

La storia, l'uomo e l'educazione

Antropologia filosofica e filosofia della storia in Paulo Freire

NICOLÒ VALENZANO

Freire's pedagogy and his educational action are based on a precise and articulated pedagogical anthropology. This accounts for the plurality of philosophical sources and cultural references that characterize the thought of the Brazilian pedagogist. In this context, the category of history assumes a pre-eminent role: both in declining the essential historicity of human beings (philosophical anthropology) and in clarifying their role in the world and in time (philosophy of history). These two declinations, only apparently very abstract, are rich in practical implications and determine different educational actions.

Keywords: Freire's philosophical anthropology, Freire's philosophy of history, pedagogical anthropology, history and education, Paulo Freire.

La pedagogia di Freire e la sua azione educativa si fondano su una precisa e articolata antropologia pedagogica. Questa rende conto della pluralità di fonti filosofiche e riferimenti culturali che caratterizzano il pensiero del pedagogista brasiliano. In questo quadro la categoria di storia assume un ruolo preminente: sia per declinare l'essenziale storicità degli esseri umani (antropologia filosofica) sia in quanto chiarisce il loro ruolo nel mondo e nel tempo (filosofia della storia). Queste due declinazioni, solo in apparenza molto astratte, sono cariche di implicazioni pratiche e determinano diverse azioni educative.

Parole chiave: antropologia filosofica di Freire, filosofia della storia di Freire, antropologia pedagogica, storia ed educazione, Paulo Freire.

N. Valenzano, *La storia, l'uomo e l'educazione. Antropologia filosofica e filosofia della storia in Paulo Freire*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), n. 9 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5820404

Introduzione

In un passaggio piuttosto noto de *L'educazione come pratica della libertà*, Freire attribuisce a Marcel “la felice espressione” per cui l’uomo è “un essere ‘situato e datato’”¹. In questo, e in altri, riferimenti alla sua concezione di uomo, sulla quale poggia molta della sua riflessione pedagogica, Freire mostra i propri principali riferimenti filosofici: esistenzialismo, personalismo e marxismo². Questa pluralità di fonti, che per altro ha stimolato il dibattito sull’eclettismo e l’originalità del pedagogista, ha comunque un punto in comune: l’impostazione umanistica³. La riflessione antropologica del pedagogista è fondamentale per comprendere pienamente la portata delle sue proposte e delle sue azioni educative. È, infatti, opinione diffusa nella letteratura secondaria riguardante il pensatore brasiliano la tesi per cui la sua pedagogia sia fondata su un’antropologia filosofica pienamente sviluppata⁴. Ed è stato lo stesso Freire, nell’ultima opera in cui ha ripensato e discusso *La Pedagogia degli oppressi*, ad affermare che in tutto il libro vi era “anche se a volte sottintesa, ma chiara ed esplicita, un’antropologia, una certa comprensione o visione dell’essere umano”⁵. Ogni pratica educativa e ogni teoria pedagogica implicano, dunque, una concezione di uomo: “tutta la pratica edu-

¹ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973, p. 49.

² C. Secci, *Freire filosofo e traduttore di approcci filosofici*, in P. Ellerani, D. Ria (a cura di), *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*, Università del Salento, Lecce 2017, pp. 245-246; P. Vittoria, *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*, Carlo Delfino, Sassari, 2008, pp. 97-111. Sul marxismo si veda ad esempio P. Roberts, *Knowledge, dialogue and humanization: The moral philosophy of Paulo Freire*, in “Journal of Educational Thought”, 2, 1998, pp. 95-117; P. Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Carlo Delfino, Sassari 2007. Sul personalismo di Mounier si veda ad esempio J.D. Kirylo, D. Boyd, *Paulo Freire His Faith, Spirituality, and Theology*, Sense Publishers, Rotterdam 2017, pp. 28-51; I. Leopando, *A Pedagogy of Faith The Theological Vision of Paulo Freire*, Bloomsbury, London-New York 2017, pp. 95-143; H. Klenk, *Emmanuel Mounier e Paulo Freire: um estudo sobre a influência epistemológica do personalismo sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire*, in “Revista HISTEDBR On-line”, 58, 2014, pp. 244-256; C.A. Torres, *First Freire. Early writings in social justice education*, Teachers College Press, New York 2014, pp. 26-42.

³ C. A. Torres, *A voz do biógrafo latino-americano. Uma biografia intelectual*, in M. Gadotti (org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia*, Cortez Editora, São Paulo 1996, pp. 117-149 e C.A. Torres, *Pedagogia da luta. Da pedagogia do oprimido à escola pública popular*, Papyrus Editora, Campinas 1997 ha insistito su questa interpretazione umanista delle fonti freiriane. J. Dale, E. Hyslop-Margison, *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation: The philosophical influences on the work of Paulo Freire*, Springer, Dordrecht 2010 hanno interpretato Freire come un educatore umanista.

⁴ Si vedano, per citare solamente alcuni riferimenti, S. Aronowitz, *Paulo Freire's Radical Democratic Humanism: The Fetish of Method*, in “Counterpoints”, 422, 2012, pp. 257-274: 261; C.A. Torres, *First Freire. Early Writings in Social Justice Education*, cit., pp. 74-77; E. Gottlieb, T. La Belle, *Ethnographic Contextualization of Freire's Discourse: Consciousness-raising, Theory and Practice*, in “Anthropology & Education Quarterly”, 1, 1990, pp. 3-18.

⁵ P. Freire, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008, pp. 118-119.

cativa implica una posizione teorica sull'arte dell'educatore. Questa posizione implica a sua volta – a volte più a volte meno esplicitamente – un'interpretazione dell'uomo e del mondo”⁶. Dal momento che tutte le pratiche educative sottintendono una visione di ciò che gli esseri umani sono, diverse proposte pedagogiche e didattiche rinviano a diversi modelli antropologici.

In questo articolo assumerò il tema della storia e della “datità” dell'uomo come lente interpretativa della complessiva concezione antropologica di Freire, lasciando sullo sfondo categorie altrettanto centrali come l'incompletezza, la speranza, la vocazione ontologica a “essere di più”, la prassi o il “corpo cosciente”. Nell'adottare questa particolare prospettiva, mi soffermerò sulla concezione di storia che il pedagogista brasiliano ha elaborato a partire dai diversi riferimenti culturali che lo hanno caratterizzato e avendo sempre l'azione educativa come punto di riferimento, termine di paragone e cartina al tornasole.

Un essere situato e datato

L'uomo, nella sua ricerca permanente a “essere di più” (*ser mais*), prende le mosse da una condizione storica determinata⁷: gli uomini sono esseri in situazione, radicati in condizioni spazio-temporali che li contraddistinguono e che, a loro volta, li condizionano. Affermare che l'essere umano è un essere storico significa sostenere che “non c'è uomo nel vuoto”, ossia che ogni uomo e ogni donna si trovano in uno spazio e in un tempo⁸. Il ‘qui’ e ‘ora’ non è solo lo spazio-tempo fisico, ma anche quello storico-sociale che porta con sé vincoli di ordine culturale e immateriale.

Questa storicità distingue l'uomo dagli animali. Questi, infatti, poiché vivono immersi nel mondo, non hanno “un domani né un oggi” ma vivono “in un presente che li schiaccia”⁹. L'uomo, viceversa, proprio perché esiste nel tempo, vi è immerso e al contempo è capace di emergere, perché “accoglie il passato, lo assimila, lo modifica”¹⁰. La possibilità di trascendere il tempo, di uscire dalla condizione di immersione nella specifica situazione concreta è quella caratteristica che qualifica l'essere umano come essere capace di progettarsi, discernere e conoscere¹¹. L'educabilità umana può essere quindi interpretata in stretta connessione con la storicità.

⁶ P. Freire, *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*, in “Harvard Educational Review”, 2, 1970, pp. 205-225: 211.

⁷ Sulla complessa semantica dell'espressione *ser mais* e sulla possibile traduzione in italiano si veda P. Vittoria, *Narrando Paulo Freire*, cit., p. 118.

⁸ P. Freire, *Cultural Liberty in Latin America*, in “International Catholic Auxiliaries News”, 1, 1969, pp. 2-6: 4.

⁹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2011, p. 89.

¹⁰ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 48.

¹¹ P. Freire, *Educação e atualidade brasileira*, Universidade Federal do Recife, Recife 1959, p. 8: “La possibilità umana di esistere – forma accresciuta di essere – più che di vivere, fa dell'uomo un essere eminentemente relazionale. Stando in lui, può anche uscirne. Progettarsi. Discernere. Conoscere”.

Il senso del tempo

Gli animali come esseri unidimensionali non sono in grado di partecipare alla produzione della cultura e della storia. Gli esseri umani, viceversa, in quanto esseri multidimensionali, sono capaci di esercitare la propria libertà per trasformare la realtà in cui vivono. In altri termini, in virtù di questa condizione a-storica, l'animale, a differenza degli uomini, non può impegnarsi a costruire la propria vita e a trasformare il proprio contesto¹².

Questa caratterizzazione dell'umano, come un essere di prassi in grado di esercitare la propria libertà e trasformare il mondo, rende possibile declinare la storicità in termini proattivi: “contrariamente all'uomo, gli animali [...] vivono una vita senza tempo, immersi nella vita senza possibilità di emergere, adattati e aderenti alla realtà”. L'essere umano, invece, “può rompere quella aderenza e trascendere il semplice essere nel mondo, [...] pertanto l'esistenza è un modo di vivere proprio dell'essere che è capace di trasformare, di produrre, di creare, di decidere e comunicare”¹³. Per Freire gli animali esistono al di fuori della storia: non percepiscono il tempo come passato, presente e futuro, ma esistono in un presente “travolgente”. Gli esseri umani, invece, possono comprendere che le persone hanno intrapreso azioni concrete in passato che influenzano l'esperienza nel presente; allo stesso modo, i soggetti possono intraprendere azioni nel presente che influenzano il futuro. La storia, quindi, è una relazione attiva tra l'uomo e il mondo che condiziona la vita quotidiana delle persone.

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

Gli esseri umani “non sono solo in grado di avere la propria attività, ma anche di essere coscienti di se stessi e del mondo in cui vivono”¹⁴. In questa prospettiva, l'uomo in quanto soggetto è un essere consapevole: acquista coscienza di sé attraverso la coscienza dell'altro e della propria azione trasformatrice sul mondo¹⁵. Pertanto l'uomo scopre la “radice della sua dimensione temporale” prendendo coscienza del passato, del presente e del futuro, nella misura in cui “si accorge di esistere, e non solo di vivere”¹⁶, ed esiste nel senso che è in grado di riflettere sul mondo e su ciò che sta accadendo nel mondo.

¹² P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 90.

¹³ P. Freire, *Acción cultural para la libertad*, Editorial Tierra Nueva, Buenos Aires 1975, p. 56.

¹⁴ P. Freire, *Cultural Literacy in Latin America*, in “ICS News”, 1, 1979, p. 4.

¹⁵ C. A. Torres Novoa, *La Praxis Educativa de Paulo Freire*, Ediciones Gernika, México City 1978, pp. 59-61.

¹⁶ P. Freire, *L'educazione come pratica di libertà*, cit., p. 48.

Integrazione vs adattamento

Nella concezione freiriana esistere equivale a “essere nel mondo e col mondo”. Riprendendo Karl Jaspers¹⁷, il pensatore brasiliano ritiene che ciò che caratterizza l’esistere sia “il potere di trascendere, di discernere, di dialogare”¹⁸. In questa prospettiva l’esistenza individuale è sempre una questione di rapporti con altre esistenze, caratterizzando così l’uomo come un essere relazionale. L’educabilità si configura quindi in termini di relazionalità e riflessività, quest’ultima intesa come attività trasformativa o prodromica alla capacità trasformativa¹⁹.

In virtù di questa consapevolezza, gli uomini possono esistere oltre l’immediatezza che si verifica nella sfera dei contatti e configurarsi come esseri di integrazione in contrapposizione all’adattamento nel mondo. Il concetto di integrazione, sul quale Freire insiste molto in queste opere giovanili, richiama la “possibilità di entrare in accordo con la realtà e allo stesso tempo di trasformarla, a cui si aggiunge il potere di scegliere, che si basa essenzialmente sul giudizio critico”²⁰. L’integrazione ha quindi una dimensione attiva che l’adattamento non ha: la passività dell’uomo che si adatta dipende principalmente dall’incapacità di trasformare la realtà, da cui segue invece l’attitudine a trasformare se stesso per adattarsi. L’integrazione è un attributo dell’essere umano che ha aperto la sua coscienza a ciò che l’ambiente e la dimensione intersoggettiva gli propongono ed è disposto a cambiare e partecipare rispettosamente al cambiamento degli altri.

L’uomo incapace di integrazione è un essere sradicato e questo sradicamento preclude la sua identificazione con il mondo e con gli altri. L’uomo sradicato vive un tempo assoluto e atemporale, ciò gli impedisce di costituirsi come un essere situato, integrato nel suo contesto. Nella sua prospettiva il contesto è qualcosa di già finito, che non può mostrare nulla di nuovo e migliore, per cui si può identificare la sua visione schematico-fissista con un mondo altrettanto fisso e finito.

Questa mancanza di integrazione fa sì che gli individui esistano solo come massa senza destino e senza capacità di essere in disaccordo con tutto ciò che li annulla in quanto esseri umani. Nelle parole di Freire, “se non esistesse il processo di integrazione, che è una delle note caratteristiche dell’uomo e della sua coscienza critica, se l’uomo fosse solo un soggetto che si adatta, la Cultura e la Storia, che sono dominio esclusivo dell’uomo, non avrebbero senso, perché mancherebbe loro il contrassegno della libertà”. Per questo, quando si nega la libertà “l’uomo diventa un essere che può soltanto accomodarsi e adattarsi e che, circoscritto e minimizzato ad un adattamento impostogli, senza alcun diritto a discuterlo, deve per forza sacrificare la sua capacità creativa”²¹.

¹⁷ K. Jaspers, *Origini e senso della storia*, Edizioni di Comunità, Milano 1965.

¹⁸ P. Freire, *L’educazione come pratica di libertà*, cit., p. 48.

¹⁹ Questa è la declinazione del concetto di riflessività proposto da M.C. Michelini, *Educare il pensiero. Per la formazione dell’insegnante riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2013.

²⁰ P. Freire, *L’educazione come pratica di libertà*, cit., p. 49.

²¹ Ivi, p. 50.

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

Nella misura in cui “emerge dal tempo, liberandosi dalla sua unidimensionalità con la forza della coscienza”, l'uomo ha “il potere di intervenire nella realtà, modificandola”: in questo modo “non è soltanto uno spettatore della realtà ma è immesso nell'esercizio di un potere che gli spetta esclusivamente: il dominio della Storia e della Cultura”²².

Creare cultura e storia

Da un lato, dunque, è innegabile che gli uomini, “in quanto ‘esseri-in-situazione’, si trovano immersi in condizioni spazio-temporali che influiscono su di loro”; dall'altro, è altrettanto vero che su tali vincoli “a loro volta esercitano un'influenza”²³. In altri termini, gli uomini sono sì esseri storicamente e culturalmente determinati, ma capaci di trascendere siffatta determinatezza. Proprio per questo sono al contempo soggetti e protagonisti della storia e della cultura, nel senso che contribuiscono alla loro costruzione.

La cultura è il risultato della prassi, cioè della riflessione-azione dell'uomo nel mondo e sul mondo. La cultura presuppone il lavoro, l'intelligenza, la tecnica della mano, l'intuizione e lo sforzo umano. Trascendendo il mondo l'uomo diventa un agente che interviene nella realtà. La cultura si configura così la produzione tipicamente umana all'interno del mondo. Caratterizzare l'uomo come essere culturale e produttore di cultura significa porre al centro la questione della trasmissione del sapere che può essere interpretato come la questione fondativa dell'istruzione e come componente costitutiva dell'educabilità umana.

Osservando i quadri posti in appendice a *L'educazione come pratica della libertà*, utilizzati come materiali didattici nei Circoli di cultura per stimolare il processo di apprendimento e di alfabetizzazione culturale, è possibile cogliere alcune caratteristiche

²² Ivi, pp. 48-49.

²³ P. Freire, *Teoria e pratica della liberazione*, AVE, Roma 1974, p. 48.

del concetto di cultura del pensatore brasiliano²⁴. Nel mondo, l'uomo si distingue dalla natura facendo cultura, creando e ricreando la realtà attraverso il proprio lavoro, che in un primo momento risponde ad una necessità di sopravvivenza: il pozzo, la casa, l'abbigliamento ne sono alcuni esempi. Questa prima situazione lascia il posto alla riflessione per cui le relazioni, tra gli uomini, non possono essere di dominio, come nelle relazioni con il mondo, ma si devono configurare come un'azione congiunta di soggetti che cercano la propria trasformazione e quella del mondo.

Un esempio che chiarisce questa caratteristica genuinamente umana è rappresentato dalla differenza tra cacciatore e predatore: tra il cacciatore con la freccia e il cacciatore con un fucile c'è solo una differenza culturale, ma tra di loro e il gatto, entrambi cacciatori, vi è una differenza ontologica²⁵. Se il gatto è un mero cacciatore di prede, l'uomo è, si potrebbe dire, un cacciatore culturale, perché consapevole di praticare la caccia e perché in questa pratica si avvale di strumenti culturali, ossia tecnologie e saperi trasmessi da una generazione all'altra. La percezione di questa differenza mette in evidenza la forza creativa della libertà, dell'intelligenza e dell'educazione. Con il lavoro, l'uomo ha il potere di trasformare il materiale offerto dalla natura, rendendolo un oggetto culturale. La cultura, che caratterizza l'umanità, è dunque "l'acquisizione sistematica dell'esperienza umana, ma si tratta di un'acquisizione critica e creatrice e non di una giustapposizione di informazioni immagazzinate"²⁶.

La prassi umana trasforma e crea le cose come beni e oggetti, istituzioni sociali e politiche, filosofia e ideologie, scienza e tecnologia, arte e religione. Attraverso queste creazioni (e non solo) gli esseri umani creano certamente cultura, ma anche storia²⁷: "attraverso il suo compito permanente di trasformazione della realtà oggettiva, l'uomo simultaneamente crea la storia e diventa un essere storico-sociale"²⁸.

Gli uomini sono capaci di fare la storia poiché essi stessi sono esseri storici e mutevoli. La storia non è, in questa prospettiva, un dono di esseri soprannaturali, nemmeno è l'espressione dell'eccezionale singolarità dell'individuo personificato in un eroe che fa cambiamenti nel nome della comunità. La storia, invece, è "l'insieme delle risposte date dagli uomini alla natura, agli altri, alle strutture sociali"²⁹: in questi termini è qualcosa che l'uomo forma e riforma attraverso le sue decisioni e azioni. Gli esseri umani sono capaci di fare la storia proprio in virtù di alcune caratteristiche antropologiche: in quanto esseri in ricerca, "ontologicamente curiosi", nel tentativo di *essere di più*, si relazionano e agiscono³⁰. Le qualità che definiscono l'educabilità umana sono quelle che tratteggiano l'uomo come un essere protagonista della storia. L'uomo

²⁴ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, cit., pp. 153-173.

²⁵ Ivi, pp. 158-162.

²⁶ P. Freire, *Teoria e pratica della liberazione*, cit., pp. 55-56

²⁷ Ivi, p. 56.

²⁸ P. Freire, *A Proposito del Tema Generator y del Universo Tematico*, in "Cristianismo y Sociedad", Suplemento, Setiembre 1968, p. 58.

²⁹ P. Freire, *Teoria e pratica della liberazione*, cit., p. 56.

³⁰ P. Freire, D. Macedo, *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine 2008, p. 23.

dunque non può essere spogliato del suo attributo essenziale di fare la storia, che è possibile nel quadro delle sue relazioni sociali e della compenetrazione della coscienza con la realtà, da cui scaturisce la conoscenza del mondo e sua trasformazione.

Avendo la possibilità di riflettere su se stessi, fare una critica della propria vita e raccontarsi, in questo esercizio di autoconsapevolezza, gli esseri umani possono conoscersi come esseri storici. Tuttavia, la storicità dell'uomo viene persa quando viene impiegata nel mondo per produrre solo oggetti materiali: la sua coscienza e tutto il suo essere sono così reificati. La sua vita cessa di appartenere a lui, dal momento che ogni giorno vive per gli oggetti invece che vivere per se stesso e per gli altri. La sua vita, reificata, esercita uno strano potere su di lui, imponendosi e dominandolo. Questa situazione di disumanità rende il dominatore e il dominato profondamente alienati, incapaci di riconoscersi come esseri umani in tutta la loro pienezza.

Di fronte a questa situazione di reificazione si possono contrapporre due alternative che si rivelano entrambe inadeguate per far emergere l'uomo e per fondare solidamente il processo di formazione e di soggettivazione: il verbalismo e l'attivismo. Da un lato, infatti, se manca il momento dell'azione, “ne viene sacrificata automaticamente anche la riflessione, e ne risulta un'inflazione di suoni, che è verbosità, bla-bla-bla”³¹. In questo modo la parola si configura come “alienata e alienante”, ben lontano dall'essere liberatrice come vorrebbe invece la concezione problematizzante dell'educazione, e la riflessione si riduce a “riflessività da tavolino”³². Se, invece, “si mette l'accento esclusivamente sull'azione, con il sacrificio della riflessione, la parola diventa attivismo”, ossia “azione per l'azione”, che perciò nega la vera prassi e rende impossibile il dialogo³³. In entrambe le versioni, riflessione e azione appaiono scisse: ciò rende impossibile la prassi, che richiede la composizione unitaria e dialettica tra azione-riflessione, coscienza-realtà. L'atto di fare la storia è, quindi, un atto di prassi umana continuamente rivalutato. È un modo di pensare al tempo e intervenire in esso per umanizzarlo.

Concezioni della storia

L'analisi dell'uomo come essere storico conduce Freire a distinguere tra la concezione meccanicistica e la concezione dialettica della storia: due concezioni della storia che implicano due differenti idee di educazione intesa come principale motore della trasformazione. Nella prima “il futuro, de-problematizzato, è noto in anticipo, il ruolo dell'educazione è quello di trasferire pacchetti di conoscenze precedentemente consi-

³¹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 62.

³² Ivi, pp. 78-79; si vedano anche le pp. 52-53. “Riflessività da tavolino” è un'efficace espressione di P. Jarvis, *Adult Learning in the Social Context*, Croom Helm, Beckenham 1987, p. 90.

³³ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., pp. 78-79; si vedano anche le pp. 52-53.

derati utili per l'arrivo del futuro già conosciuto"³⁴. Questo punto di vista presuppone che la storia sia qualcosa che può essere previsto e quindi pre-elaborato dalla prospettiva presente, secondo la visione che prevale in questo momento. La concezione meccanicistica presenta la storia come qualcosa privo di contenuto proprio ed è per questo che cerca di sostituire quel contenuto con un'idea formale che vuole rendere valida per tutti gli uomini, senza rispettare le caratteristiche del loro tempo e della società. Secondo questa concezione, gli eventi futuri saranno costituiti dalla riflessione e dall'immaginazione che proiettiamo nel tempo secondo il nostro pensiero presente. La relazione presente-futuro e i cambiamenti che avvengono al suo interno sono realizzati nell'armonia più completa, senza conflitti. Nel rifiutare questa concezione della storia, Freire fa riferimento all'analisi concettuale marxista, secondo cui la storia si dà inevitabilmente come lotta di classe, quindi senza negare la componente del conflitto; contemporaneamente recupera la prospettiva personalista, in particolare quella di Mounier, che riconosce un imprescindibile ruolo alla "libertà ordinata"³⁵, cioè una libertà con vincoli e limitazioni. Per il filosofo francese, infatti, la storia è "una creazione comune degli uomini liberi" e, pertanto, "se il senso della storia è già fissato in anticipo, non c'è libertà"³⁶.

Seguendo questa concezione della storia, la pratica educativa è un modo di formare soggetti in grado di adattarsi al mondo e alle sue esigenze produttive. Da questo punto di vista si tratta di formare abilità tecniche e occupazionali: è esclusa la costruzione di un abito critico che potrebbe rendere i soggetti in formazione agenti di cambiamento. In questa concezione di educazione riecheggiano, indubbiamente, le prospettive funzionalistiche, che vedevano nel processo educativo un meccanismo di adattamento dell'uomo al mondo e alle esigenze economico-produttive. È stato Freire stesso, in una delle sue ultime interviste, a segnalare come questa concezione della storia sia coerente con la prospettiva neoliberista dell'educazione³⁷.

Queste conseguenze pedagogiche rivelano come inaccettabili le premesse antropologiche sottostanti e la filosofia della storia meccanicistica. A queste Freire oppone una diversa visione della storia, assumendola secondo la sua natura dinamica: "nella concezione dialettica della storia, il futuro nasce a partire dalla trasformazione del presente come qualcosa dato dal dare stesso. Da qui discende il carattere problematico e non inesorabile del futuro. Il futuro non è ciò che deve essere, ma ciò che facciamo con il presente"³⁸. Da questo punto di vista, l'essere umano partecipa a un mondo contraddittorio in cui i cambiamenti e le negazioni dialettiche sono continuamente registrati,

³⁴ P. Freire, *Cartas a Cristina. Reflexões Sobre Minha Vida e Minha Práxis*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1994, p. 128. Sulla centralità della scrittura epistolare nella produzione del pedagogo brasiliano si veda E. Pereira Coelho, *Pedagogia da correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros*, Liber Livro, Brasília 2011.

³⁵ E. Mounier, *Il personalismo*, Garzanti, Milano 1952, p. 62.

³⁶ Ivi, p. 104.

³⁷ C. A. Rossatto, *Freire's Understanding of History, Current Reality, and Future Aspirations: His Dream, Take on Ethics, and Pedagogy of Solidarity*, in "Journal of Thought", 43, 2008, pp. 149-161: 154.

³⁸ P. Freire, *Cartas a Cristina*, cit., p. 128.

in cui il nuovo supera il momento precedente, contenendolo e migliorandolo. In questa prospettiva, secondo la quale non si danno società in cui non esista un processo di cambiamento, la storia è intesa come il dominio della possibilità³⁹. La storicità della vita (l'uomo come essere storico e situato) ridefinisce la storia come spazio di possibilità che appartiene all'essere umano come fatto ontologico e problema esistenziale: è proprio questa idea della storia come spazio di possibilità a consentire la speranza, l'intervento educativo e la trasformazione sociale⁴⁰.

L'armonia fondata dalla prospettiva meccanicistica in questo quadro non ha luogo poiché la forza delle circostanze, l'attività umana e le sue attitudini di ricerca finiscono per destabilizzare il momento presente per dare spazio alla novità, che non è mai concepita come l'ultimo stadio di uno sviluppo raggiunto dall'umanità: la storia, quindi, non finisce mai finché ci saranno uomini. Il meccanicismo, incline all'unidimensionalità, non riesce a cogliere la multidimensionalità del mondo e dell'esistenza umana e preferisce, quindi, definire il futuro come un elemento fatto per adattarsi agli uomini.

La visione dialettica della storia riconsidera il ruolo dell'educazione che, invece di svolgere meri compiti di trasferimento di conoscenze, viene concepita come uno spazio per la realizzazione dell'apprendimento, sotto l'egida dell'intelligenza dei soggetti che vi partecipano, in base alle esigenze del loro tempo e della loro realtà. Questa concezione dinamica della storia consente dunque di assegnare all'educazione una funzione diversa da quella che tradizionalmente aveva: se nella concezione meccanicistica e autoritaria "l'educazione è ridotta a un trasferimento di ricette, pacchetti di contenuti", nella concezione dialettica "non c'è un solo futuro ma diverse ipotesi di futuro"⁴¹. Da questo punto di vista, gli esseri umani sono esseri condizionati ma non determinati, consapevoli di questi condizionamenti: grazie a questa consapevolezza possono intervenire sul loro stesso condizionamento. Nella prospettiva dialettica, non deterministica, "l'educazione deve essere un'esperienza di decisione, di rottura, di pensare correttamente e di conoscenza critica"⁴².

In altri termini, pensare all'educazione dalla concezione meccanicistica della storia implica concepirla come un processo volto a raggiungere l'adattamento degli individui all'ordine sociale e scolastico stabilito. Viceversa l'educazione, alla luce di una visione dialettica della storia, ha il compito fornire alle persone le condizioni e gli strumenti indispensabili per la riflessione su di sé e per intervenire efficacemente sulla realtà (*agency*), configurandosi pertanto come un progetto di libertà di carattere squisitamente politico⁴³. Siffatta filosofia della storia, cioè, implica una concezione antropo-

³⁹ M. Gadotti, *Pedagogia da práxis*, Cortez, São Paulo 1995, pp. 79-82. Si veda P. Freire, *Pedagogia della speranza*, EGA, Torino 2008, p. 113.

⁴⁰ N. De Lissovoy, *History, Histories, or Historicity? The Time of Educational Liberation in the Age of Empire*, in "Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies", 29, 2007, pp. 441-460.

⁴¹ P. Freire, *Cartas a Cristina*, cit., p. 130.

⁴² Ivi, p. 130.

⁴³ M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano 2016, p. 77.

logica per cui l'uomo è essere di prassi, in grado di agire e riflettere sul mondo, nel mondo e con gli altri al fine di intraprendere pratiche trasformative. A ciò è connessa un'idea di uomo educabile inteso come protagonista del proprio percorso formativo, così come può essere protagonista della propria storia personale e può incidere su quella collettiva.

Condizionato ma non determinato

In quanto essere situato e storico, dunque, l'uomo è condizionato perché dipendente dal contesto storico e culturale in cui vive, ma da questo non è determinato: in altri termini, la storicità dell'uomo non equivale alla sua determinatezza. In quanto consapevole della propria situazione di essere condizionato, immerso nel mondo, l'uomo è in grado di emergere, rendendosi capace di inserimento nella realtà. In questo modo, in virtù della sua coscienza storica, l'uomo si configura come un essere di prassi, che coniuga riflessione e azione nel rapporto della propria coscienza con il mondo. Lungi dall'essere determinato, quindi, è un essere che determina la storia poiché la crea. Gli esseri umani sono esseri di prassi, perché colgono la realtà per comprenderla e trasformarla: "l'uomo è prassi perché non può essere ridotto a semplice spettatore della realtà né a mero incidente dell'azione diretta da altri uomini che lo trasformano in una cosa. La sua vocazione ontologica, che deve compiere, è quello di essere un soggetto che opera su e trasforma il mondo"⁴⁴. In questi termini, l'uomo come prassi e l'uomo come soggetto sono due principi strettamente connessi nella realtà storica dell'uomo. Declinando dal punto di vista pedagogico questa unità dialettica, intendere l'educando come soggetto e come prassi significa focalizzarsi sul suo protagonismo e sulla sua capacità trasformativa.

Se si concepisce un essere umano situato nello spazio e nel tempo, se si vuole che l'essere umano sia un soggetto, con la capacità di trasformare il suo mondo, per creare cultura e costruire la storia, deve essere educato con questo scopo. Questa educazione deve essere per la libertà, non per l'adattamento, l'addomesticamento o l'oppressione. Tale finalità educativa suggerisce una profonda revisione dei sistemi tradizionali di istruzione, dei loro programmi e metodi. Da un lato, quindi, Freire critica la concezione depositaria dell'educazione perché mantiene l'uomo immerso nel mondo; dall'altro, propone il modello di educazione problematizzante proprio in virtù della sua capacità di far emergere le coscienze consentendo un inserimento critico nella realtà⁴⁵. L'antropologia filosofica freiriana forma e informa questo ragionamento pedagogico e fornisce le basi per l'azione educativa, andando così a rinforzare l'argomento che pren-

⁴⁴ P. Freire, *La Concepción 'Bancaria' de la Educación y la deshumanización. La Concepción Problematizadora de la Educación y la Humanización*, in Id., *Contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina*, Supplemento a "Cristianismo y Sociedad", ISAL, Montevideo 1968, p. 18.

⁴⁵ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 70.

de le mosse dalla filosofia della storia per sostenere la possibilità dell'uomo di intervenire nella storia e di essere protagonista dei processi educativi. Il tradizionale modello depositario di educazione corrisponde alla visione statica e meccanicistica della storia, poiché presenta la conoscenza come un insieme di fatti che gli studenti memorizzano e ricordano. L'educazione problematizzante, invece, indaga le idee che influenzano il momento storico di una persona ed è, pertanto, connesso a una visione dinamica e dialettica della storia: quando le persone diventano consapevoli in modo critico di quali idee hanno influenzato le loro condizioni di vita, capiscono quali azioni possono intraprendere per modificare tali condizioni.

Conclusione: l'uomo come progetto

La storia, sia nella misura in cui condiziona l'essere umano sia in quanto costruzione delle interazioni umane, è dunque una categoria chiave per comprendere l'antropologia filosofica di Freire e la sua proposta educativa: diventa, in altri termini, un concetto chiave per comprendere l'educabilità dell'uomo. Il tema della storia chiama in causa, infatti, la dimensione della temporalità dell'uomo. In quanto essere consapevole della profondità storica, assume il presente come processo storico nel quale è sempre vigente un'eredità del passato e una tensione verso il futuro: in questi termini il presente può essere interpretato come una dimensione carica di progettualità. In questi termini, allora, la storicità dell'uomo coincide con la sua condizione progettuale.

Riprendendo tematiche care alla filosofia esistenzialista⁴⁶, l'uomo si presenta come un essere capace di progettarsi, di intervenire nel mondo per trasformarlo e, quindi, di esistere e non semplicemente di vivere. Nella misura in cui esistere implica la possibilità di scegliere liberamente e l'esistenza coincide con le sue stesse possibilità, l'uomo come progetto è una declinazione dell'uomo come possibilità. In questa concezione ricopre un ruolo notevole la concezione di storia di Freire: l'enfasi che il pedagogista pone sulla speranza e sull'utopia mostrano l'attenzione da lui prestata alla categoria del "futuro" e alle sue declinazioni; quindi, in ultima analisi, a un'idea dialettica e dinamica della storia piuttosto che a una concezione meccanicistica e statica.

In quanto progetto l'uomo è capace di trascendere se stesso; non è cioè una realtà stabile e definita, ma un perenne progettarsi in base alle proprie possibilità. La trascendenza, intesa come quella caratteristica in virtù della quale l'uomo si definisce come progetto, consiste nel protendersi della coscienza verso la realtà esterna, sia verso il mondo materiale sia verso le altre persone. L'intersoggettività è quindi fondata su questa originaria convergenza delle coscienze verso il mondo; questo a sua volta è inteso come l'elemento originariamente comune di coscienze caratterizzate dall'intenzionalità. L'intersoggettività, come dato antropologico, legittima il dialogo come

⁴⁶ Si veda, per esempio, J.P. Sartre, *L'esistenzialismo è un umanismo*, Mursia, Milano 1964, pp. 27-30; autore noto a Freire.

fondamentale nelle dinamiche educative: il dialogo “fenomenizza e storicizza l'essenziale intersoggettività umana”⁴⁷. La centralità del dialogo nella riflessione pedagogica freiriana si comprende pienamente, dunque, nella misura in cui si ricostruisce la sua antropologia pedagogica, fondata su una articolata idea di uomo e di storia.

Bibliografia

Aronowitz S., *Paulo Freire's Radical Democratic Humanism: The Fetish of Method*, in “Counterpoints”, 422, 2012, pp. 257-274.

Catarci M., *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Franco Angeli, Milano 2016.

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

De Lissovoy N., *History, Histories, or Historicity? The Time of Educational Liberation in the Age of Empire*, in “Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies”, 29, 2007, pp. 441-460.

Fiori E.M., *Aprender a dizer a sua palavra*, in Freire P., *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970, pp. 9-21.

Freire P., *A Proposito del Tema Generator y del Universo Tematico*, in “Cristianismo y Sociedad”, Suplemento, Setiembre 1968.

Freire P., *Acción cultural para la libertad*, Editorial Tierra Nueva, Buenos Aires 1975.

Freire P., *Cartas a Cristina. Reflexões Sobre Minha Vida e Minha Práxis*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1994,

Freire P., *Cultural Liberty in Latin America*, in “International Catholic Auxiliaries News”, 1, 1969, pp. 2-6.

Freire P., *Cultural Literacy in Latin America*, in “ICS News”, 1, 1979.

Freire P., *Educação e atualidade brasileira*, Universidade Federal do Recife, Recife 1959.

Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973.

Freire P., *La Concepcion 'Bancaria' de la Educacion y la deshumanización. La Concepcion Problematizadora de la Educación y la Humanización*, in Id., *Contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina*, Suplemento a “Cristianismo y Sociedad”, ISAL, Montevideo 1968.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2011.

Freire P., Macedo D., *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine 2008.

Freire P., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2008.

Freire P., *Sobre la acción cultural*, ICIRA, Santiago de Chile 1970.

⁴⁷ E.M. Fiori, *Aprender a dizer a sua palavra*, in P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970, pp. 9-21: 19.

- Freire P., *Teoria e pratica della liberazione*, AVE, Roma 1974.
- Freire P., *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*, in “Harvard Educational Review”, 2, 1970, pp. 205-225.
- Gadotti M., *Pedagogia da práxis*, Cortez, São Paulo 1995.
- Gottlieb E., La Belle T., *Ethnographic Contextualization of Freire’s Discourse: Consciousness-raising, Theory and Practice*, in “Anthropology & Education Quarterly”, 1, 1990, pp. 3-18.
- Jarvis P., *Adult Learning in the Social Context*, Croom Helm, Beckenham 1987.
- Jaspers K., *Origini e senso della storia*, Edizioni di Comunità, Milano 1965.
- Kirylo J.D., Boyd D., *Paulo Freire His Faith, Spirituality, and Theology*, Sense Publishers, Rotterdam 2017.
- Klenk H., *Emmanuel Mounier e Paulo Freire: um estudo sobre a influência epistemológica do personalismo sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire*, in “Revista HISTEDBR On-line”, 58, 2014, pp. 244-256.
- Leopando I., *A Pedagogy of Faith The Theological Vision of Paulo Freire*, Bloomsbury, London-New York 2017.
- Mayo P., *Gramsci, Freire e l’educazione degli adulti. Possibilità di un’azione trasformativa*, Carlo Delfino, Sassari 2007.
- Michelini M.C., *Educare il pensiero. Per la formazione dell’insegnante riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Mounier E., *Il personalismo*, Garzanti, Milano 1952.
- Pereira Coelho E., *Pedagogia da correspondência: Paulo Freire e a educação por cartas e livros*, Liber Livro, Brasília 2011.
- Roberts P., *Knowledge, dialogue and humanization: The moral philosophy of Paulo Freire*, in “Journal of Educational Thought”, 2, 1998, pp. 95-117.
- Rossatto C.A., *Freire’s Understanding of History, Current Reality, and Future Aspirations: His Dream, Take on Ethics, and Pedagogy of Solidarity*, in “Journal of Thought”, 43, 2008, pp. 149-161.
- Sartre J.P., *L’esistenzialismo è un umanismo*, Mursia, Milano 1964.
- Secci C., *Freire filosofo e traduttore di approcci filosofici*, in P. Ellerani, D. Ria (a cura di), *Paulo Freire pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*, Università del Salento, Lecce 2017, pp. 245-246.
- Torres C.A., *A voz do biógrafo latino-americano. Uma biografia intelectual*, in M. Gadotti (org.), *Paulo Freire: Uma biobibliografia*, Cortez Editora, São Paulo 1996, pp. 117-149.
- Torres C.A., *First Freire. Early writings in social justice education*, Teachers College Press, New York 2014.
- Torres C.A., *Pedagogia da luta. Da pedagogia do oprimido à escola pública popular*, Papirus Editora, Campinas 1997.
- Torres Novoa C.A., *La Praxis Educativa de Paulo Freire*, Ediciones Gernika, México City 1978.

Vittoria P., *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*, Carlo Delfino, Sassari 2008.

L'autore

NICOLÒ VALENZANO è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Torino. I suoi principali interessi riguardano: la Philosophy for Community quale proposta di educazione degli adulti in contesti informali e non formali; le pratiche educative di comunità nei territori marginali; la formazione informale dei docenti; l'antropologia pedagogica di Paulo Freire. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Il dialogo. Dimensioni pedagogiche e prospettive educative*, Unicopli 2021; *Le influenze marxiste nell'antropologia pedagogica di Paulo Freire*, in "Studi sulla Formazione", 2, 2020, pp. 263-275; *Organizzazione scolastica onlife. Potenziare i Consigli di classe e i Dipartimenti disciplinari, tra presenza e distanza*, in "Dirigenti Scuola", 39, 2020, pp. 84-99.