

Una scuola chiamata vita.
L'educazione adulta in Paulo Freire
tra rischio e sforzo fantastico

Elena Marescotti

L'articolo propone una lettura della proposta educativa freiriana a partire dall'analisi dell'opera "Una scuola chiamata vita" (1985), nella quale si rintracciano elementi di struttura (equazione tra educazione e vita, dialogo, autobiografia) e contenutistici (valore formativo dell'esperienza, opposizione al fatalismo, intervento trasformativo nella vita concreta) che contribuiscono, ancora oggi, a definire significato e ruolo dell'identità adulta e dell'educazione degli adulti.

This article presents an interpretation of Paulo Freire's educational conception starting from the analysis of the writing "This school called life" (1985), in which we can find framework elements (equation of education and life, dialogue, autobiography) and contents (formative role of experience, opposition to fatalism, transformative action in real life) that contribute, even today, to define meaning and role of adulthood and adult education.

Parole chiave: Paulo Freire, educazione degli adulti, educazione permanente, adultità, educazione/politica

Keywords: Paulo Freire, adult education, lifelong education, adulthood, education/politics

1. *Premessa*

Il presente articolo prende le mosse dal Seminario di Studi "Paulo Freire: una pedagogia per l'emancipazione e per la speranza" svoltosi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania il 16 gennaio 2018. È stata l'occasione, per diversi studiosi, di partire dalle specificità tematiche e metodologiche dei rispettivi settori di ricerca, e dalle altrettanto specifiche sensibilità didattiche maturate nella loro attività accademica, per riflettere e dibattere sulla figura, sul pensiero e sull'operatività di Paulo Freire, evidenziandone quegli elementi di cui, nell'odierna temperie politica, so-

ciali ed educativa, si avverte non solo l'attualità ma, anche e soprattutto, la necessità¹.

In questa prospettiva, approcci intitolati alla storia dell'educazione e della pedagogia, alla filosofia dell'educazione, alla pedagogia interculturale e all'educazione degli adulti hanno dialogato e, insieme, messo a punto un quadro interpretativo che riconosce in Freire un "classico" dell'educazione. Ciò innanzitutto per il suo messaggio "senza tempo", intitolato ad una valorizzazione del soggetto come generatore di cultura e, quindi, di assetti e condizioni di vita, individuale e comunitaria, ove coscientizzazione, emancipazione e liberazione rispondano ad una sempre migliore qualità esistenziale e delle relazioni umane. Naturalmente, si è trattata di una *conferma*, giacché la pedagogia italiana, e non solo, ha dedicato al pedagogista-educatore brasiliano ricorrente attenzione, rilevandone la portata critica e rinnovatrice tanto sul piano metodologico e progettuale quanto, in stretta correlazione ad esso, su quello del ruolo sociale dell'educazione laddove si manifestino, sia pure in forme storico-contestuali anche molto differenti, situazioni di oppressione, diseguaglianza, discriminazione. E questa attenzione si è manifestata non solo negli anni coevi o a ridosso delle edizioni italiane delle sue opere più rappresentative, bensì – significativamente – anche di recente, a testimonianza di come lo stato di crisi (sociale, politica, economica e, massimamente, antropologica ed educativa) che contrassegna la nostra contemporaneità non possa non interrogare l'educazione e indurre a ricercare quelle lenti interpretative che, più di altre, paiono funzionali a cogliere le logiche e le strutture dello *status quo* e delle tendenze che si prefigurano, aiutandoci al contempo, più o meno direttamente, nella ricerca di leve di in-

¹ Il Seminario di Studi, organizzato da Letterio Todaro, è stato introdotto e coordinato da Maria Tomarchio e si è declinato nei seguenti interventi: *Il principio "speranza" nella pedagogia di Freire* (Letterio Todaro, Università degli Studi di Catania); *Paulo Freire's Pedagogy: then and now* (Jones Irwin, Dublin City University); *Il pensiero di Paulo Freire come pratica emancipatrice in educazione* (Stefano Salmeri, Università Kore di Enna); *Parole generatrici come prassi trasformative nel pensiero di Freire* (Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania); *Educazione, emancipazione e intercultura nel pensiero di Paulo Freire* (Marco Catarci, Università degli Studi di Roma Tre); *Una scuola chiamata vita. L'educazione adulta in Paulo Freire* (Elena Marescotti, Università degli Studi di Ferrara); *Krisis ed ethos della democrazia: il contributo di Freire all'educazione democratica* (Silvia A. Scandurra, Università degli Studi di Catania).

tervento². Tuttavia, come si confà ad un “classico” degno di tale nome, la conferma è *sempre nuova* nelle sue argomentazioni, perché nuove sono le declinazioni, gli attori, così come le inquietudini e le aspettative, che riguardano i problemi dell’educazione nel suo inestricabile intreccio con le dimensioni politica e sociale. In questa prospettiva, il Seminario catanese ha guardato a Freire considerando le esigenze e, anche, le pressioni dell’oggi, alla luce delle istanze che muovono dalle molteplici contrapposizioni che agitano l’universo educativo: modalità sempre più informali di relazione educativa *vs* implicite e persistenti forme autoritarie; inediti margini di libertà e solidarietà *vs* altrettanto inediti volti della coercizione, dell’omologazione e della competitività; multiculturalismo *vs* intercultura; aumento quantitativo delle occasioni formative *vs* indebolimento delle relative direzioni di senso, tanto nella scuola quanto nella vita adulta, solo per ricordarne alcune tra le più pregnanti.

2. *Una scuola chiamata vita: le ragioni di una scelta e aspetti strutturali*

Proprio in relazione all’ultima questione più sopra menzionata, riguardante, in particolare, l’attuale diffusione – vuoi nelle dichiarazioni di intenti, vuoi nei provvedimenti di politica culturale nazionale e sovranazionale, vuoi nell’effettiva offerta/mercato di percorsi formali e non formali, così come di situazioni informali – di attività a vario titolo formative specificatamente rivolte alla fascia adulta della popola-

² Tra i lavori più recenti, e limitandoci alla saggistica italiana o tradotta in lingua italiana, si segnalano a titolo di esempio: P. Mayo, *Gramsci, Freire e l’educazione degli adulti*, Sassari, Carlo Delfino, 2007 (tr. it. di A. Medas, prima edizione italiana interamente rivista, corretta e aggiornata dall’Autore; ed. originale: *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*, Londra, Zed Books, 1999); B. Schettini, F. Toriello (a cura di), *Paulo Freire. Educazione Etica Politica. Per una pedagogia del Mediterraneo*, Napoli, Luciano, 2008; A. Tagliavia, *L’eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell’Educatore del mondo*, Bologna, EMI, 2011; *Educare e lottare con Paulo Freire*, numero monografico di “Educazione Democratica”, 3, 2012; C. Secci, *La politica come tema e dimensione dell’educazione degli adulti. Gramsci, Capitini, Freire*, Napoli, Liguori, 2012; M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2016; P. Vittoria, *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*, Sassari, Carlo Delfino, 2016; P. Reggio, *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

zione, in questa sede ci si dedicherà ad una fonte freiriana in particolare, tra le meno frequentate e citate nella letteratura secondaria e comunque mai più ristampata in Italia dopo la sua prima edizione.

Si tratta del libro-intervista intitolato *Una scuola chiamata vita*, uscito in Italia nel 1986, un anno dopo la sua edizione originale brasiliana, che di fatto costituisce la trascrizione di un'intervista di circa sei ore svoltasi una domenica dell'ottobre del 1984 a San Paolo del Brasile, a casa del giornalista al quale Paulo Freire si rivolse per concretizzare la sua idea di scrivere un libro, insieme a frei Betto, sull'educazione popolare attraverso il racconto della loro esperienza e dei loro ricordi di particolari avvenimenti³.

È, questo, uno di quei libri *parlati* che Freire diede alle stampe a partire dagli anni Ottanta, unitamente ad altri, una decina almeno, che riprendevano, approfondivano e integravano diversi aspetti della sua concezione e della sua prassi educativa, così come le aveva esposte in opere più corpose e notevolmente più diffuse, sulle quali, come si accennava, l'interesse degli studiosi non manca di ritornare⁴.

Gli artefici dello scritto qui preso in esame sono dunque tre: il giornalista, Ricardo Kotscho⁵; il domenicano, molto noto non solo come teologo ma anche per il suo impegno politico-educativo, frei Betto⁶ e,

³ Frei Betto, P. Freire, *Una scuola chiamata vita*, Bologna, E.M.I., 1986, con introduzione di L. Bimbi (edizione originale: *Essa escola chamada vida*, São Paulo, Ática, 1985). Da notare che anche in Brasile, dopo la nona edizione del 1998, l'opera è fuori commercio e non ne sono previste ristampe (cfr. J. Ventura, A. P. Moura, *Resenha de livro "Essa escola chamada vida"*, in "Movimento – Revista de Educação", 4, 7, 2017, pp. 412-418).

⁴ Il riferimento è principalmente a: *Educação Como Prática Da Liberdade* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967), *Pedagogia do Oprimido* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970), *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación* (Madrid, Editorial Marsiega, 1972) e alle loro numerose ristampe ed edizioni su scala mondiale.

⁵ "Paulista, paulistano e são-paulino", come si è auto-presentato nel blog che ha curato dal 2011 al 2017, Ricardo Kotscho (São Paulo, 1948) ha iniziato giovanissimo la carriera giornalistica, affermandosi nella redazione di importanti testate (tra le quali "O Estado de São Paulo", "Jornal do Brasil", "Jornal da República") e reti televisive brasiliane (come TV CNT/Gazeta e TV Bandeirantes/Canal 21). Durante il regime militare (1964-1985), ha coordinato la serie di rapporti "Mordomias" concernenti spese e abitudini dei politici brasiliani. Nel 2003 assunse il ruolo dell'Ufficio stampa dell'allora Presidente Luiz Inácio da Silva (Lula), del quale era amico dai tempi delle manifestazioni popolari "Direitas, jà" del 1984 a favore delle elezioni presidenziali dirette.

⁶ Al secolo Carlos Alberto Libânio Christo (Belo Horizonte, 1944), frei Betto è noto per il suo operato di Teologo della Liberazione e per il suo impegno politico a

appunto, Paulo Freire, sul quale si concentreranno le riflessioni proposte.

Non solo la scelta è caduta su tale fonte in particolare ma, anche, su una particolare ottica interpretativa di lettura della stessa, che risponde in modo diretto a quelle che sono le principali competenze e gli interessi più forti nella ricerca educativa di chi scrive, vale a dire l'educazione degli adulti.

È ovvio ed oltremodo evidente che questo tipo di lettura si applica ed è stata applicata a tutto il pensiero e all'operatività di Paulo Freire: la sua proposta pedagogica, così come la sua eredità pedagogica, di cui oggi possiamo fruttuosamente discutere e nella quale troviamo idee inesauribili per comprendere e per agire in vista di un progetto antropologico che valorizzi le dimensioni portanti del soggetto e della sua formazione, sono una proposta ed una eredità che molto hanno detto e molto hanno ancora da dire sull'educazione permanente e degli adulti. Ci si riferisce, solo per fare qualche cenno, ai temi della speranza, dell'emancipazione, delle prassi trasformative di adulti che vivono e partecipano *al* e *con* il loro tempo storico, sostenuti da un'educazione che, a partire dall'acquisizione dell'alfabeto, si impernia su di esso e diviene una costante negli sforzi di conoscenza e nelle azioni sociali delle persone. Come a dire, sia pure con una brutale sintesi, che il soggetto dell'educazione freiriana è, per eccellenza, il soggetto adulto, nel senso che è nell'adulthood – intesa nelle sue dimensioni di coscienza e di conoscenza, di relazione, di identità e di ruolo – che si coagula e si realizza la sua umanità, la sua capacità di creare cultura, la sua possibilità di essere un agente politico.

Anche se non si può, quindi, prescindere da richiami ad altre opere, qui si cercherà di focalizzare la lettura nel modo il più possibile mirato su *Una scuola chiamata vita*, nella convinzione che vi siano buone ragioni per un'operazione così circoscritta, sia sul piano contenutistico in senso stretto, sia su quello metodologico e di struttura del documento.

La prima di queste ragioni risiede, a nostro avviso, nel fatto che *Una scuola chiamata vita* già nel suo titolo (titolo che non poteva non

sostegno della politica di Fidel Castro. Come racconta in *Una scuola chiamata vita*, fu imprigionato dal novembre del 1969 sino alla fine del 1973 dalla dittatura militare brasiliana. Nel 2013 ha ricevuto il Premio Internazionale Unesco "José Martí" per la sua attività a favore dell'unità e all'integrazione dei paesi dell'America Latina e dei Caraibi e alla preservazione della loro identità, tradizioni culturali e valori storici.

colpire e non attrarre, di per sé e di primissimo acchito, l'interesse di chi si occupa di educazione degli adulti) si presenta inequivocabile circa il primo concetto che si intende far emergere ed avvalorare, quello della convergenza (per approssimazione e per il momento si userà questo termine) tra *educazione e vita*. O, per dirla con le parole di un autore che è stato considerato tra i padri fondatori dell'educazione degli adulti in senso moderno, Eduard Christian Lindeman, dell'*equazione* tra educazione e vita. Già nel 1926, infatti, Lindeman espresse con la semplice ed altrettanto inequivocabile frase *education is life*⁷, la portata, l'estensione e la pervasività del processo educativo; ciò a sostenere che intendere l'educazione come preparazione alla vita è superficiale, riduttivo, non rende conto della necessaria presenza dell'educazione in tutte le esperienze esistenziali delle persone. Il richiamo ad un autore così lontano, per tempo, spazio, contesto, da Freire non deve indurre a pensare si tratti di un accostamento forzato o legittimo solo agli occhi di chi scrive quanto, piuttosto, evidenziare come Freire avesse centrato uno dei temi fondanti dell'educazione degli adulti, sin dalle sue prime affermazioni teoriche sistematiche: il valore del vissuto, dell'esperienza, dell'interesse concreto come "libro di testo" – l'espressione è ancora una volta di Lindeman – ove l'adulto possa esercitare conoscenza, riflessione, intelligenza e creatività. In una parola: educazione. La sua personale educazione, armonizzando il benessere, l'utile, i bisogni individuali con quelli collettivi.

L'educazione, dunque, è nella vita, nella vita reale, pulsante, e nei suoi problemi, di ognuno di noi: questo è il filo rosso, l'impostazione di tutto il saggio *Una scuola chiamata vita*.

Ma non mancano passaggi in cui lo stesso Freire lo esplicita, ad esempio quando gli è richiesto di chiarire che ruolo hanno il sogno, la fantasia, l'immaginazione nel suo modo di concepire e di fare educazione, e lui afferma: "Per me è impossibile vivere senza sogno. La prima questione che si pone è sapere se il sogno è storicamente realizzabile; secondo, se la realizzazione del sogno richiede un lasso di tempo e di spazio per andare avanti. Terzo, se c'è bisogno di un lungo lasso di tempo, è il caso di imparare a camminare e, camminando, reimparare anche a realizzare il sogno, cioè a cercare la strada propria di quel sogno. Al di fuori del sogno possibile, della realizzazione del

⁷ Cfr. E. C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic Inc., 1926, p. 6.

sogno, non è possibile per me pensare né agire in termini di cambiamento e trasformazione”⁸. Già queste poche righe sono sufficienti a rimarcare come qualsivoglia afflato ideale debba, per Freire, calarsi nella vita reale, impastarsi e realizzarsi progressivamente in essa e con essa.

In secondo luogo, come si ricordava, *Una scuola chiamata vita* è la trascrizione di un’intervista – di più: di un *dialogo* – che genera pensieri e conoscenza, in un circolo di domande, risposte ma anche divagazioni, parentesi, libere associazioni che, talvolta, pare interrompersi solo perché il giornalista Kotscho è chiamato ad una regia da rispettare. Conversando, Freire riprende, ripercorre, contestualizza e spiega alcuni spaccati della sua vita: eventi che hanno segnato il suo pensiero e il suo progetto; situazioni in cui ha maturato la sua visione del mondo, delle persone, della storia, della politica, dell’educazione; ricordi che ricostruisce e porge ai suoi ascoltatori/lettori come pietre miliari del suo percorso umano e intellettuale, anche alla luce delle consapevolezze del momento presente in cui è sollecitato a ricordare e a narrare. Ecco, allora, che le sue idee, molte delle quali erano già state espresse in modo ampio ed organizzato, in questo scritto non sono solo ripetute, ribadite, sintetizzate o esemplificate, ma si articolano ulteriormente, grazie allo stimolo che riceve dai suoi interlocutori. Dialogare, infatti, non è solo esprimere il proprio pensiero, ma è anche e soprattutto costruirlo in un cammino condiviso, che si svolge insieme ad altri.

Anche questo aspetto è fondamentale e attraversa l’intera impostazione di *Una scuola chiamata vita*, ma c’è un brano ove Freire spiega l’essenza del dialogare in riferimento ad altri aspetti, talvolta problematici, che intervengono nella relazione educativa come relazione comunicativa: la tensione al convincimento, all’autorità, il dubbio, la ricerca di una “verità”. A un certo punto, infatti, Freire afferma: “Convincere, per una persona autoritaria, è passare la spugna sulle possibilità di dubbio. Per un educatore radicalmente democratico, è non passare mai la spugna su nessuna possibilità di dubbio. Al posto dell’immobilismo che le certezze troppo sicure quasi sempre provocano, ciò che si pretende da questo atteggiamento sostanzialmente democratico, è stimolare l’incertezza come cammino verso la certezza.

⁸ F. Betto, P. Freire, *Una scuola chiamata vita*, cit., pp. 84-85.

Penso che è quanto dobbiamo fare”⁹. Dialogo e cammino, nel senso di percorso, di processo che si svolge sempre nel reciproco esortarsi e confrontarsi.

La terza ragione di interesse si richiama, infine, e sia pure ad un livello ancora generale, ai contenuti di *Una scuola chiamata vita*. Contenuti che possono essere indicati nei termini, si diceva, di spaccati di vita, situazioni maturative, ricordi evocati e ricostruiti da Freire con i suoi interlocutori: fondamentalmente, si tratta di una sorta di *autobiografia*.

Chi si occupa oggi di educazione degli adulti sa bene quanto il tema dell'autobiografia sia diventato cruciale. Di là di certe derive che concedono al narrare di sé una funzione autoreferenziale, esibizionista e, finanche, meramente narcisistica, il valore del *come* e del *perché* raccontare e raccontarsi la propria vita si riferisce ad una pratica, e ad una prospettiva, di innegabile interesse per l'educazione in età adulta, laddove significa costruire coscientemente la propria identità come identità in divenire, attribuendo intenzionalmente, e in proprio, un significato alle proprie vicissitudini: eventi, situazioni, relazioni, contesti assumono un significato per il soggetto solo se è il soggetto stesso che si sforza di darglielo, leggendo e rileggendo se stesso e la propria storia di vita. Anche in questo caso, il richiamo a Lindeman e ad un'altra sua concisa espressione non pare peregrino: lo scopo dell'educazione (degli adulti), ha sostenuto l'autore statunitense, *is to put meaning into the whole of life*¹⁰.

Educarsi da adulti è fondamentalmente questo: dare significato alle proprie esperienze. Paulo Freire, in *Una scuola chiamata vita*, non solo argomenta e connette tra di loro alcuni momenti del suo vissuto – in termini di causalità, influenza, scoperta, attribuzione di senso e di valore – ma anche insiste esplicitamente su quanto sia bello e stimolante, nel lavoro educativo, “sentire che la persona, mentre racconta pezzi della propria storia, capisce che, in fondo, la sua storia personale non avrebbe senso al di fuori della Storia Sociale”¹¹.

Il Nostro, difatti, dimostra in prima persona proprio questo: ricostruisce momenti della sua esistenza che ritiene significativi, o addirittura paradigmatici, per la sua visione pedagogica. Eventi nei quali idee

⁹ *Ibidem*, pp. 75-76.

¹⁰ Cfr. E. C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, cit., p. 7.

¹¹ Frei Betto, P. Freire, *Una scuola chiamata vita*, cit., p. 83.

ed ideali, motivazioni personali, anche emotive, e opzioni politiche hanno in qualche modo conosciuto una loro catalizzazione: questi eventi sono diventati così dei “fatti storici”, inseriti in una trama di relazioni reciprocamente significative con altri eventi e con altri fatti, in una cornice e alla luce di una finalizzazione che provengono dall’intenzionalità e dalla consapevolezza autobiografica che egli stesso esercita e va affinando al tempo stesso.

3. *Una scuola chiamata vita: domande e risposte*

I principali aspetti trasversali all’opera – *educazione/vita, dialogo e autobiografia* – per quanto solidi sul piano metodologico e della concettualizzazione educativa, non esauriscono di certo la portata di *Una scuola chiamata vita* che, ovviamente, si esplica anche nei suoi contenuti particolari.

A questo riguardo, può essere opportuno cominciare dalla fine, ovvero da una delle ultime domande – la penultima, per l’esattezza – che Ricardo Kotscho pone a Freire e a Frei Betto: “Alla scuola della vita, qual è stata la lezione più importante che avete imparato? Sinteticamente”, e alla quale Freire risponde: “Guarda, quando mi fai questa domanda, la mia risposta è questa: *la vita nella sua totalità mi ha insegnato come grande lezione che è impossibile viverla senza rischiare*”¹².

La prima impressione è che si tratti di una risposta ad effetto, anche un po’ logora, se si vuole, forse per via del perentorio richiamo ad essere conciso rivolto dal giornalista circa una risposta che, a ben vedere, dovrebbe assumere, appunto, lo spazio, e la profondità, di una vita. Ciò nondimeno, andando a ritroso, nel cuore del testo, è possibile cogliere e discutere che cosa significhi coltivare questa dimensione del *rischiare* nella propria esistenza, riferibile sia all’esperienza di Freire come uomo, oltre che come pedagogista-educatore, sia ad una sua sollecitazione educativa indirizzata, si può interpretare tra le righe, a tutti i suoi consimili. Che cosa significa, dunque, per Freire rischiare come modo di vivere la vita?

Una scuola chiamata vita ci prospetta la possibilità di abbozzare almeno tre argomenti, se non vere e proprie risposte.

¹² *Ibidem*, p. 92, corsivo nostro.

In primo luogo, per Freire *rischiare* significa *imparare agendo e sbagliando*. Questo è quanto egli afferma nel momento in cui gli viene chiesto come è arrivato alla pratica educativa come pratica dialogica non autoritaria, ovvero ad uno dei capisaldi della suo approccio educativo¹³. Freire colloca questa svolta, che è stata una svolta sua, esistenziale, prima ancora che teorica, ai tempi in cui lavorava al SESI (il Servizio Sociale dell'Industria), nello Stato del Pernambuco, come direttore educativo, occupandosi delle scuole primarie per i bambini delle famiglie operaie e, in particolare, delle relazioni fra insegnanti e genitori. Era il 1946, Freire aveva venticinque anni, e ricorda quell'impiego come la “matrice... delle mie prime sorprese... davanti alla drammaticità della vita”¹⁴. Rievocando quel periodo, Freire ammette altresì i primi sbagli commessi, sbagli legati al modello educativo autoritario brasiliano che egli stesso aveva ricevuto e introiettato, secondo il quale tendeva a rivolgersi ai genitori dispensando il suo sapere, sublimando la pratica nella teoria. Ad esempio, di fronte a genitori che picchiavano i figli – racconta Freire – faceva loro un discorso sulla violenza fisica in educazione, sul Codice Etico del Bambino in Piaget, sul rapporto autorità-libertà, perpetuando così un dispositivo formativo basato sulla mera trasmissione di un sapere da un soggetto che presume di detenere la conoscenza ad un altro che si presume non ne abbia. Fu allora che l'inefficacia di questo modo di comportarsi mise Freire di fronte alla necessità, invece, di “trattare nel concreto e discutere concretamente; il padre concreto in relazione col figlio concreto, in una situazione concreta”¹⁵. Anziché comprendere, descrivere, discutere con i genitori le ragioni del perché picchiavano i figli, entrando in situazione, Freire stesso ne restava fuori. E fu proprio il “giorno per giorno”, l'essere a contatto con situazioni di questo tipo che gli consentirono di passare da un discorso sui temi allo *svelamento* dei temi nella loro ragion d'essere¹⁶.

In secondo luogo, *rischiare*, vivere la vita rischiando, per Freire, è *non adagiarsi al fatalismo*.

Una scuola chiamata vita riprende a questo proposito un altro costrutto caratterizzante il pensiero freiriano, una sua vera e propria preoccupazione che riguarda, dice Freire, la tendenza delle masse popola-

¹³ “Dunque, com'è che imparai? Imparai agendo e sbagliando!” (*Ibidem*, p. 20).

¹⁴ *Ibidem*, p. 18, *passim*.

¹⁵ *Ibidem*, p. 19.

¹⁶ Cfr. *ibidem*, pp. 20-21.

ri, in situazioni particolarmente soffocanti, “di lasciarsi un po’ andare ad un atteggiamento fatalista”¹⁷. Si tratta di una preoccupazione educativa e politica allo stesso tempo, e non potrebbe che essere le due cose insieme, che Freire prova verso quel fatalismo paralizzante che si insinua laddove le persone non sono ancora del tutto coinvolte, coscientemente coinvolte, nel conflitto, assumendo che se possono fare cultura – “se posso fare con la creta un vaso”¹⁸ – allora possono anche cambiare le condizioni economiche e sociali che, al pari di quel vaso, sono anch’esse cultura, un prodotto umano.

L’esperienza biografica e professionale cui ricondurre questo aspetto è quella dei Circoli di Cultura del Movimento di Cultura Popolare, che Freire contribuì a fondare nel 1960, facendo tesoro dell’esperienza al SESI e maturando l’importanza di arrivare ad una comprensione più critica, e quindi foriera di attività, delle tematiche con cui lavorava nei gruppi. Di qui, il passo dal campo dell’educazione al campo della politica è breve: fu la “pratica impegnata e coinvolta con gli interessi delle classi popolari... rivelando la sua natura politica, che finì col rieducarci”¹⁹; una rivelazione che lo porterà ad affermare che “l’educazione è politica. Essa ha una sua politicità e la politica ha un’educabilità, ossia c’è un’indiscutibile natura politica nell’atto educativo”²⁰.

In terzo luogo, per Freire *rischiare* significa *non cedere al ruolo consolatorio e paralizzante della fantasia e dell’immaginazione*.

Si riferisce qui all’esperienza della prigionia, in seguito all’arresto del 1964, durata settantacinque giorni. Fu in quel periodo, ci dice, che conobbe sulla propria pelle il problema che insorge quando “il mondo si fa tanto stretto che la tentazione è quella di attraversare le sue fron-

¹⁷ *Ibidem*, p. 24.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 24-25, *passim*.

²⁰ *Ibidem*, p. 25. Come ha sottolineato Marco Catarci, la radice fortemente politica dell’educazione, in virtù della quale l’educazione non può mai essere neutrale, è “una diretta conseguenza della natura storica e sociale dei processi educativi, che impone a chi si occupa di educazione di non tralasciare un’accurata analisi sia del contesto nel quale essa si svolge, sia dei suoi significati nella società... Il significato della dimensione ‘politica’ non può essere circoscritto, perciò, al solo governo dello stato, ma va connesso alla più ampia attività di partecipazione alla vita pubblica, in tutte le sue molteplici forme, connessa alla prospettiva umana” (M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, cit. p. 71, *passim*).

tiere con l'immaginazione²¹, ma anche che non è attraverso le idee o l'immaginazione che ci si libera, bensì attraverso il superamento delle cose concrete²². Come a dire che se l'immaginazione è solo una fuga, e non si completa di un ritorno trasformativo della e nella realtà, perde quel valore educativo che noi siamo soliti attribuirle, e diviene un elemento di distrazione passivizzante anziché liberatorio.

Questi tre argomenti – estrapolati da un testo breve, di poco più di novanta pagine, ma così denso da affrontare anche altri temi, quali il suo approccio all'alfabeto e all'alfabetizzazione, il suo l'esilio, la sua attività universitaria – ci paiono comunque sufficienti a giustificare e a significare il titolo *Una scuola chiamata vita*, che, dunque, non ha nulla di retorico, giacché racchiude in sé quelle corrispondenze tra pensiero e militanza, tra teoria e impegno, tra idee e contesto che Freire ci restituisce ancora oggi così serrate e compatte nell'inestricabile nesso educazione/politica. Un'educazione, e una politica dunque, tenute ad essere coraggiose, nel senso che Freire aveva già chiaramente espresso in un passo de *L'educazione come pratica della libertà*: “È indispensabile un'educazione coraggiosa che affronti la discussione con l'uomo comune circa il suo diritto alla partecipazione. Un'educazione che conduca l'uomo ad un atteggiamento nuovo di fronte ai problemi del suo tempo e del suo spazio, ad avere dimestichezza con entrambi; alla ricerca, invece che alla pericolosa e noiosa ripetizione di testi e di affermazioni slegate dalla sua vita reale. L'educazione dell'io mi meraviglio e non solo dell'io fabbrico²³”.

4. *Per concludere*

Vale la pena ritornare, infine, in modo più esplicito e circostanziato, all'educazione degli adulti o, meglio, all'identità dell'adulto che educa e si educa. In questo senso, *Una scuola chiamata vita* ribadisce e approfondisce, alla luce di alcune narrazioni sollecitate direttamente dall'intervista e dal dialogo a tre tra Freire, frei Betto e Kotscho, diversi tratti del percorso educativo verso l'adulthood compiuto dagli stessi adulti.

²¹ F. Betto, P. Freire, *Una scuola chiamata vita*, cit., p. 53.

²² Cfr. *ibidem*, p. 54.

²³ P. Freire (1967), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1973, p. 113, corsivo nel testo.

Può sembrare un paradosso pensare ad un adulto che si educa ad essere adulto, ma così non è, ovviamente, non c'è contraddizione se quell'adulto è invischiato, in una posizione come nell'altra, nella dinamica oppresso-oppressore; se non ha il mezzo dell'alfabeto per esprimere la sua soggettività, privata e pubblica; se non è cosciente dei ruoli, dei rapporti, degli assetti; se, infine, non è messo nelle condizioni di curare ed estrinsecare appieno la sua umanità. Di qui un aspetto che è teorico, metodologico e operativo al tempo stesso: ogni separazione tra i due elementi chiave del processo di *praxis* (intesa come trasformazione del mondo), ovvero tra *azione* e *riflessività*, è per Freire vano attivismo o vuota teorizzazione²⁴.

Del resto, non bisogna sottovalutare che la stessa “scuola della vita”, in sé e per sé, non è automaticamente educativa nel senso liberatorio, creativo, emancipatorio propugnato da Freire. Al contrario, rischia di perpetuare lo *status quo*, di rafforzare la prevaricazione, di riproporre, propagare, addirittura inasprire divisioni e disuguaglianze. La vita, l'esperienza diventano “scuola”, una scuola “permanente”, nella misura in cui il soggetto sa tematizzarne e problematizzarne gli assetti e le vicende, arrivando a comprendere i *perché* e i *come* di quanto accade, e soprattutto se *sa, può* e *vuole* farsi carico dei processi di cambiamento.

Per questo – ed è sempre da Freire che si sta attingendo – la *scuola della vita* ha bisogno della scuola in senso stretto, come istituzione pubblica aperta a tutti e per tutti votata alle medesime finalità, ha bisogno di quella fucina di strategie, di strumenti, di padronanze alfabetiche per la lettura e la scrittura del mondo che si dà come il perno, l'apripista dell'educazione degli adulti. La scuola in senso stretto non esaurisce l'educazione, certo, ma senza scuola è l'educazione che rischia di esaurirsi, di perdersi, di svuotarsi. Paulo Freire – e non è superfluo ricordarlo – per quanto lavorasse al di fuori della scuola come istituzione di uno Stato, non è mai stato un descolarizzatore, anzi, quanto da lui sperimentato nei circoli, nei gruppi, nei contesti i più diversi che rendeva educativi in virtù della qualità delle relazioni con le persone, ha rafforzato la necessità di una scuola riformata, “una scuola statale, democratica e aperta a tutti”²⁵, ove l'educazione *bancaria* o

²⁴ Cfr. P. Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, cit., p. 79.

²⁵ M. Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, cit., p. 135.

depositaria lasciasse il posto all'educazione *problematizzante*, per usare una sua assai nota quanto incisiva espressione²⁶.

In definitiva, allora, se di Freire sono stati sottolineati, a più riprese e in vari contesti, diversi elementi di resistente attualità, crediamo che questo sia uno di quegli aspetti più duraturi, più tendenzialmente universali, se vogliamo: quello di non confondere la scuola con la vita, ma di fare della vita una scuola proprio perché, razionalmente, se ne conosce il senso e la funzione.

Concludendo. La penultima domanda di Ricardo Kotscho riguardava la lezione appresa da Freire alla scuola della vita; l'ultima, cui segue la risposta che chiude – il provvisoriamente è d'obbligo – il dialogo, guarda invece al futuro del Brasile dagli anni Ottanta in avanti, ad un futuro che può essere costruito solo se pensato, immaginato, *solo se sognato* – parafrasando Danilo Dolci – e solo se ci si vorrà far carico di uno *sforzo fantastico*: “Io sogno questa società con le sue strade, le piazze, sempre piene di gente – incalza Freire – sempre piene di popolo... Io sogno che non si svuotino mai le strade. Io sogno che i dirigenti politici non si servano mai delle piazze per poter sistemare le cose poi, in alto, tra di loro. Io sogno che imparino tutti, soprattutto la sinistra brasiliana, ad accettare democraticamente la trasformazione di questo Paese, senza paura di usare la parola ‘democraticamente’. A non dissociare trasformazione rivoluzionaria da democrazia, per esempio. Io sogno una società che si reinventi dal basso verso l'alto, in cui le masse popolari abbiano veramente il diritto ad avere una voce e

²⁶ Si tratta di un altro tema caro all'innovazione, teorica e pratica, dell'educazione degli adulti del Novecento, ovvero quello di un diverso rapporto e di una diversa concezione del ruolo dell'educatore e dell'educando nella relazione tra adulti, ovvero tra soggetti con esperienza di vita quantitativamente e qualitativamente rilevante, ove l'educatore in senso stretto si connota, auspicabilmente solo all'inizio del processo, per una maggiore consapevolezza circa lo scopo dell'educazione: “La ragione di essere dell'educazione liberatrice, come vedremo in seguito, consiste veramente nel suo impulso iniziale di conciliazione. Cioè tale educazione comporta il superamento della contraddizione educatore/educando, in modo che ambedue divengano contemporaneamente educatori e educandi. Nella concezione ‘depositaria’ che stiamo criticando, per cui l'educazione è l'atto di depositare, trasferire, trasmettere valori e conoscenze, non si verifica questo superamento, e non può verificarsi. Al contrario, come riflesso di una società oppressiva, come dimensione della ‘cultura del silenzio, l'educazione ‘depositaria’ mantiene e stimola la contraddizione” (P. Freire (1970), *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1971, p. 83).

non quello di dover solo ascoltare. *Questo è un sogno che ritengo possibile, ma che richiede uno sforzo fantastico per crearlo*²⁷.

5. Bibliografia minima di riferimento

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

Educare e lottare con Paulo Freire, numero monografico di “Educazione Democratica”, 3, 2012.

Frei Betto, P. Freire (1985), *Una scuola chiamata vita*, Bologna, E.M.I., 1986.

Freire P. (1967), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1973.

Freire P. (1970), *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1971.

Freire P. (1972), *Teoria e pratica della liberazione*, testi scelti a cura dell'INODEP, Roma, A.V.E. – An. Veritas Editrice, 1974.

Lindeman E. C., *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic Inc., 1926.

Mayo P., *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Sassari, Carlo Delfino, 2007.

Nanni C., *Coscientizzazione, liberazione, democratizzazione. L'azione educativa e la pedagogia di Paulo Freire*, in “Orientamenti Pedagogici”, 2, 1998, pp. 210-225.

Reggio P., *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

Schettini B., Toriello F. (a cura di), *Paulo Freire. Educazione Etica Politica. Per una pedagogia del Mediterraneo*, Napoli, Luciano, 2008

Secci C., *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capolini, Freire*, Napoli, Liguori, 2012.

Tagliavia A., *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'Educatore del mondo*, Bologna, EMI, 2011

Ventura J., Moura A. P., *Resenha de livro “Essa escola chamada vida”*, in “Movimento – Revista de Educação”, 4, 7, 2017, pp. 412-418.

Vittoria P., *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo. Pensieri, dialoghi, esperienze*, Sassari, Carlo Delfino, 2016.

²⁷ *Ibidem*, pp. 92-93, corsivo nostro.