

L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire

di Giuseppe Milan

Professore Ordinario di Pedagogia Generale, Facoltà di Scienze
della Formazione, Università di Padova

1. Introduzione. Cenni storico-biografici

Paulo Freire è un pedagogista che non ammette mezze misure: o lo si ama o lo si evita scrupolosamente. D'altronde la sua vita, la sua azione, la sua pedagogia non ammettono mezze misure: operano nette scelte di campo e spesso, di conseguenza, rotture.

La sua attualità, a dieci anni dalla morte, è dovuta anche a questa chiarezza di opzioni, alla coerente determinazione etica, teorica ed esistenziale che impregna la sua azione e il suo pensiero. Naturalmente è impossibile raccontare-spiegare Freire in poche pagine.

In questo contributo saranno evidenziati alcuni aspetti, che ritengo particolarmente importanti e attuali, della sua pedagogia: la sua visione antropologica e il contrasto con una realtà spesso ingiusta e opprimente; il suo orizzonte teleologico, con l'indicazione di finalità irrinunciabili nel percorso di umanizzazione che l'educazione è chiamata a promuovere; alcune modalità dell'educazione come «dialogo», con le implicazioni che ne derivano per gli insegnanti, per gli educatori in genere, per quanti possono essere attori di umanizzazione in ogni contesto e a ogni latitudine.

Paulo Freire nasce a Recife (Pernambuco), nel Nord-Est del Brasile, il 19 settembre 1921.

Impara la lezione del dialogo dai genitori che, appartenenti a confessioni religiose diverse — il padre spiritualista, la madre cattolica praticante — sanno rispettarsi reciprocamente.

Vive l'esperienza della fame, specialmente durante la crisi economica del '29, che aggrava la condizione già precaria della famiglia e la costringe a trasferirsi a Jaboatão.

Rimasto prematuramente orfano del padre, Paulo segue gli studi secondari, interessandosi in particolare di filosofia e psicologia del linguaggio, si iscrive quindi alla facoltà di Giurisprudenza, dedicandosi nel contempo all'insegnamento del portoghese.

Laureatosi in Diritto all'Università del Pernambuco, capisce già alla prima causa che non è fatto per la carriera di avvocato e che è più importante offrire agli «ultimi» le possibilità e gli strumenti per difendersi da soli.

In quegli anni, anche per la positiva influenza ricevuta fin dall'infanzia dall'esempio della madre, si avvicina all'Azione Cattolica, di cui diventa attivo militante, e alla lettura di Mounier, Maritain, Bernanos, Marcel, che contribuiscono a rinforzare il suo pensiero, a fargli sentire l'urgenza di una pratica esistenziale e politica coerente e a superare la frequente spaccatura — evidente anche in ambienti ecclesiali — tra la teoria predicata e la concretezza della vita in contatto con i poveri.

Nel 1944 sposa Elza Maria Costa Oliveira, insegnante elementare e direttrice scolastica, che lo aiuta a orientarsi più decisamente verso le tematiche pedagogiche e alla pratica dell'insegnamento.

Inizia a insegnare ai lavoratori del SESI (Servizio Sociale dell'Industria), opera come direttore e poi come Sovrintendente nel Dipartimento di Educazione e Cultura di Pernambuco dal 1946 al 1954. Soprattutto in questi anni si rende conto della necessità di un metodo di alfabetizzazione degli adulti, rispettoso dei loro saperi e del linguaggio popolare, e comincia a elaborarlo a partire dalle concrete esperienze didattiche e dalla vita reale del popolo.

Nel 1961, in collaborazione con il governo «populista» guidato da Joao Goulard, fonda a Recife il «Movimento di Cultura Popolare» e dal 1962 dirige il Piano per l'educazione degli adulti nel Nord-Est. Applicando il proprio metodo, in un mese e mezzo alfabetizza 300 adulti ad Angicos, piccolo villaggio del nord-est, convincendo il Governo Federale a estendere questa esperienza educativa in tutto il territorio del Brasile.

Nel pieno di questa azione avviene il Colpo di Stato militare del 1964. Freire viene incarcerato come personaggio pericoloso e sovversivo. Uscito dal carcere dopo 75 giorni, è costretto all'esilio in Cile, dove resta fino al 1969, pure lì operando per l'alfabetizzazione degli adulti, insegnando all'Università di Santiago e scrivendo due libri: *L'educazione come pratica della libertà* e *La pedagogia degli oppressi*, la sua opera più importante e conosciuta. Tiene corsi, per dieci mesi, anche all'Università di Harvard, confrontandosi con le culture del Nord del mondo e mettendo in evidenza forme di oppressione presenti anche in questi contesti.

Nel 1969 viene nominato esperto dell'Unesco. Dal 1970 al 1980 è Consulente dell'Ufficio dell'Educazione presso il Consiglio Mondiale delle Chiese; in questa veste organizza e partecipa a molti programmi di educazione per gli adulti in Africa, dove rimane 10 anni. Scrive, come frutto di queste esperienze pedagogiche, *Pedagogia in cammino: lettere dalla Guinea Bissau*.

Nel 1980, tornato un governo democratico in Brasile, rientra nel suo Paese dopo 16 anni di esilio e fissa la residenza a São Paulo dove continua nello sviluppo della sua pedagogia.

Nel 1986 gli viene assegnato il premio Educazione dell'Unesco. Negli anni successivi riceve premi e onorificenze varie, tra cui *Lauree honoris causa* in 28 università, tra cui la laurea in Pedagogia all'Università di Bologna (1989) e all'Università tedesca «Carl von Ossietzky», poco prima della sua morte, avvenuta a São Paulo nel maggio 1997. Proprio a São Paulo dal 1992 opera l'Istituto Paulo Freire, il cui compito è quello di conservare e diffondere la pedagogia di Freire.

La riflessione pedagogica di Paulo Freire è strettamente legata alla pratica dell'educazione e della formazione degli educatori, alla quale egli si dedica per tutta la vita. È proprio lo spessore problematico della pratica educativa, con le sue dimensioni di complessità, con i suoi fallimenti, con le difficoltà di vario genere — culturale, politico, sociale, individuale — che essa evidenzia, a postulare la necessità della riflessione, dello studio, della teorizzazione.

Freire ne è pienamente convinto, e sostiene che proprio l'altissima e impegnativa funzione di *liberazione* assegnata all'educazione obblighi a sottoporre l'educazione stessa al continuo vaglio critico, sia per impedirle di cadere nelle contraddizioni generate dalla prepotenza di contesti politici-culturali-economici disumanizzanti, sia, comunque, per promuoverla senza ambiguità e per fissare in tal senso alcuni fondamenti antropologici-pedagogici che possano veramente essere punti fermi indiscutibili.

La profondità con cui Freire vive l'impegno pratico-teorico, educativo-pedagogico, e la «passione vocazionale» con cui attua l'opzione per i poveri, gli «straccioni», gli «analfabeti», gli oppressi di ogni tipo e di ogni latitudine, lo includono a buon diritto nel novero di quei grandi pedagogisti-educatori che hanno lasciato un segno importante proprio per la sapienza con cui hanno dinamicamente legato il pensiero e l'azione, la parola e la vita, mettendo comunque in rilievo — quasi si trattasse di una logica necessità — la priorità della testimonianza coerente, dell'esempio vissuto, dell'«agire per trasformare», in nome di una determinazione etica capace di ascoltare in primo luogo l'urlo silenzioso dei muti e di uscire così dalla falsa neutralità che avvantaggia i prepotenti. La storia della pedagogia è ricca di tali pedagogisti-testimoni, e non possiamo qui percorrerla evidenziando adeguatamente i suoi tanti punti luminosi. Basti ricordare, soltanto per fare pochissimi nomi, le figura ormai lontana nel tempo, ma tutt'altro che sbiadita, di Enrico Pestalozzi o quelle a noi più vicine, ma non sempre valutate come meriterebbero, di Lorenzo Milani, Aldo Capitini, Danilo Dolci: tutti — allo stesso modo di Freire, benché con diverse soluzioni metodologiche (che qui non è possibile approfondire) — testimoni di una prassi educativa impregnata di forte idealità e sostenuta da una profonda visione filosofica.

Freire è, come loro, profeta e «rivoluzionario» non-violento, spinto da una fede autenticamente evangelica, capace di scorgere Cristo nei poveri e in tutti gli uomini, negli oppressi come negli oppressori, bisognosi entrambi di autentica liberazione e di coraggiosa apertura al dialogo.

Egli, a partire da questi presupposti, assume anche la visione marxista nell'interpretazione delle ingiustizie e come sollecitazione prassica perché l'empatia per i poveri non si fermi alla mera riflessione teorica ma si tramuti in effettiva azione politica di trasformazione del mondo. L'educazione si fa perciò esperienza di un agire sociale e politico. Politico, non certo «partitico».

Negli ultimi anni della sua vita Freire assiste, naturalmente, alla rovinosa quanto repentina caduta del comunismo, ma ancor prima egli evidenzia le contraddizioni e le implicite illusioni di un'ideologia che, mentre predica una società egualitaria, concretamente ripete le strutture di potere oppressori-oppressi: una conferma ulteriore, per lui, che soltanto un'autentica pedagogia della liberazione, capace veramente di formare ogni essere umano alla coscienza critica, può provocare un reale cambiamento socio-politico-culturale.

Di testimonianze come quella di Paulo Freire (e dei pensatori prima citati) abbiamo estremo bisogno, oggi più che mai. Spero che queste pagine possano risvegliarne l'esigenza tra quanti operano e ricercano in ambito pedagogico.

2. L'indignazione di fronte alla realtà

L'esperienza umana, educativa e pedagogica di Paulo Freire prende le mosse da un'esigenza imprescindibile di concretezza, dalla necessità di un rapporto stretto e vitale con la realtà, fatto innanzitutto di ascolto, attenzione, conoscenza.

Abitiamo la realtà e spesso non ne siamo consapevoli: immersi in essa, invischiati in una anomala indistinzione, viviamo schiavi di un'interpretazione ingenua, magica, superstiziosa, spesso ereditata dalla cultura dell'immobilismo. Oppure trattiamo della realtà, ne argomentiamo a volte con artificiosa abbondanza di speculazioni, ma non la conosciamo: abbiamo la presunzione di possederla, senza essere in autentica relazione con essa.

Per Freire, la realtà è interlocutore vivo e problematico: è sfida, provocazione, sollecitazione, nella consapevolezza della sua indiscutibile alterità e delle pressanti richieste che — a partire dalle contraddizioni che la attraversano — essa ci rivolge.

La genesi dell'educazione si radica proprio in tale incontro-scontro con le condizioni reali in cui gli esseri umani si trovano a vivere, nella ribellione e nel riscatto di cui l'educazione stessa deve farsi interprete, per salvare e promuovere i valori autentici insiti nella persona. Nell'incontro con se stesso e nel rapporto complesso con la sua realtà, l'uomo — chiamato a non chiudere gli occhi al mondo endogeno ed esogeno — «accoglie la sfida drammatica del momento presente» (Freire, 2002, pp. 27-28) e riconosce «la disumanizzazione, non solo come ipotesi ontologica, ma anche come realtà storica».

È a partire da queste premesse che Freire denuncia a più riprese «la realtà brutale in cui la violenza è una costante e in cui le persone sono costrette a convivere più con la morte che con la vita» (Freire, 2004, pp. 26-27), in cui l'autentica vocazione umana viene «negata nell'ingiustizia, nello sfruttamento, nell'oppressione, nella

violenza degli oppressori» (Freire, 2002, pp. 28-29), in cui prevale a volte «un “ordine” ingiusto, che genera la violenza degli oppressori», altre volte la «falsa generosità, che si alimenta con la morte, lo scoraggiamento e la miseria».

Si tratta di una denuncia che risente indubbiamente di uno specifico contesto storico, il Brasile di alcuni decenni fa. Anche successivamente, tuttavia, in altri luoghi, tempi, contesti socio-culturali-politici, Freire indaga criticamente la realtà e ne coglie intimi e diversi aspetti di oppressione e ingiustizia.

Il nostro mondo occidentale, con i suoi miti, non sfugge certo a tale critica.

In *Pedagogia dell'autonomia*, ad esempio, scritto nel 1996, Freire afferma che «è un'immoralità, che agli interessi radicalmente umani si sovrappongono, come si sta facendo, quelli del mercato» (Freire, 2004, p. 80). Allo stesso modo, nell'ultimo suo scritto, *Pedagogia da indignação*, egli critica proprio quell'*etica del mercato* che si manifesta nell'*economicizzazione della persona*, secondo la quale il nostro valore risulta direttamente proporzionale al nostro «potere d'acquisto».¹

Alla brutale violenza di un'esplicita dinamica di oppressione si sostituisce a volte, in altri luoghi e in altri tempi, «il potere invisibile dell'addomesticamento alienante capace di un'efficienza straordinaria»: si attua la «burocratizzazione della mente», uno «stato raffinato di estraniamento, di “autodimissioni” della mente», una sorta di «conformismo dell'individuo, di accomodamento» (Freire, 2004, pp. 88-91). Anche in questi casi, comunque, l'errore e l'ingiustizia fondamentale consistono nel vivere la realtà come «fatalità», nel guardare «ai fatti come a qualcosa di già consumato, come a qualcosa che è successo perché doveva succedere», alla «storia come *determinismo* e non come *possibilità*».

Allora la realtà, con i molteplici aspetti negativi che veicola, viene assunta come dato di fatto indiscutibile. Il tempo viene «de-problematizzato», per cui «il domani diventa perpetuazione dell'oggi»: «non c'è più spazio per la scelta, ma soltanto per potersi accomodare in modo disciplinato a quel che già c'è o che verrà». L'odierna «globalizzazione», ad esempio, potrebbe essere recepita e vissuta — denuncia Freire — come «destino», di fronte al quale restarsene «impotenti», accettando la strategia antipedagogica della neutralità, del pilatesco «lavarsene le mani» in un contesto culturale reificante e alienante, in cui — soltanto per evidenziare una delle frequenti conseguenze — «il corpo delle donne e degli uomini diventa un puro oggetto di spoliamento e di indifferenza».

Questa «visione meccanicistica» degli eventi umani si esplica oggi, denuncia Freire, non tanto attraverso relazioni elementarmente grezze e di facile lettura — come in rapporti interpersonali e sociali che si reggono sull'esplicito sopruso — ma attraverso modalità di dominio e di subalternità che si attuano per mezzo di «sostituzioni fantastiche», che tuttavia non mutano la natura dell'ingiustizia e della disumanizzazione (Freire, Gadotti e Guimarães, 1995, p. 94).

Uno di tali artifici disumanizzanti è costituito chiaramente dall'onnipotenza della cosalità, dall'«eccesso di “razionalità” nel nostro tempo così altamente tecno-

¹ «Valemos tanto quanto esteja sendo ou possa ser o nosso poder de compra» (Freire, 2000, p. 129).

logicizzato» (Freire, 2004, p. 28): una pseudo-razionalità, che assolutizza — anche nella prassi educativa — la quantità a scapito della qualità, la «specializzazione esagerata» a scapito del vero sapere (Freire, 1973, p. 109 e p. 119),² la produzione meramente materiale e consumistica a scapito dei valori autentici: «Non si può fare una lettura critica se la si fa come se si andasse ad acquistare all'ingrosso. Leggendo venti, trenta libri» (Freire, 2004, p. 24). La vera lettura della realtà, in senso lato, richiede acutezza critica e attitudine etica a cogliere l'essenziale, non certo la lente distorcente della quantità.

«Una delle più grandi tragedie dell'uomo moderno, per non dire la maggiore — scrive Freire in *L'educazione come pratica della libertà* —, consiste nel fatto che oggi egli è dominato dalla forza dei miti, guidato dalla pubblicità organizzata, sia essa ideologica o no, per cui sta rinunciando sempre di più e senza accorgersene alla sua capacità di decidere» (Freire, 1974a, p. 51).

E ancora: «assistiamo ogni giorno, dove più, dove meno, in tutte le parti del vasto mondo, allo spettacolo doloroso dell'uomo semplice schiacciato, umiliato e adattato, trasformato in spettatore teleguidato dalla forza dei miti [...] che, rivoltandosi contro di lui, lo distruggono e lo annientano» (Freire, 1974a, p. 53).

Freire, pertanto, nella sua lucida analisi critica della realtà, passa in rassegna molteplici forme di disumanizzazione e ritrova — nelle diverse latitudini e nelle varie situazioni economico-culturali —, il diffuso pericolo della passività, del mutismo imposto o assunto per abitudine a vivere terra-terra, del «gregarismo» di chi si conforma al dominio dell'effimero, diventando «zimbello del gioco dei cambiamenti», vittima di assurde «prescrizioni sociali che gli vengono imposte, ovvero quasi subdolamente offerte in dono», giungendo perfino a pensare — a opera di tali sofisticate manipolazioni culturali — «che sia bellissimo essere un rinoceronte»: «quanto meno si rende conto della sua tragedia, tanto più si trasforma nel rinoceronte di Ionesco».

Il grave problema connesso a tali forme di alienazione, a tale metamorfosi in «rinoceronte», a tale pesante orizzontalità materiale, è la chiusura degli orizzonti, l'assenza delle altezze: la «morte dell'utopia e del sogno» che si accompagna, per Freire, alla «morte della storia» (Freire, 2004, p. 91), cui corrisponde la convinzione che «la realtà è questa, e basta» (Freire, 2004, p. 61), che non c'è nulla da fare, che nulla può cambiare. La «rassegnazione di fronte alle offese che ci distruggono nel nostro essere», l'«immobilismo di chi è stato messo a tacere», «l'elogio all'adeguarsi, inteso come fatalità o destino da cui non si può sfuggire»: tutto questo è per Freire negazione dell'umanizzazione e dell'educazione.

L'educazione comincia, invece, dalla consapevolezza che «cambiare è difficile, ma è possibile», dalla fattiva sostituzione della «ribellione come denuncia» alla passiva rassegnazione: io, essere umano, «ho il diritto di provare collera, di manifestarla, di averla come motivazione per la mia lotta» (Freire, 2004, pp. 61-64).

² Si vedano le note 7 e 16 del testo citato, in cui Freire afferma di aver apprezzato, al riguardo dell'argomento, sia l'analisi compiuta da Mounier (Mounier, 1968), sia la critica di Maritain all'«animalizzazione progressiva dello spirito e della vita umana» (Maritain, 1947, p. 40).

Va detto, tuttavia, che l'indignazione e la collera hanno per Freire una funzione decostruttivo-critica che immediatamente deve declinarsi in una prospettiva feconda e creativa.

L'indignazione, insomma, per farsi pedagogica non deve limitarsi a una sterile pratica meramente distruttiva, ma deve oltrepassare la fase dello sdegno verso la «banalità del male»³ per farsi speranza, annuncio, amore concreto, ribellione operativa capace di realizzare cose nuove nel segno del miglioramento e dell'umanizzazione.

Indignarsi di fronte a se stessi — quando ospitiamo in noi l'oppressore — e di fronte alla realtà disumanizzante è per Freire tappa iniziale ed essenziale di un processo che tuttavia nell'ottica pedagogica — libera dalla tentazione dell'odio come pure dalla pratica della violenza e del terrorismo — deve rivestirsi di speranza e assumere decisamente il compito di invertire la tendenza e di promuovere l'umanizzazione.

L'indignazione di Freire lo conduce a una chiarissima scelta di campo, come afferma in *Pedagogia dell'autonomia*: «Il mio punto di vista è quello dei “dannati della Terra”, quello degli esclusi».

In *Pedagogia degli oppressi*, la sua dedica è significativamente indirizzata «agli straccioni nel mondo e a coloro che in essi si riconoscono e così riconoscendosi con loro soffrono e con loro lottano». Il metodo di questa «lotta» è soltanto l'educazione autentica, dialogica, democratica.

«In nome di niente e nessuno — afferma Freire — accetto azioni terroristiche, dal momento che provocano la morte di innocenti e il senso di insicurezza degli esseri umani» (Freire, 2004, p. 14).

3. La vocazione a «essere di più»

L'approccio critico alla realtà provoca spesso «giusta collera» (Freire, 2004, p. 34) ed esplicita ribellione perché la realtà stessa in vari modi tradisce e nega la vocazione specifica dell'essere umano: quella «*ad essere di più*».

La motivazione prima dell'impegno teorico-pratico di Freire va colta proprio — e lo si riscontra in tutta la sua opera — nella constatazione della diffusa e crescente «crisi dei valori» più che in un'appartenenza politico-ideologica.

Egli è guidato da una «preoccupazione fundamentalmente educativa», che fissa l'attenzione sulla distorsione della vocazione al miglioramento in un contesto che si accontenta dell'esistente e, in ultima analisi, «genera un *essere di meno*» (Freire, 2002, p. 28): una preoccupazione accentuata in una fase storica in cui i processi di disumanizzazione sembrano prevalere su quelli umanizzanti.

La persona umana, per Freire, è ontologicamente «soggetto di rapporti» (Freire, 1974a, p. 47), chiamato ad andare «oltre i condizionamenti» (Freire, 2004, p. 23)

³ Sulla tematica dell'indignazione, e della colpevole incapacità di indignarsi per gli aspetti negativi della realtà, rimandiamo anche all'eccellente testimonianza di Arendt (Arendt, 1964).

e a ritrovarsi come relazione nella consapevolezza che «è l'“alterità” del “non io”, o del *tu*, che mi fa accettare la radicalità del mio *io*».

Troviamo in queste affermazioni un'antropologia molto simile a quella — definita «dialogale» — di Martin Buber (Milan, 1994), che Freire dimostra di conoscere e cita esplicitamente in *Pedagogia degli oppressi*, in pagine dedicate alla «teoria dell'azione dialogica» (Freire, 2002, p. 166).

L'affinità con la concezione dialogica buberiana emerge in molti passaggi, come quando Freire scrive che «l'*io* dialogico [...] sa che è esattamente il *tu* che lo costituisce. Sa pure di essere costituito da un *tu* (un non-io) che si costituisce a sua volta come un *io*, avendo nel suo *io* un *tu*».

Per il pedagogista brasiliano, allora, l'autentica identità relazionale-dialogica degli esseri umani dovrebbe indurli a superare i muri del mutismo, dell'alfabetismo integrale, e ad assumersi decisamente «come esseri sociali e storici, che pensano, che comunicano, che trasformano, che creano, che realizzano sogni, che sono capaci di indignarsi perché capaci di amare» (Freire, 2004, p. 35).

È particolarmente interessante notare che per Freire — allo stesso modo che per Buber — la costitutiva dimensione dialogica della persona va vista sempre nella prospettiva dell'ulteriore apertura a- . Il dialogo, l'incontro interpersonale, sono sempre punti di partenza per l'apertura responsabile al mondo, alla storia, alla cultura. Ogni relazione, pertanto, non va vissuta in termini di autocentrimento ma come creativa possibilità di «dare un nome al mondo»: «il dialogo è questo incontro di uomini, attraverso la mediazione del mondo, per dargli un nome, e quindi non si esaurisce nel rapporto io-tu» (Freire, 2002, p. 78).

Si tratta di un dialogo che, allargandosi, può diventare «esperienza di *comunione*»: un concetto, quello di *comunione*, che Freire introduce con una certa frequenza nei suoi scritti, alludendo sia alla dimensione «plurale» che ci costituisce — in quanto l'essere umano è socialità, «popolo» — sia a una realtà sempre da costruire tra di noi.

Questa dimensione dialogale, che si amplia nella dimensione della più vasta comunione, implica evidentemente l'idea di essere umano «inconcluso».

«Dove c'è vita, c'è incompiutezza», scrive Freire in *Pedagogia dell'autonomia* (p. 41): gli uomini sono «*esseri in divenire*, incompleti, inconclusi» (Freire, 2002, p. 73), caratterizzati dalla storicità. Vanno visti come «esseri che vanno oltre se stessi, come “progetti”, come esseri che camminano in avanti, che guardano in avanti, verso “l'essere di più”, verso l'umanizzazione».

In questa prospettiva, dimensioni esistenziali imprescindibili sono la «ricerca» e la «curiosità», il porsi domande e cercare risposte, continuamente e, in particolare, rispetto alla propria realtà di uomini. È proprio da qui che si genera, in fondo, la possibilità di diventare attori di se stessi e del mondo. È da qui che, evidentemente, emerge la necessità dell'educazione stessa, come Freire afferma proprio all'inizio de *La pedagogia degli oppressi*: «gli uomini, accogliendo la sfida del momento presente, si collocano di fronte a se stessi come problema. Scoprono di saper poco di sé, del proprio posto nell'universo, e sono inquieti perché vogliono saperne di più» (Freire, 2002, p. 27). La consapevolezza della «tragica ignoranza»

za» che ci costituisce diventa la molla per lanciarsi nell'avventura della ricerca, nella via sempre incompiuta dell'umanizzazione. L'incompiutezza, il «so di non sapere» apre anche per Freire — e non possiamo non pensare a Socrate — alla maieutica della ricerca dialogica, che sola può consentire di procedere verso una maggiore «compiutezza», anche se mai definitivamente raggiunta. L'essere umano è questo perpetuo tendere al meglio, nel dinamico gioco delle opposizioni polari *incompiutezza-pienezza*, umilmente consapevole della propria «inconclusione» e testardamente deciso a migliorare.

Freire esclama la sua meraviglia per questa ontologica «inconclusione» che sollecita a un oltrepassamento continuo: «Mi piace essere uomo, essere persona, perché so che il mio passaggio attraverso il mondo non è già stato determinato, non è prestabilito. Perché so che il mio “destino” non è un dato, ma qualcosa che deve essere realizzato e dalla cui responsabilità non posso esimermi. 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» (Freire, 2004, p. 43).

La grandezza dell'essere umano sta perciò in questa vocazione a essere soggetto che migliora, che si fa agente di Storia utilizzando proficuamente le molteplici piccole o grandi risorse che si trova tra le mani: «non è possibile stare nel mondo senza fare storia, senza essere da essa plasmati, senza fare cultura, senza “trattare” la propria presenza nel mondo, senza sognare, senza cantare, senza fare musica, senza dipingere, senza prendersi cura della terra, delle acque, senza usare le mani, senza scolpire, senza fare filosofia, senza punti di vista sul mondo, senza fare scienza, o teologia, senza timore davanti al mistero, senza imparare, senza insegnare, senza idee di formazione, senza fare politica» (Freire, 2004, p. 47).

L'uomo, «situato e datato» — secondo un'espressione che Freire cita da Gabriel Marcel —, è perciò chiamato al «dominio della Storia e della Cultura», a essere presente nel tempo e nello spazio come vero soggetto di cambiamento. Egli può realizzare questo compito «accogliendo l'esperienza del passato, creando e ricreando, integrandosi nel contesto della sua storia, rispondendo alle sfide del tempo, oggettivandosi, coscientizzandosi e trascendendo la realtà» (Freire, 1974a, p. 49).

Questa frase sintetizza in modo mirabile alcune delle caratteristiche fondamentali della vocazione dell'uomo: vivere da protagonista la temporalità, sapendo articolare esistenzialmente passato, presente e futuro; cogliere i segni dei tempi, le «sfide epocali», le «parole generatrici» sulle quali è importante fermare l'attenzione e l'azione; vivere la capacità di trascendimento, superando la condizione di «immersione» e la tentazione dell'orizzontalismo; integrarsi come soggetto nel proprio mondo. A proposito di «integrazione» — concetto ormai entrato nel nostro vocabolario socio-pedagogico, ma anche sottoposto a interpretazioni semantiche non sempre pertinenti —, Freire chiarisce il significato che per lui assume questo concetto e la sua importanza come dimensione esistenziale cui l'essere umano è chiamato.

«L'integrazione consiste nella 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. Nella misura in cui l'uomo perde la possibilità di scegliere e si adatta al giudizio degli altri, viene diminuito, perché non esercita più la sua libertà. Non può più integrarsi, si adatta. Invece l'uomo che si integra è un *soggetto*. L'integrazione o la partecipazione lo rendono attivo, mentre l'adattamento lo rende passivo» (Freire, 1974a, nota 3, p. 49).

La concezione di Freire, in ultima analisi, eleva a dignità altissima l'essere umano: quasi paradossalmente, è proprio «l'incompiutezza» — di cui l'uomo deve farsi consapevole — a conferirgli grandezza, a dargli protagonismo nella dialettica adattamento-integrazione, a obbligarlo a cercare, a migliorare, a farsi imprenditore di cultura, di storia, di socialità, di politica.

L'essere umano è chiamato — questa è la sua vocazione! — a essere dialogo, ascolto e risposta, presenza è responsabilità. E proprio «nel gioco continuo delle risposte — scrive Freire — l'uomo diviene un altro nell'atto stesso di rispondere», e così «si accorge di esistere, e non solo di vivere» (Freire, 1974a, pp. 47-48).

L'educazione, evidentemente, spinta da questa provocante «vocazione» e dalla «speranza» a «essere di più», entra in questo gioco come realtà imprescindibile, dimensione costitutiva dell'essere umano stesso e della sua soggettività.

Afferma infatti Freire: «L'educazione come processo si fonda sull'incompiutezza dell'essere che si riconosce come tale [...]. E anche la speranza trova il suo fondamento nell'incompiutezza di cui prendiamo coscienza e che ci inserisce nel movimento di ricerca» (Freire, 2004, p. 47).

4. L'educazione

L'educazione deve essere, per Freire, «pratica della libertà», esperienza di liberazione: esperienza difficile, impegnativa, alla quale egli assegna un compito importantissimo, anche perché la finalità è veramente alta.

In questo processo, infatti, «la liberazione è un parto. Un parto doloroso». E l'essere che «nasce da questo parto è un uomo nuovo»: «l'uomo che libera se stesso» (Freire, 2002, p. 34).

Funzione dell'educazione è quella di liberare la soggettività, aiutando la persona a essere agente della propria liberazione, della propria umanizzazione. L'educazione deve essere pratica di umanizzazione, di superamento dell'ingiustizia che imbriglia e opprime i singoli e le masse: può e deve essere servizio, in tale direzione, ma può espletare questo compito soltanto attraverso una maieutica nella quale il «parto doloroso» non è esclusivo compito di una levatrice esterna ma opera dell'uomo stesso, protagonista primo del proprio riscatto.

4.1 L'educazione depositaria

L'errore per eccellenza, in ambito educativo, quello che travisa totalmente il significato stesso di educazione, è per Freire la «contraddizione educatore-educando»: quella che polarizza le posizioni, innalzando una parte e abbassando

l'altra, assegnando all'una il protagonismo assoluto e l'assoluta responsabilità delle decisioni e delle azioni e all'altra l'unica possibilità di essere passiva ricezione.

«La rigidità di queste posizioni — afferma Freire — nega l'educazione e la conoscenza come processo di ricerca» (Freire, 2002, p. 58).

Ecco l'educazione «depositaria», che «fa “comunicati” e depositi», che nega qualsiasi protagonismo negli educandi e «li trasforma in vasi, in “recipienti” che l'educatore deve “riempire”». Martin Buber la definirebbe «educazione-imbuto», alludendo allo strumento del versare dall'alto un liquido in un recipiente vuoto.

Questo modello, inautentico, di educazione definisce con estrema chiarezza i ruoli: «l'educatore sarà tanto migliore quanto più sarà capace di “riempire” i recipienti con i suoi “depositi”. Gli educandi saranno tanto migliori quanto più si lasceranno docilmente “riempire”». (Freire, 2002, p. 58).

La «giusta collera» di Freire si dirige, in ogni suo scritto, verso questo tipo di relazione educativa, che definisce anche «bancaria» perché, come in una banca, ciò che conta è «fare depositi» e «trasmettere valori». È, denuncia Freire utilizzando la terminologia di Erich Fromm, un'educazione «necrofila», perché «si nutre dell'amore alla morte e non dell'amore alla vita» (Freire, 2002, p. 65). Viene uccisa, in particolare, la parola: da soggetti narranti vittime della «malattia dell'espore», la cui «suprema inquietudine» consiste nel «parlare della realtà come di qualcosa di fermo» e nel «dissertare su argomenti completamente estranei all'esperienza esistenziale degli educandi»; essa viene derubata delle facoltà concrete e feconde di cui può essere fornita e viene trasformata «in bla-bla-bla, in verbosità alienata e alienante» (Freire, 2002, pp. 57-59).

Caratteristica evidente di questa educazione, il cui compito sacro è «riempire», è l'*a-simmetria anti-dialogica*, che dicotomizza la realtà con un'iniqua distribuzione delle parti:

l'educatore educa, gli educandi sono educati;
 l'educatore sa, gli educandi non sanno;
 l'educatore pensa, gli educandi sono pensati;
 l'educatore parla, gli educandi ascoltano docilmente;
 l'educatore crea la disciplina, gli educandi sono disciplinati;
 [...] l'educatore infine è il soggetto del processo; gli educandi puri oggetti.

In questo modo, la realtà dell'educazione perpetua e aggrava l'opposizione oppressore-oppresso, facendosi paladina di una concezione del sapere, della scienza, della storia in possesso soltanto di alcuni, mentre gli altri, la maggioranza, vengono «alienati» in una condizione di minorità e di ignoranza.

In questa «cultura del silenzio» gli uomini, ridotti al mutismo, all'analfabetismo cronico, rimangono «semplicemente nel mondo, e non con il mondo e con gli altri. Uomini spettatori e non ri-creatori del mondo» (Freire, 2002, p. 62).

La coscienza dell'uomo, in questo caso, rimane «intransitiva», «ingenua», incapace di relazione attiva con gli altri e con il mondo: viene abituata a concepirsi come «una stanza passivamente aperta al mondo, aspettando che esso vi penetri» con i suoi depositi, con le sue «lezioni verbose», con la sua «proibizione di pensare veramente».

Tale coscienza «immersa», «naturale», «impermeabile» è del tutto conforme alle richieste, grezze e sofisticate, del vasto e complesso mondo dell'oppressione. È del tutto conforme alla metodologia politico-economica di chi ha l'accentuato interesse che i singoli e le masse intere restino muti e passivi, immersi nella superstiziosa paura della libertà e dell'azione, in una storia senza storia dove tutto è predisposto e progettato secondo schemi antidemocratici oppure secondo la sofisticata tecnica di un paternalismo filantropico, rivestito di quella falsa generosità che non è disposta ad alterare certi rigidi equilibri di potere.

Freire, naturalmente, riporta molti e diversi esempi di tale «educazione depositaria», che egli ha riscontrato in contesti culturali e geografici diversi e che — pur nella varietà degli elementi esterni — conserva ovunque il medesimo meccanismo ingiusto e disumanizzante.

Va anche sottolineato il fatto che l'errore antropologico connesso a tale errore pedagogico non penalizza soltanto l'oppresso, depauperato di umanità: pure l'oppressore, nei propri riguardi, è interprete di una reale sottrazione di umanità, di un misconoscimento dell'umanità più vera, e dovrà egli stesso ritrovare il senso autentico dell'esistenza. Ma l'iniziativa per il reale recupero dell'umanità, nell'uno e nell'altro caso, non potrà che essere intrapresa, secondo Freire, dagli oppressi e da quelli che insieme a loro soffrono e lottano.

4.2 L'educazione problematizzante

L'educazione che rispetta la soggettività dialogica e creativa degli esseri umani è quella che non li considera «vuoti» da riempire, ma «corpi coscienti», portatori di una «coscienza *in rapporto intenzionale* con il mondo». La coscienza, per Freire, è sempre intrisa di relazionalità, di intenzionalità: è quindi «coscienza di» — in rapporto creativo con gli altri e con il mondo — e, nel rapporto con sé, «coscienza di sé», «coscienza della coscienza» (Freire, 2002, p. 68).

In questa prospettiva l'educazione si fa «problematizzante», supera perciò la dogmatica e predefinita struttura contrappositiva e oppressiva educatore/educandi e assume l'intima caratteristica della dialogicità, che reimposta creativamente e in modo sempre nuovo sia la relazione interpersonale-sociale sia il rapporto con il mondo e con i contenuti.

Freire definisce sinteticamente l'educazione problematizzante. La sinteticità della definizione non sembra impoverire, tuttavia, la complessità dell'oggetto definito: «l'educazione problematizzante colloca come esigenza preliminare il superamento della contraddizione educatore/educandi. Infatti essa è una situazione gnoseologica in cui l'oggetto conoscibile, invece di essere il termine dell'atto di conoscenza di un soggetto, è il mediatore dei soggetti che conoscono: educatore da una parte e educandi dall'altra. Senza questo superamento non è possibile il rapporto dialogico».

È implicato, indubbiamente, un nuovo rapporto con i «contenuti» dell'educazione, che non sono più considerati come statica «proprietà» dei detentori del sapere, «ritagli della realtà» da trasferire così come sono in docili e passivi contenitori,

ma entrano in gioco come «mediatori» di una relazione dinamica e vitale. Essi sollecitano all'incontro, pongono questioni che impegnano educatori e educandi a un comune ricercare, non sono oggetti morti da versare sulle tombe del sapere e dell'esistenza. Devono essere, invece, guardati, letti, interpretati, insegnati attraverso una «curiosità epistemologica» e «critica» che investe pratiche intersoggettive e comunitarie attive e sempre arricchiti dalla dinamica del dialogo.

In tal modo si rompe l'ingiusta struttura di potere oppressore-oppresso e l'esperienza educativa rispetta la sua natura autentica e umanizzante: «gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo».

La novità che emerge da questa esperienza riqualifica in termini suggestivi gli interlocutori della relazione educativa: «non più educatore dell'educando; non più educando dell'educatore; ma educatore-educando *con* educando-educatore. In tal modo l'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa».

Questo nuovo setting educativo supera la pratica «depositaria» e «anestizzante», che mantiene le coscienze nello stato di immersione intransitiva e la conoscenza a mero «livello di "doxa"», e risveglia le coscienze stesse, facendole emergere e provocando la loro «inserzione critica» nella realtà (Freire, 2002, p. 70). I contenuti del sapere si rivestono di «logos», di significato, e richiamano l'attiva curiosità e l'inesauribile ricerca.

L'educazione problematizzante si pone perciò come antidoto efficace contro ogni forma di passività e come continua provocazione responsabilizzante: «quanto più gli educandi dovranno affrontare problemi, tanto più si sentiranno sfidati. Tanto più sfidati, quanto più obbligati a rispondere alla sfida. Sfidati, comprendono la sfida nell'atto stesso di captarla. [...] La comprensione che risulta tende a divenire sempre più critica, e per questo sempre più libera dall'alienazione».

L'insegnante stesso costruisce la sua competenza professionale attraverso la continua problematizzazione del suo sapere, che esige «rigore sistematico», capacità di mettersi in gioco, «curiosità epistemologica»; si perfeziona nel dialogo aperto con gli altri, con il mondo, con le conoscenze, a patto che sappia insegnare-imparare-ricercare. Il «ciclo gnoseologico» gli chiede, accanto alla ricerca continua, la pratica dialogica della «do-discenza», la «docenza-discenza»: la disponibilità a insegnare strettissimamente legata alla massima disponibilità a imparare (Freire, 2004, p. 25).

In tal senso, la «problematicità» cui Freire presta attenzione è collegata alla necessità di impegnarsi a superare — in ogni ambito della formazione — le frequenti e a-problematiche dicotomie tra il momento pratico e quello teorico (Freire, 1979, p. 74).

Egli afferma, ad esempio: «Non si studia più per lavorare, né si lavora per studiare; si studia lavorando. Si realizza così per davvero questa unità tra pratica e teoria. Ma, ripeto, ciò che viene superato da questa unità tra pratica e teoria non è lo studio in quanto riflessione critica (teoria) sulla pratica realizzata o da realizzarsi, ma la separazione dei due momenti. L'unità tra pratica e teoria porta così all'unità

della scuola, di qualunque livello, in quanto contesto teorico e l'attività produttiva in quanto dimensione del contenuto concreto» (Freire, 1979, p. 39).

4.3 L'educatore dialogico

La distinzione di fondo, attuata da Freire, tra *educazione depositaria* e *educazione problematizzante* ci offre un chiaro criterio interpretativo per stabilire le caratteristiche dell'educatore autentico, l'*educatore dialogico*, sul quale ora ci soffermeremo più analiticamente.

Innanzitutto, l'educatore dialogico sa usare la *parola* in modo pertinente, rispettandone gli elementi costitutivi, cioè le due dimensioni che Freire considera in essa imprescindibili: «azione e riflessione, talmente solidali, strette da una interazione così radicale che, sacrificandosi anche parzialmente una delle due, immediatamente l'altra ne risente» (Freire, 2002, p. 77).

Il pedagogista brasiliano sottolinea che la parola educativa è immediatamente legata alla realtà e non può che implicare l'azione di cambiamento della realtà stessa: «non esiste parola autentica che non sia prassi. Quindi, pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo».

È evidente la radicale denuncia di Freire — affine, per molti aspetti, a quella di Don Lorenzo Milani — alla frequente dicotomizzazione teoria/prassi, scuola/vita, sapere/esperienza: una denuncia che si rivolge sia all'educatore ammalato di *verbalismo*, la cui parola è vuota e «senza impegno a trasformare», sia all'educatore ammalato di superficiale *attivismo*, abituato all'*azione per l'azione*, a sottovalutare il ruolo del pensiero, della riflessione, dello studio.

L'analfabetismo è una piaga culturale, la cui componente più grave è proprio il mutismo globale di chi non possiede lo strumento essenziale, la parola autentica, che gli permetta di «leggere» il mondo e la storia e di «scrivere» con le proprie mani e con la propria azione qualcosa di nuovo, che contribuisca a dare un nome al mondo stesso.

In questa prospettiva l'educazione, chiamata a non essere sterile e a-storica ma a entrare criticamente in dialogo costruttivo con la realtà, con la cultura, non può non farsi «educazione politica», impegno attivo di ciascuno a «partecipare», a essere attore protagonista di cambiamento del mondo che gli viene consegnato: gli uomini sono tenuti, attraverso l'educazione concreta a superare la «schizofrenia storica», che li vuole assenti dal mondo, e a essere veramente «bagnati di realtà» (Freire, 2002, nota 4, p. 78).

Sullo stretto legame tra educazione e politica, su cui Freire si sofferma in un interessante dialogo con Frei Betto, egli sinteticamente afferma che «l'educazione è politica. Essa ha una politicità e la politica ha un'educabilità, ossia, c'è un'indiscutibile natura politica nell'atto educativo» (Freire e Betto, 1986, p. 25).

Non può che essere confermato dalla realtà storica che, come sostiene Freire, «la pedagogia della libertà porta in sé i germi della rivolta» contro ogni forma di oppressione (Freire, 1974a, p. 20).

Tornando all'educatore autentico, egli è quello che sa dare la parola a tutti: «se il parlare autenticamente, che è lavoro, che è prassi, significa trasformare il

mondo, parlare non è privilegio di alcuni uomini, ma il diritto di tutti gli uomini» (Freire, 2002, p. 78).

L'uomo è parola, è dialogo: soltanto un'educazione fondata su un'antropologia dialogale può corrispondere perciò alle più intime istanze di ciascuno.

Freire individua alcuni presupposti fondamentali del dialogo, ai quali l'educatore deve costantemente riferirsi. Si tratta di dimensioni sulle quali egli si sofferma più volte nei suoi scritti, e che qui cerchiamo di presentare in forma sintetica.

4.4 Amore

L'«amore profondo» per gli uomini, per il mondo, per il sapere, per la propria professione è una delle virtù tipiche dell'educatore, secondo Freire.

Ogni rivoluzione autentica deve essere «amorosa» e il vero rivoluzionario non può che essere «biofilo», amante della vita, degli altri, del mondo. Al riguardo, Freire riporta la seguente affermazione di Guevara: «Mi lasci dire, a rischi d'apparirle ridicolo, che il vero rivoluzionario è guidato da grandi sentimenti di amore. È impossibile concepire un autentico rivoluzionario che non abbia questa qualità» (Freire, 2002, p. 79).

Si può rischiare, tuttavia, anche nell'educazione, di travisare il significato autentico dell'amore e di mettere in atto una vera e propria «patologia dell'amore»: «sadismo in chi domina, masochismo in chi è dominato. Amore, no».

L'amore autentico presenta caratteri specifici. Esige *coraggio*, per assumere decisamente l'impegno con gli uomini, per la loro causa, per la loro reale liberazione. Inoltre, non può essere *bigotto*, ma intelligente, flessibile, aperto, contrario a qualsiasi manipolazione, libero e «generatore di atti di libertà».

In un paragrafo di *Pedagogia dell'autonomia*, significativamente intitolato «Insegnare esige voler bene agli educandi», Freire insiste sul «piacere» e sul «coraggio» di voler bene. Non significa «voler bene a tutti gli alunni allo stesso modo», perché ogni essere umano è unico; significa che «non mi spaventa l'affettività né che ho paura di esprimerla», che «sono disponibile alla gioia di vivere». Significa anche amare la propria professione, e questo spiega anche «la quasi devozione con cui la maggioranza del corpo insegnante resta al suo posto, nonostante l'immoralità degli stipendi» (Freire, 2004, pp. 112-113). Allo stesso tempo, questo amore non può essere passivo e sdolcinato ma comporta che il corpo insegnante «non desista dalla lotta politica per i propri diritti e per il rispetto della dignità del proprio compito». Freire, in altre parole, stigmatizza la generale sottovalutazione del ruolo e dell'azione dell'insegnante, che nonostante tutto non tradisce la dimensione etica che fonda la propria professione: «non rispettato come persona nel generale disprezzo in cui viene relegata la pratica pedagogica, non per questo non devo amarla e amare gli educandi» (Freire, 2004, p. 54).

La professionalità pedagogica ha un valore e una dignità altissimi ed «esige un alto livello di responsabilità etica» proprio perché — afferma Freire — «ho a che fare con persone [...] e non con cose» e, in questa dimensione dell'educare-insegnare, «non sono mai riuscito a concepire l'educazione come un'esperienza

fredda, senz'anima, nella quale i sentimenti e le emozioni, i desideri, i sogni dovessero essere repressi da una specie di dittatura razionalista». Gli educatori, in altri termini, sono chiamati a un «voler bene» che esclude «l'arroganza intellettuale» e «l'assenza di semplicità»: sono chiamati a un impegno etico delicato: diventare essi stessi, attraverso la concretezza dell'amore, «persone migliori. Persone più persone» (Freire, 2004, p. 115).

4.5 Umiltà

L'umiltà è per Freire «lo specchio di una delle poche certezze che posso avere: che nessuno è superiore a nessuno». In vari modi e nei diversi contesti la carenza di umiltà trasgredisce a questa certezza e all'autentico rispetto della persona umana e delle diverse identità culturali, manifestandosi «nell'arroganza e nella falsa superiorità di una persona sull'altra, di una razza sull'altra, di un genere sull'altro, di una classe o di una cultura sull'altra» (Freire, 2004, p. 96).

Essere umile, scrive Freire, significa semplicemente essere «capace di sentirsi e di sapersi uomo come gli altri». La definizione si avvicina a quella di Martin Buber, per il quale l'umiltà è «sentirsi uno dei tanti».

Questa virtù ci induce ad avere una relazione obiettiva con noi stessi, a riconoscere e «proclamare il nostro stesso errore [...] e annunciare il suo sofferto superamento» (Freire, 2004, p. 41). Se alieno l'ignoranza, vedendola «sempre nell'altro e mai in me», se mi pongo su un piedestallo trattando gli altri come cose, come strumenti; se mi chiudo in una «élite di uomini puri, padroni della verità e del sapere» e se credo che «dare un nome al mondo è compito di uomini scelti»: tutta questa superba presunzione di superiorità dimentica che «non ci sono gli ignoranti assoluti e nemmeno i saggi assoluti». In questo caso, dice Freire, mi risulterà assai difficile, se non impossibile, avvicinarmi agli altri: «devo camminare ancora molto, per arrivare all'incontro con essi» (Freire, 2002, p. 81). Un insegnante poco umile, che si ritenga «un sole che illumina l'allievo senza luce [...], anche se è competente nella sua materia, dimostra di essere incompetente dal punto di vista umano» (Freire, Gadotti e Guimarães, 1995, p. 101).

L'umiltà è, in ultima analisi, l'atteggiamento che si fa invito credibile all'altro, reale ospitalità da parte di chi, non possessore di un castello inaccessibile ma «senz'atetto», può offrire a un essere umano soltanto la propria vicinanza di essere umano simile e solidale.

4.6 Autorevolezza

Non sempre il pensiero pedagogico di Freire viene giustamente interpretato in relazione alla sua concezione del rapporto autorità-libertà. C'è spesso la falsa convinzione che dialogare significhi, anche per Freire, totale disponibilità all'altro e, nel caso specifico, all'educando.

Una superficiale lettura di Freire sminuisce, a volte, l'importanza da lui attribuita all'autorità pedagogica e rischia di far prevalere l'idea di una sua permissiva

accondiscendenza nei riguardi di chi si trovi nella posizione *down* della relazione educativa.

Va subito detto, al riguardo, che Freire definisce con assoluta chiarezza l'imprescindibile asimmetria della relazione educativa. Scrive infatti in *Pedagogia dell'autonomia*: «Non posso permettermi l'ingenuità di pensarmi uguale all'educando, di disconoscere la specificità del mio compito [...], devo stare attento al difficile passaggio dall'eteronomia all'autonomia, attento alla responsabilità della mia presenza»; proprio per l'autorità che riveste, l'insegnante è chiamato a esporsi, a prendere delle decisioni, a non rimanere lontano, neutrale, indifferente per paura di ledere l'autonomia del soggetto educativo: «il tirarsi indietro dell'insegnante in nome del rispetto verso l'alunno, è probabilmente il modo migliore di non rispettarlo» (Freire, 2004, p. 57).

E ancora: «È il mio buon senso ad avvertirmi che non è il segno di un mio autoritarismo l'esercizio della autorità di insegnante in classe, quando prendo decisioni, oriento l'attività, stabilisco dei compiti, esigo la produzione individuale e collettiva. È solo la mia autorità che compie il suo dovere» (Freire, 2004, p. 50).

Il concetto freiriano di autorità, un'autorità che libera, promuove, orienta, viene precisato in termini suggestivi: «l'autorità coerentemente democratica è convinta che non vi è autentica disciplina nella stasi, nel silenzio di chi viene messo a tacere, ma nel subbuglio degli inquieti, nel dubbio che istiga, nella speranza che risveglia» (Freire, 2004, p. 74).

L'esercizio equilibrato e pertinente dell'autorità fa parte della deontologia professionale, come dimensione propria e irrinunciabile dell'educare, tanto che per Freire «l'insegnante che si esime dal compiere il suo dovere di proporre dei limiti alla libertà dell'alunno, che si sottrae al dovere di insegnare» è ugualmente colpevole dell'insegnante autoritaristico, che abusa del suo potere e «soffoca la libertà dell'educando, svilendone il diritto a essere curioso e inquieto» (Freire, 2004, p. 49).

Freire chiarisce la sua posizione, evidenziando la delicatezza della professione educativa per la fragilità dell'«equilibrio carico di tensione tra autorità e libertà» e affermando che «autoritarismo e permissivismo sono forme indisciplinate di comportamento che negano quello che io chiamo vocazione ontologica dell'essere umano». Infatti «l'autoritarismo è la rottura a favore dell'autorità a spese della libertà e il permissivismo è la rottura a favore della libertà a spese dell'autorità» (Freire, 2004, p. 71).

Freire, insomma, sottolinea l'importanza dell'autorità rettamente intesa e critica apertamente quanti, da vari punti di vista, mettono in dubbio ingenuamente la struttura flessibilmente asimmetrica della relazione educativa e, orientati da un errato concetto di democrazia, da «una malintesa libertà» e da un'impropria reazione alla tradizione autoritaria, esprimono un giudizio comunque negativo sull'autorità in quanto tale, confondendo l'autoritarismo con «l'esercizio legittimo dell'autorità» e trascurando l'importanza pedagogica «dei limiti senza i quali la libertà si trasforma in arbitrio e l'autorità in autoritarismo» (Freire, 2004, pp. 83-84).

«Qui da noi non abbiamo ancora ben risolto la tensione sollevata dalla contraddizione autorità-libertà, e confondiamo quasi sempre autorità con autoritarismo, permissività con libertà» (...).

L'auspicio di Freire è che una pratica pedagogica realmente competente e rispettosa della «vocazione ontologica» vinca sia la «tirannia della libertà» sia l'«esasperazione dell'autorità» e trovi la giusta misura: «sarebbe bene sperimentare il confronto realmente teso nel quale l'autorità da un lato e la libertà dall'altro, misurandosi, si valutassero e imparassero man mano a essere o diventare se stesse, nel prodursi di situazioni dialogiche. Per questo è indispensabile che entrambe, autorità e libertà, si convertano sempre più all'ideale del rispetto comune, unico modo per riuscire a diventare autentiche» (Freire, 2004, p. 71).

L'antica questione pedagogica del rapporto autorità-libertà viene perciò affrontata da Freire con decisione e interpretata alla luce della sua pedagogia dialogale, pervenendo a risultati molto affini a quelli della pedagogia più illuminata.

L'educatore dialogico, attraverso l'esercizio del «buon senso» (Freire, 2004, pp. 49-51) e la forza della sua attenzione e del suo «voler bene» all'educando, sa trovare l'equilibrio di volta in volta più adatto per aiutarlo nel suo percorso di crescita, di liberazione e di responsabilizzazione. Deve indubbiamente educarlo all'impegno, al difficile, spronarlo con decisione nel suo compito di migliorare e di affrontare il mondo con curiosità e desiderio di conoscere.

«Io ritengo che sia pessimo il professore che non “spaventa” l'alunno. Il professore deve “spaventare”, scuotere l'alunno, scuoterlo “epistemologicamente”, in un processo di ricerca [...] ma certo non spaventarlo con autoritarismo» (Freire, Gadotti e Guimarães, 1995, pp. 96-97).

4.7 Ascolto

La capacità di ascolto è una delle caratteristiche fondamentali dell'educatore democratico e dialogico: egli «impara a parlare ascoltando» perché, capace di promuovere una relazione educativa fondata sulla reciprocità, «mentre parla, tace per ascoltare l'altro che, *silenzioso* e non *messo a tacere*, parla» (Freire, 2004, pp. 93-95).

Freire afferma a più riprese che «la disciplina del silenzio» — non imposto, ma comunicativo — è «una condizione *sine qua non* della comunicazione dialogica».

Ascoltare non significa semplicemente udire, ma implica consapevolezza che tutto comunica e perciò «comporta la disponibilità permanente del soggetto che ascolta a essere aperto nei confronti del discorso dell'altro, nei confronti del suo gesto e nei confronti delle sue differenze».

Ascoltare autenticamente, inoltre, non è «autoannullamento», «non sminuisce per nulla la mia capacità di esercitare il diritto a non essere d'accordo, a oppormi, a prendere posizione», «non significa concordare con la sua lettura del mondo o accomodarsi a essa, facendola propria»: è per Freire un atteggiamento realmente attivo, nel dinamico gioco del dialogo, in cui «il buon ascoltatore parla ed esprime

la sua posizione con disinvoltura», sa «rispettare la lettura del mondo dell'educando, per superarla» (Freire, 2004, pp. 95-96).

Il nostro autore è ben consapevole di quanto raro sia oggi, nei nostri contesti culturali e nelle nostre realtà educative, l'ascolto autentico: «non è difficile intuire quante qualità richiede un ascolto corretto. Qualità che si vanno formando nella pratica democratica dell'*ascoltare*».

L'esperienza dell'ascolto partecipativo e dialogico, vissuta in ogni circostanza, è pertanto un elemento essenziale nella formazione continua dell'educatore.

4.8 Speranza

La «radicalità della *speranza*» fa parte del bagaglio dell'educatore, consapevole che la realtà dell'incompiutezza apre la strada al sogno, all'utopia e, concretamente, a un'intenzionalità educativa da sperimentare ogni giorno nelle relazioni interpersonali e sociali e nella «ricerca permanente» (Freire, 2002, p. 82).

La speranza si applica nei riguardi del singolo educando, per fare fruttare le sue potenzialità latenti, per dare voce alla sua promessa implicita, per percorrere l'impervia strada dell'«essere di più», aiutandolo a vincere le tentazioni del ritiro, della paura, della depressione.

Essa va anche alimentata contro il diffuso tentativo di chiudere gli occhi di fronte alla realtà ingiusta, di «mettere a tacere il mondo, di fuggirlo». La speranza condivisa «nella comunione degli uni con gli altri» può essere perciò la molla della reazione contro la disumanizzazione provocata dall'«ordine ingiusto» e, in positivo, la forte sollecitazione alla «ricerca incessante della creazione di una umanità».

È chiaro in Freire lo stretto, necessario e fecondo legame tra speranza e impegno: «la speranza non significa però incrociare le braccia e aspettare; mi muovo nella speranza nella misura in cui lotto, e se lotto con speranza, spero».

La forza della speranza sta anche nel dare intensità all'attesa attiva, che evidenzia il valore della pazienza autentica come dimensione carica di energia trasformante, sapendo in tal senso mettere in campo la necessaria e giusta tensione tra «pazienza e impazienza»: «la pazienza non è mai conformismo. Vuol dire soltanto che il modo migliore per fare domani l'impossibile di oggi consiste nel fare oggi ciò che è possibile oggi» (Freire, 1979, p. 88).

4.9 Coerenza

L'elemento probabilmente più importante per dar vita e rinforzare la relazione educativa è la coerenza dell'educatore, la testimonianza di autenticità e di congruenza nelle parole e nei fatti.

Freire insiste moltissimo su queste dimensioni: «la fiducia comporta la testimonianza (che un soggetto dà all'altro) delle sue reali e concrete intenzioni. Non può esistere se la parola, perdendo il suo carattere, non coincide con gli atti. Dire una cosa e farne un'altra, non prendendo sul serio la parola, non può essere uno stimolo alla fiducia» (Freire, 2002, p. 82).

«La pratica educativa» troviamo in un altro suo scritto «deve essere, in sé, una testimonianza rigorosa di moralità e purezza», e questo vale anche nella trasmissione dei contenuti valoriali, in quanto «non vi è pensiero corretto al di fuori di una pratica testimoniale che lo ribadisca invece di contraddirlo» (Freire, 2004, pp. 28-30).

Anche nelle azioni più specificamente politiche è necessaria la massima coerenza: «parlare per esempio di democrazia, e mettere il popolo a tacere, è una farsa. Parlare di umanesimo e negare gli uomini è una menzogna». È perciò necessaria, soprattutto in ambito educativo, l'«incarnazione della teoria», la coerente implicazione pratica, nei comportamenti vissuti, di quanto affermato a parole, «altrimenti mi ingarbuglio nelle rete delle contraddizioni in cui la mia testimonianza, non essendo autentica, perde efficacia» (Freire, 2004, p. 39).

Sapendo che la coerenza non è mai un dato assoluto, acquisito una volta per tutte, nell'immane dialettica essere-apparire una mia preoccupazione «deve essere quella di cercare un'approssimazione ogni volta maggiore tra quanto dico e quanto faccio, tra quel che sembra essere e quel che realmente sono nel mio agire» (Freire, 2004, p. 77).

4.10 Creatività

Chi ha avuto modo di vedere all'opera Paulo Freire nell'attuazione dei suoi progetti pedagogici ha potuto confermare che il suo metodo «era creativo più che scolastico, e intensamente artistico» e che era forte la sua concezione dell'educazione come «un momento della cultura vincolata a espressioni tipicamente artistiche come il teatro e la poesia» (Bimbi, 1986, p. 8).

Si conosce, d'altronde, l'influenza del pensiero e dell'opera di Freire su Augusto Boal e sul suo «Teatro dell'oppresso».

Non può esserci educazione autentica, per Freire, senza autentica creatività: una creatività che si manifesta nelle relazioni feconde che si stabiliscono, nella critica ricostruzione dei saperi, nell'ascolto delle continue novità provenienti dalla vita reale, nell'attitudine a «svelare il reale», nell'intuizione e nell'attitudine didattica a uscire da schemi stereotipati e ripetitivi, nella stessa capacità di immaginare e sognare — per edificarla — un'umanità nuova.

In questa prospettiva, Freire allude a «un educatore creatore, un educatore liberato, o in processo di liberazione, un educatore che si mette in gioco, si avventura, che non ha paura della libertà, un educatore capace di amare, di amare lo stesso processo di educazione, di amare la propria pratica quotidiana» (Freire, Gadotti e Guimarães, 1995, p. 97).

È evidente che un simile educatore è tutt'altro che «un tecnico freddo e neutrale» (Freire, 1979, p. 47): egli, competente nel provocare cambiamenti anche nel senso della giustizia e della bellezza, è «un politico e un artista» che non si accontenta di reiterare all'infinito le lezioni già viste e di trasmettere una «conoscenza impacchettata» (Freire, 1979, p. 29). «Un educatore così inventa e reinventa ogni giorno i metodi, le tecniche; è capace di creare dove *apparentemente* non esisteva nulla» (Freire, Gadotti e Guimarães, 1995, p. 97).

Non si tratta certo di una professionalità facile e che si trovi in ogni angolo: «questo è il tipo di educatore che dovremmo aiutare a esistere. Quello che non è possibile è aiutare l'esistenza di un tale educatore, attraverso processi di formazione "addomesticatori"».

In quell'«esperienza totale» che è l'educazione autentica, la creatività è in chiaro rapporto con «la bellezza», una dimensione raramente valorizzata in ambito pedagogico, ma che «deve andare a braccetto con la morale e la serietà»; l'educatore è tale se è «rigorosamente etico e generatore di bellezza» (Freire, 2004, pp. 21-24).

Allargando lo sguardo all'«importanza delle esperienze informali nelle strade, nelle piazze, nel lavoro, nelle aule delle scuole, nei cortili dove si gioca», Freire sottolinea il ruolo — quasi sempre trascurato — della creatività e della bellezza che pure in esse possono manifestarsi: «vi è un indiscutibile valore pedagogico nella materialità dello spazio» — egli scrive. E, denunciando la diffusa «devastazione» visibile nelle scuole e, in genere, nella cosa pubblica, valorizza «l'eloquenza del discorso "rappresentato" nella e dalla pulizia del pavimento, nella bellezza delle aule, nell'igiene dei servizi, nei fiori che l'adornano» (Freire, 2004, p. 38).

Gli educatori hanno perciò il compito di ricreare il bello, anche in quel «*dappertutto*», *panthakù* — come lo chiamerebbe Platone — che è l'ambiente complessivo in cui l'esperienza educativa si attua.

Freire, in ultima analisi, esalta la professionalità complessa dell'educatore, la cui formazione è insufficiente «da un lato se risulta estraniata dall'esercizio della capacità critica che implica il passaggio dalla curiosità ingenua a quella epistemologica, e dall'altro, senza un riconoscimento del valore delle emozioni, della sensibilità, dell'affettività, dell'intuizione o del presentimento». Tutto questo, riconoscendo che in ogni contesto «l'importanza dell'educatore è straordinaria» (Freire, Gadotti e Guimarães, 1995, p. 97).

5. Freire e l'intercultura. Abitare una terra straniera

Non è facile trovare, negli studi sulla pedagogia di Freire, riflessioni sulle tematiche legate all'intercultura.

Tuttavia, leggendo gli scritti del pedagogista brasiliano, è possibile ritagliare alcune affermazioni utili in tale prospettiva.

Innanzitutto la pedagogia di Freire è un'aperta denuncia contro qualsiasi forma di discriminazione. Al riguardo, scrive: «Rifiuto qualsiasi forma di discriminazione. Una pratica caratterizzata dal pregiudizio di razza, di classe, di genere offende la sostanza stessa dell'essere umano e nega radicalmente la democrazia» (Freire, 2004, p. 31). La realtà che più direttamente lo interpella, e che attira la sua denuncia, è naturalmente la condizione di discriminazione presente nel suo paese, il Brasile. Non senza ironia, egli si scaglia contro chi, a tutte le latitudini, dà vita a forme di apartheid, ad esempio contro «chi discrimina i neri», contro chi «brucia le chiese dei neri perché, di sicuro, questi ultimi non hanno l'anima. Perché i neri

non pregano. Perché con la loro negritudine sporcano il candido biancore delle preghiere», contro «l'arroganza con cui i bianchi delle società dove ciò avviene, si presentano poi al mondo come maestri di democrazia».

In questa prospettiva, Freire critica rigorosamente anche la dolorosa eredità lasciata dal sistema educativo e scolastico coloniale, di cui ha avuto diretta conoscenza specialmente durante la sua decennale permanenza in Guinea Bissau. Al riguardo, Moacir Gadotti sottolinea quanto questa esperienza di avvicinamento e collaborazione con un altro popolo sia stata importante per lo sviluppo delle idee di Freire anche nella prospettiva interculturale: «il suo atteggiamento umanista-antropologico si fa ancora più solistico e aperto alle diversità culturali» (Gadotti, Nanni e Colombo, 2003, p. 16).

La negazione della diversità, in tali contesti figli del colonialismo, aveva avuto come obiettivi la «de-africanizzazione», la forzata «assimilazione» soprattutto delle «minoranze urbane, che vivendo attorno al potere coloniale si consegnano alla cultura e alla lingua dominante». Queste, «de-africanizzandosi, vengono investite da un ambiguo “biculturalismo”», evidente segno di «alienazione culturale» a un modello «occidentale» estraneo e dominante, più che di vero arricchimento. Esse, «nostalgicamente» calamitate dalla cultura dominante, «negano se stesse negando la propria cultura» e «sono tanto più alienate quanto più si sforzano di negare le loro radici per scordare e per non imparare mai la lingua del loro popolo che il colonizzatore chiama dialetto, nel senso di idioma povero e inferiore» (Freire, 1979, p. 176).

In simili contesti, la scuola «cercava di inculcare nei bambini e nei giovani il profilo [...] di essere inferiori, incapaci»: un'ideologia della superiorità-inferiorità culturale, in base alla quale «l'unica salvezza sarebbe stata diventare “bianchi” o “neri di anima bianca”». La pedagogia «civilizzatrice» prevedeva pertanto — come in altri contesti coloniali e di prevaricazione a vari livelli — l'«alienazione» dell'identità culturale originaria e la negazione delle autentiche espressioni del popolo: «la sua storia, la sua cultura, la sua lingua» (Freire, 1979, pp. 31-32). Essa, in particolare, svalutava e sradicava quelle attività nate dalla specifica creatività della gente del luogo e che erano caratterizzanti, socializzanti, indici di identità e di appartenenza, segno di coesione sociale e culturale: «la musica dei colonizzati, il loro ritmo, la loro danza, i loro balli, la leggerezza di movimento dei loro corpi, la loro creatività in generale, niente di tutto questo aveva valore: quasi sempre doveva essere represso, e al suo posto si doveva imporre il gusto della madrepatria dei colonizzatori, che era poi il gusto delle classi dominanti di quel paese». Un modo certamente efficace di indebolire un popolo, un'identità, inibendo radicalmente le risorse più vitali e facilitando così la vittoria della prepotenza invadente su entità culturali ridotte allo stato di inermi colonie.

Questo e altri esempi, visti in prospettiva diacronica e sincronica, dimostrano che la relazione oppressore-oppresso si esplica nell'intolleranza culturale e che questa — accanto alle macroscopiche forme di separazione, di ghettizzazione, di apartheid — utilizza anche la strategia «pedagogica» dell'omologazione culturale

attraverso forme sofisticate di manipolazione assimilante da attuarsi soprattutto nelle scuole.

La «denuncia-annuncio» di Freire consiste pertanto nell'evidenziare, da un lato, la disumanizzazione implicita nella prevaricazione da parte dell'oppressore e, insieme, nel «suicidio culturale» da parte di chi interiorizza il mito della cultura dominante con una superficiale forma di ospitalità autoassimilante; dall'altro, nell'impostare la «lotta» educativa capace di costruire la «società nuova» in nome dell'autentica interculturalità, cioè a partire dal rispetto delle culture d'origine e di quanto esse possono veramente insegnare (Freire, 1979, p. 35): «anche all'ombra dei manghi si impara, si può imparare sempre quando si è attenti alla storia di ciascuno» (cit. in Gadotti, Nanni e Colombo, 2003, p. 16).

Va detto, per inciso, che queste idee di Freire esercitano in quegli anni un'influenza di rilievo anche nel mondo anglofono, per merito delle traduzioni della Penguin Books: esse si inseriscono nelle discussioni sui diffusi fenomeni di razzismo, soprattutto in rapporto alle minoranze indigene, e promuovono la prospettiva interculturale «dagli Stati Uniti fino ai Carabi, all'Australia e alla Nuova Zelanda» (Bimbi, 2002, p. 8).

Freire sa mettere acutamente il dito nella piaga dell'intolleranza e, tra l'altro, denuncia anche l'uso spesso discriminatorio del linguaggio. Ad esempio, alla domanda «conosci Maddalena?» c'è chi risponde: «La conosco. È nera *ma* è persona competente e per bene». In questi atti comunicativi egli riscontra la sottile presenza di elementi razzistici: «Non ho mai sentito dire a nessuno di conoscere Clelia, che è bionda e con gli occhi azzurri *ma* competente e per bene. Nel discorso che traccia il profilo di Maddalena, nera, può starci la congiunzione avversativa *ma*; in quello che descrive Clelia, bionda e con gli occhi azzurri, la congiunzione avversativa rappresenta un controsenso» (Freire, 2004, p. 40). C'è, insomma, una «ragione ideologica» discriminante anche in tante espressioni linguistiche usate comunemente apparentemente inoffensive ma realmente stigmatizzanti, e Freire evidenzia questo tipo di scorrettezza, presente nella comunicazione sia verbale sia non-verbale, che veicola soprattutto un'ingiustizia relazionale.

L'educazione autentica deve perciò promuovere un'autocritica trasversale rispetto alle nostre modalità comunicative e affermare nel contempo che «qualsiasi discriminazione è immorale» e che «lottare contro di essa è un dovere» (Freire, 2004, p. 49).

Primo passo in questa direzione è la tolleranza: «tolleranza che ci insegna, superando i preconcetti, a convivere con il diverso [...]. Tolleranza che imparai molto bene nel momento in cui scoprii che, essendo le culture diverse, non posso semplicemente dire che questa è peggiore di quella, anche se posso e devo riconoscere nelle culture le negatività che possono e devono essere superate». Si tratta, pertanto, di una tolleranza attiva, che non disdegna di lottare per trasformare la realtà.

La disponibilità ad «accettare il diverso» è, per Freire, condizione *sine qua non* dell'insegnare nella prospettiva dell'umanizzazione (Freire, 2004, p. 41). Ed è vista, coerentemente con la sua antropologia, come esperienza profondamente

formativa per ogni essere umano: «apprendo a essere me stesso nella mia relazione con il contrario di me. E quanto più mi offro all'esperienza di relazionarmi con le differenze, senza paura, senza pregiudizi, tanto meglio mi conosco e costruisco il profilo di me stesso» (Freire, 2004, p. 107).

Un altro importantissimo apporto alla tematica dell'intercultura ci proviene dalla riflessione di Freire sulla sua esperienza dell'esilio.

In questo caso viene messa a fuoco la condizione di chi viene a trovarsi in terra straniera, impossibilitato a tornare a casa propria eppure sempre pronto a un viaggio di ritorno: una condizione esistenziale che lega fortemente l'esiliato e l'immigrato, figure che, in fondo, per molti aspetti si assomigliano, anche perché vivono una comune condizione di precarietà nella quale non è semplice trovare un positivo equilibrio: la «rottura» che essa comporta rischia di provocare una frammentazione identitaria difficilmente sanabile.

Freire ha sperimentato tale condizione sulla propria pelle, per sedici anni, e ne parla come di una sfida difficile dalla quale non è facile uscire a testa alta.

Ha saputo tuttavia vederne i lati positivi, riconoscere linee di possibile umanizzazione presenti e offrire alcune indicazioni di percorso che racchiudono preziosi suggerimenti pedagogici.

Egli definisce efficacemente l'«esiliato» e la sua condizione di precarietà: «è chi sta con la valigia pronta, in una stazione ferroviaria, aspettando un treno che non sa neppure se esista, né a che ora passa!» (Freire e Betto, 1986, pp. 56-60).

Figlio di un «contesto d'origine», l'esiliato è chiamato a vivere un contesto che Freire definisce «*in prestito*»: un contesto che ti è messo tra le mani, non sai per quanto e a volte non sai perché, ma puoi farne tesoro e, nello stesso tempo, dargli qualcosa di te: esso è un prestito a te, tu sei un prestito ad esso.

Chi vive l'esilio — o un'esperienza simile — rischia di non coglierne il valore umanizzante e ha perciò bisogno di imparare alcune «cose fondamentali».

È necessario vivere con intensità — «in maniera drammatica», per Freire — «il difficile passaggio della rottura che l'esilio comporta, [...] quell'ambiguità di essere e non essere». In cosa consiste, possiamo chiederci, l'equilibrio proposto da Freire?

Da una parte, rispetto all'identità culturale d'origine e ai suoi limiti, è necessario evitare di cadere nella facile modalità del rifiuto: «mai negare le proprie specificità», mai disprezzare, mai scaricare contro di esse le proprie angosce o recriminazioni «assumendo la posizione di chi si sente ferito o offeso dal proprio contesto, come se fosse questo il responsabile del tuo esilio».

Dall'altra, non va seguita neppure la modalità, ancora più diffusa, della nostalgia passivizzante e immobilizzante.

È questo il caso dell'«esiliato che trasforma l'esilio in una pensilina permanente [...] dove attendere che la pioggia passi»: il caso di chi, «bloccato, immobile [...] si annega nell'immaginazione del possibile». La metafora della «pensilina» è perciò indicativa del rischio del ritiro apatico e inerme, centrato nell'enfatico rimpianto del passato e incapace di relazionarsi alla vita e al tempo, al presente e al futuro. Non ci si può fossilizzare in tale posizione: «se non si va oltre la figura

della pensilina, si arriva un giorno a rendersi drammaticamente conto di essere consumati, non avendo fatto nulla o quasi, mentre si attendeva che la pioggia smettesse di cadere».

Freire pertanto — coerentemente con tutta la sua impostazione pedagogica, che valorizza l'attivo protagonismo del soggetto — propone di «assumere il contesto in prestito», di non rifiutarlo mai, di non cadere in superficiali forme di valutazione negativa: «non ci si può permettere di esprimere giudizi di valore sulle espressioni culturali del contesto provvisorio, nei quali risulti una valutazione assolutamente negativa al suo riguardo». Al contrario, è necessario e umanizzante «accettarlo senza rabbia, con lucidità, in maniera emotivamente equilibrata».

È estremamente interessante la sua proposta di approccio positivo e operativo che si applica a entrambi i contesti: far tesoro della giustificata «pre-occupazione» per il contesto d'origine e trasformarla in fattiva «occupazione» nel contesto in prestito. La «pensilina» allude a una sterilità che nega l'occupazione nel presente e banalizza il legame con il passato.

Freire è molto chiaro: «la pre-occupazione verso il mio contesto di origine implica un'occupazione realmente assunta nel contesto in prestito». L'esiliato è chiamato a non essere un peso morto ma a interessarsi decisamente al presente, sporcandosi le mani nell'azione concreta per il mondo che lo ospita.

In questo modo, il legame con le proprie radici resta vitale e fecondo. L'agire da soggetto nella nuova situazione, a sua volta, rinforza i motivi di amore per la propria storia e per la propria gente. Si attua così una creativa circolarità passato-presente, che apre la strada a un protagonismo equilibrato e umanizzante: «nella misura in cui, assumendo criticamente il contesto in prestito, tengo il mio come costante pre-occupazione, mantengo attenzioni, direi quasi affettuose, per i tratti culturali che mi sono portato in esilio. Se non mantengo vive le mie caratteristiche, corro il rischio, in un certo senso, di perdermi. Se, invece di conservare i miei tratti, in essi mi affogo, ugualmente mi perdo».

Sappiamo con quanta partecipazione attiva Freire abbia vissuto le situazioni che hanno ospitato il suo esilio, e sappiamo pure quanto gli sia rimasto in cuore il suo Brasile.

Proprio questa dinamica unificazione passato-presente, nella fruttuosa apertura all'interculturalità, può giustificare l'affermazione di Freire: «Per me l'esilio è stato profondamente pedagogico».

Sono chiare le indicazioni che provengono da questa lezione di Freire in prospettiva interculturale. Esse interpellano soprattutto i migranti, in particolare quanti arrivano in una terra straniera che per loro diventa nuova dimora, «in prestito» o definitiva.

Riteniamo giusta l'indicazione di Freire, che diventa un imperativo pedagogico con evidenti implicazioni nella didattica: contro ogni forma di sradicamento culturale tenere viva la «pre-occupazione» per la terra di origine e valorizzare le sue espressioni culturali senza sottoporle a una controproducente rimozione o negazione; nel contempo, impegnarsi-occuparsi attivamente nel contesto di arrivo,

partecipando alla positiva trasformazione dell'esistente e sapendo che questo agire non è fine a se stesso ma diffonde i suoi benefici in prospettiva planetaria.

Questa indicazione include anche una critica evidente a quelle forme di assistenzialismo diseducante che, in certe occasioni anche nei nostri contesti, finiscono per inibire il protagonismo e la progettualità di quanti dopo il viaggio migratorio si inseriscono in nuovi territori.

Sempre è importante essere soggetto aperto a-, sempre l'educazione può insegnare a esserlo, svolgendo la sua opera non nel senso dell'invasione culturale ma di una coraggiosa, dinamica e sempre nuova sintesi culturale.

In ultima analisi, va riconosciuta a Freire un'attenzione del tutto particolare, esplicitata soprattutto negli ultimi anni di vita, a molte delle tematiche proprie dell'educazione interculturale.

6. Conclusione

Le proposte di Freire, intenzionalmente rivolte a contesti socio-culturali-politici contrassegnati da palesi squilibri e da ataviche ingiustizie nella pratica del potere, conservano indubbiamente una valenza e una pregnanza pedagogica che permettono loro di trascendere ambiti contingenti di applicabilità e le rendono proponibili, efficaci e suggestive anche, come abbiamo notato, rispetto agli orizzonti dell'interculturalità, del rispetto dei diritti, della giustizia, della pace.

Le idee-chiave freiriane toccate in questo contributo mettono in chiara evidenza il tessuto «dialogico» che sostiene sia la tessitura teorico-pedagogica di fondo sia le concrete trame dell'educazione in atto.

Con questo, Freire offre un regalo non da poco all'odierna cultura pedagogica, chiamata ad aprirsi senza mezzi termini alla dimensione planetaria, sistemica e interculturale, secondo gli auspici formulati — ad esempio, da Edgar Morin, da Zigmundt Bauman e da altri noti interpreti dell'attualità — dei suoi bisogni e delle sue istanze più vive. Il dialogo, come capacità di coniugare creativamente molteplicità e unità nella prospettiva della pace autentica e del rispetto dell'umanità in ogni persona umana, è probabilmente l'istanza più attuale a livello universale.

Per il dialogo e con il dialogo Freire ha dato moltissimo, non soltanto al mondo pedagogico. Giustamente egli si è autodefinito «un bambino connettivo», coniugando in questa definizione la curiosità umile del bambino che sempre desidera imparare e la sapiente competenza di chi sa tessere le difficili relazioni tra le diversità culturali, per costruire l'umanità in ciascuno e tra tutti (Gadotti, 2002, p. 7).

In un'intervista rilasciata pochi giorni prima di morire a un giornalista israeliano, Paulo Freire ha formulato la seguente richiesta, del tutto pertinente e condivisibile: «Voglio essere ricordato come una persona che ha amato la Terra, che ha amato la possibilità di fare di questa terra un'unica comunità» (Gadotti, Nanni e Colombo, 2003, p. 20).

Bibliografia

- Arendt H. (1964), *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, Milano, Feltrinelli.
- Bellanova B. (1978), *Paulo Freire, educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione*, Modena, CPE.
- Bimbi L. (1986), *Introduzione a Freire P. e Betto F., Una scuola chiamata vita*, Bologna, EMI.
- Elia G. (1984), *Paulo Freire. Una scelta per l'utopia*, Bari, Adda.
- Freire P. (1974a), *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della «pedagogia degli oppressi»*, Milano, Arnoldo Mondadori.
- Freire P. (1974b), *Teoria e pratica della liberazione*, Roma, AVE.
- Freire P. (1979), *Pedagogia in cammino*, Milano, Arnoldo Mondadori.
- Freire P. e Betto F. (1986), *Una scuola chiamata vita*, Bologna, EMI.
- Freire P., Gadotti M. e Guimarães S. (1995), *Pedagogia: dialogo e conflitto*, Torino, SEI.
- Freire P. (2000), *Pedagogia da indignação*, São Paulo, UNESP.
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA.
- Gadotti M. (1995), *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera*, Firenze, SEI.
- Gadotti M. (2002), *Introduzione a Freire P., La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA.
- Gadotti M., Nanni C. e Colombo F. (2003), *Paulo Freire. Pratica di un'utopia*, Piacenza, Bertin Terre di mezzo.
- Guidolin E. e Bello R. (1989), *Paulo Freire. Educazione come liberazione*, Padova, Gregoriana.
- Leonarduzzi A. (1973), *Educazione e società in Brasile. La pedagogia degli oppressi di Paulo Freire*, Udine, Miscellanea.
- Maritain G. (1947), *L'éducation a la croisée des chemins*, Paris, Librairie Universelle de France.
- Milan G. (2002), *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova.
- Milan G. (2002), *La dimensione «tra», fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Padova, Cleup.
- Milan G. (a cura di) (2004), *Pedagogia sociale del disagio e della devianza*, monografia di «Stadium Educationis», 2/2004, Padova, Cleup.
- Mounier E. (1968), *La petite peur du XX siècle*, Paris, Seuil.
- Passetti E. (1996), *Conversazioni con Paulo Freire, il viandante dell'ovvio*, Milano, Eleuthera.
- Telleri F. (a cura di) (2002), *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, Bologna, Clueb.

