpretazioni ontologiche o naturalistiche⁹. Questa categoria è spiegata dal filosofo italiano come “un senso di ‘agevolazione’, promozione, esaltazione, ovvero, come potremmo più liberamente tradurre, di ‘affermazione’ della vita (*Beförderung des Lebens*)”¹⁰. La validità di una determinata azione, pratica culturale o istituzione al di là delle circostanze in cui ha avuto origine – validità alla quale una posizione filosofica non relativistica non può comunque rinunciare – può essere, allora, interpretata come la capacità di mostrare una peculiare congruenza con la propria identità o il proprio contesto di partenza, anche a chi non si riconosca direttamente in esso. La forza che scaturisce da scelte e circostanze di questo genere è per l’appunto quella dell’esempio, e la rilevanza di quest’ultimo è commisurata al grado in cui il soggetto o il gruppo sociale interessati sono riusciti a realizzare al meglio quello che sono a partire dalle caratteristiche che determinano da sempre la loro identità. In sostanza, la validità dell’esempio è commisurata all’autenticità della forma di vita in cui esso si concretizza.

Per comprendere il concetto di autenticità, l’idea di identità realizzata, in questo contesto teorico, è utile rifarsi al lessico psicoanalitico, che offre da questo punto di vista una ricchezza capace di delineare almeno quattro fondamentali dimensioni: la coerenza, la vitalità, la profondità e la maturità. Con il primo termine si fa riferimento a momenti di coesione, continuità e demarcazione, interindividuali e a livello diacronico:

⁹ Ferrara A. (2008), *La forza dell’esempio* cit., pp. 43-50.

¹⁰ Ferrara A. (2008), *La forza dell’esempio* cit., p. 51. Si veda anche Ferrara A. (1999), *Autenticità riflessiva* cit., pp. 111-163.

ogni persona nella propria vita ha bisogno di un certo livello di coesione attorno a un tema o un progetto, di continuità ossia di ricondurre gli eventi della vita a una narrazione e di demarcazione e differenziazione rispetto a ciò che è altro da sé. La vitalità si caratterizza come l'opposto dell'apatia o del distacco e, comportando un senso di autopresenza, del senso di irrealtà. Implica quindi una percezione di sé come degno di amore e stima e richiede la capacità di aderire alla vita sviluppando interessi verso di essa. La terza dimensione, la profondità, indica la capacità di una persona di esplorare le proprie dinamiche psichiche e utilizzare questa consapevolezza nella costruzione della propria identità. Da un punto di vista cognitivo può essere declinata come autoriflessività e conoscenza di sé; da un punto di vista pratico invece può essere concepita come autonomia e governo di sé. La maturità, infine, è la qualità umana di venire a patti con la fatticità del mondo naturale e sociale e con quella del mondo interno. Si declina come capacità di distinguere tra le proprie rappresentazione e desideri e la realtà, assumendo così come qualità fondamentale dell'autenticità l'abilità di addomesticare proiezioni di onnipotenza del sé¹¹.

Analizzando la teoria del giudizio politico di Hannah Arendt, esposto nelle *Lectures on Kant's Political Philosophy* tenute alla New School for Social Research di New York nel 1970, nel contesto di una complessiva difesa dell'interpretazione della filosofia di origine ebraica della teoria del giudizio di Kant, Ferrara ritiene problematica la riduzione, effettuata dalla Arendt, del funzionamento dell'esempio a quello di ciò che, usando una terminologia kantiana, si potrebbe chiamare "schema"¹². Lo schema è un modello mentale capace di sussumere sotto di sé vari oggetti che possono comporre un medesimo insieme: nella misura in cui permette di accantonare le caratteristiche che differenziano le sedie le une dalle altre, lo schema "sedia" permette di riconoscere come tali tutte le sedie con le quali abbiamo a che fare. L'esempio, sebbene come lo schema si presenti come un'immagine semplificata delle cose della realtà, se ne differenzia per la

11 Ferrara A. (2008), *La forza dell'esempio* cit., pp. 53-54. Si veda anche Ferrara A. (1999), *Autenticità riflessiva* cit., pp. 111-163.

12 Arendt H. (2005), *Teoria del giudizio politico. Lezioni sulla filosofia politica di Kant*, Genova: Il nuovo Melangolo, (ed. orig. *Lectures on Kant's Political Philosophy*, Chicago: Chicagon University Press 1982)

natura flessibile e non automatica del suo utilizzo: il suo uso richiede l'esercizio autonomo della riflessione¹³. L'esempio, inoltre, è organizzato in maniera olistica: per questo la capacità di giudicare "va intesa come l'abilità di identificare una certa unità di intento, un certo "punto" sotteso a una sequenza temporalmente estesa di comportamenti, come pure di cogliere quante più somiglianze è possibile fra i due contesti all'interno dei quali rispettivamente l'azione esemplare e l'azione da giudicare hanno luogo"¹⁴. Da questo punto di vista, identificata una determinata sedia la si mette a confronto con un'immagine di sedia incontrata nel passato e giudicata migliore possibile, considerata quindi sedia esemplare. È evidente come, in questa prospettiva, giochi un ruolo centrale l'immaginazione, intesa come la facoltà di rendere presente ciò che è assente, che consente di riunire insieme elementi particolari e concetti generali: attraverso schemi per quanto riguarda la conoscenza e attraverso esempi per quanto riguarda il giudizio¹⁵.

La priorità epistemologica degli esempi rispetto ai principi che nella concezione di validità e nella teoria del giudizio riflettente, appena esposta, vale non solo in ambito estetico, può essere estesa anche agli altri ambiti, in particolare, per quel che interessa in questa sede, all'etica. Questa espansione semantica e pragmatica non si limita al campo dell'epistemologia del giudizio etico, suggerendo che gli esempi possano guidare le valutazioni di ciascuno in merito al senso delle azioni; ma vorrei suggerire che a partire da questo rilevante ambito disciplinare può includere la dimensione etica propriamente detta.

13 Ferrara A. (2008), *La forza dell'esempio* cit., pp. 74-76.

14 Ferrara A. (2008), *La forza dell'esempio* cit., p. 76.

15 Ferrara A. (2008), *La forza dell'esempio* cit., pp. 71-72. Arendt H. (2005), *Teoria del giudizio politico* cit., pp. 121-122.

8.2 Esemplarismo etico

La teoria etica esemplarista di Linda Zagzebski

Nell'ultimo decennio Linda Zagzebski ha proposto una teoria etica esemplarista dotata di rilevanti implicazioni pedagogiche, capace di valorizzare l'importanza delle narrazioni per scopi educativi e di recuperare il ruolo della comunità, inserendosi al centro del dibattito etico contemporaneo e in quello specifico delle etiche delle virtù¹⁶. Secondo la teoria esemplarista i concetti morali fondamentali (bene, virtù e atto giusto) sono derivati dall'individuazione di un esemplare etico in una determinata persona. In altre parole, ciò che è un bene, una virtù o un'azione buona, non è definito a priori e posto a fondamento della teoria morale ma viene definito a posteriori attraverso il riferimento diretto a individui eccezionali. In questo quadro, la virtù è definita come quel tratto che rende un'altra persona, l'esemplare, degno di ammirazione; il fine buono (uno stato di cose buono) è lo stato di cose "al quale le persone ammirabili aspirano"; l'atto giusto in determinate circostanze è ciò che l'esemplare riterrebbe ragionevole fare in quelle stesse circostanze; un dovere, ossia un'azione che sarebbe sbagliato non compiere, consiste in ciò che l'esemplare si sentirebbe costretto a fare nelle medesime circostanze¹⁷.

Gli esempi morali sono quelle persone riconosciute tali grazie all'emozione dell'ammirazione, quindi prima che intervenga un meccanismo cognitivo riflessivo per capire quali siano le caratteristiche che le rendono tali¹⁸. Anche nel gruppo dei pari, composto da minori o da adulti, l'ammirazione per il leader o per la persona esemplare è una dinamica emotiva frequente con una rilevante dimensione etica. Nella teoria di Zagzebski resta però oscuro il motivo per cui una persona dovrebbe ammirare un esemplare: la sua proposta sembra spiegare bene le dinamiche dell'esemplarità, ma trascura di identificare perché un individuo ritiene ammirevole un'altra persona. Per

16 Zagzebski L. (2017), *Exemplarist Moral Theory* cit., pp. 9-20.

17 Zagzebski L. (2010), *Exemplarist Virtue Theory* cit., pp. 54-55; Zagzebski L. (2017), *Exemplarist Moral Theory* cit., pp. 105-117.

18 Per un'analisi dell'emozione della teoria esemplarista si veda almeno Niccoli A. (2018), *Un riesame della teoria esemplarista delle emozioni*, in «Etica & Politica», vol. 20, n. 2, pp. 123-142.

affrontare la questione, può essere utile recuperare l'epistemologia del giudizio etico proposta da Alessandro Ferrara, in particolare il concetto di autenticità o congruenza. In questa prospettiva, l'esemplare morale è capace di esercitare influenza al di là del suo contesto specifico perché in grado di realizzare una congruenza ottimale tra condotta e motivo ispiratore che la sottende. La congruenza di un soggetto, come già anticipato, include (1) la coerenza, ossia la capacità di riassumere in forma narrativa tutti i cambiamenti intercorsi in un'esistenza; (2) la vitalità, l'esperienza di gioiosa potenza derivante dal soddisfacimento di tutte le esigenze centrali di una persona, derivante dal senso di autopresenza e dall'interesse per la vita; (3) la profondità che implica autoriflessività, metacognizione e autonomia morale; infine (4) la maturità, ovvero la disponibilità a accettare, non in modo meramente passivo ma proattivo, la fatticità del mondo naturale, sociale e interiore, senza però stravolgere continuamente la propria identità¹⁹.

Tre caratteristiche essenziali, secondo Linda Zagzebski, contribuiscono a definire l'esemplare morale: è ammirevole, imitabile e motiva all'azione virtuosa²⁰. In questa prospettiva non interessa l'ammirazione non morale, riferita a talenti o doni naturali come potrebbe essere l'eccezionale velocità di un corridore, ma ci si focalizza sull'ammirazione morale, rivolta ad un tratto acquisito del carattere, perché capace di suscitare un desiderio di imitazione che genera un miglioramento sul piano etico²¹. Poiché l'esemplarità epistemica funziona come quella strettamente morale, l'ammirazione che in questa sede si prende in considerazione è anche quella rivolta alle qualità intellettuali della persona con cui si dialoga. Può essere assunto a paradigma di questo duplice livello dell'esemplarità l'allenatore sportivo, da un lato veicolo di educazione etica, proprio attraverso la sua testimonianza esemplare di comportamenti virtuosi, dall'altro istruttore di aspetti tecnici dell'attività sportiva, in cui il gesto esemplare dell'allenatore ricopre un ruolo non secondario²². Non è questa la sede per

19 Ferrara A. (2008), *La forza dell'esempio* cit., pp. 85-86.

20 Croce M. (2017), *L'esemplarismo come teoria morale. Uno sguardo critico*, in I. Poma, (a cura di), *I fondamenti dell'etica*, Brescia: Morcelliana, pp. 382-384.

21 Zagzebski L. (2017), *Exemplarist Moral Theory* cit., pp. 38-40.

22 Questa accezione corrisponde a quello che Randolph Feezell ha definito il senso stretto

esplorare ulteriormente il nesso e le differenze tra esemplarità etica e esemplarità epistemica, ma sembra che nella seconda la dimensione cognitiva rivesta un ruolo più importante che nella prima, pur presente e decisivo come si vedrà in seguito²³.

Il desiderio di imitare l'esemplare è solo una caratteristica dell'ammirabilità dell'esemplare: occorre infatti che imitarlo sia alla portata della persona che lo ammira. Il desiderio di imitazione infine non deve rimanere di natura intellettuale, ma deve motivare all'azione virtuosa: ciò è possibile grazie alla componente affettiva dell'ammirazione che può essere interpretata come dimensione motivazionale²⁴.

L'aspetto affettivo non è però l'unico costituente dell'ammirazione che si compone anche di una dimensione cognitiva. Oltre a concorrere nell'individuazione immediata dell'esemplare, questa svolge un ruolo decisivo in un momento successivo. Se infatti la nostra facoltà preriflessiva di indicare la persona degna di ammirazione è una capacità fallibile, allora è importante che la riflessione consapevole intervenga ad emendare possibili errori e a verificare l'adeguatezza delle nostre credenze. Da questo punto di vista, "l'ammirazione che sopravvive alla riflessione consapevole (*coscientious reflection*) è giustificata e riduce le possibilità di esser soggetti ai pregiudizi a cui siamo inclini quando ammiriamo senza riflessione": in questi termini la teoria esemplarista attribuisce una funzione fondamentale alla riflessione²⁵. Per evitare il rischio che nel gruppo dei pari che dialogano qualcuno assuma la funzione della leadership carismatica, del guru, a cui si aderisce totalmente e incondizionatamente, la riflessione critica rappresenta una dimensione da tenere in considerazione, stimolare e educare proprio per la sua capacità di rendere immuni da pericolose accettazioni acritiche di un modello. Un tale modello di approvazione entusiastica dell'esemplare svuoterebbe di senso e

dell'espressione "*role models*", distinguendolo dal senso ampio che per lui corrisponde all'espressione "*moral exemplars*"; si veda almeno R.M. Feezell (2013), *Sport, Philosophy, and Good Life*, Lincoln-London: University of Nebraska Press, pp. 132-135.

23 Croce M. (2018), *Il potenziale educativo degli esemplari intellettuali*, in «Etica & Politica», vol. 20, n. 2, pp. 143-162. Tra la vasta bibliografia sull'autorità e sull'esemplarità epistemica si veda almeno, coerentemente con la prospettiva presentata, Zagzebski L. (2012), *Epistemic Authority: A Theory of Trust, Authority, and Autonomy in Belief*, Oxford: Oxford University Press.

24 Zagzebski L. (2017), *Exemplarist Moral Theory* cit., pp. 32-33.

25 Zagzebski L. (2017), *Exemplarist Moral Theory* cit., p. 50.

impedirebbe la realizzazione del processo di trasformazione che invece il dialogo, centrato sull'esemplarità criticamente analizzata e liberamente interpretata, può sostenere.

Partendo dal presupposto che lo sviluppo morale di una persona è una conseguenza dei modelli virtuosi che incontra, l'esemplarismo propone di acquisire consapevolezza nell'imitazione per determinare coloro che ne sono realmente degni. In conseguenza di questo principio mimetico, ciascuno, nel dialogo autentico, dovrebbe essere una persona che suscita ammirazione mostrando e incarnando modelli autenticamente buoni. Ciò dovrebbe accadere a maggior ragione nella relazione educativa in cui l'educatore, in posizione asimmetrica rispetto all'educando, ha il compito di stimolare la capacità di riflessione critica dei bambini o dei giovani sull'esemplare stesso, dialogando con loro e spiegando le ragioni dei propri comportamenti esemplari.

La testimonianza esemplare dell'educatore

La teoria esemplarista non rimane confinata in ambito etico, ma suggerisce alcune implicazioni pratico-educative che vorrei esplorare riprendendo le tre caratteristiche sopraccennate che definiscono l'esemplare morale, declinandole in chiave pedagogica: è ammirevole, imitabile e motiva all'azione virtuosa.

Se l'educazione etica avviene grazie all'influenza positiva che una persona virtuosa esercita sul bambino, allora la scelta di una persona come modello di umanità autentica, all'interno di relazioni interpersonali significative, è prerequisito per lo sviluppo del sentimento del giudizio morale²⁶. L'educatore che ricopre un ruolo educativo è una persona significativa per il bambino e per questo viene scelta come esempio di comportamento: perciò è importante il livello di consapevolezza di queste dinamiche e che sappia regolare le proprie condotte secondo un principio di vita buona. L'educatore, per varie ragioni, è sovente ammirato dai bambini che si sforzano in diversi

26 Bellingreri A. (2013), *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Trapani: Il Pozzo di Giacobbe, p. 132.

modi di imitarlo: l'ammirazione suscitata è un'emozione che coinvolge i giovani per la speciale relazione che hanno con l'educatore. Per essere ammirato e affinché il bambino accolga la sfida della testimonianza, l'educatore ha da essere credibile. La credibilità non è solo una qualità morale, ma è qualcosa che viene attribuito, riconosciuto dagli altri, quindi è prima di tutto una relazione, anche se non può prescindere dalle qualità personali dell'educatore. L'educatore credibile è quella figura che, oltre ad essere competente e appassionato, consente un processo di identificazione²⁷ e, come si vedrà in seguito, di imitazione interpretata. Beninteso, la credibilità dell'esempio virtuoso donato dall'educatore non è certamente sufficiente per educare il carattere e stimolare le virtù nei bambini, ma può essere assunta come una condizione necessaria affinché ci sia una qualche forma di educazione etica.

Se, come detto in precedenza, l'esempio deve essere alla portata del bambino, ossia deve essere imitabile, ciò significa che si distingue dall'ideale perché lo scarto con il reale, con chi sta di fronte, non è incolmabile e l'ulteriorità che indica si configura come una meta raggiungibile e come incoraggiamento al miglioramento. L'esempio in educazione si distingue parimenti dalla "copia" nella misura in cui non si presenta come un'indicazione da replicare, un'offerta subita da far propria senza riflessione e in maniera acritica. L'esemplarità dell'educatore non cerca di plasmare il bambino né di imporre un determinato comportamento: si tratta di proporre una testimonianza da ricercare per le virtù che incarna, una possibilità di vita resa concreta verso la quale il giovane possa essere fiducioso della sua riproducibilità²⁸. L'educazione va interpretata, coerentemente con questa prospettiva, come una proposta di cambiamento che l'allenatore dona, avanza e mostra in prima persona al bambino²⁹.

Riprendendo la terza caratteristica, l'esemplarità della persona degna di ammirazione ha una portata educativa nella misura in cui indica una direzione e un

27 Guardini R. (1987), *La credibilità dell'educatore* (1929), in Id., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Brescia: La Scuola, pp. 221-236.

28 Nosari S. (2005), *La prova del carattere*, Brescia: La Scuola, pp. 86-87; Balduzzi E. (2015), *La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 62-63.

29 Nosari S. (2013), *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari*, Milano: Mondadori, p. 25.

orientamento, acquisendo la dimensione dell'azione³⁰. Come accennato in precedenza, la forza educativa dell'esempio, dunque, non risiede nella sua capacità di indurre e spingere all'azione virtuosa il bambino, ma nella sua capacità di trascinare: più che una causa efficiente che determina un certo effetto, può essere interpretata come una causa finale. In altri termini, l'educatore, attraverso la sua esemplarità, non cerca di trasmettere comportamenti virtuosi in chi ancora non li possiede, il giovane, piuttosto presenta un'azione virtuosa, una possibilità esistenziale, che offre un orizzonte di valore al bambino e lo trascina in quella direzione³¹.

Il ruolo dell'altro: l'interpretazione dell'esemplare

Una simile teoria educativa non si limita, però, a definire l'educazione come una proposta o una testimonianza, come se fosse a direzione unica, nell'idea che possa essere sufficiente per l'allenatore essere un esempio di vita buona o di virtù: in questo caso, in una prospettiva meccanicistica di stimolo e risposta, si svuoterebbe il processo educativo del valore dell'autonomia dell'educando. Nell'ambito dell'educazione etica, in particolare, un ruolo altrettanto importante ha la capacità del bambino di personalizzare l'ideale di vita buona o di virtù donato dall'allenatore, riflettendo sull'esemplarità delle testimonianze e scegliendo, in maniera libera e responsabile, quale forma di vita virtuosa praticare, in quali termini ricambiare il dono ricevuto. Riprendendo e approfondendo l'idea freudiana per cui l'identificazione non è solo imitazione ma anche differenziazione, si può esplorare il nesso tra testimonianza e identificazione definendo quest'ultima come una forma di imitazione interpretata³². La relazione educativa pone dunque un imprescindibile ruolo di iniziatore all'educatore, che propone e dona uno o più modelli e mette alla prova il bambino, ma attribuisce il compito di soggetto dell'educazione, attore e protagonista, al bambino stesso³³. Un'educazione etica costituita da esemplari più che da norme o principi da applicare ha

30 Nosari S. (2005), *La prova del carattere* cit., p. 85

31 Balduzzi E. (2015), *La pedagogia alla prova della virtù* cit., pp. 67-68.

32 Corsi M. (2003), *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 17-18.

33 Bellingreri A. (2015), *Imparare ad abitare il mondo* cit., pp. 55-56.

il vantaggio di rivolgersi direttamente e contemporaneamente alla libertà e alla ragione della persona che la riceve, configurandosi come un appello alla responsabilità e rifuggendo modelli di indottrinamento morale. La teoria esemplarista nell'ambito dell'educazione etica è quindi coerente con quell'impostazione che vede la libertà, la responsabilità e l'autonomia come fini dell'educazione in generale³⁴.

La teoria esemplarista, in analogia con quanto si è visto in precedenza a proposito del dialogo e dell'empatia, concepisce la persona degna di ammirazione e imitazione sia come fine che come strumento della relazione educativa. L'esemplarità dell'educatore, infatti, propone e testimonia un possibile fine dell'educazione, che va poi scelto liberamente e responsabilmente dall'educando. Al contempo si configura come uno strumento per raggiungere quel fine: nella misura in cui l'educando accoglie, riflette e interpreta quel modello, diviene un metodo di cui si avvale l'educatore stesso.

34 Corsi M. (2003), *Il coraggio di educare* cit., pp. 31-40.

8.3 Pluralismo esemplarista: costruire la comunità educante

Nel contesto dell'educazione morale è stata avanzata una proposta esemplarista e pluralista, in cui partendo dalla distinzione tra esemplare specifico, ammirevole per un particolare tratto virtuoso, e esemplare a-specifico, che eccelle in ogni virtù, si propone di assumere una definizione di esemplare che includa anche le persone che eccellono solamente in una o più virtù (eroi) e non solo coloro che sono moralmente perfetti (santi)³⁵. Lasciando sullo sfondo il dibattito filosofico sull'unità o disunità della virtù, in questa sede mi interessa sottolineare la dimensione specificamente pedagogica che assume questa concezione di Educazione Morale Pluralistica ed Esemplarista (EMPE). In questa prospettiva, il fine dell'educazione morale sono le virtù e per ottenerle si ricorre all'imitazione di esemplari virtuosi. In conseguenza di questo principio mimetico, l'educatore deve essere una persona che suscita ammirazione mostrando e incarnando modelli autenticamente buoni e ha il compito di stimolare la capacità di riflessione critica dell'educando sull'esemplare stesso³⁶.

Dal punto di vista dell'educazione morale la posizione disunitarista ha comunque il vantaggio di valorizzare un maggior numero di tipologie di esemplare, indirizzando verso un approccio pluralista all'educazione morale. Se in questa prospettiva l'educazione può essere considerata "il processo di consegna di un ideale etico di umanità o di vita buona", la pluralità delle figure educative di riferimento consente all'educando di incontrare diverse proposte etiche invitandolo alla riflessione sulla pluralità stessa³⁷.

In questa prospettiva, l'educatore dunque si configura come una delle figure

35 Croce M., Vaccarezza M.S. (2016), *Santi, eroi e l'unità delle virtù. Una proposta esemplarista di educazione morale*, in «Iride», n. 3, pp. 635-648; Croce M., Vaccarezza M.S. (2017), *Educating through exemplars: Alternative paths to virtue*, in «Theory and Research in Education», vol. 15, n. 1, pp. 5-19.

36 Croce M., Vaccarezza M.S. (2016), *Santi, eroi e l'unità delle virtù* cit., p. 643. Kristján Kristjánsson, già nel 2007, aveva analizzato, in prospettiva aristotelica, il ruolo dell'emulazione nell'educazione morale, in Kristjánsson K. (2007), *Emulation and the use of role models in moral education*, in «Journal of Moral Education», vol. 35, n. 1, pp. 37-49; si veda anche, più recentemente, Kristjánsson K. (2017), *Emotions targeting moral exemplarity: Making sense of the logical geography of admiration, emulation and elevation*, in «Theory and Research in Education», vol. 15, n. 1, pp. 20-37.

37 Bellingreri A. (2015), *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Milano: Mondadori, p. 52.

adulte che propongono modelli virtuosi di comportamento, al pari dei genitori e degli insegnanti. Ciò rappresenta un arricchimento per l'educazione del carattere del bambino, che coltiva le proprie virtù avendo come stimolo diversi educatori, e, al contempo, una sfida. È infatti possibile che questi esempi non siano coerenti tra loro, diventa allora compito degli adulti coordinarsi e mediare nell'ottica di costruire alleanze educative alla luce del principio della corresponsabilità educativa³⁸. In ambito sportivo è stato evidenziato come l'allenatore e i genitori, insieme ai compagni e al più ampio contesto sociale e culturale, contribuiscano a costruire quell'atmosfera morale (*moral atmosphere*) indicata come fattore determinante dei comportamenti e delle attitudini dei giovani atleti³⁹. Da un punto di vista più generale si tratta di costruire e consolidare la comunità educante, intesa come l'insieme di tutte quelle persone adulte che, a vario titolo, si occupano di educazione a livello formale, non formale e informale.

Costruire la comunità educante

Dalla prospettiva pedagogica, il concetto di “comunità educante” è stato oggetto di un intenso dibattito internazionale, attivo tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso⁴⁰; esso è stato suscitato all'interno del più ampio ripensamento degli spazi e dei tempi dell'educazione, rispettivamente con le istanze critiche della descolarizzazione e con l'affermarsi dei principi dell'educazione permanente⁴¹. Per quel che in questa sede

38 Sul concetto di corresponsabilità educativa, analizzato nel contesto scolastico, si veda almeno Pati L. (2014), *Famiglia e altre istituzioni educative: quali possibilità d'incontro?*, in Id. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Brescia: La Scuola, pp. 353-362; sul concetto di alleanza educativa, sempre in ambito scolastico, si veda almeno Dusi P. (2012), *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze*, Milano: Franco Angeli, in particolare pp. 182-185.

39 Guivernau M., Duda M. (2002), *Moral atmosphere and athletic aggressive tendencies in young soccer players*, in «Journal of Moral Education», vol. 31, pp. 67-85; Shields D.L., Bredemeier B.L., La Voi N.M., Power F.C. (2005), *The Sport Behavior of Youth, Parents, and Coaches. The Good, the Bad, and the Ugly*, in «Journal of Research in Character Education», vol. 3, pp. 43-58.

40 Da un punto di vista pedagogico, il dibattito italiano matura in seno al confronto riguardante lo statuto epistemologico della pedagogia sociale. Cfr. in proposito Sarracino V., Striano M. (a cura di) (2001), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Pisa: ETS.

41 Orefice P. (1975), *La comunità educativa: teoria e prassi*, Napoli: Ferraro, pp. 75-105; Genovesi G. (1974), *Descolarizzazione, educazione permanente e scuole parallele*, in «Ricerche Pedagogiche», vol. 32; sul rapporto tra scuola e territorio, alla luce della scissione tra formazione e produzione, cfr. De Sanctis F.M. (1975), *Educazione in età adulta*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 105-108. In generale sul tema, più di recente, cfr., ad esempio: Tramma S. (2010), *Pedagogia sociale*, Milano: Guerini, pp. 53-82; Mariani A.M. (2014), *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa*

ci interessa rilevare, l'emblema di questo clima è certamente rappresentato dal Rapporto Faure (1972), esplicito nel definire il principio della *cit  educative*, secondo cui "tutti i gruppi, associazioni, sindacati, comunit  locali, corpi intermedi, devono assumersi la responsabilit  dell'educazione anzich  delegare i poteri ad una struttura unica, verticale e gerarchica, come corpo separato rispetto alla societ "⁴². Pur non negando il ruolo dell'istituzione scolastica (tesi dei descolarizzatori), nel documento internazionale viene per  riconosciuta l'ubiquit  dei processi educativi sia in termini temporali (l'intera esistenza) sia rispetto ai luoghi (non solo a scuola), orientando l'azione pedagogica verso la costruzione di una *polis educativa* consapevole e responsabile, promossa dalle diverse componenti sociali.

Senza addentrarsi in questa fase del lavoro sul significato del concetto di comunit ⁴³, si pu  accettare che una comunit  che intende svilupparsi dovrebbe promuovere la crescita delle proprie componenti (soggetti, associazioni, istituzioni, gruppi informali eccetera), da cui dipende l'ampliamento delle possibilit  formative della comunit  stessa: una trasformazione continua e reciproca, non un semplice adattamento-addestramento⁴⁴.

La valorizzazione del pluralismo dei "corpi intermedi", quali per esempio scuola, famiglia, associazioni, enti educativi extrascolastici, non passa attraverso il loro isolamento; questi, in altri termini, non possono operare all'insegna della chiusura, ma

degli adulti, Milano: Unicopli; Marescotti E. (2012), *Educazione degli adulti. Identit  e sfide*, Milano: Unicopli.

42 Faure E. (a cura di) (1973), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma: Armando, p. 265.

43 Senza la pretesa di essere esaustivi, pu  essere utile segnalare alcuni testi che da diverse prospettive disciplinari ricostruiscono ed esplorano il concetto di comunit : Fistetti F. (2003), *Comunit *, Bologna: Il Mulino; Paz  V. (2002), *Il concetto di comunit  nella filosofia politica contemporanea*, Roma-Bari: Laterza; Vitale A. (2007), *Sociologia della comunit *, Roma: Carocci; Gallino L. (2014), *Dizionario di sociologia*, Torino, UTET, 2014, pp. 143-146; Amerio P. (1996), *L'evoluzione del concetto di comunit  nella cultura occidentale*, in B. Zani, A. Palmonari (a cura di), *Manuale di psicologia di comunit *, Bologna: Il Mulino, pp. 19-40; Dalle Fratte G. (1991), *Studio per una teoria pedagogica della comunit *, Roma: Armando; Tramma S. (2009), *Pedagogia della comunit . Criticit  e prospettive educative*, Milano: Franco Angeli. In prospettiva filosofico-sociale segnaliamo solamente due autori che hanno avanzato interessanti proposte: Nancy J.-L. (2013), *La comunit  inoperosa*, Napoli: Cronopio; Esposito R. (2002), *Immunitas*, Torino: Einaudi; Esposito R. (2006), *Communitas. Origine e destino delle comunit *, Torino: Einaudi.

44 Sul tema cfr. Laporta R. (1979), *L'autoeducazione delle comunit *, Firenze: La Nuova Italia.

viceversa devono ricercare forme di collegamento pedagogico intersettoriale che, pur nella diversità degli obiettivi, dei metodi e dei motivi ispiratori propri di ciascuno, contribuiscano a costruire una “sensibilità pedagogica ed una coscienza educativa” condivisa⁴⁵. Si tratta, in altri termini, di superare la “chiusura della prospettiva educativa dentro le mura dell’istituzione scolastica” o dei rispettivi luoghi dell’educazione, e promuovere all’allargamento di responsabilità pedagogica all’intera comunità territoriale, nei confronti di quei soggetti che vi appartengono e a vario titolo svolgono compiti educativi⁴⁶. Il principio di coerenza consiste proprio in questo: si tratta di garantire armonia tra gli interventi dei vari enti, senza sacrificare la specificità dell’azione settoriale. La coerenza, in questa prospettiva, non consiste nell’erogare o nel ricevere un’educazione uniforme per tutti che rischia di essere per nessuno, ma emerge dall’accettazione della dialettica dei diversi, dalla tolleranza del disaccordo e dall’impegno nella ricerca di elementi e principi condivisi. Più che risultare da un’omogeneità di contenuti, la coerenza si costruisce a partire da una consapevolezza pubblica, nell’accezione deweyana, e condivisa delle questioni educative.

La proposta pluralista esemplarista, in educazione, sommariamente descritta, si iscrive a pieno titolo dentro il quadro concettuale implicato nella categoria di “comunità educante”. Si tratta da un lato di valorizzare i diversi esemplari morali e, dall’altro lato, di accogliere la sfida della ricerca di una loro coerenza, ossia nell’accettazione della dialettica tra disaccordo e ricognizione di elementi comuni, coerentemente con la dialettica epistemologica tra pluralismo e universalismo.

45 Agazzi A. (1965), *La società come ordine educante*, in AA. VV., *Educazione e società nel mondo contemporaneo. Studi in onore di Sua Santità Paolo VI*, Brescia: La Scuola, p. 25; Gino Dalle Fratte ha parlato di “pedagogia di comunità” intesa “come ‘struttura di regole e di criteri’ (di pertinenza, di congruenza e di coerenza) con cui la comunità può valutare il grado di corrispondenza dei progetti e dell’azione formativa di tutti i luoghi o centri comunitari che – in termini formali, funzionali o non istituzionali – operano nell’educativo o su di esso influiscono”, cfr. Dalle Fratte G. (1991), *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Roma: Armando, p. 94.

46 Orefice P. (1982), *Le stagioni dell’educazione permanente: dall’utopia della cité éducative ai modelli territoriali di formazione*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *La formazione degli operatori locali. Un’esperienza di didattica territoriale*, Napoli: Loffredo, p. 7.

8.4 Empatia e rispetto in prospettiva esemplarista

La teoria esemplarista si mostra altresì coerente con il concetto di rispetto e di empatia, individuati come gli altri due elementi della teoria del dialogo qui proposta. La dimensione educativa rappresenta la lente interpretativa che consente di cogliere pienamente tali legami; consente, infatti, di analizzare dal punto di vista della filosofia dell'educazione e delle sue fondamenta etiche l'esemplarità del rispetto e il ruolo dell'empatia nella teoria esemplarista.

Un esempio di quotidianità esemplare: il rispetto nelle pratiche sportive

Per chiarire quanto vado sostenendo è utile partire da un esempio sportivo, perché rappresenta icasticamente il modello di dialogo educativo in senso ampio, quindi non solo scolastico. L'abitudine, apparentemente banale, di stringere la mano agli avversari a fine gara, rappresenta un gesto carico di implicazioni etico-pedagogiche: consente infatti di coltivare quella virtù che consiste nel rispetto degli altri, in questo caso anche degli avversari. Non è casuale proporre di affrontare il rispetto in questo contesto, poiché è uno dei valori che comunemente si ritiene che lo sport possa contribuire a educare⁴⁷.

Il rispetto, per esempio in uno sport come il basket, si declina verso i compagni di squadra, gli avversari, i tifosi, gli allenatori e gli arbitri. Casi di comportamenti rispettosi includono la stretta di mano, l'aiuto a un compagno di squadra o un avversario, viceversa comportamenti che mostrano mancanza di rispetto includono lo scherno, le parole di offesa all'avversario (*trash talking*), l'urlare a un allenatore o verso l'arbitro. Quest'ultima pratica, come è noto, è punita severamente nel basket, solitamente con un fallo tecnico: ciò rimanda a una riflessione, che non è possibile sviluppare in questa sede, sul ruolo delle regole del gioco nell'educazione etica dei giovani sportivi⁴⁸.

47 Si veda per esempio Schneider R.C. (2015), *Ethics in Sport: Socio-Political Point of View*, in «International Journal of Science Culture and Sport», vol. 3, pp. 32-42: 34; Doty J. (2006), *Sports Build Character?!*, in «Journal of College and Character», vol. 3, pp. 1-9:

48 Coco D. (2014), *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*, Roma: Anicia, ha insistito proprio su questo punto: un'educazione sportiva che coniughi la valenza educativa del gioco con

Proprio perché il rispetto non è qualcosa che si può imitare, ma è invece qualcosa che si deve incarnare, e perciò è solo nei singoli atti di rispetto che la qualità diventa reale⁴⁹, sarà in primo luogo l'allenatore ad andare a salutare a fine gara la squadra avversaria. Mostrando quel gesto che chiede a parole ai suoi ragazzi si renderà credibile e coerente e allo stesso tempo indurrà loro a comportarsi in maniera virtuosa. Testimoniando rispetto e invitando i ragazzi a seguirlo, riuscirà a coltivare la virtù e a educare il carattere nella direzione desiderata. Analogamente, per educare i ragazzi a rispettare i propri compagni, l'allenatore sarà il primo a mostrare comportamenti virtuosi, facendosi prossimo, prestando attenzione e valorizzando tutti i giocatori, sia in allenamento che in gara. L'ordinarietà dell'esemplarità è ancor più evidente se si affronta la delicata questione del rapporto con gli arbitri di gioco. Il rispetto dell'arbitro, infatti, non può limitarsi al pur importante gesto esemplare del saluto e dei complimenti a fine gara, ma si testimonia in ogni istante della gara, non insultandolo né lamentandosi in maniera eccessiva e plateale. L'esemplarità dell'allenatore può dunque essere considerata non eccezionale, nella misura in cui è un comportamento abituale che si mostra anche in gesti e atteggiamenti apparentemente insignificanti e perché richiede virtù e condotte che sono alla portata di tutti, non solo di rare persone speciali. È interessante sottolineare che non è, quindi, l'eccezionalità della persona carismatica che possiede virtù eccezionali e non è nemmeno l'eccezionalità degli eventi che accadono di rado. L'esemplarità, in questa prospettiva, è alla portata di tutti, anche se proprio perché riguarda le virtù richiede una fatica prolungata nel tempo, e si mostra nella sua quotidianità, nella misura in cui le virtù sono un abito che si manifesta ogni volta che c'è la possibilità.

Questo esempio sportivo, però, induce anche ad un'altra riflessione sul legame tra esemplarità e rispetto, individuando una connessione più fondativa di quella appena suggerita. Per testimoniare una virtù, intellettuale o morale, l'esempio deve preliminarmente rispettare l'altra persona con cui dialoga, perché solo avendo fiducia

l'attenzione per il tema delle regole si caratterizza come un efficace stimolo per lo sviluppo morale dei bambini.

49 Lawrence-Lightfoot S. (2000), *Respect. An Exploration*, Cambridge (MA): Perseus Books, p. 10.

nella comune umanità può sperare che l'altro decida di imitarlo e perché rispettandolo è consapevole di non poter imporre all'altro comportamenti, convinzioni o valori ma deve limitarsi a proporli esemplarmente. Nella teoria del dialogo qui sviluppata il rispetto va, quindi, dall'esemplare all'altra persona, nella relazione educativa dall'educatore all'educando. Ma, al contempo, si muove anche nella direzione opposta, specularmente: per ammirare un esemplare morale e decidere di imitarlo bisogna in primo luogo rispettarne l'umanità. Ciò implica che occorre riconoscere la comune dignità umana, perché solo pensando che l'esemplare è un essere umano come me posso immaginare di imitarlo; rispettarne l'umanità significa quindi, in questo caso, non considerare l'altra persona più che umana, per esempio un santo. L'ammirazione che si deve ai santi, infatti, non è fondata sul rispetto della comune umanità, semmai sulla fede nella loro natura quasi-divina, nella loro capacità di elevarsi dall'umanità e approssimarsi a dio: è una dimensione verticale del rispetto, forse più vicino al rispetto-stima che al rispetto-onore. Ritorna, quindi, il tema dell'ordinarietà dell'esemplarità. Se prima ne ho evidenziato la natura non eccezionale nel senso che l'esemplare si mostra nelle azioni quotidiane e deve essere alla portata di tutti, pur richiedendo una fatica prolungata per acquisire quel tratto di abitudine che contraddistingue le virtù, ora è opportuno sottolineare quella non eccezionalità riguarda l'esemplare stesso in quanto si tratta di una persona: da questo punto di vista chiunque può essere esemplare. Ma ciò non significa che qualsiasi azione può assumere i tratti dell'esemplarità: come già detto in precedenza, sono esemplari solo quelle azioni che mostrano una congruenza ottimale tra condotta e motivo ispiratore che la sottende. Proprio come il rispetto è dovuto a ciascuna persona, in virtù della comune umanità, e non necessariamente alle azioni che compie, analogamente e parallelamente qualsiasi persona ma non qualsiasi azione può divenire esemplare.

L'empatia nel dialogo in una cornice esemplarista

Se nella teoria esemplarista l'educazione è consegna di un ideale etico di umanità, un'offerta e una proposta di un bene che può diventare modello per l'educando, che ha

il compito di personalizzarlo rendendolo fonte di senso per la propria esistenza, punto di partenza e di confronto nella ricerca della verità e del bene personale, allora l'educazione morale avviene grazie all'influenza positiva che una persona virtuosa esercita sull'educando. L'intelletto pratico infatti diviene capace di discernimento e di giudizio morale solo in presenza di un bene morale incarnato da una persona. La scelta di una persona come modello di umanità autentica, all'interno di relazioni interpersonali significative, è prerequisito per lo sviluppo del sentimento del giudizio morale⁵⁰. In termini più generali, qualsiasi dialogo che voglia essere trasformativo si fonda sull'influenza positiva di un partecipante sugli altri, non necessariamente lo stesso: da questo punto di vista, nel dialogo, la persona che incarna la virtù esemplare può darsi in modo variabile, ossia l'esemplarità può essere ricoperta di volta in volta da diverse persone.

L'educazione è un processo segnato da un'intenzionalità "vicariante": ciò descrive sia l'atteggiamento testimoniale dell'educatore che la disposizione che va acquisendo l'educando⁵¹. L'educatore è vicario nella misura in cui si fa responsabile della crescita personale dell'educando, propone un modello di vita etica rendendo presente la comunità di cui è parte e assume la prospettiva dell'altro. Lo stile educativo empatico è proporzionale alla consapevolezza dell'educatore dell'alterità dell'altro, nel senso del tu rispetto all'io dell'educatore, delle potenzialità che eccedono ciò che attualmente l'altro è. L'intenzionalità vicariante struttura anche l'atteggiamento dell'educando, invitandolo a disporsi all'ascolto empatico nei confronti dell'educatore e degli altri.

L'empatia, caratteristica essenziale del dialogo educativo, nei suoi risvolti antropologici, epistemici ed etici, svolge **allora** un ruolo centrale nella teoria esemplarista in due diverse fasi. Da un lato è il presupposto del riconoscimento da parte dell'educatore dell'alterità dell'educando, della sua dignità e del suo valore, preconditione dell'incontro, del dialogo e di uno scambio realmente educativo. Inoltre

50 Bellingreri A. (2013), *L'empatia come virtù* cit., p. 132.

51 Bellingreri A. (2013), *L'empatia come virtù* cit., pp. 101-103.

se il presupposto antropologico di una teoria esemplarista è la relazionalità costitutiva dell'essere umano, si è visto come in questa dimensione l'empatia svolga un ruolo di rilievo. Sia nella fondazione ontologica che nella prassi esistenziale, quindi, l'empatia assume un compito decisivo nell'esemplarità dell'educatore. Dall'altro lato della relazione, l'empatia che l'educando prova per l'educatore è, sia per la sua dimensione epistemica che per quella etica, stimolo per l'educando ad aprirsi alla testimonianza dell'esemplarità dell'educatore e antecedente dell'interpretazione di quest'ultimo come ammirabile e degno di imitazione.

9. La teoria della trasformazione: contesto relazionale e contesto funzionale per una duplice rivoluzione

Nelle pagine che seguono vorrei sviluppare una teoria del cambiamento, alla luce della caratterizzazione antropologica, data nel primo capitolo, per cui l'uomo è un essere capace di determinare cambiamento. Siffatta proposta si declina come una teoria della trasformazione, distinguendosi così dall'idea di rivoluzione: la prima, a differenza della seconda, ha il merito di non pretendere di inventare sempre tutto di nuovo, di ripartire ogni volta dal principio; viceversa, pur conservandone il carattere radicale, si lega all'idea di conservazione. L'etimologia della parola, composta da "trans" che indica "oltre" e "formazione" che designa il "dare o prendere forma", invita a una breve riflessione. Il concetto di trasformazione contiene entro di sé la dimensione della formazione, che richiama evidentemente la centralità delle pratiche educative e si distingue da creazione, permettendo così di sottolineare la dimensione della continuità. La trasformazione, da questo punto di vista, non è creare dal nuovo ma significa prendere qualcosa di già esistente, il soggetto o il mondo, e modificarlo dandogli o acquisendo nuova e diversa forma. Il prefisso "trans" indica sia il movimento verso un oltre, prefigurando così una persistenza delle dinamiche formative/trasformative che non possono essere statiche, sia la dimensione della creatività, perché le forme che assume il soggetto o il mondo, pur nella conservazione, sono sempre nuove¹.

Faccio notare, incidentalmente, la centralità della categoria "trasformazione" all'interno di una teoria filosofica dell'educazione che assuma il compito di indagare la dimensione dell'educabilità dell'uomo. La questione, da questo punto di vista, è se sia ancora possibile pensare l'educabilità dell'uomo come senso del divenire e del cambiamento². Anche in questi termini vorrei segnalare il collegamento tra la prima e la

1 La dialettica tra continuità e creatività nell'idea di trasformazione è messa in evidenza in Nosari S. (2019), *Quale convinzione per una interazione trasformativa?*, in G. Lingua, A. Granata, P. Monti (a cura di), *Culture vive. Saggi di filosofia e pedagogia delle relazioni interculturali*, Torino: Celid, pp. 97-106: 97-98.

2 Nosari S. (2002), *L'educabilità* cit., p. 53.

seconda parte del presente lavoro: non solo un'antropologia filosofica relazionale consente di fondare una teoria del dialogo e si connette con alcune questioni di filosofia sociale, per esempio una teoria della trasformazione; ma anche dal punto di vista della filosofia dell'educazione l'antropologia pedagogica freiriana, ossia l'idea di uomo educabile, è inestricabilmente legata a una teoria dell'azione trasformativa e, in particolare, a una teoria delle pratiche educative intese come pratiche trasformative.

Nelle pagine che seguono sosterrò una teoria della trasformazione che salda l'idea che le condizioni materiali consentano la maturazione dei processi soggettivi, di natura intellettuale, morale, emotiva, volitiva, spirituale, con quella speculare per cui le condizioni soggettive permettono la maturazione dei processi materiali, di vita e di interazione tra i soggetti e le istituzioni. Nel fare questo mi soffermerò sul concetto di duplice rivoluzione, che Freire riprende da Mounier, cercando di rispondere alla questione del che cosa si trasforma quando parliamo di trasformazione e interazioni trasformative³. Cercherò di mostrare l'unità di questa duplice rivoluzione e avvanzerò l'ipotesi di una terza dimensione della trasformazione: la possibilità di trasformare la relazione riporta alla centralità della teoria del dialogo avanzata nei precedenti capitoli.

Questa teoria della trasformazione si avvicina, sul piano psicologico, al contestualismo, che come noto affonda le sue radici nel pragmatismo americano⁴. Senza impegnarmi nell'adottare *tout court* la prospettiva contestualista, che nella sua versione del contestualismo funzionale trova un antecedente, pur con differenze⁵, nel

3 Il concetto di interazioni trasformative, centrale nel dibattito interculturale ma qui ripreso in termini più generali, è al centro dei saggi contenuti in G. Lingua, A. Granata, P. Monti (a cura di), *Culture vive. Saggi di filosofia e pedagogia delle relazioni interculturali* cit.

4 Hayes S.C., Hayes L.J., Reese H.W. (1988), *Finding the philosophical core: A review of Stephen C. Pepper's World Hypotheses*, in «Journal of the Experimental Analysis of Behavior», vol. 50, n. 1, pp. 97-111; Hayes S.C., Barnes-Homes D., Roche D. (eds.), *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*, New York: Plenum. Della sterminata bibliografia sul tema si veda almeno il recente Zettle R.D., Hayes S.C., Barnes-Holmes D., Biglan A. (eds.) (2016), *The Wiley Handbook of Contextual Behavioral Science*, Chichester: Wiley-Blackwell.

5 L'espressione "contestualismo funzionale" è stata coniata da Hayes nel 1993 proprio per sottolineare il superamento di "inutili incoerenze e meccanismi filosofici" caratterizzanti il comportamentismo radicale: Hayes S.C. (1993), *Analytic goals and the varieties of scientific contextualism*, in S.C. Hayes, L.J. Hayes, H.W. Reese, T.R. Sarbin (eds.) (2001), *Varieties of scientific contextualism*, Reno, NV: Context Press, pp. 11-27: 11. Si veda, inoltre, almeno Gifford E.V., Hayes S.C. (1999), *Functional Contextualism: A Pragmatic Philosophy for Behavioral Science*, in W. O'Donohue, R. Kitchener (eds.), *Handbook of Behaviorism*, San Diego: Academic Press, pp. 287-327 e Ringe, J.

comportamentismo radicale di Skinner, in questa sede mi interessa recuperare alcuni spunti provenienti da questo corpus teorico utili a formulare una teoria dell'azione trasformativa che non contrapponga individuo e contesto, né privilegi uno dei due poli della dialettica. Per sgomberare il campo da possibili equivoci è bene precisare sin da subito che, anche dal punto di vista psicologico, questa istanza può essere coniugata con varie forme di cognitivismo e di costruttivismo, come testimoniato dal filone dei cosiddetti “modelli di terza generazione” nell’ambito dell’intervento clinico⁶. Ma ciò che mi interessa in questa sede non è il valore terapeutico di questi modelli e, a ben vedere, nemmeno la loro capacità euristica: non intendo infatti impegnarmi nell’analizzare criticamente i presupposti ontologici del contestualismo. Mi pare però interessante per il discorso che intendo svolgere, dal punto di vista della filosofia sociale, rispetto a una teoria della trasformazione, prendere qualche spunto da tale tradizione di pensiero.

Il contestualismo considera gli eventi psicologici come “azioni in corso” dell’intero organismo in interazione nel e con contesti definiti storicamente e situazionalmente. Queste azioni sono eventi “interi” che possono essere suddivisi per scopi pragmatici, ma non ontologicamente. Da questo punto di vista il cambiamento avviene se il soggetto riconosce la funzione di un comportamento all’interno del contesto. Questo tesi è coerente con l’impostazione di Freire, descritta nel primo capitolo, di una teoria della prassi trasformativa: il concetto chiave, da questo punto di vista, è quello di prassi, in cui si coniuga azione e riflessione. Rileggere la teoria freiriana anche alla luce della posizione contestualista consente quindi di uscire dalla dicotomia tra cambiamento del contesto e cambiamento del soggetto. Questa interpretazione è, per altro, coerente con la constatazione della comune influenza

(1999), *Radical Behaviorism: B.F. Skinner's Philosophy of Science*, in W. O'Donohue, R. Kitchener (eds.), *Handbook of Behaviorism* cit., pp. 160-179.

6 D.W. Woods, J.W. Kanter (2016), *Disturbi psicologici e terapia cognitivo-comportamentale. Modelli e interventi clinici di terza generazione*, Milano: Franco Angeli (ed. orig. *Understanding Behavior Disorders: A Contemporary Behavioral Perspective*, Reno, NV: Context Press 2007); Bulli F., Melli G. (a cura di) (2010), *Mindfulness & acceptance in psicoterapia. La terza generazione della terapia cognitivo-comportamentale*, Firenze: Eclipsi-Ipsico.

marxista del contestualismo e della pedagogia della liberazione⁷.

Da questo punto di vista, quindi, nel primo paragrafo dopo aver analizzato il “che cosa” della trasformazione, mostrerò la centralità del contesto relazionale all’interno di una teoria della trasformativa. In questi termini la teoria del dialogo sopra esposta permette di caratterizzare questa dimensione relazione in grado di attivare interazioni trasformative. Nel secondo paragrafo, invece, mi soffermerò sul contesto funzionale in cui può avvenire la trasformazione: la comunità. Non intendo sostenere che sia condizione necessaria o sufficiente per attivare dinamiche trasformative; semplicemente ritengo solamente assumendo un certo significato del concetto è possibile sviluppare comunità e costruire contesti capacitanti in cui possano darsi interazioni trasformative.

⁷ Sarebbe troppo lungo in questa sede ricostruire le fonti comuni tra queste tradizioni di pensiero e le nette differenze che le contraddistinguono.

9.1 Trasformative of what? Cornici, realtà e relazione

Da quando all'inizio anni Ottanta prima Amartya Sen e Ronald Dworkin poi spostarono il dibattito etico sull'eguaglianza intorno al tema "eguaglianza di che cosa", scarsa attenzione è stata dedicata alle sue fondamenta, ovvero a quelle caratteristiche umane in virtù delle quali bisogna trattare le persone come eguali⁸.

In maniera speculare, se non mi inganno, il discorso intorno all'interculturalismo e al concetto di interazioni trasformative si è focalizzato su come e in quali termini certe interazioni possono dirsi trasformative e sul perché, in vista di che cosa, quelle interazioni dovrebbero esserlo. All'interno del dibattito su multiculturalismo e interculturalismo vari studi si sono concentrati sul concetto di interazioni trasformative, sovente declinato in termini pratici su come si dà il dialogo interculturale⁹. In termini più generali, quando ci si confronta su una teoria della trasformazione si tende a focalizzare l'attenzione sulle modalità del cambiamento, sottovalutando o dando per scontata la questione dell'oggetto della trasformazione. Nella prima parte di questo paragrafo vorrei invece provare, *si parva licet*, a riprendere la questione sollevata da Sen ma rispetto all'aggettivo "trasformative" dell'espressione "interazioni trasformative".

Assumo, in questo contesto, che le interazioni trasformative non si diano, ovviamente, solo in contesti interculturali, ma possano darsi ogni qualvolta due persone

8 Sen A. (1980), *Equality of What?* in S. M. McMurrin (ed.), *The Tanner Lectures on Human Values*, vol. 1, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 195-220 (tr. it., *Eguaglianza, di che cosa?*, in I. Carter (a cura di), *L'idea di eguaglianza*, Milano: Feltrinelli); Dworkin R. (1981a), *What Is Equality? Part 2: Equality of Resources*, in «Philosophy and Public Affairs» vol. 10, n. 4 (fall 1981), pp. 283-345 (R. Dworkin (2000), *Virtù sovrana*, Milano: Feltrinelli); Dworkin R. (1981b), *What Is Equality? Part 1: Equality of Welfare*, in «Philosophy and Public Affairs» vol. 10, n. 3 (summer 1981), pp. 185—246 (R. Dworkin (2000), *Virtù sovrana*, Milano: Feltrinelli e in I. Carter (a cura di) (2001), *L'idea di eguaglianza*, Milano: Feltrinelli); Carter I. (2011), *Respect and Basis of Equality*, in «Ethics», n. 121, pp. 538-571.

9 È sufficiente rimandare a Zapata-Barrero R. (2019), *Intercultural Citizenship in the Post-Multicultural Era*, London: Sage; Mansouri F. (2017), *Interculturalism at the crossroads: comparative perspectives on concepts, policies and practices*, Paris: Unesco Publishing; Sarmeto C. (2014), *Interculturalism, Multiculturalism and Intercultural Studies: Questioning Definitions and Repositioning Strategies*, in «Intercultural Pragmatics», vol. 11, n. 4, pp. 603-603; Maran J., Stockhammer P.W. (eds.) (2012), *Materiality and Social Practice. Transformative Capacities of Intercultural Encounters*, Oxford: Oxbow.

si incontrano. Credo, altresì, che le considerazioni che svolgerò sulla teoria della trasformazione, con le rilevanti implicazioni rispetto alla nozione di interazione trasformativa, possano essere considerate valide anche in ambito interculturale e negli incontri interculturali. Non è forse, inoltre, il caso di insistere sul fatto che, se ogni relazione educativa pretende di avere una forza trasformativa, allora ogni pratica educativa è una pratica trasformativa e ogni riflessione pedagogica deve confrontarsi con la questione della trasformazione.

Una duplice rivoluzione

La trasformazione che l'interazione induce o coinvolge può riguardare il sé o il mondo: in termini freiriani, l'educazione ha il compito di stimolare il cambiamento della struttura della società e della coscienza delle persone. Nel lessico del pedagogista brasiliano si tratta di intervenire sulle condizioni materiali di oppressione ma contemporaneamente sull'oppressore interiorizzato dall'oppresso¹⁰. Se infatti non si può negare il ruolo della soggettività nella modificazione delle strutture sociali, economiche e relazionali, non è nemmeno possibile trascurare il ruolo di queste strutture nelle trasformazioni individuali. Questa apparente dicotomia non va quindi concepita in modo oppositivo: solo se procedono di pari passo può realizzarsi una interazione trasformativa completa.

Come segnalato nel quarto capitolo, Freire recupera questa tematica dalla teoria di Mounier della duplice rivoluzione, relativa sia alla dimensione materiale, sia a quella spirituale che determinerebbe la nuova civiltà delle persone. Il filosofo francese ha sottolineato, criticando una visione riduttivista del materialismo marxista, la necessità di una radicale trasformazione di entrambi i livelli per ottenere un cambiamento sociale genuino e duraturo: in questa prospettiva non ha senso contrapporre il primato della causalità economica a quello della causalità spirituale¹¹. Con un'espressione incisiva ha riassunto questa visione: "La rivoluzione morale sarà economica o non sarà. La

10 Freire P. (1970), *Cultural Action and Conscientization*, in «Harvard Education Review», vol. 40, n. 3, pp. 452-477; Freire P. (2011), *La pedagogia degli oppressi* cit., pp. 31-37.

11 Mounier E. (1948), *Che cos'è il personalismo?* cit., p. 54.

rivoluzione economica sarà morale o sarà nulla”¹².

Questa concezione trova nell’elaborazione freiriana un fondamento antropologico nella nozione di prassi. Come si è visto per il brasiliano l’uomo è un essere che si realizza attraverso un’azione ispirata ed appoggiata su una riflessione critica. Questa capacità critica costituisce il nucleo della prassi umana, intesa come l’unità indissolubile tra azione e riflessione sul mondo. La circolarità tra riflessione e azione costituisce il nucleo epistemologico della teoria della coscientizzazione di Freire¹³. Di questa circolarità è possibile individuare due traiettorie fondamentali che corrispondono alle due principali fonti del pensiero freiriano e a due interpretazioni riscontrabili tra i diversi studiosi che esplicitamente si rifanno al suo pensiero.

Da un lato, rifacendosi alle letture più marxiste della pedagogia critica americana, è possibile concepire la trasformazione come un cambiamento della struttura sociale che genera l’oppressione¹⁴. Da questo punto di vista “la presa di coscienza non è il punto di partenza della lotta. La presa di coscienza è più un prodotto della lotta. Io non prendo coscienza per lottare, lottando prendo coscienza”¹⁵. La *Critical Pedagogy* statunitense, oltre a rifarsi esplicitamente a Freire, ha altre radici teoriche in parte comuni con il pedagogista brasiliano stesso e che connotano questo movimento¹⁶: dalle opere di Marx e Engels alla teoria critica della società della scuola di Francoforte che configurano due correnti al suo interno, uno più riformista che si pone l’obiettivo di rendere il capitalismo più umano e democratico, l’altro più radicale che mette in discussione la società capitalistica tout court e si pone l’obiettivo di arrivare a una società socialista¹⁷.

12 Mounier E. (1948), *Che cos’è il personalismo?* cit., p. 6.

13 Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione* cit., p. 39.

14 Giroux H. (1983), *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, MA: Bergin and Garvey; Kincheloe J.L. (2008), *Critical Pedagogy Primer*, New York: Peter Lang; McLaren P. (2016), *Che Guevara, Paulo Freire e la pedagogia della rivoluzione*, Sassari: Carlo Delfino (ed. orig. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*, Lanham: Rowman & Littlefield 2000)

15 Freire P., Gadotti M., Guimarães S. (1995), *Pedagogia: dialogo e conflitto* cit., p. 73.

16 Darder A., Baltodano M.P., Torres R.D. (eds.) (2009), *The Critical Pedagogy Reader*, New York: Routledge.

17 Macrine S.L., McLaren P., Hill D. (2010), *Introduction*, in S.L. Macrine, P. McLaren, D. Hill (eds.) *Revolutionizing Pedagogy. Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism*, New York: Palgrave Macmillan, pp. 1-13.

Dall'altro lato, affinché l'uomo sia attore del cambiamento sociale, occorre anche una trasformazione della coscienza ingenua in coscienza critica¹⁸. La trasformazione degli individui, delle loro capacità critiche e riflessive, è requisito fondamentale affinché la loro azione possa configurarsi come prassi trasformatrice. Queste osservazioni invitano a approfondire, all'interno della teoria trasformativa qui proposta, la dimensione individuale della trasformazione, aprendo così l'analisi alle pratiche educative, intese come la strategia più potente per trasformare le persone e cambiare il mondo. Emerge così il ruolo significativo che le pratiche trasformative ricoprono nei processi di soggettivazione, all'interno di un quadro che concepisce questi ultimi come determinati intersoggettivamente.

Questa dimensione individuale è stata indagata, in ottica freiriana, da Jack Mezirow: la sua teoria dell'apprendimento trasformativo costituisce un tentativo di spiegare come gli adulti modificano il modo in cui interpretano il loro mondo¹⁹. Per quanto si tratti di un proposta riferita prevalentemente agli adulti, ciò non ne preclude un adattamento nei confronti degli adolescenti in ambito scolastico: non intendo comunque in questa sede mostrare le criticità di una trasposizione di siffatta teoria in un'altra fascia d'età, né argomentare a quali condizioni sia possibile farlo²⁰. Vorrei suggerire che la teoria dell'azione trasformativa qui esposta limita il suo raggio d'azione alle interazioni tra adulti, sia che configurino ambiti educativi formali, non formali o

18 Freire P. (1973), *L'educazione come pratica di liberà* cit.

19 J. Mezirow, *Perspective Transformation*, «Adult Education Quarterly», XXVIII (1978) n. 2, pp. 100-110. La principale opera tradotta in italiano è Mezirow J. (2003), *Apprendimento trasformativo. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. *Transformative Dimension of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bas 1991). Dell'abbondante letteratura in lingua italiana cfr. almeno Romano A. (2016), *Quando l'apprendimento trasforma. Percorsi teorici e strategie didattiche per l'educazione nei contesti sociali*, Milano: Franco Angeli; Fabbri L., Romani A. (2017), *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Roma: Carocci.

20 Alcuni interpreti di Mezirow hanno accennato a questa direzione: Cranton P., Taylor E.W. (2012), *Transformative learning theory: Seeking a more unified theory*, in E.W. Taylor, P. Cranton (eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 3-20; Taylor E.W. (2000), *Analyzing research on transformative learning theory*, in J. Mezirow, Associates (eds.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco: Jossey-Bas, pp. 285-328: 289. Alcuni tentativi di applicazione del modello di Mezirow alla fascia d'età dell'adolescenza sono stati realizzati, cfr. per esempio Monaghan C.E., Hartmann G. (2014), *Pedagogies of Transformation for High School. Study Abroad Programming*, in «Journal of Inquiry & Action in Education», vol. 6, n. 1, pp. 82-102.

informali.

Trasformazione di sé: la teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow

La teoria del *Transformative Learning* cerca di render conto del modo in cui le aspettative di ciascun individuo, inquadrare all'interno di assunti e presupposti culturali, influenzano direttamente il significato che ciascuno ricava dalle proprie esperienze. A questo scopo, Mezirow descrive gli assunti, le convinzioni e le aspettative riguardo al mondo come parte di un quadro di riferimento attraverso il quale gli individui filtrano le impressioni sensoriali provenienti dal mondo e che "modella e delimita selettivamente la percezione, la cognizione, i sentimenti e la disposizione, predisponendo le nostre intenzioni, aspettative e scopi"²¹. Fornisce, in altri termini, il contesto attraverso il quale gli uomini danno un senso e interpretano le esperienze.

In questo contesto, secondo Mezirow "l'apprendimento trasformativo può essere definito come apprendimento che trasforma quadri problematici di riferimento per renderli più inclusivi, discriminatori, riflessivi, aperti ed emotivamente in grado di cambiare"²². Dopo una trasformazione di una cornice di riferimento, il soggetto coinvolto osserva se stesso e il proprio mondo in modo diverso e superiore al precedente, in conseguenza del fatto che le sue supposizioni e aspettative sono state sfidate e modificate per adattarsi meglio alla realtà o al contesto.

Un quadro di riferimento è composto da due distinte e interrelate strutture: gli schemi di significato e le prospettive di significato. Uno schema di significato è costituito dalle convinzioni su come funziona qualcosa, come fare qualcosa, come capire qualcosa, qualcuno o un gruppo, o come capire se stessi: si tratta, in altri termini, dei punti di vista attraverso i quali guardiamo e interpretiamo il mondo. È costituito dalle "conoscenze, dalle convinzioni, dai giudizi di valore e dai sentimenti che si

21 Mezirow J. (2000), *Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory*, in J. Mezirow, Associates (eds.), *Learning as Transformation* cit., pp. 3-33.

22 Mezirow J. (2009), *Transformative learning theory*, in J. Mezirow, E.W. Taylor (eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 18-32.

manifestano nell'interpretazione" del significato di un'esperienza²³. Possono riferirsi sia a come fare una certa cosa (dimensione strumentale dell'apprendimento) sia a come interpretare ciò che intendono dire gli altri (dimensione comunicativa dell'apprendimento) e, in qualche modo, dipendono dalle prospettive di significato. Gli stereotipi negativi razziali, ad esempio, costituiscono uno schema di significato che, da un lato, inducono a determinate azioni, come evitare sistematicamente le persone provenienti da altri contesti etnici, culturali e geografici, e dall'altro lato si formano a partire da una prospettiva di significato, in questo caso potrebbe essere l'etnocentrismo.

Una prospettiva di significato è, quindi, una credenza a fondamento di uno schema di significato: è la "struttura dei presupposti entro la quale la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza" ed è organizzata in "modelli di aspettativa che filtrano la percezione e la cognizione"²⁴. In altri termini, le prospettive di significato costituiscono la struttura dei presupposti culturali interiorizzati attraverso cui e all'interno dei quali un'esperienza è compresa, assimilata e trasformata.

Per l'autore statunitense si possono, in particolare, individuare tre aree specifiche di abitudini mentali, che costituiscono le prospettive di significato: epistemologiche, ipotesi che ciascuno costruisce sulla propria conoscenza e sulle sue modalità di costruzione; sociolinguistiche, ipotesi intorno a norme sociali e agli orizzonti linguistici condivisi; psicologiche, ipotesi sulla percezione di sé e degli altri²⁵. Si tratta di una distinzione analitica, infatti nella quotidianità questi aspetti operano in maniera sinergica e non sempre è agevole riconoscerli e distinguerli. L'etnocentrismo, per riprendere l'esempio precedente, è certamente strutturato in premesse sociolinguistiche, psicologiche e, probabilmente, anche epistemiche.

23 J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione* cit., p. 49.

24 J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione* cit., rispettivamente pp. 47, 38-39. Sul concetto di abitudini mentali quali elementi della trasformazione si veda anche Pezzano G. (2019), *C'è qualcosa tra noi. Per un esercizio interculturale*, in G. Lingua, A. Granata, P. Monti (a cura di), *Culture vive. Saggi di filosofia e pedagogia delle relazioni interculturali* cit., pp. 163-176.

25 Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione* cit., pp. 48, 123-142. Patricia Cranton ha approfondito la tassonomia di Mezirow e ha individuato sei abitudini mentali che possono modificarsi nel processo di apprendimento trasformativo: epistemiche, sociolinguistiche, psicologiche, etico-morali, filosofiche, estetiche, cfr. Cranton P. (2006), *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*, 2nd ed., San Francisco: Jossey-Bass.

Le nostre strutture di significato – quadri di riferimento – sono composte da prospettive e schemi di significato o, in altri termini, da abiti mentali e punti di vista²⁶. Affinché si verifichi un processo di apprendimento trasformativo è necessario che gli individui prendano, innanzitutto, coscienza di queste dimensioni; il secondo passo consiste nell’impegnarsi ad esaminare, riflettere e sfidare gli assunti e le premesse dei propri stati mentali, sviluppando prospettive alternative. Mezirow riconosce la possibilità di trasformazione di entrambe queste due strutture, anche se la trasformazione di una prospettiva di significato è considerata più ampia²⁷. Se modificare gli schemi di significato non implica necessariamente l’autoriflessione, infatti, per quanto riguarda le prospettive di significato è indispensabile la riflessione sulle premesse quando si rivelano inadeguate. Quello che può essere più rilevante è la trasformazione delle prospettive di significato, in quanto più profonda e ampia di quella relativa agli schemi, capace di rendere le cornici di riferimento “più inclusive, aperte, riflessive, capaci di discriminare le esperienze ed emotivamente sensibili al cambiamento”: siffatte cornici daranno luogo a convinzioni e opinioni “più vere o giustificate a guidare l’azione”²⁸. La trasformazione delle prospettive di significato, dunque, consiste nel processo di emancipazione dai vincoli di ciò che consideriamo culturalmente o soggettivamente abituale²⁹. Non è casuale che Mezirow abbia definito questo processo apprendimento emancipativo, in quanto la conoscenza si realizza attraverso la critica dell’autocoscienza: attraverso la riflessione, il soggetto è spinto a mettere in discussione le prospettive di significato che risultano inadeguate alla situazione che sta vivendo.

Per ragioni euristiche è possibile individuare tre livelli di analisi a cui il soggetto deve prestare attenzione perché il processo di apprendimento risulti trasformativo: in primo luogo, la consapevolezza su come e perché i nostri assunti condizionano il nostro

26 Wiessner C., Mezirow J. (2000), *Theory building and the search for common ground*, in J. Mezirow, Associates (eds.), *Learning as Transformation* cit., pp. 329-358: 345.

27 Mezirow J. (2000), *Learning to think like an adult* cit.

28 Mezirow J. (2016), *L’apprendimento trasformativo come dialogo*, in J. Mezirow, *La teoria dell’apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Milano: Raffaello Cortina, pp. 93-98: 93.

29 Romano A. (2016), *Quando l’apprendimento trasforma* cit., p. 82.

modo di percepire e comprendere il mondo; in secondo luogo, si tratta di modificare le aspettative abituali per acquisire prospettive più inclusive; infine questi modificati abiti mentali dovrebbero guidare le scelte e le azioni future³⁰. Questa proposta non si pone in una prospettiva deterministica, come se la consapevolezza sia causa immediata di trasformazione di abiti mentali e questi, a loro volta, diano luogo a comportamenti e deliberazioni conseguenti. Piuttosto, l'approccio implica una concezione problematica della trasferibilità delle conoscenze apprese: esse possono condizionare le azioni future, ma non le determinano necessariamente.

Come si trasforma: dilemmi disorientanti e accumulazione di schemi di significato trasformati

Mezirow individua due modalità in cui può realizzarsi un apprendimento trasformativo: attraverso un cambiamento "incrementale", oppure uno "epocale"³¹. Una trasformazione incrementale è il risultato di piccoli spostamenti in uno schema di significato che, nel tempo, mesi o anni, induce un soggetto a riconoscere che una prospettiva di significato si è modificata. L'accumulazione di schemi trasformati stimola la creazione di nuovi abiti mentali o la trasformazione dei precedenti.

Una trasformazione epocale, invece, si verifica quando la prospettiva di significato di un individuo cambia rapidamente, a partire da un dilemma disorientante, ossia una situazione o uno stimolo che causa un livello significativo di perturbazione o disturbo: in questi casi, il quadro di riferimento si dimostra inadeguato a spiegare ciò che si è visto, ascoltato o sperimentato.

In entrambe le dinamiche trasformative riveste un ruolo centrale la riflessione critica, un processo mediante il quale una persona costruisce intenzionalmente nuovi significati a seguito dell'esame delle proprie convinzioni. Mezirow descrive tre principali tipologie di riflessione critica: riflessione sul contenuto, in cui il contenuto dei dati è considerato più profondamente per la sua veridicità; riflessione sul processo, in cui i sistemi che hanno prodotto i dati sono sottoposti a controllo; e riflessione sulle

30 Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione* cit., p. 165.

31 Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione* cit., p. 165.

premessa, che è la riflessione su premesse, convinzioni e presupposti sottostanti³².

La riflessione critica può essere proficuamente stimolata in un contesto di apprendimento strutturato in modo dialogico, quello che viene definito da Mezirow come il discorso razionale. Si tratta di una forma di discussione che si concentra su convinzioni e assunti personali, socialmente sostenuti, ed è condotto in modo logico e obiettivo, per evidenziare eventuali incongruenze, pregiudizi o punti ciechi di quelle stesse convinzioni. L'effettiva partecipazione al dialogo e all'apprendimento trasformativo richiedono maturità emotiva e abilità sociali³³. Viene riconosciuta, in altri termini, l'importanza delle relazioni nel processo dell'apprendimento trasformativo, inteso quindi non come atto esclusivamente individuale ma come un rapporto di interdipendenza basato sulla fiducia³⁴.

Trasformare la relazione

Considerato il ruolo che il dialogo riveste nelle dinamiche trasformative, vorrei suggerire la possibilità di una terza tipologia di trasformazione, oltre alla trasformazione di sé e del mondo, che rende possibile le precedenti: la trasformazione della relazione. La "trasformatività" si dà, in questa prospettiva, quando la relazione è assunta come oggetto di riflessione. Un'interazione è trasformativa nella misura in cui instaura una nuova modalità relazionale: un dialogo informato dai principi dell'empatia, del rispetto e dell'esemplarità. La pratica del dialogo, allora, è requisito fondamentale della trasformazione del soggetto e contemporaneamente del contesto in cui vive.

Come si è visto in precedenza l'empatia implica, tra gli altri aspetti, un'elevata abilità cognitiva di decentramento riflessivo, ossia la capacità di osservare le proprie

32 Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione* cit., pp. 106-107. Cfr. anche Mezirow J. (2000), *Learning to think like an adult* cit.

33 Mezirow J. (2000), *Learning to think like an adult* cit., pp. 10-12. Patricia Cranton ha proposto di includere nella componente della riflessione critica anche dimensioni non solo razionali e incorporare i processi affettivi, cfr. Cranton P., Roy M. (2003), *When the Bottom Falls Out of the Bucket: A Holistic Perspective on Transformative Learning*, in «Journal of Transformative Education», vol. 1, n. 2, pp. 86-98.

34 Taylor E.W. (2000), *Analyzing research on transformative learning theory* cit., p. 307; Baumgartner L.M. (2001), *An update on transformational learning*, in «New directions for adult and continuing education», n. 89, pp. 15-24: 19.

convinzioni e i propri valori dall'esterno. Nel dialogo, grazie al ruolo dell'empatia, l'interlocutore è in grado di assumere la prospettiva dell'altro interlocutore: questo significa, da un lato, essere consapevoli che le altrui prospettive sul mondo e gli altrui giudizi di valore sono ammissibili e giustificabili e, dall'altro lato, in chiave trasformativa mettere in discussione i propri quadri di significato. La riflessione che si esercita sulle dimensioni implicite delle proprie convinzioni rende il decentramento funzionale a una maggiore tolleranza, insistendo più sulla complessa logica della comprensione, anziché seguendo la logica del "colpevole". È questa una prospettiva che incoraggia la convivenza democratica e connota, pertanto, il dialogo come matrice cognitiva e comportamentale della comunità democratica. Si tratta, in altri termini, di pensare i propri pensieri in un'ottica di riflessione metacognitiva e nella direzione di una condivisione critica e costruttiva delle proprie concezioni ingenuie o comunque non vagliate in un confronto.

L'eguale rispetto è quel principio etico-pedagogico che richiede il riconoscimento degli altri come pari in virtù della comune umanità e, di conseguenza, invita a trattare tutti i soggetti da pari in quanto condividono la condizione morale di essere persone. In questa prospettiva il rispetto, nella misura in cui implica e costituisce le basi dell'eguaglianza, dovrebbe rappresentare le fondamenta della democrazia e più in generale di ogni relazione umana. Questa istanza garantisce l'apertura nella relazione dialogica, ossia quell'atteggiamento nei confronti dell'alterità che richiede fiducia; una fiducia nell'altro e nel mondo che a ben vedere comporta fiducia e apertura anche verso se stessi e le proprie potenzialità. Il rispetto, inoltre, si collega a una questione particolarmente attuale nelle società complesse e pluraliste: il disaccordo. Il tema coinvolge infatti la possibilità di garantire uno spazio pubblico in cui il disaccordo etico non sia ricondotto a errore, fraintendimento o informazione incompleta. Dal punto di vista pedagogico, la tolleranza del disaccordo si configura quindi come "una virtù della convivenza umana", una "qualità di base che deve essere forgiata in noi e appresa nel suo significato etico"³⁵. Da questo punto di vista, è interessante rivalutare – ma in questa

35 Freire P. (2005), *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP, p. 24 [t.d.a.].

sede vi accennerò solamente – il significato del disaccordo, sia per quanto riguarda le pratiche educative sia per quanto concerne la convivenza democratica³⁶.

La rivalutazione del disaccordo si gioca quindi su due livelli, individuale e sociale. Da un lato, infatti, l'incontro con l'altro in una situazione di disaccordo, poiché richiede una capacità metariflessiva circa le ragioni delle proprie e altrui convinzioni, costituisce un potente contesto di apprendimento per il soggetto. In altri termini il conflitto si configura come un'occasione di formazione di sé, nella misura in cui contribuisce alla fioritura umana (*flourishment*) sviluppando contemporaneamente virtù etiche e epistemiche³⁷. Dall'altro lato, proprio per merito di questa unità delle virtù stimulate, il disaccordo si caratterizza come un'opportunità educativa declinata in senso sociale. Il conflitto e il dialogo interpersonale richiedono e incentivano l'abitudine a render conto delle proprie ragioni, l'ascolto dell'altro, il rispetto necessario affinché questo incontro possa esprimersi: sono queste solamente alcune qualità che costituiscono le fondamenta di un'educazione alla prosocialità, intesa come una delle basi dell'educazione alla cittadinanza democratica.

L'esemplarità, infine, gioca un ruolo decisivo nel dialogo inteso come modalità relazionale necessaria affinché si attivino dinamiche trasformative del soggetto e del contesto: muove infatti all'azione o alla riflessione trasformativa o autotrasformativa. Questo principio etico-pedagogico, ha il merito di render conto dell'istanza normativa sul piano sociale, perché capace di spiegare la gran parte delle trasformazioni che coinvolgono la vita di ciascun individuo e il mondo in cui vive. Consente, inoltre, di non ridurre le interazioni umane e le possibilità trasformative dei soggetti a forme più o

36 Ho provato a esplorare i risvolti educativi del disaccordo in Valenzano N., Zamengo F. (2018), *Disaccordo morale e differenza di genere. La Philosophy for Communities come pratica educativa di comunità*, in «Educational Reflective Practices», vol. 8, n. 1, pp. 165-178.

37 Il termine *flourishment* è stato introdotto da Elizabeth Anscombe come traduzione dell'*eudaimonia* di Aristotele e si è diffuso tra il lessico degli interpreti aristotelici contemporanei andando a costituire un punto centrale della riflessione dell'etiche delle virtù: Anscombe G.E.M. (1958), *Modern Moral Philosophy*, in «Philosophy», vol. 33, n. 124, pp. 1-19. Si veda almeno Nussbaum M. (2006), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma: Carocci (ed. orig. *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard: Harvard University Press 1997); Nussbaum M. (2001). *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press; Cooper J.M. (1986), *Reason and Human Good in Aristotle*, Indianapolis: Hackett.

meno sofisticate di relativismo, evitando al contempo ogni forma di universalismo fondazionalista o proceduralista. La cogenza normativa che l'esemplarità pone all'interno del dialogo si distingue dunque dalla tradizionale normatività etica, sia essa quella dei principi o delle conseguenze: è una normatività che pur partendo sempre dal caso particolare concreto è in grado di fare riferimento al piano universale, ma non già come dato a priori, ma come conquista a posteriori, come dimensione da costruire a partire dalla singolarità. Nel dialogo l'esemplare non obbliga l'altro alla trasformazione, bensì la propone con il suo stesso esempio: la trasformazione può dunque solo essere stimolata, può essere oggetto di attrazione. L'esemplare cioè mostrando la propria virtù, che diviene oggetto di ammirazione da parte dell'interlocutore, attrae l'altro a trasformare sé o il contesto per poterla imitare. Da questo punto di vista, perciò, una persona è in grado di esercitare questa influenza solo se realizza una congruenza tra condotta e motivo ispiratore della condotta stessa, mostrando autenticità, come visto nel capitolo ottavo.

Questi principi danno forma ad una siffatta modalità relazionale trasformata ed è condizione necessaria anche se non sufficiente della sua natura dialogica e generativa. La dimensione della generatività consente di conferire alla trasformazione una direzione, ovvero un criterio per giudicare una trasformazione più o meno desiderabile. Infatti non tutte le trasformazioni sono buone in quanto tali: può darsi il caso di trasformazioni subite, oppure di trasformazioni che accentuano il conflitto e peggiorano la situazione esistente, sia a livello individuale che sociale. Se è vero che il giudizio di merito sulle singole trasformazioni deve essere retto dal principio della discrezione, ovvero fondato su valutazioni circostanziate, è comunque possibile suggerire un criterio guida, si potrebbe definire un criterio teleologico. In questa chiave accennerò all'idea della generatività della trasformazione stimolata dal dialogo retto da empatia, rispetto ed esemplarità.

Un dialogo generativo per una comunità democratica

Nella misura in cui l'intersichico, ovvero le dinamiche relazionali tra persone,

determina l'intrapsichico, si può sostenere che la trasformazione della relazione consente anche il cambiamento dei propri schemi e prospettive di significato. A sua volta questa modificazione al livello degli schemi mentali induce a prospettare un cambiamento della realtà. L'educatore trasforma la relazione con l'educando al fine di trasformare il sé dell'educando e la società in modo congiunto. Agisce poi, indubbiamente, una qualche forma di retroazione: la trasformazione delle cornici di significato dell'educando retroagisce sulla relazione con l'educatore. In questi termini la teoria della trasformazione qui proposta rende conto delle dinamiche di riconoscimento che soggiacciono le interazioni trasformatrici ed è coerente con la complessità delle varie dimensioni della trasformazione, il sé, la realtà e le relazioni.

Trasformare la relazione in un dialogo e in una relazione di riconoscimento consente di attribuire una funzione generativa all'interazione stessa. All'interno di un quadro teorico che considera la vita sociale come un equilibrio instabile tra conservazione e trasformazione delle norme di riconoscimento che governano le relazioni sociali entro una comunità, Arvi Särkelä ha proposto un'interpretazione del pensiero honnethiano influenzata dalla produzione intellettuale di John Dewey³⁸. La funzione generativa, secondo questo autore, dipende dal fatto che i soggetti dominati, nel tentativo di emanciparsi e di essere riconosciuti, lavorano per l'affermazione di norme sociali riconosciute che non hanno la finalità di agevolare solamente loro stessi, ma più significativamente dovrebbero giovare agli interessi dell'intera comunità. Proprio come per Freire gli oppressi operano non per diventare a loro volta oppressori: nelle pratiche autenticamente dialogiche la relazione di riconoscimento non mira a emancipare gli oppressi ma è volta a raggiungere un'integrità sociale fondata sull'equità. Da questo punto di vista, la funzione generativa delle relazioni di riconoscimento così definite agevola l'affermazione di una società democratica, ossia "una comunità in cui l'attitudine riconosciuta alla ricerca è diventata un'abitudine" e la

38 Särkelä A. (2014), *Un dramma in tre atti. La lotta per il riconoscimento pubblico secondo John Dewey*, in F. Gregoratto, F. Ranchio (a cura di), *Contesti del riconoscimento*, Milano-Udine: Mimesis, pp. 87-95. Su questo si veda almeno Piroddi C. (2018), *Patologie della società e filosofia sociale. Nuove prospettive dalla Finlandia* cit., pp. 109-110.

possibilità stessa della sua riproduzione³⁹.

Fare esperienza della generatività significa, infatti, passare dall'essere responsabili di sé al sentirsi coinvolti anche nella realizzazione altrui. La generatività consiste nella capacità di generare e di prendersi cura di ciò che è stato generato⁴⁰. In questa prospettiva non è quindi sufficiente che un'interazione sia trasformativa dei propri schemi di significato: in chiave educativa deve essere una relazione generativa, poiché capace di spendersi per un valore scelto. Mi sembra, pertanto, che il dialogo, fondato e organizzato internamente sui tre principi sopra evidenziati, acquisti tutta la sua portata trasformativa a patto di assumere la generatività come ulteriore principio di orientamento, ossia come quella dimensione che indica la direzione verso cui dovrebbe tendere il dialogo e la trasformazione da esso coltivata. In questa prospettiva, il principio della generatività si configura come principio democratico, in quanto invita a prendersi cura degli altri e di quei valori che dovrebbero governare i comportamenti di ciascun individuo verso gli altri e verso la comunità nel suo complesso.

39 Särkelä A. (2014), *Un dramma in tre atti. La lotta per il riconoscimento pubblico secondo John Dewey* cit., p. 105.

40 Erik Erikson è stato il primo a introdurre il termine "generatività" in ambito psicologico: Erikson E.H. (2000), *Infanzia e società*, Roma: Armando (ed. orig. *Childhood and society*, New York: Norton 1950). Si veda almeno Magatti M., Giaccardi C. (2014), *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Milano: Feltrinelli. Per ricostruire il concetto nei diversi contesti disciplinari può essere un utile orientamento Dario N. (2014), *Sul concetto di generatività*, in «Formazione e insegnamento», vol. 12, n. 4, pp. 83-94.

9.2 La comunità, contesto capacitante e trasformativo

Esplorato il contesto relazionale necessario affinché si possa realizzare quella duplice rivoluzione, del soggetto e del contesto, posta al centro della teoria della trasformazione, in questo paragrafo indagherò alcuni elementi che contribuiscono a determinare il contesto funzionale in cui può avvenire la trasformazione. In particolare tratteggerò brevemente un'idea di comunità coerente e funzionale a una concezione di sviluppo di comunità, inteso genericamente come quell'insieme di pratiche volte a consolidare o costruire legami sociali, all'interno di un dato contesto territoriale, al fine di migliorare le condizioni economiche, sociali e culturali della comunità e delle persone che la compongono. Dal punto di vista antropologico cercherò di delineare un'idea di comunità che non precede ontologicamente i propri membri, ma che viceversa viene istituita dai soggetti che a loro volta si trasformano in questo stesso processo. Dal punto di vista della filosofia sociale, invece, suggerirò l'importanza di coltivare contesti capacitanti per innescare dinamiche trasformative: a questo fine mi soffermerò brevemente sul costruito e sulle pratiche di sviluppo di comunità. Se nella prima parte di questo capitolo, per disinnescare quella concezione ingenua secondo cui è sufficiente dialogare per attivare meccanismi trasformativi positivi, oltre a riprendere le caratteristiche del dialogo analizzate nei precedenti capitoli, ho accennato a un criterio teleologico, la generatività della trasformazione stessa, analogamente in questo paragrafo accennerò a un criterio che può caratterizza la comunità come desiderabile in quanto contesto di interazioni trasformative: la dimensione inclusiva. Così come la generatività della trasformazione può essere presa da criterio per giudicare il dialogo, la capacità inclusiva della comunità può essere assunta come criterio per giudicare la qualità di questo contesto funzionale alla trasformazione, all'attivazione di interazioni dialogiche matrici di dinamiche trasformative⁴¹.

41 I primi due sottoparagrafi che seguono sono in parte ripresi e ampliate a partire da un precedente contributo: Valenzano N., Zamengo F. (2018), *Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti*, in «Ricerche Pedagogiche», vol. 52, n. 208-209, pp. 345-364, in particolare pp. 347-357. L'ultimo sottoparagrafo è una rielaborazione di una parte di Valenzano N. (2019), *Azioni e contesti del lavoro di comunità*, in F. Zamengo (a cura di), *Senso e prospettive del lavoro di comunità. Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del territorio*, Milano: Franco Angeli,

Il poliedro semantico della comunità

La polisemia che caratterizza il concetto di comunità rende il termine strutturalmente ambiguo. Può indicare, infatti, diverse forme di relazione sociale le cui caratteristiche possono anche risultare antitetiche e difficilmente circoscrivibili sia a livello concettuale sia a livello empirico. Inoltre, nel corso del tempo il concetto ha abbandonato una dimensione puramente descrittiva, per caricarsi di un valore positivo o negativo a seconda dei modelli etico-politici di riferimento, conservando comunque anche in questo caso “un alone di indeterminatezza”⁴².

Nel dibattito sociale, filosofico e sociologico, il termine è usato secondo due accezioni distinte che, per ragioni euristiche, possono essere poste agli estremi di un continuo: da un lato, secondo la tradizione romantica tedesca, la comunità definisce relazioni sociali poste alla base di collettività che coinvolgono l'individuo nella sua totalità; dall'altro lato, secondo la tradizione anglosassone, indica più specificatamente la comunità locale⁴³.

Nella prima accezione la comunità si presenta come un'entità sociale, di natura sovraindividuale, in cui i legami tra gli individui sono molto stretti. In questa prospettiva, essa consente al singolo di superare le limitazioni della propria condizione umana e di realizzare scopi che trascendono le forze soggettive, andandosi a configurare come un collettivo che garantisce la vita e il perseguimento di un bene comune. Tra fine Ottocento e inizio Novecento, studiosi come Ferdinand Tönnies, Émile Durkheim, Georg Simmel e Max Weber, pur da prospettive teoriche e con accenti diversi, hanno segnalato come caratteristica della modernità il passaggio dalla comunità (*Gemeinschaft*) alla società (*Gesellschaft*), ovvero da forme di convivenza umana fondate su legami naturali e familiari, regolate da rapporti volontari e personali, a forme

pp. 103-117.

42 Fistetti F. (2003), *Comunità*, Bologna: Il Mulino, 2003, p. 8.

43 Gallino L. (2014), *Dizionario di sociologia*, Torino: UTET, pp. 143-146; Amerio P. (1996), *L'evoluzione del concetto di comunità nella cultura occidentale*, in B. Zani, A. Palmonari (a cura di), *Manuale di psicologia di comunità*, Bologna: Il Mulino, pp. 19-40. Si veda anche Tramma S. (2009), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Milano: Franco Angeli, pp. 43-45.

caratterizzate dalla convenzione e dalla razionalità anonima del mercato⁴⁴. In questo panorama, *Comunità e società* (1887) di Ferdinand Tönnies rappresenta indubbiamente un'opera centrale per qualsiasi percorso riflessivo sul tema, se non altro perché tematizza esplicitamente questa distinzione, offrendone una trattazione organica e compiuta⁴⁵. Secondo il sociologo tedesco, nella comunità esisterebbe un legame naturale tra gli individui tale per cui la relazione è ascrivibile, cioè si riferisce ad una appartenenza che va al di là della scelta dei singoli, ma deriva dal contesto culturale e territoriale in cui essi sono nati. Nella società invece la relazione sociale viene scelta e si basa su una serie implicita o esplicita di contratti che mediano e governano gli scambi sociali. La prima è normalmente predominante nelle relazioni sociali primarie fondate sull'amicizia, la parentela, il vicinato, mentre la seconda è caratteristica delle relazioni sociali secondarie, fondate sullo scambio economico e sul calcolo razionale.

Questa concezione di comunità, caratterizzata da legami sociali "caldi" e armoniosi, induce inevitabilmente ad immaginari nostalgici, presentando almeno due aspetti problematici. In primo luogo, come è stato rilevato, si tratta più di una retroproiezione che di un vero e proprio "dato": un'interpretazione che mostrerebbe l'esigenza di bilanciare le derive mortificanti dell'individualismo tipico dell'età moderna⁴⁶. Sembra che la polarità individuo-società e quella comunità-società siano accomunate dal "pensiero della comunità perduta", spazzata via dalla modernità e dal conflitto insanabile tra libertà e appartenenza a una comunità⁴⁷. In secondo luogo Jean-Luc Nancy ha messo in guardia dalla tendenza a pensare il legame comunitario in termini fusionali-totalizzanti e da una concezione sostanzialistica della comunità in cui si identifica la forza di coesione della società in un "valore dato" come, ad esempio, il legame di sangue o l'appartenenza religiosa⁴⁸. Piuttosto, per non cadere in meccanismi

44 Fistetti F. (2003), *Comunità cit.*, pp. 135-140.

45 Vitale A. (2007), *Sociologia della comunità*, Roma: Carocci, p. 9. Tönnies F. (1979), *Comunità e società*, Milano: Edizioni di Comunità (ed. orig. *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Leipzig: Fues 1887).

46 Nancy J.-L. (2013), *La comunità inoperosa*, Napoli: Cronopio (ed. orig. *La communauté désœuvrée*, Paris 1986); Lingua G. (2016), *Legati ma non incatenati. Rischi e potenzialità del comune nella comunità*, in «Lessico di etica pubblica», n.1, pp. 1-17.

47 Lingua G. (2016), *Legati ma non incatenati. Rischi e potenzialità del comune nella comunità cit.*, p. 2.

48 Nancy J.-L. (2013), *La comunità inoperosa cit.*; si veda anche Esposito R. (2002), *Immunitas*, Torino: Einaudi.

di identificazione fusionale e sostanzializzazione del legame, il filosofo francese si concentra sul significato della relazione come esposizione. In questa prospettiva l'elemento comune che tiene insieme la comunità è costituito dall'essere "esposti, presentati o offerti gli uni agli altri": come indica l'etimologia latina, la parola comunità fa riferimento al dono (*munus*), al primato della relazione, caratterizzandola così per la sua inclusività⁴⁹. In questi termini è possibile parlare di comunità elettive, ovvero scelte e non ascritte, laddove i membri sono legati dalla convinzione soggettiva dell'esistenza di qualche elemento che li accomuna, ma questo comune è posto come obiettivo e interesse da raggiungere, un "bene comune" da realizzare e non, di per sé, già dato.

Più sinteticamente, nella seconda accezione del termine comunità, tipica della ricerca sociale di area anglosassone, l'espressione indica la "comunità locale, cittadina, villaggio, suburbio" e in questo significato viene utilizzato anche in Italia, laddove lo si connette al territorio e alle politiche sociali⁵⁰. In questa prospettiva, il legame comunitario è concepito come il tessuto connettivo, l'elemento intermedio tra l'individuo e la società e, pertanto, la condizione alla base della vita in comune⁵¹. Il concetto di comunità locale è strettamente collegata alla dimensione territoriale, che ne costituisce anzi la condizione essenziale.

Anche nel dibattito nell'ambito della filosofia politica l'idea di comunità è controversa. Per alcune prospettive, l'attuale frammentazione dei rapporti sociali trasmette un desiderio di comunità e la necessità di riscoprire forme meno strumentali di socializzazione. Per altre, invece, l'appello alla centralità delle comunità è visto con sospetto: una potenziale minaccia per la libertà delle persone che, se inserite in un contesto comunitario, potrebbero perdere la loro autonomia. Questa ambivalenza

49 Nancy J.-L. (2013), *La comunità inoperosa*, cit., p. 123. In questa direzione Roberto Esposito ha evidenziato la derivazione dal latino *munus* della parola comunità a indicare proprio il richiamo alla dedizione che forza il singolo a uscire da se stesso per esporsi all'altro; cfr. Esposito R. (2006), *Communitas. Origine e destino delle comunità*, Torino: Einaudi. Anche Caillé, a partire dal paradigma antropologico del dono, ha insistito su questo punto: si veda almeno Caillé A. (1998), *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Torino: Bollati Boringhieri, pp. 240-242 (ed. orig. *Le Tiers paradigme*, Paris: Le Découverte/Mauss 1998)

50 Gallino L. (2014), *Dizionario di sociologia*, cit., pp. 145, 146-148; si veda ad esempio Allegri E. (2015), *Il servizio sociale di comunità*, Roma: Carocci.

51 Amerio P. (1996), *L'evoluzione del concetto di comunità nella cultura occidentale*, cit., p. 28. Dalle Fratte G. (1991), *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Roma: Armando, p. 22.

assiologica è profondamente radicata nella storia moderna del concetto di comunità e ha visto nel dibattito nordamericano tra *liberals* e *communitarians* degli anni Ottanta e Novanta un momento culminante, con una tematizzazione che è stata recuperata anche nella discussione successiva sul multiculturalismo⁵². Nella modernità occidentale il primato dell'autodeterminazione individuale ha gradualmente penetrato l'immaginario sociale, contribuendo così al declino delle vecchie relazioni comunitarie. Il liberalismo, privilegiando l'accezione di libertà negativa, ha sostenuto una concezione antropologica che si oppone in modo idiosincratico a tutte le forme di interferenza sociale, interpretate come intrusioni illegittime nella sfera della scelta privata. In questa misura, la prospettiva liberale ha codificato una stretta opposizione tra individuo e comunità. Questa contrapposizione è stata, però, anche espressa in senso diametralmente opposto: la comunità è in questo caso concepita come l'antidoto all'"egoismo razionale" che caratterizzerebbe l'idea di individuo della società occidentale⁵³.

Entrambe le posizioni, però, possono presentare delle criticità. Da un lato la concezione liberale non tiene conto delle forme storiche concrete in cui la libertà si manifesta, che per altro non può esercitarsi senza riferimenti a determinazioni e finalità concrete. Dall'altro lato, la concezione comunitarista sovrapponendo comunità morale e comunità politica sembra non tenere conto della pluralizzazione e della differenziazione, dati irreversibili della contemporaneità e elementi fondativi dell'umanità e della sua ricchezza economica e culturale. Non a caso è stato fatto notare che sin dalla nascita delle prime forme di aggregazione umana sono sempre stati presenti elementi di conflittualità e di divisione⁵⁴. Allora è legittimo ritenere che comunità omogenee non siano mai esistite.

È quindi necessario chiedersi cosa sia quell'elemento comune tra diversi soggetti

52 Pazé V. (2002), *Il concetto di comunità nella filosofia politica contemporanea*, Roma-Bari: Laterza. Sulla *querelle* si vedano almeno A. Ferrara (a cura di) (1992), *Comunitarismo e liberalismo*, Roma: Editori Riuniti e, rispetto al dibattito sul multiculturalismo, Vitale E. (2000), *Liberalismo e multiculturalismo. Una sfida per il pensiero democratico*, Roma-Bari: Laterza, pp. 3-17 e Fistetti F. (2003), *Comunità* cit., pp. 153-158.

53 Bauman Z. (2003), *Voglia di comunità*, Roma-Bari: Laterza (ed. orig. *Missing Community*, Cambridge, Polity Press 2000).

54 Fistetti F. (2003), *Comunità* cit., p. 26.

che li definiscono come comunità. Se infatti la dimensione territoriale può essere un elemento necessario ma non è di certo sufficiente, rimane aperto quale sia l'elemento che tiene insieme la comunità, quale sia quel bene comune che dovrebbe fondare l'identità comune dei membri della comunità. Pierre Dardot e Christian Laval hanno, da questo punto di vista, criticato l'idea di un bene comune come un dato di fatto, proponendo viceversa una visione dinamica e anti-naturalistica dell'identità comune: in questa prospettiva quell'elemento comune va concepito come prassi collettiva, un bene comune da perseguire⁵⁵. L'elemento di interesse della proposta dei due studiosi francesi è l'idea che quel comune non è tanto il frutto prodotto dalla prassi: semmai la prassi collettiva istituisce il comune come qualcosa di inappropriabile⁵⁶. Solo in questo modo, la prassi istitutiva può caratterizzarsi come prassi emancipatoria, ossia che tenga insieme azione e riflessione in vista di una trasformazione. Ritorna anche su questo punto, quindi, la centralità della categoria della prassi, intesa come "attività auto-trasformatrice condizionata" dalle attività di chi mi ha preceduto e dalle attività da me realizzate in precedenza⁵⁷. Da un punto di vista antropologico, quindi, la prassi istitutiva che definisce il comune della comunità ricopre un ruolo fondamentale nel processo di soggettivazione individuale: nella realizzazione della prassi istitutiva ciascun individuo produce se stesso. Detto in altri termini, l'elemento che tiene insieme la comunità e il processo di soggettivazione individuale sono reciprocamente costitutivi nella misura in cui si identificano nella prassi istitutiva.

Quale comunità per l'epoca contemporanea?

L'invito contemporaneo volto a richiamare l'assunzione di responsabilità da parte delle comunità, una volta sorpassato l'impeto e la retorica iniziali, è tutt'altro che semplice da concretizzare: rischia di essere una soluzione prospettata che può risultare più complessa dello stesso problema che intende risolvere o che, per lo meno, si propone di gestire. In quali termini, allora, ha senso recuperare il costrutto di comunità per la

55 Dardot P., Laval C. (2015), *Del comune o della rivoluzione del XXI secolo*, Roma: DeriveApprodi (ed. orig., *Commun. Essai sur la révolution au XXI siècle*, Paris: La Découverte 2014).

56 Dardot P., Laval C. (2015), *Del comune o della rivoluzione del XXI secolo* cit., pp. 218-223.

57 Dardot P., Laval C. (2015), *Del comune o della rivoluzione del XXI secolo* cit., p. 343.

prospettiva contemporanea?

Innanzitutto, nella polarizzazione tra le due tradizioni attraverso cui è possibile intendere il concetto di comunità, quella romantica-tedesca e quella anglosassone, è possibile rintracciare due caratteristiche fondamentali che possono rivelarsi utili per il nostro discorso. La prima riguarda caratteristiche strutturali: una comunità è tale quando costruisce un sistema di relazioni orientate dalla consapevolezza di un fine comune. Non sembra avere dubbi, in proposito, Dewey: “ogni qualvolta le conseguenze di un’attività collettiva siano ritenute benefiche da ognuno dei partecipanti a quest’attività, e la consapevolezza dei benefici che se ne trarranno è tale da indurre a voler agire con energia, affinché questi benefici vengano ad esistere, proprio perché essi sono condivisi da tutti, vi è comunità”⁵⁸. Non è tanto, quindi, un aspetto “già dato” a costruire una comunità, piuttosto il riconoscimento di una strada da percorrere, verso un comune “fine in vista”. La seconda è costituita, invece, dal riferimento territoriale: una comunità è un aggregato di persone accomunate da un medesimo territorio, che condividono spazi vitali e relazionali⁵⁹.

Inoltre, nel delineare il contorno di una possibile “comunità educante” contemporanea, la dialettica tra individuo e collettività deve essere conservata e riconosciuta come una tensione irrisolvibile, mantenendo una prospettiva aperta e capace di valorizzare entrambe le dimensioni. Da un lato accogliendo il primato dell’autodeterminazione individuale, sottolineando la centralità della persona senza che la comunità soffochi il singolo; dall’altro lato, in opposizione all’individualismo solipsistico che caratterizza certe derive della società contemporanea, recuperare l’idea

58 Dewey J. (1971), *Comunità e potere*, Firenze: La Nuova Italia, p. 117 (ed. orig. *The Public and Its Problems* (1927), in J. Dewey, *The Later Works, 1925-1953*, vol. 2: 1925-1927, Carbondale: Southern Illinois University Press 1984, pp. 235-371). Anche in *Etica*, opera del 1932, fa riferimento ad una concezione di comunità fondata sul “prendere parte” ad una rete di relazioni, “ad un gioco, ad una conversazione, ad un dramma, ad una vita familiare”, piuttosto che pensarla a partire dalla condivisione di beni e di valori: si veda in proposito Dewey J., Htufts J. (1947), *Ethics*, New York, Holt & Company, p. 87.

59 A fronte di questo richiamo territoriale, “fisico”, resta aperta la questione in merito alle comunità virtuali. Secondo Tramma esse non costituiscono delle vere e proprie comunità poiché deterritorializzate; mentre su questo aspetto è molto più possibilista Rivoltella. Si veda in proposito almeno Tramma S. (2009), *Pedagogia della comunità* cit., e Rivoltella P.C. (2017), *Tecnologie di comunità*, Brescia: La Scuola.

di una comunità che sostiene la singola persona sia nella sua crescita personale che nel suo percorso di partecipazione allo sviluppo della collettività e di ricerca del bene comune. Si tratta, in breve, di conservare un equilibrio critico e dinamico, costantemente esposto al rischio di una deriva nell'uno e nell'altro versante, e, proprio per questa ragione, da ricercare in ogni occasione di confronto.

In questa prospettiva, un filo rosso percorre e tiene insieme queste ultime osservazioni: il riconoscimento della dimensione pubblica e partecipata della comunità e, per quel che qui mi preme sottolineare, del discorso educativo. Un'intuizione questa che attraversa, non senza qualche variazione, anche l'opera di John Dewey⁶⁰. Individuando in quella che definisce l'"eclisse del pubblico" un presagio preoccupante per la democrazia, il filosofo statunitense intravede nella tensione comunitaria una valenza prospettica, capace di arginare la tendenza alla standardizzazione della società a lui contemporanea⁶¹. Secondo Dewey, la possibilità di differenziazione può trovare attecchimento proprio nella promozione della comunità locale, in modo particolare attraverso due aspetti: la "riscoperta del pubblico", ovvero il coinvolgimento e la partecipazione attiva della collettività, riconoscendo che le questioni (educative) non riguardano solo il singolo ma anche la collettività di cui è parte; il "metodo scientifico sociale sperimentale", ovvero "una ricerca e una registrazione effettuate in maniera sistematica ed esauriente, ricorrendo all'uso dei mezzi migliori"⁶², attraverso cui sviluppare un'"intelligenza diffusa" nella comunità stessa. Il recupero della dimensione comunitaria, nelle declinazioni appena evidenziate, implica dunque la centralità del locale nel contrastare la disgregazione interna dei sistemi democratici.

A partire da questa prospettiva della comunità, sembra opportuno affermare che

60 Per una ricostruzione dettagliata si rinvia a Borghi L. (1979), *Precorrimenti del concetto di comunità educante nella pedagogia del Novecento*, in V. Gaudiello, V. E. Aloia (a cura di), *Educazione. Dove. Atti del Congresso Internazionale: La società educante. Tesi a confronto sul futuro dell'educazione*, Napoli: Ferraro, pp. 57-70.

61 Dewey J. (1971), *Comunità e potere* cit., pp. 87-112.

62 Dewey J. (1971), *Comunità e potere* cit., p. 140. In particolare Dewey affronta "il problema del metodo" alle pp. 145-170. Si badi che la comunità locale deweyana non è chiusa verso esterno, ma, proprio a fronte delle caratteristiche della società industriale che accorcia le distanze ed avvicina le persone, ciascuna comunità locale è in relazione alle altre. Si colloca a questo punto dell'analisi di Dewey, il tema noto del passaggio dalla Grande Società alla Grande Comunità.

questa deve essere coltivata e potenziata. L'idea di una comunità non definita per contrapposizione ai supposti mali della modernità o della postmodernità, che pone al centro la partecipazione e non esclude la differenziazione e la possibilità del conflitto al suo interno, che assume il principio normativo del comune inteso come prassi istituyente come elemento attorno cui costruire una comunità, una comunità a cui non si appartiene come caratteristica ascrivibile ma di cui si è parte come scelta volontaria non può che essere una comunità non data a priori ma da costruire. La prospettiva dello sviluppo di comunità, esposta sinteticamente nelle pagine seguenti, nel perseguire la finalità di costruire una comunità educante e democratica, prende le mosse proprio da questa accezione di comunità.

Quando dal punto di vista delle politiche sociali si pone l'enfasi sullo sviluppo della comunità significa, dunque, che la si ritiene desiderabile. Occorre però aver ben chiaro quale idea di comunità si intende sviluppare, infatti essa può anche soffocare e opprimere l'individuo, ponendosi come un vincolo inemendabile, precludendo spazi di autonomia individuale o contrapponendosi alle alterità. Allora una comunità auspicabile verso cui tendere, capace di essere veicolo di valori e forme relazionali nuove, condizione di possibilità di qualsiasi dinamica trasformativa genuina e rispettosa della dignità di ciascuno, è una comunità che pone la questione del "qualcosa in comune" come obiettivo e non come premessa e che non precede ontologicamente i propri membri, ma che viene istituita dalle persone che a loro volta si trasformano in questo processo istituyente.

In termini più generali, ma normativamente significativi, la comunità qui intesa come desiderabile è una comunità inclusiva. Con l'espressione inclusione, che qui sta a indicare la caratteristica teleologica della comunità, si fa riferimento solitamente alla condizione per cui tutti i soggetti di una determinata comunità vivono in una stato di equità indipendentemente dalla presenza di elementi limitanti. Pur essendo associato al dibattito della pedagogia speciale, in relazione alla questione della disabilità, nei contesti scolastici ed extrascolastici, l'inclusione va concepita, almeno in questa

proposta, secondo un'accezione più ampia⁶³. Si riferisce infatti a tutti gli individui e non solamente ai disabili o agli stranieri; implica essere attenti a ogni forma di differenza, al di là delle categorie per definirle; semmai le differenze sono concepite come modi personali di interagire; ponendosi come obiettivo l'eliminazione di ogni forma di discriminazione, promuove il cambiamento sociale e culturale, del mondo e dei soggetti, per favorire la partecipazione di tutti gli individui. Da questo punto di vista, quindi, invita a costruire contesti inclusivi di tutte le differenze, che nella parte conclusiva del capitolo proporrò come equivalenti a contesti capacitanti.

Sviluppare comunità, costruire contesti capacitanti

Lo sviluppo di comunità è un approccio che caratterizza un insieme di interventi mirati alla crescita e al miglioramento delle condizioni sociali ed economiche di una comunità attraverso la partecipazione attiva dei suoi membri. A questa idea di miglioramento del profilo economico e sociale, si affianca la prospettiva della crescita del capitale umano e sociale⁶⁴. In questa prospettiva, mettendo tra parentesi le accezioni economiche e legate alla gestione e organizzazione delle imprese, il capitale sociale può essere definito come l'insieme di risorse che sono contenute all'interno di un determinato insieme di relazioni e che permettono a colui che vi ha accesso di produrre per sé un beneficio: in questi termini è un bene relazionale⁶⁵. Il capitale sociale, dunque, costituisce al tempo stesso una preconditione per la nascita di un bene relazionale ed è a sua volta rigenerato

63 Si veda per esempio Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Milano: Mondadori; Medeghini R. (2013), *Inclusione sociale e disabilità*, Trento: Erickson. La scuola è stata concepita, in termini più ampi, come comunità inclusiva da Sergiovanni T.J. (2000), *Costruire comunità nelle scuole*, Roma: LAS (ed. orig. *Building Community in Schools*, San Francisco: Jossey-Bass 1994) e Sergiovanni T.J. (2002), *Dirigere la scuola come comunità che apprende*, Roma: LAS (ed. orig. *Leadership for the Schoolhouse*, San Francisco: Jossey-Bass 1996).

64 Vieno A., Santinello M. (2006), *Il capitale sociale secondo un'ottica di psicologia di comunità*, in «Giornale italiano di psicologia», vol. 33, n. 3, pp. 481-497; sul capitale sociale si veda almeno Field J. (2004), *Il capitale sociale: un'introduzione*, Trento: Erickson (ed. orig. *Social capital*, London: Routledge 2003).

65 Si vedano due testi fondativi sul concetto di "bene relazionale", almeno per la prospettiva sociale che qui interessa: Nussbaum M.C. (1996), *La fragilità del bene: fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Bologna: Il Mulino (ed. orig. *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press 1986) e Donati P. (1986), *Introduzione alla sociologia relazionale*, Milano: Franco Angeli.

da questo. In questi termini, quindi, il capitale sociale non è costituito dalla risorsa che un individuo può mobilitare usando in modo strumentale la sua relazione con chi può procurargliela. Ma è invece la relazione stessa che ha la potenzialità di essere sorgente di uno scambio sociale⁶⁶.

Nella prospettiva dello sviluppo di comunità, all'aumento della partecipazione attiva dei cittadini consegue un ampliamento del potere e del controllo sulle proprie condizioni di vita. Le diverse concezioni e i vari interventi che caratterizzano questo approccio sono accomunati dal fatto che si riferiscono a un territorio e ad un luogo e alle persone che lo abitano: quel "comune", inteso come "processo istituyente" o "fine in vista", va pertanto concepito sempre come situato⁶⁷. Per queste ragioni, a livello operativo, si dà sostegno e coordinamento alle forme di azione collettiva dal basso che sarebbero destinate a fallire senza una forma esperta di accompagnamento⁶⁸. Lo sviluppo di comunità ha dunque come finalità ultima quella di costituire una comunità competente, capace di maturare una capacità di lettura critica su se stessa, tale da riconoscere i propri bisogni e mobilitare le risorse umane, economiche e politiche per soddisfarli⁶⁹. Lo sviluppo di relazioni positive migliora la capacità delle comunità di far fronte a problematiche e stress collettivi, attraverso il riconoscimento e la discussione di problematiche comuni, lo scambio di informazioni e opinioni, il dare senso alla propria esperienza e ai bisogni condivisi (tutti prerequisiti cruciali per la partecipazione sociale). In questi termini lo sviluppo di comunità va considerato come un processo che mira al cambiamento sociale.

Uno degli elementi cardine di questo approccio è il concetto di *empowerment*, in grado di tenere insieme e mediare tra la dimensione individuale e quella sociopolitica. Letteralmente significa "favorire l'acquisizione di potere; rendere in grado di".

66 Donati P., Solci R. (2011), *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*, Torino: Bollati Boringhieri.

67 Robinson Jr. J.W., Green G.P. (2011), *Developing Communities*, in J.W. Robinson Jr, G.P. Green (eds.), *Introduction to Community Development: Theory, Practice, and Service-Learning*, Thousand Oaks: Sage, pp. 1-9.

68 Twelvetrees A. (2006), *Il lavoro sociale di comunità: come costruire progetti partecipati*, Trento: Erickson (ed. orig. *Community Work*, Basingstoke: Palgrave 2002)

69 Lavanco G., Novara C. (2012), *Elementi di psicologia di comunità. Progettare, attuare e partecipare il cambiamento sociale*, Milano: McGraw-Hill.

Nell'ambito della psicologia sociale, l'*empowerment* è stato descritto come un processo che permette a individui, gruppi e comunità di accrescere le proprie capacità di controllare attivamente la propria vita⁷⁰. Il controllo, ossia la capacità di influenzare processi decisionali, è condizione necessaria ma non sufficiente: si devono aggiungere la consapevolezza critica, cioè la comprensione critica del contesto sociopolitico e delle strutture di potere, l'azione collettiva e la mobilitazione di risorse.

Il concetto, nel quadro della filosofia sociale e nella teoria della trasformazione qui sostenuta, ha il pregio di tenere insieme due dimensioni: consapevolezza politica e autopercezione della propria competenza⁷¹. L'*empowerment*, in questa prospettiva, è visto come un processo di sviluppo basato sul gruppo, guidato da un gruppo, attraverso il quale individui e gruppi emarginati o oppressi ottengono un maggiore controllo sulla propria vita, un migliore accesso a risorse preziose e una ridotta emarginazione sociale⁷². Per essere considerata *empowered*, quindi, una comunità deve essere sia soggetto di un processo di *empowerment* (partecipativo e di sviluppo) sia raggiungere un risultato di potenziamento, ossia un miglioramento del controllo sul proprio destino e delle proprie capacità e dell'accesso alle risorse.

Da un punto di vista pratico, porre l'enfasi sullo sviluppo della comunità, significa predisporre azioni educative di lavoro di comunità che seguano una certa logica d'azione e si concentrino prima di tutto nel costruire contesti capacitanti (*empowering settings*)⁷³.

70 Rappaport J. (1981), *In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment over Prevention*, in «American Journal of Community Psychology», vol. 9, n. 1, pp. 1-2.

71 Kieffer C.H. (1982), *The Emergence of Empowerment. The Development of Participatory Competence Among Individuals in Citizen Organization*, in «Division of Community Psychology Newsletter», n. 2, pp. 13-14; Kieffer C. (1984), *Citizen Empowerment: A Developmental Perspective*, in J. Rappaport, C. Swift, R. Hess (eds.), *Studies in Empowerment: Steps Toward Understanding and Action*, New York: Haworth, pp. 9-36.

72 Maton K.I. (2008), *Empowering Community Settings: Agents of Individual Development, Community Betterment, and Positive Social Change*, in «American Journal of Community Psychology», vol. 41, n. 1-2, pp. 4-21.

73 Recentemente il concetto è stato analizzato dal punto di vista della psicologia di comunità in tre importanti saggi: Seidman E., Tseng V. (2011), *Changing Social Settings: A Framework for Action*, in M.S. Aber, K.I. Maton, E. Seidman (eds.), *Empowering Settings and Voices for Social Change*, Oxford: Oxford University Press, pp. 12-37; Maton K.I., Brodsky A.E. (2011), *Empowering Community Settings: Theory, Research, and Action*, in M.S. Aber, K.I. Maton, E. Seidman (eds.), *Empowering Settings and Voices for Social Change* cit., pp. 38-64; Trickett E.J. (2011), *Settings and*

Nell'ambito della psicologia di comunità, lo studio seminale sui contesti capacitanti è quello di Julian Rappaport del 1977, *Community Psychology: Values, Research, and Action* e in due successivi articoli rispettivamente del 1981 e del 1987⁷⁴. In questi lavori, l'autore sottolineava la centralità dei piccoli gruppi nella capacità delle comunità di contribuire al cambiamento sociale ed enfatizzava il ruolo delle "strutture di mediazione", come le chiese, i quartieri, le associazioni di volontariato, i cosiddetti "corpi intermedi", posti tra gli individui e la società. Queste contesti sociali rappresentano i contesti immediati di esperienze quotidiane di ciascun individuo. Giacché la comprensione dei contesti sociali è stata ostacolata da una costante attenzione agli individui come unità di analisi⁷⁵, è opportuna viceversa focalizzarsi sui contesti sociali capacitanti.

Costruire contesti capacitanti

Per comprendere il concetto di contesto capacitante può essere utile fare riferimento al quadro teorico proposto dai teorici del *Capability Approach*, principalmente Martha Nussbaum e Amartya Sen. Secondo questo approccio le capacità (*capabilities*) sono libertà sostanziali, ovvero un insieme di opportunità di scegliere e di agire che una persona può mettere in atto attraverso combinazioni alternative di funzionamenti che è in grado di realizzare⁷⁶. Lo scopo dell'approccio è di migliorare la qualità della vita di ciascuno definita in base alle capacità di trasformare i beni e le risorse a disposizione, al fine di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé⁷⁷. Da un punto di vista educativo si tratta di coltivare le capacità di ciascuna persona.

Empowerment, in M.S. Aber, K.I. Maton, E. Seidman (eds.), *Empowering Settings and Voices for Social Change* cit., pp. 94-106.

74 Rappaport J. (1977), *Community Psychology: Values, Research, and Action*, New York: Holt, Rinehart and Winston; Rappaport J. (1981), *In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment over Prevention* cit.; Rappaport J. (1987), *Terms of Empowerment/Examples of Preservation: Toward a Theory for Community Psychology*, in «American Journal of Community Psychology», vol. 15, n. 2, pp. 121-148.

75 Seidman E., Rappaport J. (1986), *Redefining Social Problems*, New York: Plenum.

76 Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Bologna, Il Mulino, p. 79.

77 Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà* cit.; Alessandrini G. (2014), *Generare capacità: educazione e giustizia sociale*, in G. Alessandrini (a cura di), *La pedagogia di Martha Nussbaum*, Milano: Franco Angeli, pp. 17-38.

Questo approccio esprime una stretta interdipendenza tra lo sviluppo delle capacità interne di un individuo e le capacità combinate⁷⁸. Le prime sono formate e sviluppate dai soggetti nei contesti di vita e in interazione con l'ambiente sociale, economico, familiare e politico. Le seconde, invece, definiscono le condizioni in cui possono essere scelti ed espressi effettivamente i funzionamenti. Appare quindi rilevante il ruolo che viene ad assumere il contesto nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne possono esprimersi se le condizioni esterne lo permettono. In questa prospettiva è il contesto che dovrebbe divenire "capacitante" affinché possa far esprimere – e contribuire a formare – le capacità interne. Sulla base di queste coordinate è più facile comprendere il motivo per cui nel lavoro di comunità viene riservata grande attenzione ai contesti sociali in cui attivare processi educativi, non formali o informali.

Seguendo Kenneth Maton è possibile individuare quattro dimensioni cruciali sulle quali è opportuno riflettere e intervenire al fine di costruire contesti educativi capacitanti nell'ambito del lavoro di comunità: strutturale, strumentale, culturale e relazionale⁷⁹.

La dimensione strutturale chiama in causa la questione della distribuzione delle risorse e del potere all'interno della società e, quindi, il tema della disuguaglianza e di come le politiche sociali in generale siano finalizzate alla costruzione di condizioni di maggiore eguaglianza. Senza entrare nel merito di cosa si intenda per eguaglianza all'interno del lavoro sociale, è indubbio che la distribuzione delle risorse e del potere tra i gruppi e nella comunità e la presenza di spazi in cui le persone marginalizzate abbiano opportunità di accedere a risorse economiche e culturali per fronteggiare la propria condizione di povertà sociale ed educativa sono aspetti chiave di questa dimensione strutturale dell'ambiente. Sviluppare l'ambiente strutturale significa allora

78 Nussbaum M. (2012), *Creare capacità*, Bologna, Il Mulino, p. 29.

79 Maton K.I. (2000), *Make a Difference: The Social Ecology of Social Transformation*, in «American Journal of Community Psychology», vol. 28, n.1, pp. 25-57; Ripamonti E. (2008), *Come si influenzano gli ambienti sociali? Quattro dimensioni su cui intervenire*, in «Animazione Sociale», n. 2, pp. 92-102, Supplemento intitolato *Il lavoro sociale nella comunità. Percorsi per una cittadinanza attiva*.

creare contesti di comunità *empowering*, in cui in un'ottica inclusiva ciascuno, anche soggetti appartenenti a gruppi svantaggiati, sia coinvolto in esperienze che coltivino motivazioni, aspettative e competenze sociali.

Migliorare l'ambiente strutturale significa realizzare approcci *capacity-building*, che a partire dalle risorse esistenti in un dato contesto siano in grado di aumentare le capacità strumentali⁸⁰. Da questo punto di vista si tratta di approcci partecipativi centrati sul coinvolgimento della comunità: migliorare l'efficacia organizzativa consente così di coltivare comunità competenti⁸¹. Le principali componenti dell'ambiente strumentale, seconda dimensione su cui intervenire, sono i metodi, ossia l'insieme delle metodologie e delle tecniche di base utilizzate per raggiungere gli obiettivi; la capacità di *problem solving*, dell'operatore e del gruppo, che richiede la capacità di considerare contemporaneamente la mappa dei soggetti, dei loro bisogni e interessi – come si è accennato nel precedente capitolo ed emerge in numerose interviste – e quella dei fattori causali coinvolti nel problema; una leadership capace di stimolare e connettere persone e idee, per la quale occorre a sua volta predisporre condizioni che consentano di apprendere questa qualità.

La dimensione culturale, che comprende i sistemi di credenze, i valori, le norme, le tradizioni e le consuetudini, rappresenta la terza dimensione dell'ambiente sulla quale intervenire per stimolare il cambiamento. Da questo punto di vista, il lavoro di animazione culturale costituisce una parte rilevante delle strategie dello sviluppo di comunità: non si tratta tanto di stigmatizzare i valori culturali dominanti in una data comunità, piuttosto a partire da essi stimolare il pensiero critico della comunità al fine di problematizzare il contesto in cui si vive e immaginare scenari e valori alternativi.

L'ultimo aspetto sul quale intervenire per modificare i contesti è quello relazionale. Se negli ultimi anni si è ampiamente riscontrato un diffuso processo di erosione relazionale, senza voler rimpiangere la comunità scomparsa, è comunque utile lavorare per rigenerare il tessuto comunitario fondato sul legame sociale. Nel lavoro di

80 French W.L., Bell C.H. (1999), *Organizational Development: Behavioral Science Interventions for Organization improvement*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

81 Caldarini C. (2008), *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*, Roma: Ediesse.

comunità, quindi, si tratta di mettere al centro delle proprie azioni la dimensione relazionale, come mezzo e come fine, ossia come strumento privilegiato dell'intervento educativo di comunità e come dimensione assiologica verso cui tendere. La costruzione di una comunità fondata sulle relazioni di prossimità consente di promuovere una comunità che si prende cura, di se stessa e nelle persone più fragili.

In questi termini, nel contesto funzionale, ovvero la comunità che si intende sviluppare, è possibile che si attivi il contesto relazionale, il dialogo informato dai principi dell'empatia, del rispetto e dell'esemplarità direzionato dal principio di generatività. Entrambi i contesti sono quindi necessari all'incontro di persone in cui si attivino dinamiche trasformative. Coerentemente con quanto sostenuto in precedenza, ovvero con il terzo paradigma della trasformazione, quello centrato sulla relazione, è opportuno quindi insistere proprio sulle strategie basate sullo sviluppo di comunità, in quanto in grado di permettere ai soggetti che vivono determinate condizioni di cambiarle in relazione ai propri bisogni e interessi⁸².

82 Martini E.R., Torti A. (2003), *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Roma: Carocci, pp. 44-46.

Bibliografia

- Ajello A. M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C. (2004), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma: Carocci.
- Alessandrini G. (a cura di) (2004), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano: Franco Angeli.
- Alfano M. (2013), *Identifying and Defending the Hard Core of Virtue Ethics*, in «Journal of Philosophical Research», vol. 38, pp. 233-260.
- Allman P. (1999), *Revolutionary social transformation. Democratic hopes, political possibilities and critical education*, Westport: Bergin & Garvey. M
- Allman P. (2010), *Critical Education against Global Capitalism: Karl Marx and Revolutionary Critical Education*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Althusser L. (1976), *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in Id., *Freud e Lacan*, Roma: Editori Riuniti, pp. 65-123 (ed. orig. *Idéologie et appareils ideologique d'Etat*, in «La Pensée», n. 151, 1970, pp. 3-30).
- Amato J. (1975), *Mounier and Maritain: A French Catholic Understanding of the Modern World*, Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Amerio P. (1996), *L'evoluzione del concetto di comunità nella cultura occidentale*, in B. Zani, A. Palmonari (a cura di), *Manuale di psicologia di comunità*, Bologna: Il Mulino, pp. 19-40.
- Andreola B. A. (2004), *Letter to Paulo Freire*, in P. Freire, *Pedagogy of indignation*, Boulder: Paradigm Publishers, pp. XXXIII–XLV.
- Andreola B., Ribeiro M.B. (2005), *Andarilho da esperança: Paulo Freire no CMI*, São Paulo: ASTE.
- Andreola B.A. (2005), *Il personalismo di Emmanuel Mounier e l'America Latina*, in Toso M, Formella Z., Danese A. (a cura di), *Emmanuel Mounier. Persona e umanesimo relazionale. Nel Centenario della nascita (1905-2005)*, vol. I, Roma: Las, pp. 333-344.
- Anscombe G.E.M. (1958), *Modern Moral Philosophy*, in «Philosophy», vol. 33, n. 124, pp. 1-19.

- Araújo Freire A.M. (1996), *A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire*, in Gadotti M. (org.) (1996), *Paulo Freire: Uma biobibliografia*, São Paulo: Cortez Editora, pp. 27-67.
- Archard D., Macleod C.M. (eds.) (2002), *The Moral and Political Status of Children*, Oxford: Oxford University Press.
- Arendt H. (2005), *Teoria del giudizio politico. Lezioni sulla filosofia politica di Kant*, Genova: Il nuovo Melangolo, (ed. orig. *Lectures on Kant's Political Philosophy*, Chicago: Chicagon University Press 1982).
- Aronowitz S. (2012), *Paulo Freire's Radical Democratic Humanism: The Fetish of Method*, in «Counterpoints», Vol. 422, pp. 257-274.
- Au W. (2007), *Epistemology of the oppressed: The dialectics of Paulo Freire's theory of knowledge*, in «Journal for Critical Education Policy Studies», vol. 5, n. 2, pp. 175-196.
- Auerhan J., Bazennerye R., Bertaux P. (1976), *I documenti del Rapporto Faure. L'educazione in divenire*, Roma: Armando (ed. orig. *L'éducation ed devenir*, Paris: Unesco 1975).
- Azevedo de J.A. (2010), *Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire*, in «Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR», v. 18, n. 1, pp. 37-47.
- Badaloni N. (1987), *Filosofia della praxis*, in C. Ricchini, E. Manca, L. Melograni (a cura di), *Gramsci le sue idee nel nostro tempo*, Roma: Editrice l'Unità, pp. 93-95.
- Bagnoli C. (2006), *Respect and Membership in the Moral Community*, in «Ethical Theory and Moral Practice», vol. 10, n. 2, pp. 113-128.
- Bagnoli C. (2008), *Rispetto, reciprocità e eguaglianza democratica*, in I. Carter, A.E. Galeotti, V. Ottonelli (a cura di), *Egual Rispetto*, Milano: Mondadori, pp. 78-100.
- Balduzzi E. (2015), *La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano: Vita e Pensiero.
- Baron M. (1997), *Love and Respect in the Doctrine of Virtue*, in «Southern Journal of Philosophy», vol. 36, pp. 29-44.
- Battaglino B. (2002), *Il sogno possibile. Saggio sul pensiero di Paulo Freire*, Torino: Thélème.
- Becchi P. (2013), *Il principio dignità umana*, Brescia: Morcelliana.

- Beisiegel C.d.R. (1989), *Política e educação popular*, São Paulo: Ática.
- Bellanova B. (1996), *Educação-utopia em Paulo Freire. O verdadeiro realismo do devir humano*, in Gadotti M. (org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia*, São Paulo: Cortez Editora, pp. 603-606.
- Bellanova B. (2002), *Introduzione ai lavori. Le ragioni del II International Forum Paulo Freire*, in F. Telleri (a cura di), *Il metodo Paulo Freire: nuove tecnologie e sviluppo sostenibile. Atti del II International forum Paulo Freire, Bologna 29 marzo-1 aprile 2000*, Bologna: Clueb,
- Bellingreri A. (2010), *La cura dell'anima. Profilo di una pedagogia del sé*, Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri A. (2013), *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Bellingreri A. (2015), *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Milano: Mondadori.
- Bellingreri A. (2015), *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Milano: Mondadori.
- Berthoff A. (1986), *Paulo Freire's liberation pedagogy*, in «Language Arts», vol. 67, n. 4, pp. 362-369.
- Betto F. (2010), *Educación popular*, Relazione presentata al IV National Conference of Popular Educators, La Habana, 10 novembre.
- Bimbi L. (1971), *Prefazione all'edizione italiana. Dal Nordest a Barbiana: proposta per una "cultura alternativa"*, in P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Arnoldo Mondadori.
- Bloom P. (2016), *Against Empathy. The Case of Rational Compassion*, New York: Harper-Collins.
- Bobbio N. (1990), *Il terzo assente*, Torino: Sonda.
- Boella L. (2006), *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Milano: Raffaello Cortina.
- Boella L. (2018), *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Milano: Raffaello Cortina.
- Boff L. (1977), *Teologia della cattività e della liberazione*, Brescia: Queriniana (ed.

- orig. *Teologia do cativo e libertação*, Lisboa: Multinova 1976).
- Brandalise Dalsotto, *Os pressupostos filosóficos do personalismo de Emmanuel Mounier relacionados com a teoria pedagógica de Paulo Freire*, in *Congresso Internacional de Educação, 2015, Santa Maria. Anais do Congresso Internacional de Educação*. Santa Maria: Fapas. p. 1-7.
- Brandom R. (1999), *Some Pragmatist Themes in Hegel's Idealism. Negotiation and Administration in Hegel's of the Structure and Content of Conceptual Norms*, in «European Journal of Philosophy», vol. 7, n. 2, pp. 164–189.
- Bridges-Johns C. (1993), *Pentecostal Formation: A Pedagogy among the Oppressed*, Sheffield: Sheffield Academic Press.
- Buber M. (1993), *Il principio dialogico*, Cinisello Balsamo: San Paolo (ed. orig. *Das dialogische Prinzip*, Heidelberg: Lambert Schneider 1984).
- Bugbee J. (1973), *The Freire approach to literacy review and reflections*, in «Literacy Discussion», vol. 4, n. 4, pp. 415-437.
- Bulli F., Melli G. (a cura di) (2010), *Mindfulness & acceptance in psicoterapia. La terza generazione della terapia cognitivo-comportamentale*, Firenze: Eclipsi-Ipsico.
- Burgos C.C. (1996), *Paulo Freire e as teorias da Comunicação*, in Gadotti M. (org), *Paulo Freire: uma biobibliografia*, São Paulo: Cortez.
- Caldarini C. (2008), *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*, Roma: Ediesse.
- Calloway-Thomas C. (2010), *Empathy in the global world: An intercultural perspective*, Los Angeles: SAGE.
- Calogero G. (2015), *Filosofia del dialogo*, Brescia, Morcelliana; I ed.: Milano, Edizioni di Comunità 1962.
- Campanini G. (1968), *La rivoluzione cristiana. Il pensiero politico di Emmanuel Mounier*, Brescia: Morcelliana.
- Carter I. (2008), *Il rispetto e le basi dell'eguaglianza*, in I. Carter, A.E. Galeotti, V. Ottonelli (a cura di), *Egual Rispetto*, Milano: Mondadori, pp. 54-77.
- Carter I. (2011), *Respect and Basis of Equality*, in «Ethics», n. 121, pp. 538-571.
- Carter I. (2011), *Respect and the Basis of Equality*, in «Ethics», vol. 121, n. 3, pp. 538-571.

- Catarci M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano: Franco Angeli.
- Cesareo V. (2004), *L'Altro. Identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Milano: Vita e Pensiero.
- Chagas A.M., Rocha A.G.V. (2013), *A crítica de Emmanuel Mounier ao problema do homem singular no marxismo*, in «Griot – Revista de Filosofia», v. 7, n. 1, pp. 26-37.
- Clark D.A., Bigger M., Frediani A.A. (eds.) (2019), *The Capability Approach, Empowerment and Participation*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cleber J. (2002), *Revisión de las referencias teórico-prácticas del pensamiento de Paulo Freire*, in Saul C.C. (ed.), *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, pp. 23-32.
- Coco D. (2014), *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*, Roma: Anicia.
- Coelho G. (2002), *Paulo Freire e o movimento de cultura popular*, in Rosas P. (org.), *Paulo Freire: educação e transformação social*, Recife: Editora Universitária da UFPE, pp. 31-95.
- Collins D. (1977) *Paulo Freire: His Life, Works and Thought*, New York: Paulist Press.
- Colonnello P. (2014), *La filosofia latinoamericana*, in V. Melchiorre (a cura di), *Filosofie nel mondo*, Milano: Bompiani.
- Comerci N. (2008), *La deiscenza dell'altro: intersoggettività e comunità in Merleau-Ponty*, Milano-Udine: Mimesis.
- Conti G.J. (1977), *Rebels With a Cause: Myles Horton and Paulo Freire*, in «Community College Review», vol. 5, n. 1, pp. 36-43.
- Cooper J.M. (1986), *Reason and Human Good in Aristotle*, Indianapolis: Hackett.
- Corghi C. (1974), *L'ideologia democristiana e l'internazionale DC*, in Bertolini F., Hermans F., Corghi C., *La DC in Cile. L'ideologia democristiana e l'internazionale DC*, Milano: Mazzotta, pp. 252-262.
- Corsi M. (2003), *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Milano: Vita e Pensiero.
- Cosio S., (2016), *Il rispetto in Kant*, Milano: AlboVersorio.
- Croce M. (2017), *L'esemplarismo come teoria morale. Uno sguardo critico*, in I. Poma, (a cura di), *I fondamenti dell'etica*, Brescia: Morcelliana, pp. 382-384.

- Croce M. (2018), *Il potenziale educativo degli esemplari intellettuali*, in «Etica & Politica», vol. 20, n. 2, pp. 143-162.
- Croce M., Vaccarezza M.S. (2016), *Santi, eroi e l'unità delle virtù. Una proposta esemplarista di educazione morale*, in «Iride», n. 3, pp. 635-648.
- Croce M., Vaccarezza M.S. (2017), *Educating through exemplars: Alternative paths to virtue*, in «Theory and Research in Education», vol. 15, n. 1, pp. 5-19.
- Cruz A.L. (2013), *Paulo Freire's concept of conscientização*, in Lake R., Kress T. (eds.), *Paulo Freire's intellectual roots: Toward historicity in praxis*, New York: Bloomsbury, pp. 169-182.
- Cunha D.A. (1985), *As utopias da educação: ensaios sobre as propostas de Paulo Freire*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Cury C.R.J. (2010), *Alceu Amoroso Lima*, Recife: Editora Massangana.
- da Silva, T. T., & McLaren, P. (1993). *Knowledge under siege: The Brazilian debate*, in P. McLaren & P. Leonard (eds.), *Paulo Freire: A critical encounter*, New York, NY: Routledge, pp. 36-46.
- Dale J., Hyslop-Margison E. (2010), *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation: The philosophical influences on the work of Paulo Freire*, Dordrecht: Springer.
- Dalle Fratte G. (1991), *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Roma: Armando.
- Danese A. (2009), *Persona, comunità, istituzioni. Da Mounier a Ricoeur*, in Vento S. (a cura di), *Emmanuel Mounier. Attualità del personalismo*, Reggio Emilia: Diabasis.
- Danese A. (2012), *Il problema antropologico: il personalismo di Emmanuel Mounier*, Borgomanero: Giuliano Landolfi.
- Darcy de Oliveira R., Dominice P. (1977), *Ivan Illich e Paulo Freire: A Opressão da Pedagogia e a Pedagogia dos Oprimidos*, Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Darcy de Oliveria R., Darcy de Oliveria M. (1978), *Guiné-Bissau: Reinventar a Educação*, Lisboa: Livraria Sá Costa/IDAC.
- Darder A., Baltodano M.P., Torres R.D. (eds.) (2009), *The Critical Pedagogy Reader*, New York: Routledge.
- Dardot P., Laval C. (2015), *Del comune o della rivoluzione del XXI secolo*, Roma:

- DeriveApprodi (ed. orig., *Commun. Essai sur la révolution au XXI siècle*, Paris: La Découverte 2014).
- Dario N. (2014), *Sul concetto di generatività*, in «Formazione e insegnamento», vol. 12, n. 4, pp. 83-94.
- Darwall S. (1977), *Two Kind of Respect*, in «Ethics», vol. 88, n., pp. 36-49.
- Darwall S. (2006), *The Second-Person Standpoint: Morality, Respect and Accountability*, Cambridge: Harvard University Press.
- Darwall S. (2008), *Egual rispetto come riconoscimento per le persone*, in I. Carter, A.E. Galeotti, V. Ottonelli (a cura di), *Egual Rispetto*, Milano: Mondadori, pp. 1-23.
- Darwall S. (2012), *The Second-Person Standpoint. Morality, Respect, and Accountability*, Cambridge: Harvard University Press.
- De Kadt E.J. (1970), *Catholic Radicals in Brazil*, London: Oxford University Press.
- De Waal F.B.M. (2011), *L'età dell'empatia. Lezioni dalla natura per una società più solidale*, Milano: Garzanti (ed. orig. *The age of empathy: Nature's lessons for a kinder society*, New York: Harmony Books 2009).
- Devaux A. (1965), *Emmanuel Mounier, homme de foi, de pensée et d'action*, in «Cahiers de Neuilly», Avril 1965, pp. 3-10.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: Free Press.
- Dewey J. (1960), *Teoria della valutazione*, Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. *Theory of valuation*, Chicago: University of Chicago Press 1939).
- Dewey J. (2003), *Mezzi e fini. La loro interdipendenza e il saggio di Lev Trotsky "La nostra morale e la loro"*, in J. Dewey, *Scritti politici*, Bari: Donzelli.
- Dillon R.S. (1995), *Introduction*, in R.S. Dillon (ed.), *Dignity, Character and Self-Respect*, New York: Routledge.
- Donati P. (1986), *Introduzione alla sociologia relazionale*, Milano: Franco Angeli.
- Donati P., Solci R. (2011), *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Doty J. (2006), *Sports Build Character?!*, in «Journal of College and Character», vol. 3, pp. 1-9.
- Dusi P. (2012), *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere*

- alleanze*, Milano: Franco Angeli.
- Dworkin R. (1981a), *What Is Equality? Part 2: Equality of Resources*, in «Philosophy and Public Affairs» vol. 10, n. 4 (fall 1981), pp. 283-345 (R. Dworkin (2000), *Virtù sovrana*, Milano: Feltrinelli).
- Dworkin R. (1981b), *What Is Equality? Part I: Equality of Welfare*, in «Philosophy and Public Affairs» vol. 10, n. 3 (summer 1981), pp. 185-246 (R. Dworkin (2000), *Virtù sovrana*, Milano: Feltrinelli e in I. Carter (a cura di) (2001), *L'idea di eguaglianza*, Milano: Feltrinelli).
- Egerton J.(1973), *Searching for Freire*, in «Saturday Review of Education», vol. 1, n. 3, pp. 32-35.
- Elia G. (1983), *Paulo Freire. Una scelta per l'utopia*, Bari: Mario Adda Editore.
- Elias J. (1994), *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation*, Malabar: Krieger.
- Elias J.L. (1994), *Paulo Freire. Pedagogue of Liberation*, Malabar: Krieger Publishing Company.
- Eneau J. (2008), *From autonomy to reciprocity, or vice versa? French personalism's contribution to a new perspective on self-directed learning*, in «Adult Education Quarterly», vol. 58, n. 3, pp. 229-248.
- Erikson E.H. (2000), *Infanzia e società*, Roma: Armando (ed. orig. *Childhood and society*, New York: Norton 1950).
- Erspamer F. (1982), *La biblioteca di Don Ferrante. Duello e onore nella cultura del Cinquecento*, Roma: Bulzoni.
- Esposito R. (2002), *Immunitas*, Torino: Einaudi.
- Esposito R. (2006), *Communitas. Origine e destino delle comunità*, Torino: Einaudi.
- Fanon F. (1962), *I dannati della terra*, Torino: Einaudi (ed. orig. *Les Damnés de la terre*, Paris, François Maspero 1961).
- Fanon F. (2015), *Pelle nera, maschere bianche*, Pisa: ETS (ed. orig. *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 1952).
- Faure E., Herrera F., Kaddoura A.-R., Lopes H., Petrovski A.V., Rahnema M., Champion Ward F. (a cura di) (1973), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma: Armando-Unesco (ed. orig. *Apprendre à être*, Paris: Fayard-Unesco 1972; *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Paris: Harrap-Unesco).

- Feezell R.M. (2013), *Sport, Philosophy, and Good Life*, Lincoln-London: University of Nebraska Press, pp. 132-135.
- Feinberg J. (1980), *The Nature and Value of Rights* (1970), in J. Feinberg, *Rights, Justice, and the Bounds of Liberty*, Princeton: Princeton University Press, pp. 143-158.
- Ferrara A. (1999), *Autenticità riflessiva. Il progetto della modernità dopo la svolta linguistica*, Milano: Feltrinelli (ed. orig. *Reflective Authenticity. Rethinking the Project of Modernity*, London-New York: Routledge 1998).
- Ferrara A. (2008), *La forza dell'esempio. Il paradigma del giudizio*, Milano: Feltrinelli (ed. orig. *The Force of the Example: Explorations in the Paradigm of Judgment*, New York: Columbia University Press 2008).
- Feshbach N.D., Feshbach S. (2009), *Empathy and Education*, in J. Decety, W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy*, Cambridge: Mit Press, pp. 83-98.
- Field J. (2004), *Il capitale sociale: un'introduzione*, Trento: Erickson (ed. orig. *Social capital*, London: Routledge 2003).
- Fiori E.M. (1970), *Aprender a dizer a sua palavra*, in Freire P., *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 9-21.
- Fistetti F. (2003), *Comunità*, Bologna: Il Mulino, 2003.
- Fistetti F. (2003), *Comunità*, Bologna: Il Mulino.
- Flecha R. (2004), *La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas*, in «Revista interuniversitaria de formación del profesorado», vol. 7, n. 1, pp. 27-44.
- Flores L. (1983), *Fenomenología del cuerpo*, in César Ojeda F. (a cura di), *La corporalidad y las perturbaciones psíquicas*, Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile, pp. 17-32.
- Fonseca S.C. (2011), *Paulo Freire e Anísio Teixeira. Convergências e Divergências (1959-1969)*, Jundiaí: Paco Editorial.
- Franco F. (1973), *El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*, Madrid: Marsiega.
- Franta H. (1982), *Interazione educativa. Teoria e prassi*, Roma: LAS.
- Fraser, J. W. (1997). *Love and history in the work of Paulo Freire*, in P. Freire, J. W.

- Fraser, D. Macedo, T. McKinnon, & W. T. Stokes (Eds.), *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire*, New York, NY: Peter Lang, pp. 175–199.
- Freire P. (1959), *Educação e atualidade brasileira*, Recife: Universidade Federal do Recife.
- Freire P. (1963), *Educação e conscientização*, Porto Alegre: Emma.
- Freire P. (1967), *Educação Como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P. (1968), *Acción cultural para la libertad*, Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire P. (1968), *Contribución al proceso de conscientización del hombre en América Latina*, Suplemento «Cristianismo y Sociedad», Montevideo: ISAL.
- Freire P. (1968), *Educação e conscientização: extensionismo rural*, Cuernavaca: CIDOC/Cuaderno 25.
- Freire P. (1969), *Cultural Liberty in Latin America*, in «International Catholic Auxiliaries News», vol. 7, n.1, pp. 2-6.
- Freire P. (1969), *Extensión e comunicación? La coscientización en el medio rural*, Santiago de Chile: ICIRA.
- Freire P. (1969), *O Papel da Educação na Humanização*, in «Revista Paz e Terra», n. 9, p. 123-132.
- Freire P. (1970), *Cultural Action and Conscientization*, in «Harvard Education Review», vol. 40, n. 3, pp. 452-477.
- Freire P. (1970), *Sobre la acción cultural*, Santiago de Chile: Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ICIRA),
- Freire P. (1970), *The adult literacy process as cultural action for freedom*, in «Harvard Education Review», vol. 40, n. 2, pp. 205-225.
- Freire P. (1971), *Concientizar para liberar: nociones sobre la palabra concientización*, in «Contacto», vol. 8, n.1, pp. 42-51.
- Freire P. (1972), *A letter to a theology student*, in «Catholic Mind», vol. 70, n. 1265, pp. 6-8.
- Freire P. (1972), *La misión educativa de las Iglesias en América Latina*, Talca: Fundación Obispo Manuel Larraín.
- Freire P. (1973), *By Learning They Can Teach*, in «Convergence», vol. 6, n. 1, pp. 78-84.

- Freire P. (1974), *Educacion, liberacion e iglesia*, in Freire P., Bodipo-Malumba E.I., Cone J.H., Assmann H., *Teología negra, teología de la liberación*, Salamanca: Ediciones Sígueme, pp. 13-48.
- Freire P. (1974), *Teoria e pratica della liberazione*, Roma: AVE (ed. orig. *El mensaje de Paulo Freire. Teoria y pratica de la liberación*, Madrid: Marsiega 1972).
- Freire P. (1974), *When I met Marx I continued to meet Christ on the corner of the street*, Interview with Barry Hill, in «The Age Newspaper», Melbourne, Australia, April 19th.
- Freire P. (1975), *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires: Editorial Tierra Nueva.
- Freire P. (1975), *La coscientizacion demistificada por Freire*, in «Revista Sic», n. 374, pp. 164-166 (relazione presentata al seminario “Invitation to Conscientize and De-School: A Continuing Conversation”, 6 settembre 1974, Department of Education, World Council of Churches, Geneva).
- Freire P. (1976), *Educación y cambio*, Buenos Aires: Búsqueda-Celadec.
- Freire P. (1979), *Cultural Literacy in Latin America*, in «ICS News», vol. 7, n. 1, p. 4.
- Freire P. (1979), *Pedagogia in cammino: lettere alla Guinea Bissau*, Milano: Mondadori (ed. orig. *Cartas a Guiné-Bissau. Registros de experiéncia em processo*, Rio de Janeiro: Paz e Terra 1976).
- Freire P. (1984), *Coscientizzazione*, in «Humanitas», n. 4, pp. 291-292.
- Freire P. (1985), *Intervención de Paulo Freire en Centro Cultural San Martín de Buenos Aires*, in *Paulo Freire en Buenos Aires*, Buenos Aires: Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 11-20.
- Freire P. (1989), *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, São Paulo: Cortez.
- Freire P. (1991), *A educação na cidade*, São Paulo: Cortez.
- Freire P. (1993), *Educação permanente e as cidades educativas*, in P. Freire *Política e educação: ensaios*, São Paulo: Cortez, pp. 11-15.
- Freire P. (1993), *Professora, sim; Tia, não. Cartas a quem ousa ensinar*, São Paulo: Olho d'Água.
- Freire P. (1994), *Educación y participación comunitaria*, in M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Mercado y P. Willis (org.), *Nuevas Perspectivas criticas en*

- educación*, Barcelona: Paidós, pp. 83-96.
- Freire P. (1995), *À sombra desta mangueira*, São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Freire P. (1995), *À sombra desta mangueira*, São Paulo: Olho D'Água.
- Freire P. (1996), *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, (ed. orig. Freire P., *Cartas a Cristina. Reflexões Sobre Minha Vida e Minha Práxis*, Rio de Janeiro: Paz e Terra 1994).
- Freire P. (1997), *La educación en la ciudad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire P. (2000), *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, São Paulo: Editora UNESP.
- Freire P. (2001), *Educação e atualidade brasileira* [1959], São Paulo: Cortez.
- Freire P. (2002), *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis*, São Paulo: UNESP.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: EGA (ed. orig. Freire P., *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra 1996).
- Freire P. (2005), *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP.
- Freire P. (2005), *Pedagogia de tolerância*, São Paulo: USEP.
- Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, Torino: EGA, (ed. orig. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra 1970).
- Freire P., Betto F., Kotscho R. (1986), *Una scuola chiamata vita*, Bologna: Emi (ed. orig. *Essa escola chamada vida*, São Paulo: Ática 1985).
- Freire P., Faundez A. (2013), *Por una pedagogíade la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire P., Frei Betto (1986), *Una scuola chiamata vita*, Bologna: EMI (ed. orig. *Essa escola chamada vida*, São Paulo: Ática 1985).
- Freire P., Gadotti M., Guimarães S. (1989), *Pedagogia: dialogo e conflitto*, Torino: SEI (ed. orig. *Pedagogia: diálogo e conflito*, São Paulo: Cortez 1985).
- Freire P., Guimaraes S. (2000), *Aprendendo com a própria história*, vol. II, Sao Paulo, Paz e Terra.

- Freire P., Macedo D. (1987), *Literacy. Reading the Word and the World*, South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire P., Macedo D.P. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Udine: Forum, p. 23 (ed. orig. *A Dialogue: Culture, Language, and Race*, in «Harvard Educational Review», vol. 65, n. 3, 1995, pp. 377-402).
- Freire P., Perez E., Martinez F. (1988), *Diálogo con Paulo Freire*, in «Tarea», n. 19/20, pp. 3-12.
- Freire P., Shor I. (1987), *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*, Westport: Bergin & Garvey.
- Freire P., Shor I. (2003), *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, São Paulo: Paz e Terra, p. 43.
- French W.L., Bell C.H. (1999), *Organizational Development: Behavioral Science Interventions for Organization improvement*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Fromm E. (1961), *Marx's Concept of Man*, New York: Frederick Ungar.
- Fromm E. (1962), *Marx e Freud*, Milano: il Saggiatore.
- Fromm E. (1977), *Avere o essere*, Milano: Mondadori (ed. orig. *To have or to be?*, New York: Harper & Row 1976).
- Fromm E. (1981), *Fuga dalla libertà*, Milano: Mondadori (ed. orig. *Escape from Freedom*, New York: Rinehart & Company, 1941).
- Fuentes L. (2010), *Remembering Paulo: Stories*, in T. Wilson, P. Park, A. Colon-Muniz (eds.), *Memories of Paulo*, Rotterdam: Sense Publishers, pp. 133-138.
- Gadotti M. (1989), *Convite à leitura de Paulo Freire*, São Paulo: Scipione.
- Gadotti M. (1995), *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera*, Torino: SEI (ed. orig. *Reading Paulo Freire*, New York: State University of New York Press 1994).
- Gadotti M. (1995), *Pedagogia da práxis*, São Paulo: Cortez.
- Gadotti M. (1996), *A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho*, in Gadotti M. (org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia*, São Paulo: Cortez Editora, pp. 69-115.
- Gadotti M. (2001), *Um Legado de Esperança*, São Paulo: Cortez.
- Gadotti M. (2005), *O plantador do futuro*, in «Revista Viver Mente e Cérebro», n. 4, pp. 6-15.
- Gajardo M. (1970), *Introducción*, in Freire P., *Sobre la acción cultural*, Santiago de

- Chile: ICIRA, pp. 2-11.
- Galeano E. (1997), *Le vene aperte dell'America latina*, Milano: Sperling & Kupfer (ed. orig. *Las venas abiertas de America Latina*, Buenos Aires: Siglo XXI 1971).
- Galeotti A.E. (2010), *La politica del rispetto. I fondamenti etici della democrazia*, Roma-Bari: Laterza.
- Gallese V. (2001), *The 'Shared Manifold' Hypothesis. From Mirror Neurons To Empathy*, in «Journal of Consciousness Studies», vol. 8, n. 5-7, pp. 33-50.
- Gallese V. (2003), *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico*, in «Networks», vol. 1, pp. 24-47.
- Gallese V. (2005), *Embodied simulation. From neurons to phenomenal experience*, in «Phenomenology and the Cognitive Sciences», vol. 4, n. 1, pp. 23-48.
- Gallese V. (2011), *Neuroscience and Phenomenology*, in «Phenomenology & Mind», n. 1, pp. 33-48.
- Gallese V., Morelli U. (2011), *Mente relazionale incarnata e esperienza estetica. Un dialogo*, in «FOR. Rivista per la formazione», n. 87, pp. 41-48.
- Gallino L. (2014), *Dizionario di sociologia*, Torino, UTET, 2014, pp. 143-146.
- Gerhardt H.-P. (1993), *Paulo Freire*, in «Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education», vol. 23, n. 3/4, pp. 439-458.
- Gerhardt H.-P. (1996), *Uma voz européia: Arqueologia de um pensamento*, in Gadotti M. (org.) (1996), *Paulo Freire: Uma biobibliografia*, São Paulo: Cortez Editora, pp. 149-170.
- Gibson R. (2007), *Paulo Freire and Revolutionary Pedagogy for Social Justice*, in E.W. Ross, R. Gibson (eds.), *Neoliberalism and Education Reform*, Creeskill, NJ: Hampton Press, pp. 177-215.
- Giesinger J. (2012), *Respect in Education*, in «Journal of Philosophy of Education», vol. 46, n. 1, pp. 100-112.
- Gifford E.V., Hayes S.C. (1999), *Functional Contextualism: A Pragmatic Philosophy for Behavioral Science*, in W. O'Donohue, R. Kitchener (eds.), *Handbook of Behaviorism*, San Diego: Academic Pres, pp. 287-327.
- Giroux H. (1983), *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

- Giroux H. (1983), *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Giroux H. (1993), *Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism*, in P. McLaren, P. Leonard (eds.), *Paulo Freire: A critical encounter*, New York, NY: Routledge, pp. 177-188.
- Giroux H. (2011), *On Critical Pedagogy*, London: Bloomsbury.
- Glass R.D. (2001), *On Paulo Freire's Philosophy of Praxis and the Foundations of Liberation Education*, in «Educational Researcher», vol. 30, n. 2, pp. 15-25.
- Gogol E. (2008), *El concepto del otro en la liberación latinoamericana*, Ciudad de México: Casa Juan Pablos.
- Goldman A.I. (1993), *Ethics and Cognitive Science*, in «Ethics», vol. 103, n. 2, pp. 337-360.
- Gomá J. (2011), *Esemplarità pubblica. Un fondamento della democrazia moderna*, Roma: Armando (ed. orig. *Ejemplaridad pública*, Madrid: Santillana Ediciones 2009).
- Gottlieb E., La Belle T. (1990), *Ethnographic Contextualization of Freire's Discourse: Consciousness-raising, Theory and Practice*, in «Anthropology & Education Quarterly», vol. 21, n. 1, pp. 3-18.
- Gramsci A. (1957), *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Torino: Einaudi.
- Guardini R. (1987), *La credibilità dell'educatore (1929)*, in R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Brescia: La Scuola, pp. 221-236.
- Guivernau M., Duda M. (2002), *Moral atmosphere and athletic aggressive tendencies in young soccer players*, in «Journal of Moral Education», vol. 31, pp. 67-85.
- Gutiérrez G. (1992), *Teologia della liberazione. Prospettive*, Brescia: Queriniana (ed. orig. Gutiérrez G. (1971), *Teología de la liberación. Perspectivas*, Lima: Cep 1971).
- Guzmán M. de J., Dosil X. (2017), *Paulo Freire: otro volcán en Cuernavaca*, in «Revista Kavilando», vol. 9, n. 1, pp. 116-120.
- Hayes S.C. (1993), *Analytic goals and the varieties of scientific contextualism*, in S.C. Hayes, L.J. Hayes, H.W. Reese, T.R. Sarbin (eds.), *Varieties of scientific*

- contextualism*, Reno, NV: Context Press, pp. 11-27.
- Hayes S.C., Barnes-Homes D., Roche D. (eds.), *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*, New York: Plenum.
- Hayes S.C., Hayes L.J., Reese H.W. (1988), *Finding the philosophical core: A review of Stephen C. Pepper's World Hypotheses*, in «Journal of the Experimental Analysis of Behavior», vol. 50, n. 1, pp. 97-111.
- Hegel G.W. (1996), *Fenomenologia dello spirito*, Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. *Die Phänomenologie des Geistes*, 1807, in *Gesammelte Werke*, Bd. 3, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1970).
- Hickman L.A. (2000), *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, Roma: Armando.
- Hill T.E. (1991), *Autonomy and Self-Respect*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill T.E. (2000), *Respect, Pluralism and Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- Hoffman M. (2008), *Empatia e sviluppo morale*, Bologna: Il Mulino (ed. orig. *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*, Cambridge: Cambridge University Press).
- Hofmann H. (1999), *La promessa della dignità umana. La dignità dell'uomo nella cultura giuridica tedesca*, in «Rivista internazionale di filosofia del diritto», vol. 76, n. 4, pp. 620-650.
- Holbrook J. (2013), *Catholic Student Movements in Latin America: Cuba and Brazil, 1920s to 1960s*, FIU Electronic Theses and Dissertations.
- Honneth A (2002), *La lotta per il riconoscimento*, Milano: Il Saggiatore (ed. orig. *Kampf um Anerkennung. Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag 1992).
- Honneth A. (1992), *Integrity and Respect. Principle of a Conception of Morality Based on the Theory of Recognition*, in «Political Theory», vol. 20, pp. 187-201.
- Horkheimer M. (1974), *Considerazioni sull'antropologia filosofica*, in Id., *Teoria critica*, vol. I, Torino: Einaudi, pp. 197-223 (ed. orig. *Kritische Theorie*, Bd. I, Frankfurt am Main: Fischer 1968).
- Horton M., Freire P. (1990), *We make the road by walking. Conversations on education and social change*, Philadelphia: Temple University Press.
- Horton M., Freire P. (1990), *We make the road by walking. Conversations on education*

- and social change*, Philadelphia: Temple University Press.
- Husserl E. (2002), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Torino: Einaudi (ed. orig. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Den Haag: Nijhoff 1950-1951-1952).
- Ilyes I. (2017), *Empathy in Hume and Smith*, in H.L. Maibom (eds.), *The Routledge Handbook of Philosophy of Empathy*, London-New York: Routledge, pp. 98-109.
- Isaacs C. (1972), *The praxis of Paulo Freire: A critical interpretation*, in «Critical Anthropology», vol. 2, n. 2, pp. 5-30.
- Jaeggi R., Celikates R. (2018), *Filosofia sociale. Una introduzione*, Firenze: Le Monnier.
- Jardilino J.R.L. (2008), *Paulo Freire, Filósofo, Pedagogia e Cientista Social: Singularidade e a Universalidade do seu Pensamento*, in «Revista Historia de la Educación Latinoamericana», n. 10, pp. 41-56: 49-52.
- Jarvis P. (1987), *Adult Learning in the Social Context*, Beckenham: Croom Helm.
- Jaspers K. (1950), *Vernunft und Widervernunft unserer Zeit*, München: Piper, (*Razão e anti-razão em nosso tempo*, Rio de Janeiro: ISEB; in italiano *Ragione e antiragione del nostro tempo*, Firenze: Sansoni).
- Jaspers K. (1965), *Origini e senso della storia*, Milano: Edizioni di Comunità.
- Joas H. (2014), *La sacralità della persona. Una nuova genealogia dei diritti umani*, Milano: Franco Angeli (ed. orig. *Die Sakralität der Person: Eine neue Genealogie der Menschenrechte*, Berlin: Suhrkamp 2012).
- Jolliffe D., Farrington D.P. (2004), *Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis*, in «Aggression and Violent Behavior», vol. 9, n. 5, pp. 441–476.
- Kant I. (1979), *Critica della ragion pratica* (1788), Roma-Bari: Laterza.
- Kant I. (1999), *Critica della facoltà del giudizio*, Torino: Einaudi.
- Kant I. (2005), *Fondazione della metafisica dei costumi* (1785), Roma-Bari: Laterza.
- Kieffer C. (1984), *Citizen Empowerment: A Developmental Perspective*, in J. Rappaport, C. Swift, R. Hess (eds.), *Studies in Empowerment: Steps Toward Understanding and Action*, New York: Haworth, pp. 9-36.
- Kieffer C.H. (1982), *The Emergence of Empowerment. The Development of Participatory Competence Among Individuals in Citizen Organization*, in «Division

- of Community Psychology Newsletter», n. 2, pp. 13-14.
- Kincheloe J.L (2008), *Critical Pedagogy Primer*, New York: Peter Lang.
- Kirylo J. D. (2011), *Paulo Freire: The Man from Recife*, New York: Peter Lang.
- Kirylo J.D., Boyd D. (2017), *Paulo Freire His Faith, Spirituality, and Theology*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Klenk H. (2014), *Emmanuel Mounier e Paulo Freire: um estudo sobre a influência epistemológica do personalismo sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire*, in «Revista HISTEDBR On-line», n. 58, pp. 244-256.
- Klenk H. (2014), *Emmanuel Mounier e Paulo Freire: um estudo sobre a influência epistemológica do personalismo sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire*, in «Revista HISTEDBR On-line», n. 58, pp. 244-256.
- Kojève A. (1948), *La dialettica e l'idea della morte in Hegel*, Torino: Einaudi (d. orig. *Introduction à la lecture de Hegel*, Paris: Gallimard 1947).
- Kosik K. (1965), *Dialettica del concreto*, Milano: Bompiani (ed. orig. *Dialektika konkrétniho. Studie o problematice člověka a světa*, Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1963).
- Kosik K. (1969), *La nostra crisi attuale*, Roma: Editori Riuniti.
- Krees T., Lake R., *Freire and Marx in Dialogue*, in R. Lake, T. Krees (eds.), *Paulo Freire's Intellectual Roots Toward Historicity in Praxis*, New York: Bloomsbury, pp. 29-52.
- Kristjánsson K. (2007), *Emulation and the use of role models in moral education*, «Journal of Moral Education», vol. 35, n. 1, pp., 37-49.
- Kristjánsson K. (2017), *Emotions targeting moral exemplarity: Making sense of the logical geography of admiration, emulation and elevation*, in «Theory and Research in Education», vol. 15, n. 1, pp. 20-37.
- Lacroix J. (1981), *Le Personnalisme. Sources, fondements, actualité*, Lyon: Chronique sociale.
- Lamacchia A. (1977), *Introduzione*, in Mounier E., *Personalismo e cristianesimo*, Bari: Ecumenica.
- Larmore C. (2005), *Respect for Persons*, in «The Hedgehog Review», vol. 7, n. 2, pp. 66-76.

- Larmore C. (2008), *Dare ragioni. Il soggetto, l'etica, la politica*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Lavanco G., Novara C. (2012), *Elementi di psicologia di comunità. Progettare, attuare e partecipare il cambiamento sociale*, Milano: McGraw-Hill.
- Lawrence-Lightfoot S. (2000), *Respect. An Exploration*, Cambridge (MA): Perseus Books.
- Leach T. (1982), *Paulo Freire: Dialogue, Politics and Relevance*, in «International Journal of Lifelong Education», vol. 1, n. 3, pp. 185-201.
- Leopando I. (2017), *A Pedagogy of Faith The Theological Vision of Paulo Freire*: London-New York: Bloomsbury.
- Levitas R. (2010), *The Concept of Utopia*, New York: Peter Lang.
- Lewis T.E. (2007), *Revolutionary leadership, revolutionary pedagogy: Reevaluating the links and disjunctions between Lukacs and Freire*, in B.S. Stengel (ed.), *The philosophy of education 2007*, Urbana-Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign, pp. 285-293.
- Limone G. (1988), *Tempo della persona e sapienza del possibile. Valori, politica, diritto in Emmanuel Mounier*, Napoli: ESI.
- Lingua G. (2016), *Legati ma non incatenati. Rischi e potenzialità del comune nella comunità*, in «Lessico di etica pubblica», n. 1/2016, pp. 1-17.
- Lingua G., Granata A., Monti P. (a cura di) (2019), *Culture vive. Saggi di filosofia e pedagogia delle relazioni interculturali*, Torino: Celid.
- Linhares F.S.C. (2002), *Memorie e narrazioni come lettura e rilettura del mondo in Paulo Freire*, in F. Telleri (a cura di), *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, Bologna: CLUEB,
- Lorenzatto A. (1976), *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma: Studium;
- Lorenzon A. (1996), *Atualidade do pensamento de Emmanuel Mounier*, Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- Lorenzon A. (2000), *Présence de Mounier au Brésil*, in Coq G. (Org.), *Emmanuel Mounier: l'actualité d'un grand témoin*, Paris: Parole et Silence, pp. 547-559.
- Losurdo D. (1990), *Gramsci, Gentile, Marx e le filosofie della prassi*, in B. Muscatello

- (a cura di), *Gramsci e il marxismo contemporaneo*, Roma: Editori Riuniti, pp. 91-114.
- Lyra C. (1996), *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*, São Paulo: Cortez Editora.
- M.C. (1996), *La fragilità del bene: fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Bologna: Il Mulino (ed. orig. *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press 1986).
- Macrine S.L., McLaren P., Hill D. (2010), *Introduction*, in S.L. Macrine, P. McLaren, D. Hill (eds.) *Revolutionizing Pedagogy. Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism*, New York: Palgrave Macmillan, pp. 1-13.
- Mafra J.F., Camacho C.M.P. (2017), *Paulo Freire e o materialismo histórico: um estudo de “extensão ou comunicação?”*, in «Revista Pedagógica», v. 19, n. 41, pp. 118-136.
- Magatti M., Giaccardi C. (2014), *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Milano: Feltrinelli.
- Maini M. (2011), *Merleau-Ponty. Sviluppi etici della corporeità*, in M. Meletti Bertolini (a cura di), *Ragion Pratica e Immaginazione: percorsi etici tra logica, psicologia ed estetica*, Milano-Udine: Mimesis.
- Malagón Plata L. (2010), *Ideas pedagógicas de Paulo Freire: pedagogía, política y sociedad*, Guatemala: Editorial Magisterio.
- Mannheim K. (1999), *Ideologia e utopia*, Bologna: il Mulino.
- Mansouri F. (2017), *Interculturalism at the crossroads: comparative perspectives on concepts, policies and practices*, Paris: Unesco Publishing.
- Maran J., Stockhammer P.W. (eds.) (2012), *Materiality and Social Practice. Transformative Capacities of Intercultural Encounters*, Oxford: Oxbow.
- Marcel G. (1967), *Homo viator: prolegomeni ad una metafisica della speranza*, Torino: Borla (ed. orig. *Homo viator: prolégomènes à une métaphysique de l’espérance*, Paris: Aubier 1944).
- Marcel G. (1999), *Essere e avere*, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane (ed. orig. *Être et avoir*, Paris: Aubier 1935).
- Maritain J. (1962), *Umanesimo integrale*, Torino: Borla (ed. orig. *Humanisme intégral. Problèmes temporels et spirituels d’une nouvelle chrétienté*, Paris: Aubier 1936).

- Martini E.R., Torti A. (2003), *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*, Roma: Carocci.
- Marx K. (1950), *Critica della filosofia hegeliana del diritto*, in Id. *Opere filosofiche giovanili*, Roma: Rinascita.
- Marx K. (1974), *Il Capitale*, Libro Primo, Roma: Editori Riuniti.
- Marx K. (2007), *Sulla questione ebraica*, Milano: Bompiani (ed. orig. *Die Judenfrage*, in «Deutsch-Französische Jahrbücher», n. 1, 1844).
- Maton K.I. (2000), *Make a Difference: The Social Ecology of Social Transformation*, in «American Journal of Community Psychology», vol. 28, n.1, pp. 25-57.
- Maton K.I. (2008), *Empowering Community Settings: Agents of Individual Development, Community Betterment, and Positive Social Change*, in «American Journal of Community Psychology», vol. 41, n. 1-2, pp. 4-21.
- Maton K.I., Brodsky A.E. (2011), *Empowering Community Settings: Theory, Research, and Action*, in M.S. Aber, K.I. Maton, E. Seidman (eds.), *Empowering Settings and Voices for Social Change*, Oxford: Oxford University Press, pp. 38-64.
- Mayo P. (2004), *Liberating Praxis Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics*, Rotterdam: Sense Publisher.
- Mayo P. (2004), *Reinventing Freire in a Southern context: The Mediterranean*, in Id., *Liberating praxis. Paulo Freire's legacy for radical education and politics*, Westport (CT): Praeger, pp. 103-124.
- Mayo P. (2007), *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Sassari: Carlo Delfino (ed. orig. *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*, London: Zed Books 1999).
- Mayo P. (2013), *The Gramscian Influence*, in Lake R., Kress T. (eds.), *Paulo Freire's Intellectual Roots. Toward Historicity in Praxis*, London: Bloomsbury.
- Mayo P. (2016), *Hegemony and Education under Neoliberalism: Insights from Gramsci*, New York and London: Routledge.
- McLaren P. (2000), *Paulo Freire's Pedagogy of Possibility*, in S.F. Steiner, H.M. Krank, P. McLaren, R.E. Bahruth (eds.) (2004), *Freirean Pedagogy, Praxis, and Possibilities: projects for the new millennium*, New York: Taylor & Francis, pp. 1-21.
- McLaren P. (2016), *Che Guevara, Paulo Freire e la pedagogia della rivoluzione*,

- Sassari: Carlo Delfino (ed. orig. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*, Lanham: Rowman & Littlefield 2000).
- McLaren P. (2016), *Che Guevara, Paulo Freire e la pedagogia della rivoluzione*, Sassari: Delfino (ed. orig. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*, Lanham: Rowan & Littlefield 2000).
- McLaren P., Farahmandpur R. (2002), *Freire, Marx, and the new imperialism: Toward a revolutionary praxis*, in J. Slater, S. Fain, C. Rossatto (eds.), *The Freirean Legacy: Educating for Social Justice*, New York: Peter Lang, pp. 36-56.
- Medeghini R. (2013), *Inclusione sociale e disabilità*, Trento: Erickson.
- Memmi A. (1979), *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Napoli: Liguori (ed. orig. *Portrait du colonisé*, Paris: Payot 1973).
- Mendonça de N.J.A. (2008), *Pedagogia da Humanização – A pedagogia humanista de Paulo Freire*, São Paulo: Paulus.
- Meneghini A.M. (2010), *Sentire e condividere. Componenti psicologiche e correlati biologici dell'empatia*, Firenze: SEID.
- Merleau-Ponty M. (2017), *Fenomenologia della percezione*, Milano: Bompiani (ed. orig. *Phénoménologie de la perception*, Paris: Éditions Gallimard 1945).
- Michel J. (2014), *Towards a consensus about the role of empathy in interpersonal understanding*, in «Topoi», vol. 33, n. 1, pp. 157-172.
- Miller P.A., Eisenberg N. (1988), *The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior*, in «Psychological Bulletin», vol. 103, n. 3, pp. 324-344.
- Mishra P. (2018), *L'età della rabbia. Una storia del presente*, Milano: Mondadori (ed. orig. *The Age of Anger. A History of the Present*, London: Penguin Books 2017).
- Monclús A. (1988), *Pedagogia del la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educacio de adultos*, Barcelona: Anthropos.
- Montani M. (1959), *Il messaggio personalista di Emmanuel Mounier*, Milano: Edizioni di Comunità.
- Mordacci R. (2012), *Rispetto*, Milano: Raffaello Cortina.
- Morrow R.A., Torres C.A. (1995), *Social theory and education. A critique of theories of social and cultural reproduction*, Albany, NY: State University of New York Press.

- Morrow R.A., Torres C.A. (2002), *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and transformative social change*, New York: Teachers College Press.
- Mounier E. (1947), *Introduction aux existentialismes*. Paris: Edition Denoël.
- Mounier E. (1948), *Che cos'è il personalismo?*, Torino: Einaudi.
- Mounier E. (1949), *Trattato del carattere*, Alba: Edizioni Paoline (ed. orig. *Traité du caractère*, Paris: Seuil 1946).
- Mounier E. (1952), *Il personalismo*, Milano: Garzanti.
- Mounier E. (1955), *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Milano: Edizioni di Comunità.
- Mounier E. (1962), *Introduction aux existentialismes*, in Id., *Oeuvres*, vol. III, Paris: Seuil.
- Mounier E. (1975), *Che cos'è il personalismo?*, Torino: Einaudi.
- Mounier E. (1975), *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*, Bari: Ecumenica.
- Nancy J.-L. (2013), *La comunità inoperosa*, Napoli: Cronopio.
- Nasaw D. (1972), *Reconsidering Freire*, in «Liberation», vol. 19, n. 18, 28-32.
- Niccoli A. (2018), *Un riesame della teoria esemplarista delle emozioni*, in «Etica & Politica», vol. 20, n. 2, pp. 123-142.
- Nosari S. (2002), *L'educabilità*, Brescia: La Scuola.
- Nosari S. (2005), *La prova del carattere*, Brescia: La Scuola.
- Nosari S. (2013), *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari*, Milano: Mondadori.
- Nosari S. (2019), *Quale convinzione per una interazione trasformativa?*, in G. Lingua, A. Granata, P. Monti (a cura di), *Culture vive. Saggi di filosofia e pedagogia delle relazioni interculturali*, Torino: Celid, pp. 97-106.
- Núñez C. (2007), *The continuing relevance of Paulo Freire's ideas*, in «Adult Education and Development», vol. 69, pp. 51-78.
- Nussbaum M. (2001), *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum M. (2006), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma: Carocci (ed. orig. *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard: Harvard University Press 1997).

- Nussbaum M. (2012), *Creare capacità*, Bologna, Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (1999), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma: Carocci.
- Nussbaum M.C. (2016), *Anger and Forgiveness. Resentment, Generosity, and Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- Oakeshott M. (1962), *The voice of poetry in the conversation of mankind*, in Id., *Rationalism in politics and other essays*, London, England: Methuen, pp. 197–247.
- Ordóñez J. (1981), *Paulo Freire's Concept of Freedom* cit.
- Orefice P. (1975), *La comunità educativa: teoria e prassi*, Napoli: Ferraro, pp. 88-105.
- Paiva V.P. (1980), *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Pati L. (2014), *Famiglia e altre istituzioni educative: quali possibilità d'incontro?*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Brescia: La Scuola, pp. 353-362.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Milano: Mondadori.
- Pazé V. (2002), *Il concetto di comunità nella filosofia politica contemporanea*, Roma-Bari: Laterza.
- Peirce C.S. (1906), *Prolegomena to an Apology for Pragmaticism*, in «Monist», n. 16, pp. 492-542.
- Pereira Coelho E. (2011), *Pedagogia da correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros*, Brasília: Liber Livro.
- Peters R.S. (1966), *Ethics and Education*, London: George Allen and Unwin.
- Peters R.S. (1973), *Etica, educazione*, Roma: Silva e Ciarrapico.
- Piaget J. (1972), *Il giudizio morale del fanciullo*, Firenze: Giunti Barbera (ed. orig. *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris: Alcan 1932).
- Piccio G. (2003), *Pratica di un'utopia. Un caso di applicazione del metodo di Freire in Italia*, in AA.VV., *Paulo Freire: pratica di un'utopia*, Piacenza-Milano: Berti-Terre di Mezzo, pp. 55-79.
- Pinotti A. (2013), *Empatia: destinazioni e aporie di un moto a luogo*, in «Reti, saperi, linguaggio. Italian Journal of Cognitive Sciences», vol. 2, n. 2, pp. 13-18.
- Piroddi C. (2018), *Patologie della società e filosofia sociale. Nuove prospettive dalla*

- Finlandia*, in «Consecution Rerum. Rivista critica della Postmodernità», anno II, n. 4, pp. 103-125.
- Plunkett D. (1986), *Review of The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, in «British Journal of Educational Studies», vol. 34, n. 2, pp. 200-202.
- Possenti V. (2006), *Considerazioni su personalismo e cristianesimo in Emmanuel Mounier*, in «Rivista di Filosofia Neo-Scolastica», vol. 98, n. 2, pp. 263-277.
- Preiswerk M.(1995), *Educación Popular y Teología de la Liberación*, Buenos Aires: CELADEC.
- Quondam A. (2010), *Forma del vivere. L'etica del gentiluomo e i moralisti italiani*, Bologna: Il Mulino.
- Rappaport J. (1977), *Community Psychology: Values, Research, and Action*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rappaport J. (1981), *In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment over Prevention*, in «American Journal of Community Psychology», vol. 9, n. 1, pp. 1-2.
- Rappaport J. (1981), *In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment Over Prevention*, in «American Journal of Community Psychology», vol. 9, n. 1, pp. 1-25.
- Rappaport J. (1987), *Terms of Empowerment/eEmplars of Preservation: Toward a Theory for Community Psychology*, in «American Journal of Community Psychology», vol. 15, n. 2, pp. 121-148.
- Ravaglioli F. (1999), *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*, Roma: Armando.
- Reynolds W.M. (2013), *Liberation Theology and Paulo Freire: On the Side of the Poor*, in Lake R., Kress T. (eds.), *Paulo Freire's intellectual roots: Toward historicity in praxis*, Ney York: Bloomsbury, pp. 127-144.
- Ricoeur P. (1948), *Dimensions d'une recherche commune*, in «Esprit», dicembre, pp. 837-846.
- Ricoeur P. (1994), *Conferenze su ideologia e utopia*, Milano: Jaca Book, p. 182 (ed. orig. *Lectures on Ideology and Utopia*, New York: Columbia University Press 1986).
- Rifkin J. (2011), *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Milano: Mondadori (ed. orig. *The empathic civilization: The race to global consciousness in a world in crisis*, New York: Penguin 2009).
- Ringe, J. (1999), *Radical Behaviorism: B.F. Skinner's Philosophy of Science*, in W.

- O'Donohue, R. Kitchener (eds.), *Handbook of Behaviorism*, San Diego: Academic Press, pp. 160-179.
- Ripamonti E. (2008), *Come si influenzano gli ambienti sociali? Quattro dimensioni su cui intervenire*, in «Animazione Sociale», n. 2, pp. 92-102, Supplemento intitolato *Il lavoro sociale nella comunità. Percorsi per una cittadinanza attiva*.
- Rivera R. (2004), *A Study of Liberation Discourse: The Semantics of Opposition in Freire and Gutierrez*, New York: Peter Lang.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano: Raffaello Cortina.
- Roberts P. (1998), *Knowledge, dialogue and humanization: The moral philosophy of Paulo Freire*, in «Journal of Educational Thought», vol. 32, n. 2, pp. 95-117.
- Roberts P. (2000), *Education, Literacy and Humanization. Exploring the Work of Paulo Freire*, Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Robinson Jr. J.W., Green G.P. (2011), *Developing Communities*, in J.W. Robinson Jr, G.P. Green (eds.), *Introduction to Community Development: Theory, Practice, and Service-Learning*, Thousand Oaks: Sage, pp. 1-9.
- Rodrigue L., Bustamante A. (1984), *El personalismo comunitario en America latina*, Madrid: Altalena Editores.
- Roemer R.E. (2006), *Freire and Whitehead: Any Difference?*, in «Philosophy of Education Yearbook», pp. 318-326.
- Romão J.E. (2001), *Paulo Freire e o Pacto Populista*, in P. Freire, *Educação e atualidade brasileira*, São Paulo: Cortez.
- Romão J.E., Gadotti M. (2012), *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes*, São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Rosen M. (2012), *Dignity: Its History and Meaning*, Cambridge: Harvard University Press.
- Rossi E. (2013), *Can tolerance be grounded in equal respect?*, in «European Journal of Political Theory», vol. 12, n. 3, pp. 240-252.
- Ruedell A. (1985), *Lições políticas para a América Latina*, Canoas: La Salle.
- Sabbadini R. (2001), *La grazia e l'onore. Principe, nobiltà e ordine sociale nei ducati farnesiani*, Roma: Bulzoni.

- Sánchez Vázquez A. (1967), *Filosofia de la praxis*, Ciudad de México: Grijalbo.
- Sandel M. (1994), *Il liberalismo e i limiti della giustizia*, Milano: Feltrinelli (ed. orig. *Liberalism and the Limits of Justice*, New York: Cambridge University Press 1982).
- Sanders T.G. (1967), *Catholicism and Development. The Catholic Left in Brazil*, in Silvert K.H. (ed.), *Churches and States. The Religious Institution and modernization*, Hanover: American Universities Field Services, pp. 81-99.
- Särkelä A. (2014), *Un dramma in tre atti. La lotta per il riconoscimento pubblico secondo John Dewey*, in F. Gregoratto, F. Ranchio (a cura di), *Contesti del riconoscimento*, Milano-Udine: Mimesis, pp. 87-95.
- Sarmeto C. (2014), *Interculturalism, Multiculturalism and Intercultural Studies: Questioning Definitions and Repositioning Strategies*, in «Intercultural Pragmatics», vol. 11, n. 4, pp. 603-618.
- Sartre J.P. (1964), *L'esistenzialismo è un umanismo*, Milano: Mursia, (ed. orig. *L'existentialisme est un humanisme*, Paris: Le Editions Nagel 1946).
- Saviani D. (1987), *Escola e democrazia*, São Paulo: Cortez.
- Scatena S. (2008), *La teologia della liberazione in America Latina*, Roma: Carocci.
- Schachtner C. (1999), *A Recepção do Enfoque Teórico de Paulo Freire na Europa*, in D.R. Streck, E. Redin, F.C. Madche, I.M. Keil, L.I. Gaiger (org.), *Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação*, Petropolis: Vozes.
- Schaff A. (1973), *Il marxismo e la persona umana*, Milano: Feltrinelli (ed. orig. *Marksizm a jednostka ludzka*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1965).
- Scheler M. (2010), *Essenza e forme della simpatia*, Milano: Franco Angeli (ed. orig. *Wesen und Formen der Sympathie*, in Id., *Gesammelte Werke*, vol. VII, Bern-München: Francke 1973; prima edizione 1913, rivista nel 1923).
- Schettini B., Toriello F. (a cura di) (2008), *Paulo Freire. Educazione etica e politica per una pedagogia del Mediterraneo*, Napoli: Luciano.
- Schiavone M. (1988), *Antropologia, sociologia e psicoanalisi in Erich Fromm*, in P.L. Eletti (a cura di), *Incontro con Erich Fromm. Atti del Simposio Internazionale su Erich Fromm: "Dalla necrofilia alla biofilia: linee per una psicoanalisi umanistica"*, Firenze 1986, Firenze: Edizioni Medicea, pp. 175-203.
- Schneider R.C. (2015), *Ethics in Sport: Socio-Political Point of View*, in «International

- Journal of Science Culture and Sport», vol. 3, pp. 32-42.
- Schugurensky D. (2011), *Paulo Freire*, London: Bloomsbury.
- Schutz A. (1979), *Saggi sociologici*, Torino: Einaudi.
- Scocuglia A.C. (1999), *A História das idéias de Paulo Freire e a atual crise deparadigmas*, João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB.
- Scocuglia A.C. (2008), *África/africanidade: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique*, in D. Streck E. Redin, J.J. Zitkoski (Org.), *Dicionário Paulo Freire*, Belo Horizonte: Autêntica, p. 29-31.
- Scurati C. (1991), *Paulo Freire. L'uomo liberato*, in Id., *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogia nel pensiero contemporaneo*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 119-134.
- Secci C. (2017), *Freire filosofo e traduttore di approcci filosofici*, in P. Ellerani, D. Ria (a cura di), *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*, Lecce: Università del Salento, pp. 239-252.
- Seidman E., Rappaport J. (1986), *Redefining Social Problems*, New York: Plenum.
- Seidman E., Tseng V. (2011), *Changing Social Settings: A Framework for Action*, in M.S. Aber, K.I. Maton, E. Seidman (eds.), *Empowering Settings and Voices for Social Change*, Oxford: Oxford University Press, pp. 12-37.
- Semeraro G. (1994), *A primavera dos anos 60. A Geração De Betinho*, São Paulo/Rio de Janeiro: Loyola/Centro João XXIII.
- Sen A. (1980), *Equality of What?* in S. M. McMurrin (ed.), *The Tanner Lectures on Human Values*, vol. 1, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 195-220 (tr. it., *Eguaglianza, di che cosa?*, in I. Carter (a cura di), *L'idea di eguaglianza*, Milano: Feltrinelli).
- Sen A. (1986), *Uguaglianza, di che cosa?*, in A. Sen, *Scelta, benessere, equità*, Bologna: Il Mulino (ed. orig. *Equality of What?*, Tanner Lectures on Human Values, Stanford University Press 1979).
- Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Bologna, Il Mulino.
- Sennet R. (2004), *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Bologna: Il Mulino (ed. orig. *Respect in a World of Inequality*, New York, Norton & Company 2003).

- Sergiovanni T.J. (2000), *Costruire comunità nelle scuole*, Roma: LAS (ed. orig. *Building Community in Schools*, San Francisco: Jossey-Bass 1994).
- Sergiovanni T.J. (2002), *Dirigere la scuola come comunità che apprende*, Roma: LAS (ed. orig. *Leadership for the Schoolhouse*, San Francisco: Jossey-Bass 1996).
- Shields D.L., Bredemeier B.L., La Voi N.M., Power F.C. (2005), *The Sport Behavior of Youth, Parents, and Coaches. The Good, the Bad, and the Ugly*, in «Journal of Research in Character Education», vol. 3, pp. 43–58.
- Shoeman F. (1980), *Rights of Children, Rights of Parents, and the Moral Basis of the Family*, in «Ethics», vol. 91, n. 1, pp. 6-19.
- Siegel D.J. (2013), *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Seconda edizione, Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. *The Developing Mind*, New York: The Guilford Press 2012).
- Silva A. (1970), *La pédagogie de paulo Freire: une conception politique de la culture*, in «Revue Études», vol. 6, n. 333, pp. 656-672.
- Simon R. (1993), *Éthique de la responsabilité*, Paris: Cerf.
- Skalinski Junior O. (2015), *Alceu Amoroso Lima e a renovação da pedagogia católica no Brasil (1928-1945): uma proposta de espírito católico e corpo secular*, Curitiba: CRV.Viotto P., *Genesi, sviluppi e attualità di "Humanisme intégral"* (<http://www.sifp.it/pdf/VIOTTO-LUmanesimo%20integrale.pdf>).
- Souza J.F. (2001), *A atualidade de Paulo Freire*, Recife: UFPE
- Spaemann R. (2005), *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, Roma-Bari: Laterza.
- Stein E. (1964), *Il problema dell'empatia*, Roma: Studium (ed. orig. *Zum Problem der Einfühlung*, Halle: Buchdruckerei des Waisenhauses 1917).
- Stiep L. (2007), *Il riconoscimento come principio di filosofia pratica*, Lecce: Pensa Multimedia (ed. orig. *Anerkennung als Prinzip des praktischen Philosophie*, München: Alber 1979).
- Stojanov K. (2009), *Overcoming Social Pathologies in Education: On the Concept of Respect in R.S. Peters and Axel Honneth*, in «Journal of Philosophy of Education», vol. 43, n. S1, pp. 161-172.
- Strawson P.F. (2002), *Libertà e risentimento*, in M. De Caro (a cura di), *La logica della*

- libertà*, Roma: Meltemi, pp. 77-115 (ed. orig. *Freedom and Resentment*, in «Proceedings of the British Academy», 1962, vol. 48, pp. 1-25).
- Streck D. (2001), *Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire*, Petrópolis: Vozes.
- Suchodolski B. (1976), *Education, between Being and Having*, in «Prospects: Quarterly Review of Education», n. 6, pp. 163-180.
- Tagliavia A. (2011), *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*, Bologna: EMI.
- Taylor P. (1993), *The Texts of Paulo Freire*, Buckingham: Open University Press.
- Telleri F. (a cura di) (2002), *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, Bologna: CLUEB.
- Tomei G. (2004), *Alla sinistra del Padre. Teologia e sociologia della liberazione in America Latina*, Franco Angeli.
- Torres C.A. (1996), *A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual*, in Gadotti M. (org.) (1996), *Paulo Freire: Uma biobibliografia*, São Paulo: Cortez Editora, pp. 117-149.
- Torres C.A. (1998), *Education, power and personal biography: Dialogues with critical educators*, New York: Routledge,
- Torres C.A. (2014), *First Freire. Early Writings in Social Justice Education*, New York: Teachers College University, pp. 74-77.
- Torres Novoa C.A. (1978), *La Praxis Educativa de Paulo Freire*, México City: Ediciones Gernika.
- Torres R.M. (1999), *The million Paulo Freires*, in «Adult Education and Development», vol. 53, pp. 239-250.
- Tramma S. (2009), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Milano: Franco Angeli.
- Trickett E.J. (2011), *Settings and Empowerment*, in M.S. Aber, K.I. Maton, E. Seidman (eds.), *Empowering Settings and Voices for Social Change*, Oxford: Oxford University Press, pp. 94-106.
- Twelvetrees A. (2006), *Il lavoro sociale di comunità: come costruire progetti partecipati*, Trento: Erickson (ed. orig. *Community Work*, Basingstoke: Palgrave

- 2002).
- Valenzano N. (2019), *Azioni e contesti del lavoro di comunità*, in F. Zamengo (a cura di), *Senso e prospettive del lavoro di comunità. Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del territorio*, Milano: Franco Angeli, pp. 103-117.
- Valenzano N. (2019), *Educare all'empatia. Significati e prospettive*, in F. Zamengo, N. Valenzano (a cura di), *Protezione e rischio nei processi educativi*, Reggio Emilia: Junior, pp. 31-42.
- Valenzano N. (2019), *Potenziare o educare all'empatia? Dall'antropologia pedagogica alle pratiche educative*, in «Formazione e Insegnamento», vol. 17, n. 1, pp. 355-361.
- Valenzano N. (2019), *Testimonianza in gioco. Educare il carattere attraverso l'attività sportiva*, in F. Casolo, M. Musai, S. Nosari (a cura di), *Pedagogia e cultura della corporeità nell'età evolutiva*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 269-277.
- Valenzano N., Zamengo F. (2018), *Disaccordo morale e differenza di genere. La Philosophy for Communities come pratica educativa di comunità*, in «Educational Reflective Practices», vol. 8, n. 1, pp. 165-178.
- Valenzano N., Zamengo F. (2018), *Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti*, in «Ricerche Pedagogiche», vol. 52, n. 208-209, pp. 345-364.
- Vieira Pinto Á (1960), *Consciência e realidade nacional*, Rio de Janeiro: ISEB.
- Vieno A., Santinello M. (2006), *Il capitale sociale secondo un'ottica di psicologia di comunità*, in «Giornale italiano di psicologia», vol. 33, n. 3, pp. 481-497.
- Villela-Petit M. (2005), *Mounier e il Brasile*, in Toso M, Formella Z., Danese A. (a cura di), *Emmanuel Mounier. Persona e umanesimo relazionale. Mounier e oltre*, vol. II, Roma: Las, pp. 329-342.
- Vitale A. (2007), *Sociologia della comunità*, Roma: Carocci.
- Vittoria P. (2008), *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*, Sassari: Carlo Delfino.
- Walker J. (1980), *The end of dialogue. Paulo Freire on politics of education*, in R. Mackie (ed.), *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire*, New York: Continuum, pp. 120-150.
- Watt D. (2007), *Toward a Neuroscience of Empathy: Integrating Affective and*

- Cognitive Perspectives*, in «Neuropsychanalysis. An Interdisciplinary Journal for Psychoanalysis and the Neurosciences», vol. 9, n. 2, pp. 119-140.
- Webb D. (2010), *Paulo Freire and "the need for a kind of education in hope*, in «Cambridge Journal of Education», vol. 40, n. 4, pp. 327-339.
- Webb D. (2012), *Process, Orientation, and System: The Pedagogical Operation of Utopia in the Work of Paulo Freire*, in «Educational Theory», vol. 62, n. 5, pp. 593-608.
- Weffort F. (1973), *Introduzione*, in Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Milano: Mondadori (ed. orig. *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra 1967).
- Whitehead A.N. (1960), *I fini dell'educazione e altri saggi*, Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. *The Aims of Education and Others Essays*, New York: The New American Library 1949).
- Williams B. (1962), *The Idea of Equality*, in P. Laslett, W. G. Runciman (eds.), *Philosophy, Politics and Society*, Oxford: Blackwell, 1962), pp. 110-131.
- Williams T D., Bengtsson J.O. (2016), *Personalism*, in E.N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/archives/sum2016/entries/personalism>.
- Wilson T., Park P., Colon-Muniz A. (eds.), *Memories of Paulo* cit.
- Woods D.W., Kanter J.W. (2016), *Disturbi psicologici e terapia cognitivo-comportamentale. Modelli e interventi clinici di terza generazione*, Milano: Franco Angeli (ed. orig. *Understanding Behavior Disorders: A Contemporary Behavioral Perspective*, Reno, NV: Context Press 2007).
- Wulf C. (2008), *Antropologia, historia, cultura, filosofia*, Barcelona: Anthropos, p. 100 (ed. orig. *Anthropologie. Geschichte-Kultur-Philosophie*, Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2004).
- Youngman F. (2000), *The Political Economy of Adult Education and Development*, London: Zed Publishers.
- Zagzebski L. (2006), *The Admirable Life and The Desirable Life*, in T. Chappell (ed.), *Values and Virtues*, Oxford: Oxford University Press, pp. 53-66.
- Zagzebski L. (2010), *Exemplarist Virtue Theory*, in «Metaphilosophy», vol. 41, n. 1-2,

pp. 41-57.

- Zagzebski L. (2012), *Epistemic Authority: A Theory of Trust, Authority, and Autonomy in Belief*, New York: Oxford University Press.
- Zagzebski L. (2015), *Admiration and the Admirable*, in «Aristotelian Society», suppl. vol. 89, n. 1, pp. 205-221.
- Zagzebski L. (2017), *Exemplarist Moral Theory*, Oxford: Oxford University Press.
- Zahavi D. (2001), *Beyond empathy: Phenomenological approaches to intersubjectivity*, in «Journal of Consciousness Studies», vol. 8, n. 5-7, pp. 151-167.
- Zahavi D. (2014), *Self and Other: Exploring Subjectivity, Empathy, and Shame*, Oxford: Oxford University Press.
- Zapata-Barrero R. (2019), *Intercultural Citizenship in the Post-Multicultural Era*, London: Sage.
- Zettle R.D., Hayes S.C., Barnes-Holmes D., Biglan A. (eds.) (2016), *The Wiley Handbook of Contextual Behavioral Science*, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Zimmerman M.A. (2000), *Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*, in J. Rappaport, E. Seidman, *Handbook of Community Psychology*, New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, pp. 43-63.