

FREIRE *FILOSOFO* E TRADUTTORE DI APPROCCI FILOSOFICI: SPUNTI E RIFLESSIONI

Claudia Secci

Introduzione

Nonostante in questo testo si provi ad affrontare il tema di una “filosofia” freireiana, è importante chiarire da subito che l'intento non è quello di osservare le influenze della filosofia su Freire e, eventualmente, di Freire sulla filosofia, bensì di capire come il discorso filosofico, in questo autore, venga elaborato, tradotto e declinato in una prospettiva d'educazione.

Si parla, è vero, di un possibile Freire *filosofo*, ma questa qualifica può essere intesa, visto il personaggio, non tanto quale appellativo definito e prevalente – come invece può intendersi per altri – quanto quale tentativo di mettere in evidenza una dimensione piuttosto trascurata della riflessione critica su Freire o, quanto meno, trattata come dimensione introduttiva alle ben più importanti opere di pedagogia e di metodologia educativa.

Sulla figura e sull'opera del pedagogista e educatore brasiliano Paulo Freire non mancano, infatti, gli approfondimenti relativi a quest'ultima prospettiva. Quello che forse non è stato indagato a sufficienza è, allora, lo spessore dell'opera di Freire quale interprete di prospettive filosofiche differenti, che furono amalgamate in una visione originale (Gerhardt, 2001) di un programma pedagogico/politico di emancipazione e liberazione.

Innanzitutto è stata importante l'applicazione, non meccanica, né acritica, di caratteri filosofico/pedagogici generatisi e prosperati altrove (Europa e Nord America) nel peculiare contesto dell'America Latina; le prime domande che devono essere poste sono, quindi, non tanto *quali* prospettive stiano sullo sfondo della proposta freireiana, quanto *come*, attraverso quali canali e per mediazione di quali figure ed autori e di quale contesto geografico-culturale, esse siano giunte a lui.

In una visione, che in molti definiscono eclettica, Freire unì la prospettiva fenomenologica ed esistenzialistica, con quella marxista e quella personalista cristiana, ma trasse linfa anche dal pragmatismo statunitense che, soprattutto nella sua “traduzione” pedagogica nell'attivismo deweyano, fornì a Freire numerosi spunti teorico/metodologici.

Nella prospettiva che qui si predilige, dunque, si metterà a fuoco non tanto un Freire inventore di nuovi concetti, quanto una figura teorica capace di ricreare e rileggere concetti in modo che essi fruttifichino nell'elaborazione e nella trasformazione dell'uomo nella storia. Scrive, infatti, Romão (2001, p. XIV, trad. mia): “[...] quantunque le fonti originali alle quali Paulo Freire si abbeverò siano state importanti, sono state presto superate dalla sua creatività gnoseologica e dalla maniera originale nella quale apprendeva e applicava estensivamente terminologie e concetti elaborati da altri”.

All'eclettismo di cui si diceva prima, Freire deve molta della risonanza multidisciplinare e multidimensionale della sua proposta teorica; John L. Elias (1994, p. 31, trad. mia) aveva citato in proposito le parole di due colleghi di Freire dell'Istituto ginevrino in cui fu attivo, che appaiono illuminanti:

Il lettore latinoamericano comprende Freire a causa dell'esperienza di lotta politica o il coinvolgimento in un movimento sociale che ha un inquadramento socio-economico. Il lettore cattolico si identifica con l'orientamento umanista di Freire e percepisce un contesto familiare con lui e con i filosofi che lo hanno influenzato. Il lettore marxista riconosce nei testi di Freire una serie di correnti contemporanee di pensiero con cui si sono confrontati dei pensatori marxisti (Gramsci,

Lukacs, Marcuse). Il lettore che magari è un educatore trova accenti di liberazione che caratterizzano tendenze progressiste nei dibattiti pedagogici attuali. Solo coloro i quali sono, per certi versi, simultaneamente tutto questo o che, nella loro storia, sono passati attraverso queste diverse “fasi” e hanno subito queste diverse “influenze” possono cogliere la totalità dell’evoluzione intellettuale di Freire.

Accenti fenomenologici ed esistenzialistici negli scritti di Freire

Per Freire il processo di alfabetizzazione degli oppressi deve essere preceduto da un lavoro di osservazione della realtà e dei soggetti, consistente in uno sguardo aperto e non giudicante, che “epochizza” le pre-concezioni e i pregiudizi dell’educatore. In questo aspetto specifico è evidente l’indebitamento di Freire nei confronti della prospettiva fenomenologica; ma, a ben vedere, essa ispira la teoria della conoscenza freireiana nella sua totalità. Non solo, infatti, i principi fenomenologici debbono conformare la visione dell’educatore, ma è l’intero processo educativo a dover superare una visione stratificata e schematica della realtà, per fare spazio “alle cose stesse”. Freire (1987, p. 71, trad. mia) risale, infatti, allo stesso Husserl per illustrare il processo secondo il quale “ciò che prima esisteva come oggettività, ma non era percepito nelle sue implicazioni più profonde, e, a volte, non era neppure percepito, ‘si stacca’, assume il carattere di un problema, pertanto, di una sfida”.

È proprio nella teoria della conoscenza, ma anche in quella del processo di emancipazione dall’oppressione, che, secondo alcuni (ancora Elias, 1994, ad esempio), Freire manifesta una fede aprioristica, quasi irrealistica, nelle capacità della persona, quasi che i processi che vengono descritti – non solo la liberazione degli oppressi dagli oppressori, ma la liberazione dei primi dal *modus vivendi* dei secondi – pur nel rigetto di una visione meccanicista e determinista, potessero realizzarsi inevitabilmente e immancabilmente, eludendo il problema del male e del peccato nell’uomo.

Il fine dell’alfabetizzazione/educazione è la capacità di “leggere il mondo” e riconoscere la propria *situazione-limite*, quale reale collocazione in esso e la necessità di superarla. Se, tuttavia, ci si rifà all’originario significato del termine jaspersiano, si osserva la sua primaria connotazione (Jaspers, 1971/2010, p. 13):

È in mia facoltà produrre mutamenti nella situazione; tuttavia ci sono situazioni la cui essenza non muta anche se il loro aspetto momentaneo è mutevole e la loro insuperabile potenza sembra velarsi: debbo morire, debbo soffrire, debbo lottare, sono rimesso all’imprevisto, sono inevitabilmente esposto alla colpa. Queste situazioni fondamentali del nostro esserci sono da me indicate con l’espressione *situazioni-limite*.

La situazione-limite è, dunque, per Jaspers, la condizione di originaria esposizione al limite, da parte dell’uomo, ovvero alla morte, alla colpa, al dolore, al caso. Ciò che la caratterizza è proprio il fatto che l’uomo non può modificare questi aspetti, che sono connaturati al suo esserci in quanto uomo e che lo caratterizzano in senso limitativo e negativo. Infatti, per il filosofo tedesco, il pensare filosofico deve sempre ricondursi a questi limiti e procedere a partire da essi.

Freire assume questo termine in modo del tutto originale, operando una “distorsione” del suo significato su cui ci si sofferma non per pedanteria o per svolgere un’indagine di carattere filologico, ma perché è significativa di una tendenza freireiana costante di “volgere” gli strumenti del pensiero filosofico verso obiettivi di estensione dello stesso, attraverso una loro traduzione “popolare” e verso obiettivi di trasformazione positiva della realtà e della società. Tale trasformazione di significato viene chiaramente esposta ne *La pedagogia degli oppressi* (Freire, 1987), in cui si fa riferimento alla mediazione compiuta da Vieira Pinto, autore brasiliano degli anni Sessanta. I “limiti”, nella visione di Freire, non vanno più intesi nell’ambito della limitatezza connaturata all’esistenza umana, ma come limiti situazionali, circostanziali, che riguardano la condizione di quei particolari esseri umani di cui l’autore si occupa: gli oppressi. Questi devono superare tali limiti, per giungere ad abbracciare una condizione che è, essa sì,

vocazione ontologica dell'essere umano, ovvero quel che Freire definisce *ser mais*, "essere di più", riconoscere la propria incompiutezza e agire verso la compiutezza.

È possibile affermare, fin da ora, che le influenze dell'esistenzialismo, molto forti nell'opera fondamentale di Freire, si allontanano da un approccio pessimistico e sono sempre temperate, da un lato, da una visione spirituale, orientata alla trascendenza, dall'altro da uno slancio sociale e politico utopistico. *La pedagogia degli oppressi* è, al contempo, il testo più organico e di sintesi di Paulo Freire, nel quale le influenze filosofiche, su cui si va qui riflettendo, appaiono più esplicite nei riferimenti bibliografici. Al centro del discorso, c'è un tema che era stato accennato ma non del tutto sviluppato nelle opere freireiane precedenti, ovvero il rapporto tra oppressore e oppresso. Da esso nasce l'esigenza di una rivoluzione educativa e pedagogica e, in questo contesto, essa è pienamente elaborata anche dal punto di vista teorico.

Altri elementi della filosofia dell'esistenza sono "tradotti" da Freire (Elias, 1994) nel riferimento alla distinzione fondamentale tra l'essere e l'esistere e al concetto di dialogo che rimandano ancora a Jaspers, ma anche a Buber; alla concezione di educazione inautentica di Sartre che diviene per Freire "bancaria" o "depositaria"; infine a quel versante del pensiero di Fromm che affronta il tema dell'amore autentico e di quello "necrofilo" e che il nostro autore traduce nel concetto di "aderenza psicologica" all'oppressore (Freire, 1987). In realtà, seppure tale concetto si richiami in modo più diretto alla visione prevalentemente esistenzialista di Fromm, a conferma che le ispirazioni sono "impure" dal punto di vista della categorizzazione filosofica, fin dalle origini, questa nozione viene risolta da Gramsci e dal suo marxismo in modo differente, ovvero presupponendo la necessità che le classi subalterne, nel produrre la propria cultura, "inglobino" quelle dell'oppressore (Gramsci, 2007).

Infine, seppure Heidegger, quale autore principale dell'esistenzialismo, non compaia nell'universo dei riferimenti di Freire, l'idea dell'alfabetizzazione come acquisizione del codice specifico (nel senso letterale di "relativo alla specie" umana) da parte di coloro i quali ne sono esclusi e, quindi, come slancio di umanizzazione, non può, a mio avviso, non richiamare l'*Unterwegs zur Sprache* di Heidegger (1990), quale *cammino verso il linguaggio*, percorso di disvelamento del linguaggio che ci connota originariamente e al di là della nostra presunta capacità di dominarlo. Il tema dell'inconclusione, così caro alla filosofia esistenzialista, ma anche a altri approcci, è sottolineato da Freire sin dai primi scritti e ripreso, ad esempio, in un articolo che risale a qualche anno prima della scomparsa dell'autore, oggi raccolto nella pubblicazione statunitense *Politics and Education*. Cos'è l'incompiutezza umana, per Freire, se non la sua suprema possibilità pedagogica, che egli afferma rifiutando alla radice l'idea della predeterminatezza e della predestinazione? L'apprendimento del linguaggio letto e scritto è, allora, la graduale e incessante scoperta del proprio senso estetico ed etico nel codice della propria lingua (Freire, 1995/1998).

È, forse, legata anche a tale acquisizione, la tendenza facilmente rilevabile in Freire, di abbracciare un linguaggio sempre più autonarrativo, che spieghi le idee a partire dalle proprie individuali esperienze, che sono, in questo senso, i segni che producono in ciascuno la maturazione del proprio "linguaggio" (Freire, 1995/1998).

Personalismo e cristianesimo sociale come basi del pensiero freireiano

Se alla prospettiva marxiana, come si vedrà, Freire si rivolge per fondare la sua idea di liberazione collettiva, a quella personalista deve il concetto dell'emersione come persona, dotata di una sua specifica individualità. L'uomo si distingue dall'animale per quella coscienza storica, che gli dà il senso della collocazione in un tempo e uno spazio e la consapevolezza della evoluzione e della possibilità evolutiva. In tale idea si legge anche il senso della trascendenza della specie umana, che colloca l'autore nell'alveo del pensiero cristiano e che fu uno degli elementi che giustificarono la grande affinità tra l'approccio freireiano e quello della teologia della liberazione. Appare significativo il fatto che questo stesso approccio teologico ricercasse costantemente motivi di unità con il marxismo,

non solo rispetto ai concetti di emancipazione e liberazione, ma anche a quelli legati, ad esempio, alla nozione di sviluppo (Gutiérrez, 1988/1992).

Elias si occupa di rintracciare gli elementi di cattolicesimo radicale nell'opera non solo di Freire, ma ad esempio anche in quella di Ivan Illich, definendo i due, in uno studio comparativo, *Radical Religious Reformers*, ovvero riformatori religiosi radicali (Elias, 1976, p. 146), implicando che l'“uso” di valori e concetti religiosi ai fini di una lotta per la liberazione significa, da un lato, andare alla radice profonda e veritiera di questi stessi valori e concetti, dall'altro, riformare radicalmente il senso e la prospettiva delle istituzioni religiose nella società.

A differenza del marxismo che rappresenta per Freire una presa di coscienza posteriore agli esordi, quella religiosa è, sin da subito, apertamente presente nell'autore, ma, insieme, struttura che va rafforzandosi sempre più. Il dialogo, concetto-chiave della pedagogia freireiana, è uno dei principi della sua idea di religione, intesa proprio come pratica di coltivazione dei legami tra gli umani e come mutua ricerca di significato (Elias, 1994): un concetto che, da un lato, sfocia nella pedagogia problematizzante, per la quale i contenuti dell'educazione sono ricreati continuamente nella relazione tra educatore e educando, dall'altro, trova consonanza nell'Habermas dell'agire comunicativo come modalità di esistenza e di conoscenza degli esseri umani.

Freire è attento a mettere in luce l'effetto distorto dei miti religiosi, quando essi, attraverso il pensiero magico e la superstizione, concorrono all'immobilismo storico e sociale, ma è altrettanto chiaro che l'istituzione religiosa – e questo è un tratto saliente della storia, prima ancora che della filosofia latinoamericana – misura la sua funzione profetica nel suo spendersi politicamente, quasi in diretta antitesi con il contesto storico occidentale, nel quale buona parte dell'involuzione ecclesiastica si deve all'eccessiva ingerenza della chiesa negli affari politici e statali.

Freire vede il compito delle Università cattoliche come attività orientata a produrre una prassi sociale positiva ed una cultura di *tolleranza* di fedi, valori, approcci differenti dai propri. Tolleranza che non equivale ad accondiscendenza verso ciò che si ritiene sbagliato. Compito dell'istituzione accademica religiosa è anche quello di sviluppare “curiosità epistemologica” nei discenti, inteso che soltanto un pensiero religioso maturo può temperare una dimensione di ricerca che sia nello stesso tempo scientifica ed artistica. Infatti, “Lo sforzo di rivelare verità e di evidenziare bellezza unisce, piuttosto che dividere, formazione scientifica e formazione artistica. L'estetico, l'etico e il politico non possono essere assenti nella formazione e neppure nella pratica scientifica” (Freire, 1995/1998, p. 102, trad. mia)¹.

Marxismo implicito e “approdo” marxista

Il capitale non ha inventato il *pluslavoro*. In ogni luogo in cui una parte della società possiede il monopolio dei mezzi di produzione, il lavoratore, libero o non libero, deve aggiungere al tempo di lavoro necessario al proprio mantenimento un tempo di lavoro eccedente per la produzione dei mezzi di sussistenza del possessore dei mezzi di produzione, sia questi proprietario καλὸς καγαθὸς ateniese, teocrate etrusco, “civis romanus”, barone normanno, schiavista americano, boiardo valacco, padrone di terre o capitalista moderno (Marx, 1894/2017, p. 183).

In questa affermazione marxiana è contenuta, con efficace sintesi, quella che si potrebbe definire un'affermazione di universalità del marxismo, filosofia – ma, meglio ancora, *Weltanschauung*, intesa nel senso letterale di visione del mondo – che si propone non solo di liberare il proletariato industriale dallo sfruttamento, ma di liberare l'uomo dalle forme di sfruttamento che si sono susseguite nella storia. Benché l'idea sia poi corredata – come prosegue Marx

¹ Non è un caso che l'approccio scientifico e quello artistico e il loro rapporto siano temi frequentati dai teorici dell'educazione degli adulti. Malcolm Knowles, ad esempio, che a Freire si ispira, citando anche Lindeman, parla di scienza e arte come delle due fondamentali prospettive che hanno orientato la nascita e la diffusione dell'educazione degli adulti (Knowles, 1973/2002; Marescotti, 2013).

(1894/2017) – da quella del capitalismo come forma più esacerbata di sfruttamento, in quanto esso contiene la tendenza a destinare i prodotti del lavoro a merce di scambio più che a merce d'uso, stravolgendo il senso stesso della produzione di mezzi di sostentamento e facendo del *produrre per vivere un vivere per produrre*, si trova in tale concezione universalistica la chiave di lettura secondo la quale è possibile leggere Freire come autore *anche* marxista.

Non si può, altresì, comprendere Freire come autore marxista, se non pensando a una qualche forma di conversione dei principi economico-politici e filosofici di questa visione del mondo, dalla produzione e dai rapporti di lavoro industriali a quelli fondiari e agricoli. È, infatti, noto come l'analisi dell'economia capitalistica nasca in seno all'avvento dell'industria (ciò, sebbene *Il Capitale* contenga stralci di analisi approfondita del capitalismo "fondiario") e solo attraverso un'elaborazione, compiuta dallo stesso Marx (1864/2017), ma soprattutto da suoi successori, può essere riconsiderata alla luce, ad esempio, dell'economia coloniale, che tanta parte ha nella prospettiva di un autore brasiliano come Freire.

Una delle parti più importanti dell'opera saggistica di Freire, da questo punto di vista, è l'analisi della società brasiliana come società in *transizione*: si tratta del passaggio da una società chiusa, nella quale l'élite dominante è distanziata da un popolo che pensa sia naturale essere "immerso", a una situazione differente. In partenza, esso vive in un'economia alienata, comandata da un mercato che si muove secondo regole stabilite all'esterno, che rende impossibile il mutamento e la mobilità sociale (Freire, 2000a). È l'industrializzazione, a partire dal diciannovesimo secolo, a rompere questo equilibrio coloniale/feudale, a instillare il germe della "pre-rivoluzione brasiliana". Nel trattare tale soggetto, tuttavia, Freire si distanzia subito – lo farà anche ne *La pedagogia degli oppressi* – dall'idea classicamente marxista di ribaltamento dei rapporti di potere, in quanto sempre molto attento alla nozione di un superamento della violenza, non solo dell'oppressore, ma della violenza *tout court* come strumento di regolazione dei rapporti di classe (Freire, 2000a).

Dai primissimi elementi che lo stesso Freire fornisce, sulle influenze marxiste nel suo pensiero, è evidente come esse siano *ab origine* corrette da tensioni di tipo spiritualistico, ma anche da un'elaborazione culturale del pensiero marxiano. Freire, infatti, si pone da subito il problema culturale del superamento dell'oppressione, che, allorquando non è accompagnato da un reale distaccarsi dalla mentalità oppressiva, non ha vero valore (questo tema sarà il leitmotiv de *La pedagogia degli oppressi*), in quanto porta con sé settarismo, odio pregiudiziale, che sono ben altro dalle qualità richieste dalla transizione democratica, ovvero l'acquisizione di un pensiero *critico e radicale*.

Si può dire che l'approdo educativo e pedagogico del pensiero freireiano non sia solo conseguenza di un'esperienza educativa che egli praticò e di cui diede conto, ma che esso sia anche diretta conseguenza di una profonda convinzione filosofico/teorica e cioè che la rivoluzione debba compiersi *in interiore homine*, essere acquisizione morale, psicologica del soggetto nella sua interezza e, appunto, interiorità (Freire, 2000a). In questa idea è, naturalmente, contenuta la concezione della democrazia sostanziale di Dewey, che compare quale riferimento indiretto, come si vedrà qui di seguito, nella sua primissima opera. Ma fa capolino anche il concetto gramsciano di centralità dell'elemento culturale, che l'autore brasiliano decodificherà come influenza sul proprio pensiero solo in anni immediatamente successivi.

È significativo il fatto che Freire proponga il problema della transizione storica brasiliana come problema che potrebbe definirsi epistemologico, dimostrando, così, un'attenzione, che viene spesso disconosciuta, all'astratto, ai temi della conoscenza, a problematiche, dunque, squisitamente filosofiche. Il popolo brasiliano, per Freire (2000a), deve infatti raggiungere una coscienza transitiva, un pensare che abbracci e tocchi l'oggetto del proprio pensare; ma per fare ciò occorre che passi da una coscienza magica, a un'epoca di irrazionalismo (che ha le sue implicazioni fanatiche e fondamentaliste), a un approdo critico/radicale.

Le nozioni contenute in *Educazione come pratica della libertà*, precedono, nella consapevolezza di Freire, lo stesso scritto e sono già accennate in *Educação e atualidade brasileira*, testo rilevante, perché rappresenta una sorta di manifesto d'intenti originario di Paulo Freire; si tratta, infatti, di uno scritto che costituiva la tesi di concorso per

l'insegnamento di Storia e Filosofia all'Accademia di Pernambuco. I riferimenti bibliografici e ideali del testo dimostrano come l'impronta esplicitamente marxista non sia quella rilevante per un Freire che si trova agli inizi di quell'avventura intellettuale che gli avrebbe offerto enorme notorietà e, quando essa si manifesta, è mediata da figure intellettuali che sono esse stesse eclettiche e originali, come Simone Weil, personaggio ai confini tra una visione esistenzialista, marxista e cristiana, un po' come il nostro stesso autore si sarebbe rivelato. Alcuni autori parlano di un Freire liberale, non ancora giunto a una visione politica radicale (nel significato che tali definizioni hanno nella cultura statunitense, beninteso) e alla prospettiva di una forma particolare di lotta di classe, che maturerà nei tardi anni Sessanta (Elias, 1994).

In generale, in questo primo Freire, prevalgono i riferimenti "mediati" e non diretti. Egli trae spunto da una rielaborazione teorica locale e limita la rendicontazione bibliografica ad alcuni autori "maggiori", che sono, oltre alla già citata Weil, Huxley, Mannheim, Maritain, Tocqueville, Whitehead; inoltre Dewey, Kilpatrick e Sturzo.

Freire si sofferma, invece, sulla visione del filosofo personalista/esistenzialista Gabriel Marcel, in quanto la prospettiva di questi gli consente di entrare nel merito di alcuni meccanismi politico-culturali che gli interessa mettere in luce a proposito della società brasiliana, storicamente contrassegnata da una colonizzazione che fu marcatamente anti-empatica, perpetrata da colonizzatori che rimasero del tutto impermeabili al sentire culturale dei colonizzati. Questi ultimi – afferma Freire (2001) – si trovano sospesi tra un passato che li ha ridotti a oggetti e un presente/futuro in cui dovrebbe realizzarsi una democratizzazione che, senza una vera cultura democratica, rischia di divenire massificazione.

Come in parte già visto, le condizioni particolari dell'economia latifondaria brasiliana, estesa su territori vastissimi, che consentivano uno scarso associazionismo popolare e determinavano l'assenza di un "sentimento gruppale", aveva prodotto il "mutismo" del popolo, che, giunto alle porte di una democrazia più importata che costruita, deve ora affrontare la radicale inadeguatezza del sistema scolastico ed estesamente educativo dello Stato. Esso, a fronte di un clima culturale che muta, non riesce a uscire dal nozionismo, da una struttura rigida di trasmissione di un sapere acritico e immutabile (Freire, 2001). Le concezioni freireiane espresse nel suo primo scritto consentono di comprendere perché questo autore sia divenuto uno dei più importanti riferimenti della stagione sessantottesca che segue immediatamente all'epoca cui ci si sta riferendo, giacché comprese sin dall'inizio che i grandi mutamenti sociali dovevano avere nell'ambito educativo non uno dei territori in cui si sarebbero riverberati ma il loro vero agone, il loro teatro d'azione.

Nei due testi freireiani cui si è, da ultimo, fatto riferimento, è manifestata con chiarezza l'esigenza che il popolo pervenga non solo a una coscienza transitiva, ma che essa sia connotata da criticità e radicalità. Su di essa insistono molto Elias e Merriam, nel tentativo di inquadrare i fondamenti filosofici della pedagogia freireiana e, se è vero che il concetto di radicalità, soprattutto in inglese, porta con sé un accento marcatamente politico, non sembra che debba essere confuso con il "radicalismo" inteso nel senso vagamente dispregiativo che ha nella nostra lingua. Freire è considerato un *radical*, in quanto propugnatore di una visione francamente rivoluzionaria e in quanto tendente a osservare i problemi nella loro radice, mutando alla stessa radice la visione su di essi (una prospettiva che Mezirow avrebbe ripreso con grande acutezza teorica). "L'educatore degli adulti – scrivono – le cui idee sono state ampiamente forgiate dalla tradizione marxista del criticismo radicale è Freire" (Elias, Merriam, 1995, p. 143, trad. mia).

Quel che è interessante mettere in luce è che, da un punto di vista non marxista, quale è quello di John Elias e della sua allieva Sharan Merriam, negli anni Ottanta, sia stata messa in evidenza l'intensità del rapporto di Freire con il marxismo, segnalando come l'autore brasiliano non venga da tale prospettiva, ma vi approdi, in quanto esso è l'unica che possa accogliere nel proprio alveo teorico l'esperienza politico/pedagogica che Freire aveva compiuto fino alla stesura de *La pedagogia degli oppressi* (Elias, Merriam, 1995; Elias, 1994). È in quello stesso testo che Freire compie una sintesi tra marxismo e cristianesimo, aspetto molto caro a Elias. L'unione di queste due matrici trae sostanza da una precisa visione freireiana dell'uomo, il quale, differendo, come già osservato, dagli altri animali

per la sua coscienza storica, trova in tale coscienza la condizione per trascendere la sua situazione concreta e per il suo essere inconcluso e, proprio tale condizione, è necessaria all'utopia marxista e anche a quella cristiana. Invece, propriamente marxista è l'interpretazione complessiva di Freire della composizione di classe della società e del legame tra le condizioni materiali ed economiche e i movimenti culturali e ideali che originano nelle stesse (Elias, Merriam, 1995).

Anche quelli che sono per Elias e Merriam i limiti della visione freireiana sono riconducibili a quel processo, non scevro da qualche elemento di difficoltà, di adattamento del marxismo alla situazione "terzomondista" che egli analizza e che lo ha portato, ad esempio, a non investigare e descrivere a fondo certi aspetti dell'oppressione. Freire, negli ultimi anni, sembra essersi avveduto di tali elementi di vaghezza, tant'è che andrà approfondendo le dinamiche dei rapporti di potere tra la classe dominante e quella subordinata, ma anche allargando molto i confini della loro definizione (Freire, 2000b).

Il rapporto di Freire con i concetti, i termini e i simboli della religione è, infine, tutt'altro che tradizionalmente marxista. Cresciuto nel contesto latinoamericano, in costante collegamento con la teologia della liberazione, Freire assegna una funzione rivoluzionaria, in quanto profetica, al cristianesimo cattolico e non può che accogliere gli "accordi ideologici con i Marxisti in diverse aree in relazione all'azione politica e sociale" (Elias, Merriam, 1995, p. 154, trad. mia).

Nel tragitto intellettuale e di praxis educativa ora descritto, *La pedagogia degli oppressi* si è posta come opera spartiacque: i riferimenti successivi ad autori marxisti, infatti, si fanno non solo più frequenti, ma anche più chiari nei contorni e nelle direzioni privilegiate. Si è già accennato al fatto che il marxismo freireiano è umanistico, antideterminista e antimeccanicista; l'enfasi posta sin dall'inizio del percorso di teoresi pedagogica sul tema del dialogo ha anche il significato di sottolineare la rilevanza del pensiero dialettico, secondo il quale la ricerca della verità procede secondo una costruzione dialogica/dialettica costante tra gli esseri umani. Un contesto nel quale l'educatore ha la responsabilità di richiamare costantemente l'uomo a essere facitore della sua storia e della Storia (Freire, 1995/1998), anche contro una supposta passività della figura dell'educatore in alcune forme di pedagogia libertaria. Ma il pensiero marxista, soprattutto nel campo pedagogico, aiuta Freire, inizialmente sbilanciato sul tema dell'alfabetizzazione come coscientizzazione, a prendere consapevolezza, attraverso l'ideale "politecnico", anche del rapporto tra educazione e produzione (Mayo, 2016).

È esattamente in questo contesto che assume importanza il rapporto tra Freire e l'eredità intellettuale gramsciana, tema che è stato al centro, ad esempio, di una monografia di Peter Mayo (1999/2007) e che questi riprende in un'opera più recente (Mayo, 2016), ribadendo l'idea della complementarità della visione dei due autori, quale concezione che si oppone all'idea neoliberista di cultura ed educazione.

L'autore brasiliano conobbe gli scritti di Gramsci nel 1968 in una traduzione in spagnolo (Morrow e Torres, 1995), ma affermò di averne subito l'influenza prima di conoscerlo. L'influenza gramsciana è presente soprattutto nei libri conversativi di Freire, a testimonianza di una rilettura condivisa di Gramsci che alcuni autori latinoamericani e statunitensi stavano portando avanti comunemente, ma anche del fatto che il tema chiave del dialogo fosse ormai divenuto, per Freire, modello di ricerca (Freire e Faundez, 1985; Horton e Freire, 1990; Gadotti, Freire e Guimarães 1995).

In questi scritti si evidenziano temi quali l'influenza del marxismo italiano nell'affermarsi del materialismo dialettico in America Latina, che promuove la non separazione tra intellettuali e realtà sociale, tra concetto e realtà concreta e ispira i movimenti di educazione popolare che – soprattutto nel Brasile di Freire – hanno assunto grande importanza (Vittoria, 2014); ma si affrontano anche i problemi relativi alla traduzione di un "testo senza contesto" e al modo d'intendere l'universalismo degli approcci filosofici e pedagogici e il tema del cosmopolitismo.

Certamente il discorso di Gramsci sugli intellettuali ha contribuito molto, al di là degli aspetti di più astratta natura, a definire il ruolo che lo stesso Freire ha maturato come proprio nella lotta politico/pedagogica (Gadotti, 2001;

Araújo Freire, 2001; Torres, 2001) e c'è una grande convergenza tra il significato profondo dell'attività culturale, ideale e pedagogica di Freire e il concetto di "guerra di posizione" (Mayo, 1999/2007) di Gramsci (2007), quale forma di graduale avanzamento contro-egemonico degli oppressi all'interno di una dominazione egemonica dell'oppressore. L'azione, in Freire come già in Gramsci, è praxis, ovvero, sempre frutto di un processo dialettico tra azione e riflessione, dove l'agire è costituito anche da fasi di distanziamento critico da sé (Mayo, 1999, 2016). Se Dewey già afferma che il nostro pensiero si forma attraverso l'azione, i due pensatori marxisti sottolineano il valore anche trasformativo e di produzione sociale, dell'uomo sull'ambiente e dell'uomo sull'uomo, di tale azione densa di riflessione.

Le categorie gramsciane, dunque, aiutano molti studiosi a livello globale a leggere Freire in veste di "intellettuale organico": ciò dimostra che le convergenze fra autori e forme di pensiero si creano non solo nelle interazioni dirette e indirette fra gli stessi o le stesse, ma nei modi in cui esse vengono lette, interpretate e incrociate da terzi, in epoche e contesti culturali diversi.

La "scoperta" di un Gramsci ispiratore del suo stesso pensiero, per Freire, proprio perché avviene in un momento successivo a quello nel quale il brasiliano poneva le basi teoriche e ideali della sua prospettiva, è visibile, a mio avviso, più negli aspetti squisitamente pedagogici che in quelli filosofici, aspetti che possono sinteticamente essere indicati, per menzionare i più rilevanti, nel legame insolubile tra educazione e egemonia²; nell'assegnazione non ingenua di un valore strutturale ai processi educativi, che di per sé non sono sufficienti a produrre cambiamento, ma neppure sono pratiche meramente esecutorie di dettami politici.

In conclusione: una filosofia freireiana?

John L. Elias non ha dubbi nell'affermare che ciò che tiene unite le differenti influenze filosofiche freireiane e dà senso al suo eclettismo è l'organicità della proposta pedagogica ed educativa di cui l'autore si è fatto promotore. Nel suo attingere liberamente a proposte teoretiche differenti, Freire, per primo, mostra le loro insospettite affinità e la vaga consistenza dei loro confini. Gli obiettivi sono tutt'altro che vaghi: al centro c'è l'essere umano, la sua piena liberazione, le possibilità del suo compimento all'interno della comunità globale. Per questo fine, le prospettive teoriche, persino quando attengono al rapporto tra Uomo e Dio sono *strumento*. Freire non cessa di mostrare, in tal senso, che guardare alle concezioni teoretiche complessive con rigidità e in modo dottrinario non risponde alla loro reale funzione. Così facendo egli accoglie soprattutto lo sguardo aperto, intenzionato e trasformatore degli approcci filosofici che si sono qui sottolineati, in modo necessariamente molto più sommario di quel che avrebbero meritato.

Se si guarda, ormai a distanza di vent'anni dalla scomparsa del Brasiliano, ai movimenti pedagogici che hanno più dichiaratamente accolto l'eredità freireiana, si rileva come sia stato proprio l'elemento dell'interpretare l'uomo per trasformarne la condizione, ovvero la lettura cristiano/sociale e marxista, a discapito, in qualche modo, delle altre, a emergere con più forza.

Soprattutto la prospettiva marxista, in quanto trasformativa, ha fornito una guida agli autori della *critical pedagogy* come movimento di riforma delle idealità, degli orientamenti e dell'organizzazione educativa negli Stati Uniti (Tizzi, 2015); mentre un autore che ha interpretato "filosoficamente" Paulo Freire, sottolineando però, ancora, i meccanismi di trasformazione che possono essere innestati dai processi educativi e, segnatamente, da quelli che avvengono in età adulta, traendo tuttavia, dal proprio percorso, conclusioni meno politicamente operative, rispetto a quanto non abbiano fatto gli autori della *critical pedagogy*, è stato J. Mezirow (1991/2003).

² "Ogni rapporto di 'egemonia' è necessariamente un rapporto pedagogico [...]" (Gramsci, 2007, p. 1331).

In definitiva, di una “filosofia freireiana” vive, nel pensiero e nella prassi attuale, soprattutto l’idea che le cognizioni sull’uomo e le concezioni dello stesso siano valide nella misura in cui aiutano l’umanità a perseguire la sua liberazione, il suo compimento e la pacifica e solidale coesistenza tra culture e soggetti, in un’attitudine più trasformativa che meramente osservativa. Questo fatto appare positivo e anche comprensibile, se si legge la parabola umana e intellettuale di Freire. Tuttavia uno sguardo più attento alle curiosità più astratte e alle dimensioni meno frequentate di un pensiero freireiano non immediatamente orientato all’operatività educativa, potrebbe riuscire opportuno e utile, proprio in vista di un’interpretazione dei mutamenti sociali e culturali odierni e dei nuovi bisogni ad essi collegati, primo fra i quali quello non tanto di impadronirsi degli strumenti culturali, da parte delle fasce sociali subalterne, quanto di rendere tale acquisizione realmente produttiva per la propria emancipazione. Il rapporto virtuoso tra il possesso degli strumenti culturali e la possibilità di trarne frutto per una “pratica di libertà”, infatti, viene sempre più messo in discussione nel mondo neoliberalista e nessuna pedagogia, come nessuna filosofia che guardi al tema dell’educazione, può trascurarlo o rimuoverlo.

Bibliografia

- Araújo Freire, A. M. (2001). A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In Gadotti M. (a cura di). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, pp. 27 – 67.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Simon & Shuster Inc.
- Elias, J. L. (1976). *Conscientization and Deschooling*. Filadelfia: The Westminster Press.
- Elias, J. L. (1994). *Paulo Freire. Pedagogue of Liberation*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Elias, J. L., Merriam, S. B. (1995). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma: Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1995). *Política e educação*. São Paulo: Cortez (trad ingl. Politics and Education, Los Angeles, UCLA Latin American Center Publications, 1998).
- Freire, P. (2000a). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000b). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P., Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2001). A voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho. In Gadotti M. (a cura di). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, pp. 69-115.
- Gadotti, M., Freire, P. e Guimarães, S. (1995). *Pedagogia: Diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez.
- Gerhardt, H. P. (2001). Uma voz européia: Archeologia de um pensamento. In Gadotti M. (a cura di). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, pp. 149-170.
- Gramsci, A. (2007). *Quaderni del carcere. Voll. I-IV*. A cura di V. Gerratana. Torino: Einaudi.
- Granese, A. (2015). *Maestri del pensiero: La cultura filosofica italiana nella seconda metà del XX secolo*. Roma: Edizioni Mores.
- Gutiérrez, G. (1988). *Teología de la liberación: Con una nueva introducción: Mirar lejos*. Lima: CEP (trad it. Teologia della liberazione: Con una nuova introduzione: Guardare lontano, Brescia: Queriniana, 1992).
- Heidegger, M. (1990). *Unterwegs zur Sprache*. Stoccarda: Klett-Cotta.
- Horton, M., Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking*. Filadelfia: Temple University Press.
- Jaspers, K. (1971). *Einführung zur Philosophie*. Monaco: Piper Verlag GmbH (trad it. Introduzione alla filosofia, Milano, Raffaello Cortina, 2010).
- Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company (trad it. Quando l’adulto impara: Pedagogia e andragogia, Milano, FrancoAngeli, 2002).
- Marescotti, E. (2013). *Il significato dell’educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman: Un classico dalle molteplici*

sfaccettature. Roma: Anicia.

Marx, K. (1894). *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie*. Amburgo: Verlag von Otto Meissner (trad it. Il capitale, Roma, Newton Compton, 2017).

Mayo, P. (1999/2007). *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*. Londra: Zed Books (trad it. Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti: Possibilità di un'azione trasformativa, Sassari, Carlo Delfino, 1999).

Mayo, P. (2016). *Hegemony and Education under Neoliberalism: Insights from Gramsci*. New York and London: Routledge.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. New York: John Wiley & Sons Inc. (trad it. Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'educazione degli adulti, Milano: Raffaello Cortina, 2003).

Morrow, R. A., Torres C. A. (1995). *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. New York: SUNY Press.

Romão, J. E. (2001). Contextualização. Paulo Freire e o pacto populista. In Paulo Freire. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, pp. XIII-XLVIII.

Tizzi, L. (2015). Scuola, giustizia sociale, democrazia: Henry A. Giroux e il movimento della *Critical Pedagogy* negli Stati Uniti. In *Educazione Democratica*. Anno V, n. 10, pp. 117-141.

Torres, C. A. (2001). A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual. In Gadotti M. (a cura di). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 117-147.

Vittoria, P. (2014). Presentazione. In *Educazione Democratica*. Anno IV, n. 7, pp. 13-18.