

## Paulo Freire: radici dell'educazione alla pace\*

### Paulo Freire: roots of peace education

Giuseppe Milan

già docente di "Pedagogia interculturale" (Università di Padova)  
giuseppe.milan@unipd.it

#### Abstract

A careful reading of Paulo Freire's texts allows us to understand their importance for those who are committed to peace education.

His critical pedagogy implies a *pars destruens*, which highlights and analyzes relational imbalances, oppressive relationships, colonial-type relationships, all the experiences that deny the possibility of peace at the base. However Freire very clearly presents the *pars construens*, that is the authentically educational perspective, which is based on the construction of dialogic and community relationships, in the awareness that relationality is constitutive of the human person. In this perspective, he proposes a series of attitudes that positively qualify relationships, at a micro and macro level, making them authentic relationships of peace.

It is very important that these relational and community modalities are implemented in the didactic field.

**Keywords:** critical pedagogy - peace education - dialogic and community relationships.

Una lettura attenta dei testi di Paulo Freire permette di comprenderne l'importanza per quanti si impegnano nell'educazione alla pace.

La sua pedagogia critica implica una *pars destruens*, che evidenzia e analizza gli squilibri relazionali, i rapporti oppressivi, i rapporti di tipo coloniale, tutte le esperienze che negano alla base la possibilità della pace. Tuttavia Freire presenta molto chiaramente la *pars construens*, cioè la prospettiva autenticamente educativa, che si fonda sulla costruzione di relazioni dialogiche e comunitarie, nella consapevolezza che la relazionalità è costitutiva della persona umana. In questa prospettiva propone

\* Alcune delle riflessioni contenute in questo articolo saranno presenti anche in un mio contributo, intitolato *Paulo Freire: una "lotta pedagogica" fatta di "indignazione", di "dialogo", di "comunione"*, in fase di pubblicazione in un volume dedicato al pedagogista brasiliano, edito da Vita e Pensiero (2023).



una serie di atteggiamenti che qualificano positivamente le relazioni, a livello micro e macro, rendendole autentiche relazioni di pace. È molto importante che queste modalità relazionali e comunitarie siano attuate in ambito didattico.

**Parole chiave:** pedagogia critica – educazione alla pace – relazioni dialogiche e comunitarie.

Ci sono pedagogisti che travalicano l'epoca nella quale sono vissuti. Anche a distanza di tempo le loro idee-forti rimangono tutt'altro che estranee alle sfide educative di volta in volta emergenti.

Maria Montessori affermava con realismo che “le guerre non sono mai cessate” e, nel contempo, proponeva la sua pedagogia “scientificamente fondata”, certamente efficace come contributo al “sorgere dell’Uomo Nuovo [...] capace di dirigere e plasmare l’avvenire della società umana” (Montessori, 2022, pp. 1-2 e p. 7): una pedagogia oggi ancora utile nonostante lo scorrere dei decenni.

Anche Paulo Freire, il pedagogista al quale dedico questa riflessione, benché sia passato oltre un quarto di secolo dalla sua morte, è secondo me attualissimo. E lo è anche rispetto alla tematica dell’educazione alla pace, che in questa fase storica – per le molteplici vicende che conosciamo e che ci inquietano – si configura come particolarmente urgente e impegnativa. Ed è attualissimo, Freire, per una pedagogia della pace al passo con i tempi, anche se nei suoi scritti principali non ha fatto della “pace” una delle sue parole d’ordine: all’argomento “pace” non ha dedicato volumi e neppure singoli capitoli dei suoi testi. Ma è evidente che qui, nell’opera di Freire, si scava in profondità, si lavora per un impegno così radicale che precede quello per sfide specifiche: si parte dalle fondamenta, non dalle conseguenze. C’è insomma una chiara “antropologia pedagogica” freireiana, non sempre evidenziata da molti studiosi del pedagogista brasiliano, che è per lui il DNA costitutivo dell’educazione stessa, ne spiega le ragioni profonde e ne detta le conseguenze per l’operatività. L’educazione alla pace, in Paulo Freire, trova le radici e le giustificazioni, pur implicite, nella pedagogia freireiana in quanto tale, come cercherò di evidenziare.

Risulta evidente che pedagogia di Paulo Freire è fortemente e coerentemente legata alla pratica dell’educazione e della formazione degli educatori, alla quale egli si è dedicato per tutta la vita. Ma 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.



Assegnare all'educazione, come fa Freire, l'altissima e impegnativa funzione di *liberazione* obbliga al continuo vaglio critico, sia per impedirle di cadere nelle contraddizioni generate dalla prepotenza di contesti politici-culturali-economici disumanizzanti, sia per promuoverla senza ambiguità e per fissare in tal senso alcuni fondamenti antropologici-pedagogici che possano veramente essere punti fermi indiscutibili ed efficaci criteri interpretativi dell'operatività.

Freire ha vissuto con determinazione l'impegno pratico-teorico, educativo-pedagogico, e la "passione vocazionale" specialmente in favore dei poveri, degli "straccioni", degli "analfabeti", degli oppressi di ogni tipo e di ogni latitudine. Per questa coerenza pensiero-vita possiamo a buon diritto includerlo tra 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. Come Maria Montessori ha elaborato la sua pedagogia generale a partire dalla concreta e speciale sfida portata da bambini affetti da forme specifiche di disabilità, che l'hanno costretta a superare l'abitudine a suo tempo prevalente ad agire con modalità spesso generiche e a individuare risposte scientificamente comprovate e valide anche nella generalità delle situazioni, così la pedagogia freiriana ha come punto di partenza le evidenti sfide provocate dalle esperienze di oppressione, di indebita subordinazione, arrivando tuttavia a proporre un pensare-agire valido poi in generale, nei contesti più diversi. La spiegazione sta nel fatto che questa pedagogia ha un chiaro fondamento antropologico, evidenziato da Freire.

Una realtà che deve provocare indignazione

Già il titolo del più importante scritto del pedagogista brasiliano, *Pedagogia degli oppressi* (1971 e 2018), evidenzia che si tratta di una pedagogia *dedicata*.

Se ne ha chiara conferma quando – nella primissima edizione italiana del 1971, prima ancora dell'introduzione, intitolata *Prime parole*, – si legge l'incipit posto da Freire, che da solo spiega tutta l'opera:

*Agli straccioni nel mondo  
e a coloro che in essi si riconoscono  
e così riconoscendosi con loro soffrono  
ma soprattutto con loro lottano*" (Freire, 1971, p. 37)<sup>1</sup>.

1 Nella lingua portoghese di Freire: "Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam". "Esfarrapados" sono le



Questa dedica (purtroppo non inserita nell'edizione del 2018, incomprensibilmente) indica i soggetti che attirano l'impegno primario e un'attenzione specifica da parte di Freire: gli *esfarrapados do mundo*, gli *straccioni del mondo*. La parola brasiliana è molto più pregnante della sua traduzione italiana: non rimanda tanto alla condizione di estrema povertà materiale dello *straccione*, quanto a quella di chi è ridotto a uno straccio, insignificante, privo di consistenza, di considerazione, scartato e invisibile: l'uomo *analfabeta*, cioè esistenzialmente analfabeta, incapace di dirsi e di leggersi nel mondo, escluso, non-detto, non-visto, non-udito. Esiste un chiaro analfabetismo etico-culturale in chi non include nel proprio vocabolario esistenziale e politico la parola *esfarrapados*. E sono molti quelli che subiscono questo analfabetismo.

L'esperienza complessiva di Paulo Freire è rappresentata proprio da questa "dedica", che esprime un'imprescindibile esigenza di concretezza, la forte necessità di implicazione stretta con la realtà. Necessità di ascolto, di conoscenza, di cura. Il pensare di Freire si bagna di realtà, ma non per subirla, per restarne annegato in una forma ingenua di "coscienza intransitiva" (Freire, 1973, p. 125). Al contrario, per guardarla dal di dentro, per abitarla criticamente.

Noi spesso abitiamo la realtà, sostiene Freire, ma non ne siamo consapevoli: immersi in essa, invischiati spesso in un'anomala indistinzione, ci affidiamo ciecamente a interpretazione ingenua, magiche, superstiziose, ereditate acriticamente dalla cultura dell'immobilismo. D'altra parte, trattiamo della realtà, ne argomentiamo a volte con artificiosa abbondanza di speculazioni, ma la conosciamo soltanto epidermicamente, per sentito dire, da lontano: abbiamo la presunzione di possederla – con un superficiale "senso di mastery", diremmo oggi - senza essere in autentica relazione con essa, senza comprenderla in modo veritiero. L'euforia della padronanza acceca la vista, consegna alla schiavitù della pseudo-libertà, alla prigione della "coscienza intransitiva".

Per Freire, la realtà è interlocutrice impegnativa, è sempre "problem-posing": è provocazione, sollecitazione, è soprattutto sfida, veicolo di richieste pressanti, carico di contraddizioni.

La genesi dell'educazione – e naturalmente della riflessione che deve accompagnarla - non può prescindere dalla presa d'atto di questa sfida, dall'incontro-scontro con le condizioni reali, tanto più dure, evidentemente, per chi subisce l'implacabile legge dell'oppressione: l'educazione può e deve farsi "indignazione" e "giusta collera" (Freire, 1973, p. 81) di fronte alla situazione disumanizzante,

persone che il mondo considera inconsistenti, insignificanti, alle quali non dare nessun credito, del tutto dimenticate. Per Freire queste persone, umili e nascoste nell'ampio ambito del sottoproletariato, sono i primi interlocutori del dialogo educativo. La dedica è in Freire, 1971, p. 37.



interprete di ciò nella ribellione e in vista del riscatto, per salvare e promuovere proprio l'essere umano, che, nell'incontro senza veli con se stesso e con il mondo, chiamato a non chiudere gli occhi, "accoglie la sfida drammatica del momento presente" e riconosce "la disumanizzazione, non solo come ipotesi ontologica, ma anche come realtà storica" (Freire, 2018, pp. 47-48).

Gli "straccioni" sono quelli che, più profondamente di altri, subiscono "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): una realtà in cui la dignità dell'essere umano viene completamente "negata nell'ingiustizia, nello sfruttamento, nell'oppressione, nella violenza degli oppressori" (Freire, 2018, pp. 28-29), nella quale, in circostanze diverse ma ugualmente disumanizzanti, si alternano a volte "un 'ordine' ingiusto, che genera la violenza degli oppressori", altre volte, in modo probabilmente più subdolo, la "falsa generosità, che si alimenta con la morte, lo scoraggiamento e la miseria".

La denuncia di Freire muove evidentemente contro uno specifico contesto storico-politico, il Brasile di alcuni decenni fa. Ma sappiamo che in seguito, in altri luoghi, in altri tempi, in altri contesti socio-culturali-politici, Freire ritrova ugualmente aspetti di oppressione e ingiustizia che si manifestano anche in altre forme ma che, nella sostanza, si configurano pure come "disumanizzazione", come concreta negazione dell'essere umano. Qui non si può parlare di pace: qui la pace viene del tutto tradita. Il nostro mondo occidentale, con i suoi miti, con le sue presunzioni, con le subdole sirene che inneggiano all'onnipotenza del consumismo, dell'autoreferenzialità narcisistica, con i travestimenti identitari di chi indossa i panni della libertà individualistica, può ritenersi esente da quella critica, indenne nei confronti delle infinite forme dell'oppressione? Non lo era qualche tempo fa, quando ancora una guerra combattuta sul campo – un campo che travalica i limiti di un duello tra due nazioni – sembrava frutto di un'immaginazione ingenua, quando comunque tanti micro-conflitti contrassegnavano i nostri organismi sociopolitici. Non lo è sicuramente oggi, quando la guerra vera e propria, così vicina, mostra ogni giorno il suo volto disumanizzante.

In *Pedagogia dell'autonomia*, scritto nel 1996, Freire ribadisce la sua indignazione e afferma che "è un'immoralità, che agli interessi radicalmente umani si sovrappongano, come si sta facendo, quelli del mercato" (Freire, 2004, p. 80). Allo stesso modo, nell'ultimo suo scritto, intitolato *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" (Freire, 2000, p. 129).

Perciò, alla brutale violenza dell'oppressione eclatante si affiancano spesso, in altri luoghi e in altri tempi, "il potere invisibile dell'addomesticamento alienante capace di un'efficienza straordinaria", la "burocratizzazione della mente", lo "stato raffinato di estraniamento, di 'autodimissioni' della mente", una sorta di "conformismo dell'individuo, di accomodamento" (Freire, 2004, pp. 88-91).



Sono modi diversi, ma pure disumanizzanti, di vivere la realtà – e perfino la guerra – come “fatalità”, di guardare “ai fatti come a qualcosa di già consumato, come a qualcosa che è successo perché doveva succedere”, di subire la “storia come *determinismo* e non come *possibilità*”, il tempo come uno scorrere “de-problematizzato” in 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”. La realtà si pone così come mero “destino” per esseri umani “impotenti”, che accettano di essere tali facendo propria la strategia antipedagogica della neutralità, del pilatesco lavarsene le mani in cui, ad esempio, “il corpo delle donne e degli uomini diventa un puro oggetto di spoliatura e di indifferenza”. In tanti modi viene espressa una “visione meccanicistica” della storia personale e collettiva che, denuncia Freire, utilizza armi nuove e suadenti: non le relazioni di oppressione elementarmente grezze e di facile lettura, che si reggono sull’esplicito sopruso, ma le modalità di dominio e di subalternità che si avvalgono di “sostituzioni fantastiche”, che tuttavia non alterano la natura dell’ingiustizia e della disumanizzazione (Freire, Gadotti, Guimarães, 1995, p. 94).

Tra le sofisticazioni disumanizzanti che indignano Freire c’è l’“eccesso di ‘razionalità’ nel nostro tempo così altamente tecnologizzato” (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)<sup>2</sup>, la produzione del mercato consumistico a scapito dei valori autentici, l’erudizione asettica e sterile al posto dell’autentica educazione umanizzante: “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). Leggere in modo sapiente la realtà comporta attitudine etica a cogliere l’essenziale e acutezza critica, 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”.

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, 1973, p. 51 e p. 53).

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



La lucida analisi critica della realtà del pedagogista brasiliano considera scenari anche assai diversi, molteplici forme di disumanizzazione: a diverse latitudini e in varie situazioni economico-culturali ritrova le infinite trame dell'oppressione passivizzante, del mutismo imposto o assunto per l'abitudine ad abbassare lo sguardo, del "gregarismo" di chi si inchina al dominio della prepotenza e dell'effimero facendosi "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" (Freire, 1973, p. 53).

L'uomo-rinoceronte è colui che, accettando una vita indegna, chiude gli orizzonti, abbassa lo sguardo e l'asticella identitaria, accettando di "essere di meno": distorce così l'autentica vocazione a "essere di più" (*ser mais*), provocando la "morte dell'utopia e del sogno" che si accompagna alla "morte della storia", al fatalismo di un tempo "deproblematizzato". Perché "la realtà è questa, e basta" (Freire, 2004, p. 91 e p. 61).

La realtà "storica" della disumanizzazione, che comunque si riattualizza di tempo in tempo con modalità molteplici e talvolta inedite, accettando anche il gretto realismo per il quale le guerre sono sempre esistite e sempre esisteranno, è perciò il dato di fatto da cui muove la "pedagogia dell'indignazione" di Paulo Freire: un primo, imprescindibile aspetto della sua "pedagogia dedicata".

Va comunque sottolineato che, per configurarsi come autenticamente pedagogica, l'indignazione, di fronte a se stessi – quando ci facciamo ospiti dell'oppressore, come mito interiorizzato – e di fronte alla disumanizzazione contestuale, non deve manifestarsi in forme di violenza o limitarsi a una prassi soltanto distruttiva e conflittuale: è chiamata a oltrepassare la fase contestativa e bellicosa per far prevalere l'annuncio, la speranza, il concreto esercizio dell'amore creativo, passando perciò dal momento della mera ribellione a quello costruttivo dell'umanizzazione.

## L'antropologia dialogica di Freire

È convinzione di Freire che l'essere umano sia ontologicamente ed esistenzialmente chiamato a oltrepassarsi, a "essere di più", a trascendere sé stesso e la realtà che vorrebbe incatenarlo nella prigione della "compiutezza", della presunzione che il cammino identitario possa ad un certo punto dirsi "concluso" e che anche le realtà politiche, culturali e religiose possano ritenersi "compiute". Questa compiutezza potrebbe appoggiare il mito della propria perfezione e dell'imperfezione altrui, della propria superiorità e dell'inferiorità altrui, con tutte le conseguenze che ne deriverebbero. Freire ribadisce invece che l'essere umano è sempre "incon-



cluso”, e ritiene che questa affermazione possa essere considerata un vero e proprio punto di partenza del suo discorso pedagogico:

Qui arriviamo al punto dal quale probabilmente saremmo dovuti partire. Quello dell'incompiutezza dell'essere umano. In realtà, l'incompiutezza dell'essere umano – o quella che possiamo chiamare la sua 'inconclusione' – è propria dell'esperienza vitale. Dove c'è vita, c'è incompiutezza (Freire, 2004, p. 41; Freire 2018, p. 48 e p. 93).

La consapevolezza di essere sempre incompiuto implica per l'essere umano l'apertura fattiva alla relazionalità, e Freire lo esprime in una pagina meravigliosa:

Non è possibile stare nel mondo senza fare storia, senza essere da essa plasmata, 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).

Emerge la definizione dell'essere umano come relazionalità dialogica: quel mondo che si pone come interlocutore sfidante, provoca il protagonismo creativo e dialogico dell'essere umano, si configura come un “tu” che interpella le infinite potenzialità d'azione di chi può giocare in questo meraviglioso campo che è la vita, e non è invece oppresso e costretto al mutismo.

Proprio in questa interrelazionalità sta il fondamento dell'antropologia pedagogica di Paulo Freire. Tutto il resto trova significato in questa affermazione. Freire lo ribadisce, in altro modo, in *L'educazione come pratica della libertà*, affermando che l'essere umano è “coscienza transitiva” e che questa si esplica in tre fondamentali aree: le relazioni con gli altri esseri umani, le relazioni con la natura, le relazioni con la dimensione che ci trascende aprendosi alle molteplici forme della creatività artistica, spirituale e religiosa:

Proprio questo esistere è un concetto dinamico, che implica un eterno dialogare dell'uomo coll'uomo, dell'uomo col mondo, dell'uomo col suo Creatore (Freire, 1973, p. 71).

Sono affermazioni assolutamente importanti, non sempre adeguatamente sottolineate dalla letteratura scientifica su Freire. Sta qui, secondo me, il punto-chiave del suo pensiero: la relazionalità dialogica, costitutiva dell'essere umano, non è dimensione monodirezionale, a senso unico, ma è relazionalità aperta a 360°. Appare chiaro che, per Freire, questa dialogicità costitutiva si fonda proprio sulla visione della “*coscienza come coscienza in rapporto intenzionale col mondo*” (Freire,



2018, pp. 87-88), non la patologica coscienza intrapsichica egocentrata e neppure la coscienza oppressa degli esseri umani ridotti a “corpi vuoti”, adatti soltanto a essere riempiti da invasori esterni. È invece la coscienza di-, la consapevolezza dialogica attivata dall'intenzionalità a incontrare l'altro da sé come tu: un tu definito dalle tre direzioni fondamentali: l'altro essere umano, il mondo, la dimensione del trascendente.

Qui si coglie la chiara affinità tra il pensiero di Freire e quello di altri pensatori – più volte citati direttamente dallo stesso pedagogista brasiliano, ma anche da molti dei suoi biografi –, come Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier, Jacques Maritain: pensatori appartenenti all'area culturale dell'esistenzialismo e/o del personalismo cristiano, ai quali se ne aggiungono altri di area marxista, ugualmente significativi per Freire (primo tra tutti Antonio Gramsci). Tali molteplici linee di affinità meriterebbero una serie di approfondimenti che qui non sono possibili.

Un accenno particolare merita la vicinanza con alcune affermazioni di Martin Buber. In *Pedagogia degli oppressi*, ad esempio, Freire denuncia la “cosificazione” dell'altro quando la relazione decade a *Io-Esso*<sup>3</sup> e utilizza palesemente la terminologia buberiana accostando i due pronomi *io* e *tu*, oltre al pronome *questo*, che evidentemente traduce l'*Esso* di Buber:

L'*io* anti-dialogico, dominatore, trasforma il tu dominato, conquistato, in un mero *questo*. L'*io* dialogico, al contrario, 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. In questo modo l'io e il tu vengono ad essere *due tu* che diventano *due io*. Non esiste quindi nella teoria dialogica dell'azione un soggetto che domini attraverso la conquista e un oggetto dominato. Invece ci sono dei soggetti che si incontrano per dare un nome al mondo, in vista della sua trasformazione (Freire, 2018, pp. 185-186).

Nei *due tu* che nel gioco della reciprocità dialogica diventano *due io* si manifesta questa ontologica co-abitazione, co-partecipazione, che nulla toglie all'unicità di ciascuno, ma questo “ciascuno” è intimamente costituito di relazionalità: una relazionalità che, sia in Buber che in Freire prevede l'alternativa *io-tu* (autentica, educativa) e *io-esso* (inautentica, riduttiva).

Come Martin Buber afferma “divento io nel tu; diventando io, dico tu” e “l'uomo è tanto più personale quanto più forte, nella duplicità umana dell'io, è

3 Per le “cosienze necrofile” – scrive Freire - “gli altri sono quasi delle ‘cose’ [...] tendono a trasformare tutto ciò che li circonda in oggetti [...]. L'umanizzazione per essi è una cosa [...]. Quanto più gli oppressi vengono controllati, tanto più sono trasformati in ‘cose’ [...]. Gli oppressi, in qualità di ‘oggetti’, quasi di ‘cose’, non hanno obiettivi” (Freire, 2018, pp. 64-66 e p. 75).



l'io della parola fondamentale io-tu" (Buber, 1993, p. 67 e p. 105), così Paulo Freire scrive che "è l'alterità del 'non io', o del *tu*, che mi fa accettare la radicalità del mio *io*" (Freire, 2004, p. 35).

Freire propone perciò la chiarissima distinzione tra la relazionalità conflittuale e bellicosa - quella del "dualismo" negativo della disumanizzazione, quello degli "esseri che 'ospitano' l'oppressore" - e la relazionalità dialogica della convivialità relazionale, dell'incontro autentico, nel quale la dinamica *io-tu* è quella liberante, "biofila", quella degli "attori nella intersoggettività, nell'intercomunicazione" (Freire, 2018, p. 145).

Da questa antropologia dialogica Freire fa discendere, come logica conseguenza, la sua ricca "teoria dialogica dell'azione" che si esplica sia in campo pedagogico, attraverso un'educazione dialogica e "problematizzante", sia in ambito politico dato che è proprio una ben fondata teoria dialogica che serve alla trasformazione del mondo.

Al riguardo, Freire si chiede: "in cosa consiste il dialogo?" In *L'educazione come pratica della libertà* risponde così:

Il dialogo è un rapporto orizzontale tra A e B. Nasce da una matrice critica e genera criticità (Jaspers). Si nutre di amore, di speranza, di umiltà, di fede, di fiducia. Quando i due poli del dialogo si uniscono nell'amore, nella speranza, nella fede reciproca, diventano critici e cercano insieme qualcosa di nuovo. Ne deriva una corrente di simpatia reciproca che genera la comunicazione (Freire, 1973, p. 132).

In *Pedagogia degli oppressi*, e in chiave decisamente pedagogica, troviamo invece il notissimo passaggio:

Attraverso il dialogo si verifica il superamento da cui emerge un dato nuovo: 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 (Freire, 2018, p. 89).

E continua significativamente: "A questo punto nessuno educa nessuno, e neppure sé stesso: gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo".

L'affermazione paradossale "nessuno educa nessuno, e neppure sé stesso" è un modo efficace per riaffermare che l'educazione non è fatto dell'io individualistico, ma è relazionalità dialogica, nella generatività che nasce proprio dalla mutualità io-tu che comporta l'apertura responsabile al mondo, alla storia, alla cultura.

Freire auspica perciò una relazionalità interpersonale, comunitaria, politica che, per porsi anche a beneficio della propria identità, deve essere aperta in primo



luogo alle diversità identitarie e culturali: “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).

La teoria dell’azione dialogica implica perciò una relazionalità dialogica interpersonale, io-tu, che sia sempre capace di oltrepassarsi e di aprirsi alla relazionalità di “comunione”: il dialogo e la comunione hanno sempre il compito di aprirsi “al mondo”, che è sempre sfera di costruzione e di trasformazione: come abbiamo già visto, “il dialogo è questo incontro di uomini, attraverso la mediazione del mondo, per dargli un nome” e, parlando più esplicitamente in termini pedagogici, “gli uomini si educano in comunione attraverso la mediazione del mondo” (Freire, 2004, p. 98 e p. 89).

Il mondo è sempre immancabile interlocutore, “mediatore”, *terzium* imprescindibile nella dimensione “tra”: non c’è dialogo vero o vera comunione, non c’è educazione né politica autentica dove manchi l’attenzione alla realtà – non certo quella avulsa narrata dalle chiacchiere dell’“educazione depositaria” o dagli slogan della propaganda politica, mera trasmissione di parole vuote e totalmente avulse – ma la realtà che si presenta sempre come “sfida drammatica del momento presente” (Freire, 2004, p. 47).

Al riguardo, è necessario interpretare nel modo più pertinente il verbo *mediatizar*, che Freire utilizza quando allude al fatto che il mondo – con tutto ciò che significa – è interlocutore attivo, come ad esempio nell’educazione problematizzante. Nelle varie traduzioni in italiano si utilizza il termine “mediazione”, connesso evidentemente al verbo “mediare”.

In realtà, il significato del verbo *mediatizar* è piuttosto quello di “sfidare”, di creare ostacoli, di mettere duramente alla prova, tutt’altro che una timida mediazione per una comoda neutralità che pensi di riappacificare ingenuamente il mondo e che de-problematizzi la vita (Corzo, 2018, pp. 51-62)<sup>4</sup>: il rapporto autentico con l’altro da sé e con il mondo deve mettere sempre in moto la coscienza critica, deve farci smettere di essere passivamente “nel mondo” per essere, invece, attivamente “con il mondo” (Freire, 1973, p. 49 e p. 129).

## La costruzione sempre incompiuta della pace

Il fatto stesso che l’essere umano sia sempre incompiuto, inconcluso, rende evidente che la pace stessa è realtà sempre incompiuta, imperfetta: sta sempre nella zona intermedia in cui *ciò che è* si rapporta con *ciò che potrebbe essere*. È un processo

4 Questo concetto viene espresso da José Luis Corzo, facendo comunque riferimento a un contributo di Fulvio Cesare Manara.



permanente che si costruisce nella quotidianità sia prendendo consapevolezza delle contraddizioni, delle ingiustizie, delle oppressioni, della conflittualità micro e macro, di tutti i “crimini di pace” – come li definiva Franco Basaglia (Basaglia, Basaglia Ongaro, 1975) – che vengono compiuti anche in tempo di pace, che negano l’umanità e che non vengono a galla perché funzionali alla società oppressiva, sia operando incessantemente per il loro superamento. Questo processo è chiaramente politico, ma, prima ancora, è educativo, perciò riguarda ciascuno: parte dall’alfabetizzazione critica, dall’emersione del soggetto dal mare del mutismo e della passività, fa uso del linguaggio critico per passare imprescindibilmente al linguaggio delle possibilità, della speranza, fino alla concreta costruzione della giustizia.

Appare chiaro che soltanto in questo modo, partendo dalle radici, l’educazione diventa anche fatto politico, capace di agire sullo status quo, sui sistemi sociopolitici di oppressione, quelli che amano “stare in pace” a loro modo, e di contagiarli con il tarlo del radicale cambiamento.

L’educazione è perciò chiamata a non essere sterile e a-storica ma a entrare criticamente in dialogo costruttivo con l’altro, con la realtà, con la cultura, e allora 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 la concreta rivoluzione dell’educazione a superare la “schizofrenia storica”, che li vuole assenti dal mondo, e a essere veramente “bagnati di realtà” (Freire, 2018, nota 4, p. 98).

Va sottolineato che per Freire ogni rivoluzione autentica, e perciò dialogica, implica i seguenti presupposti: amore, umiltà, fede, fiducia reciproca, speranza e pensiero critico (Freire, 2018, pp. 99-103; Freire, 1973, p. 132).

Il vero rivoluzionario e operatore di pace è “biofilo”, amante della vita, degli altri, del mondo. Freire riporta la seguente affermazione di Guevara: “Mi lasci dire, a rischi d’apparire ridicolo, che il vero rivoluzionario è guidato da grandi sentimenti di amore. È impossibile concepire un autentico rivoluzionario che non abbia questa qualità” (Freire, 2018, p. 99).

È umile: non si può dialogare a partire dall’arroganza, da una presunzione di inferiorità. Se non sono umile nei riguardi degli altri e del mondo, afferma Freire, “devo camminare ancora molto, per arrivare all’incontro con essi” (Freire, 2018, p. 101).

Altra condizione “a priori” per il dialogo è la *fede* negli esseri umani, dimensione dell’amore che rende possibile il processo di umanizzazione. L’educatore dialogico crede negli altri ancor prima di vederli e in questo modo facilita la maieutica di liberazione delle potenzialità di ciascuno.

Quanto alla *fiducia reciproca*, essa non può non essere il risultato atteso delle suddette virtù.

L’educazione alla pace implica anche la radicalità della *speranza*, dato che la realtà dell’incompletezza deve aprire la strada al sogno, all’utopia e, concreta-



mente, a un'intenzionalità educativa da sperimentare ogni giorno nelle relazioni interpersonali e sociali e nella "ricerca permanente" (Freire, 2018, p. 102). È chiaro in Freire lo stretto 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".

Infine, il *pensiero critico* è quello che consente di vivere la realtà come processo trasformativo e non come entità statica.

Costruire una cultura della pace implica perciò un'azione complessa e coerente, basata sui valori della solidarietà, della fratellanza, della giustizia, della libertà e capace di opporsi e di vincere – seppur mai definitivamente – la cultura basata sull'antagonismo, sulla conflittualità, sulla guerra.

### Conclusioni: un giusto riconoscimento

Nel 1986 è stato giustamente assegnato a Paulo Freire il prestigioso *Premio Unesco per la Pace*. Le motivazioni hanno evidenziato il suo instancabile impegno e la sua costante attenzione verso coloro che cercano non solo educazione, ma liberazione, dignità e giustizia, senza le quali l'umanità non può realizzare appieno le sue potenzialità, operando in primo luogo per l'alfabetizzazione delle fasce più povere della popolazione e aiutandole così a diventare parte attiva nella lotta contro la povertà: tutte forme di impegno necessarie per la costruzione della pace.

La *lectio* di Freire ha evidenziato gli aspetti più significativi della sua esperienza: "Soprattutto dagli anonimi, dagli sfortunati e dagli sfruttati del mondo ho imparato che la pace è fondamentale, indispensabile. Ma per essa bisogna lottare. La pace è qualcosa che si crea, si costruisce, superando la realtà, i fatti perversi della vita sociale. La pace si crea e si sviluppa nella costruzione senza fine della giustizia sociale. Per questo non credo in quella specie di educazione alla pace che, invece di portare alla luce il mondo dell'ingiustizia, lo oscura e ha l'effetto di opprimere ancora di più le sue vittime. Al contrario, l'educazione per cui mi batto è un'educazione rigorosa, responsabile, essenzialmente democratica o progressista che, per incoraggiare gli studenti a imparare, li sfida a lavorare costantemente man mano che procedono"<sup>5</sup>.

Alla fine del suo intervento, riferendosi al premio ricevuto, Freire, assolutamente fedele a sé stesso, ha affermato di considerarlo un monito, un incoraggiamento a continuare: "Vincere questo Premio non ti dà il diritto di riposare sugli allori. Per me, è uno stimolo a continuare, per essere davvero degno dell'omaggio

5 Il testo in inglese della relazione di Freire si trova in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122930> (per le parti riportate, la traduzione è mia).



ricevuto”. Dobbiamo riconoscere che non ha riposato sugli allori e che, anche in relazione a quanto l’attualità impone, ci aiuta a vegliare e ad affrontare ad occhi aperti le sfide che si presentano con rinnovata violenza e i loro innegabili risvolti pedagogici.

## Riferimenti bibliografici

- Montessori M. (2022). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Basaglia F., Basaglia Ongaro F. (eds.) (1975). *Crimini di pace*. Torino: Einaudi.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Corzo J.L. (2018). Un dialogo con Fulvio C. Manara su Freire e Milani. *Educazione Aperta*, 4.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire P., Gadotti M., Guimarães S. (1995). *Pedagogia: dialogo e conflitto*. Torino: SEI.
- Freire P. (2000). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP.
- Freire P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Gruppo Abele.
- Maritain J. (1947). *L'éducation a la croisée des chemins*. Paris: Librairie Universelle de France.
- Mounier E. (1968). *La petite peur du XX siècle*. Paris: Seuil.

