

Orizzonti formativi della liberazione. Sartre introduce Fanon, Dussel ripropone Freire

Anita Gramigna* 

Università degli Studi di Ferrara (Italy)


Ricevuto: 1 aprile 2025 – Accettato: 18 novembre 2025 – Pubblicato: 24 febbraio 2026

Educational horizons of liberation. Sartre introduces Fanon, Dussel re-proposes Freire

In a time when democracies are experiencing a crisis of meaning and freedom is invoked by many as the right of the strongest, it seems urgent to us to reflect on some horizons of liberation. The framework of meaning is the Libertarian Pedagogy (Bocci, Gueli & Puglielli, 2020; Codello, 2005; Spring, 2021; Hooks, 2020; De Simone, 2020). In this article we will try to find some keys of interpretation for interpreting the present with educational sensitivity in the cross-dialogue between Sartre, Fanon, Dussel and Freire. Sartre, Fanon, Dussel and Freire are important sources for pedagogical reflexivity and educational proposal (Smith, 2019). The epistemological framework has a hermeneutic character, the reflections of the authors cited are interpreted in the light of a properly pedagogical intentionality. The heuristic approach has a qualitative nature in that it highlights the relationship dynamics between these scholars and the underlying dynamics of contemporary demands. Our aim is to propose a contribution to the pedagogical debate with the intention of at least partially illuminate the political-scholastic rhetoric now at the center of social discussion.

In un tempo nel quale le democrazie vivono una crisi di senso e la libertà viene invocata dalle più parti come diritto del più forte, ci sembra urgente riflettere su alcuni orizzonti formativi della liberazione. La cornice di significazione è la Pedagogia Libertaria (Bocci, Gueli & Puglielli, 2020; Codello, 2005; Spring, 2021; Hooks, 2020; De Simone, 2020). In questo articolo cercheremo di rintracciare nel dialogo incrociato Sartre-Fanon-Dussel-Freire alcune chiavi di lettura per interpretare con sensibilità formativa il presente. Sartre, Fanon, Dussel e Freire rappresentano importanti fonti per la riflessività pedagogica e per la proposta educativa (Smith, 2019). L'impianto epistemologico ha un carattere ermeneutico, le riflessioni degli autori citati vengono interpretate alla luce di una intenzionalità propriamente pedagogica. L'approccio euristico è di tipo qualitativo in quanto si valorizzano le dinamiche relazionali fra questi studiosi e le dinamiche sottese alle istanze del contemporaneo. Il nostro scopo è di offrire un contributo al dibattito pedagogico con l'intento di diafanizzare, almeno in parte, le retoriche politico-scolastiche oggi al centro della discussione sociale.

Keywords: Center-periphery; Liberation; Decolonisation; Conscientisation; Education.

*  grt@unife.it

1. Riflettere sulla *questione dell'uomo*

Mai come oggi, crediamo, l'invito di Fanon assume un chiaro valore formativo a più di sessant'anni di distanza dalla pubblicazione della sua opera *I dannati della terra* (1961); così come la *Prefazione* di Sartre nella sua protesta vibrante nei confronti della cultura europea, per nulla estranea alla violenza coloniale e a ciò che con efficacia critica, in tempi più recenti, Santos de Sousa (2021) ha definito *epistemicidio* nei confronti dei fondamenti culturali delle etnie originarie dell'America Latina. Crediamo che negli studi postcoloniali e, di conseguenza, nella cultura autentica della decolonizzazione (non quella falsa degli anni Sessanta inventata dai colonizzatori) le argomentazioni pertinenti siano della massima importanza, per l'approdo ad una visione critica, in primo luogo, delle guerre in corso, dove ci pare chiara la discriminazione anche razziale del più forte sul più debole. Ma non può mancare, inoltre, una presa di coscienza sul fenomeno migratorio che riproduce la caolinizzazione a casa nostra, con minori spese e più controllo su lavoratori extracomunitari inermi, spesso nelle mani della malavita organizzata detta "caporalato", che è pur sempre *mafia*.

Abbiamo fatto la scelta di chiamare in causa quattro personaggi chiave che, con approcci diversi, parlano di liberazione degli oppressi dal dominio del neoliberalismo: l'imputato è l'Europa, le vittime i Paesi colonizzati costretti alla cosiddetta "civilizzazione", con le implicazioni pedagogiche normalizzatrici che ciò ha comportato. Solo Dussel è scomparso di recente (2023), gli altri si sono fermati al Novecento, ma non mancano di attualità, almeno così crediamo, nel percorso che abbiamo pensato di tracciare, dove Sartre condivide il pensiero di Fanon e Dussel, molto tempo dopo (1998), ripropone il modello formativo di Freire.

Vi è una differenza sostanziale negli approcci teorici tra gli studiosi che hanno rivolto lo sguardo al colonialismo Nordeuropeo, in particolare inglese, come Said o Spivak, e quelli caraibici e sudamericani, i quali hanno ripreso gli scritti apparsi nella fase iniziale della conquista spagnola, come primi esempi critici già durante il XVI secolo: il cronista indigeno quechua Felipe Guamán Poma de Ayala e lo storico meticcio peruviano Inca Garcilaso de la Vega. Nel presente ha rivestito un ruolo di primo piano il gruppo di ricerca Modernità/Colonialità che ha operato in continuità storica sui testi critici del capitalismo, sposando la convinzione che l'organizzazione coloniale abbia avuto un peso rilevante nel suo sviluppo generalizzato, favorendo l'incremento di "gerarchie razziali", come già sosteneva nel 1920 il marxista peruviano José Carlos Mariátegui.

Fanon si può dire che rappresenti un caso a parte, imparando sulla propria pelle "nera" la differenza rispetto alle "maschere bianche" (1994) benché gli avessero insegnato a scuola da bambino a scrivere "io sono francese". Ma cosa dobbiamo intendere per *maschere bianche*? Si tratta soprattutto di finzione, mascheramento teso ad occultare la verità del dominio brutale sotto le vesti del progresso necessario e ineluttabile. La quotidianità dello sfruttamento assume una sorta di modalità teatrale, con ruoli precisi che segnano un destino: "Quando si scorge nella sua immediatezza il contesto coloniale, è evidente che ciò che divide il mondo è anzitutto il fatto di appartenere o meno a una data specie, a una data razza. In colonia, l'infrastruttura economica è pure una sovrastruttura. La causa è conseguenza: si è ricchi perché bianchi, si è bianchi perché ricchi" (Fanon, 2000, p. 7). È così che si può cominciare a intravedere il senso della *questione* umana, come nel caso di Dussel cattolico militante che collabora con la propria *filosofia della liberazione* allo sviluppo della *teologia della liberazione*, si apre al confronto con il marxismo e ad alcuni temi dell'esistenzialismo. In particolare, nella sua indagine attenta all'asimmetria tra *centro* e *periferia*, coglie la straordinaria portata politico-culturale del *periferico* Fanon.

Di rilievo l'individuazione del processo di liberazione dell'*intellettuale colonizzato*, da parte dello psichiatra della Martinica: "Tuttavia, si dovrà distinguere l'intellettuale colonizzato che si converte nell'*intellettualità*, costituirà il momento sorgente della cultura tradizionale o liberatrice" (Dussel, 2004, p. 86). In un altro passaggio il filosofo argentino sottolinea come Fanon abbia ben chiaro in *I dannati della terra* il processo educativo coloniale che separa una élite culturale "illuminata" dal popolo e, nel frattempo, coglie l'occasione per esprimersi su Sartre, "nel suo comportamento è uno dei nostri" (Dussel, 2004, p. 115), tanto che nella sua *Prefazione* "contraddice" la figura di intellettuale europeo moderno apertamente criticabile.

E la *questione* uomo assume una valenza di non poco conto nella teoria e pratica educativa di Paulo Freire – avvocato che scopre con entusiasmo la vocazione per l'educazione degli ultimi – che Dussel

tratta ponendola a confronto con le strategie formative degli psico-pedagoghi “scientifici” i quali, in vari modi, “disprezzano Freire come un politico” (Dussel, 2004, p. 142). Se la colpa della politica consiste nell’accertamento della impossibilità educativa “senza che l’educando educi se stesso” (Dussel, 2004, p. 142) al fine di orientare il proprio processo di liberazione, allora a noi questo sembra un merito. Mentre gli psico-pedagoghi, in generale, da Piaget a Vigotsky, da Kohlberg a Feuerstein, pongono in essere modelli cognitivisti, coscienzialisti, individualisti che, proprio perché non-politici, restano lontani da un progetto di trasformazione della realtà e di valorizzazione della coscienza *etico-critica* del soggetto in formazione (su Vigotsky non concordiamo). La loro scienza non tiene conto né della quotidianità della vita, né del contesto, quindi le manca la *critica etica*: “L’insegnamento della lettura e della scrittura della parola a chi manchi l’esercizio critico della lettura e della rilettura del mondo è *scientificamente, politicamente e pedagogicamente storpia*” (Freire, 1993, p. 75). La questione dell’uomo rimane un’impresa di grande complessità, con quanto segue speriamo di suscitare qualche emozione positiva, la suggestione che possa essere rivelatrice di un bisogno di umanità condiviso. Un bisogno che interpreta possibili risposte alle emergenze del presente con il lessico dell’educazione libertaria (Trasatti, 2020).

2. Dice Sartre: Fanon parla *di voi* spesso, *a voi* mai

La frase è rivolta agli europei e dà un preciso significato alla scelta di un intellettuale che si è posto sulla strada della liberazione di sé, innanzitutto, dal controllo culturale del colonialismo, ma con l’impegno di lottare per la liberazione umana in generale dal dominio coloniale europeo. Ci sembra interessante il fatto che Sartre citi nella sua *Prefazione* più volte Hegel, ma assumendo aspetti della visione critica dello psichiatra martinicano, il quale, richiamando ad esempio il rapporto servo-padrone della *Fenomenologia dello spirito*, lo adatta in questi termini alla situazione coloniale: “[...] il padrone qui differisce essenzialmente da quello descritto da Hegel. In Hegel c’è reciprocità, qui il padrone se ne infischia della coscienza dello schiavo. Non ne vuole il riconoscimento, ma il lavoro. Così pure lo schiavo non è qui minimamente assimilabile a colui che, perdendosi nell’oggetto, trova nel lavoro la forza della propria liberazione” (Fanon, 1994, p. 194). Il filosofo francese sembra fargli eco richiamando la *coscienza infelice*, argomento del cap. IV della stessa opera, che delinea l’insoddisfazione di chi non riesce a liberarsi dall’estraneazione alienante; ma non manca nemmeno il riferimento alle *anime belle* nella loro sostanziale ipocrisia – incapaci di riconoscere il proprio razzismo – anzi la si può considerare una sorta di filo conduttore, orientato alla denuncia del mondo europeo, costruita con sferzante sarcasmo: “Occorre affrontare intanto questo spettacolo inaspettato: lo *strip-tease* del nostro umanesimo. Eccolo qui tutto nudo, non bello: non era che un’ideologia bugiarda, la squisita giustificazione del saccheggio [...]” (Sartre, 1962, p. XXI).

Parole dure, graffianti, di un intellettuale scomodo, che non ha scrupoli ad affermare che l’opera di Fanon non necessita affatto di una “prefazione”, visto che non è nemmeno rivolta a noi: e, allora, perché scriverla? Perché è necessaria una svolta critica che metta in discussione la cultura dell’Occidente nel suo complesso, profilandosi anche come un diverso modo di formarsi in relazione ad una alterità sempre occultata. L’umanesimo messo a nudo mostra la sua debolezza così come il liberalismo che fa solo gli interessi del più forte; quindi è giunta l’occasione, attraverso il pensiero di un intellettuale ex-colonizzato, di prendere coscienza: “approfittatene per scoprirvi a voi stessi nella vostra verità d’oggetti” (Sartre, 1962, p. XII). Un oggetto può essere manipolato, comprato, venduto come qualsiasi merce, l’illusione della superiorità ha i giorni contati, poiché la *verità* sta bussando alla porta e non ci sono più scusanti: “voi, così liberali, così umani, che spingete l’amore della cultura fino al preziosismo, fate finta di dimenticare che avete colonie e che là massacrano in vostro nome” (Sartre, 1962, p. XII). Siamo sicuri a sessant’anni di distanza che non è più così? Da parte nostra abbiamo la certezza del contrario, ed è il motivo che ci ha convinti a scrivere questo testo, per cercare di salvare la dignità del lavoro intellettuale, proprio quando molti si voltano dall’altra parte.

Lo sguardo di Fanon è critico, ma carico di umana condivisione; egli coglie nello spazio sociale delle colonie una peculiarità che lo rende differente da quello metropolitano uniforme dell’Occidente. Si tratta di una “realtà proteiforme, priva di equilibrio, in cui *coesistono* al tempo stesso lo schiavismo, il servaggio, la permuta, l’artigianato e le operazioni di borsa” (2000, p. 61). Il mondo globalizzato del neo-liberismo presenta paradossali somiglianze, vi sono gli stessi assurdi squilibri, non a caso gli umani mettono in mostra un malessere insidioso e gettano nella mischia le più impressionanti forme di irrazio-

nalismo, che si traducono in una conflittualità senza argini. Così noi, cittadini del vecchio Continente, ci vediamo costretti a condividere l'incisiva provocazione dell'autore, "L'Europa è stata una creazione del Terzo Mondo" (2000, p. 177); e Sartre rincara la dose tornando con più veemenza su di un tema già indicato: "Che è dunque successo? Questo, molto semplicemente, che eravamo i soggetti della storia e che ne siamo adesso gli oggetti" (1962, p. XXIII). Viene delineata la scomoda situazione, usando la terminologia di Dussel, di un *centro* che si è trasformato in *periferia* e non vuole rendersene conto, anzi lotta con ferocia e disperazione per fermare il tempo, come le tragiche sequenze della guerra di liberazione in Algeria hanno dimostrato. Nelle guerre odierne, è nostra impressione, il destino periferico dell'Europa si è reso ancora più evidente e, quindi, sarebbe il caso di cominciare a proporre un'altra cultura per la civiltà della pace e della cooperazione, a partire dai processi di formazione dell'infanzia.

Nella formazione giovanile di oggi, Fanon potrebbe essere un interessante oggetto di studio nel suo passaggio culturale da *colonizzato* a *decolonizzato*, da "uomo nero" ghetizzato, che deve lottare tanto sul piano *soggettivo* che *oggettivo*, a combattente nell'esercito francese contro il nazismo e, successivamente, a fianco del FLN algerino contro la dominazione coloniale francese. Di particolare interesse la sua formazione culturale che lo porta a laurearsi in medicina nel 1952, con specializzazione in neurochirurgia e neuropsichiatria; senza dimenticare gli interessi filosofici relativi al marxismo, all'esistenzialismo e alla fenomenologia. Ma ciò che pare del massimo rilievo è lo studio, all'ospedale di Blida-Joinville in Algeria (1953-56) di casi di malattia mentale definiti di "alienazione colonialista", prodotti dallo scontro tra occupazione coercitiva francese e tradizione culturale araba. Sartre, inoltre, nella sua *Prefazione* ci ricorda anche la preziosa opera di assistenza psichiatrica esercitata dal Nostro personaggio per le persone torturate nella fase più buia e dolorosa della guerra di liberazione. Vi è nello studioso martinicano uno slancio "profetico", che ritroveremo anche in Freire, tale da mettere in discussione il mito della Modernità progressiva, umanizzante e innovatrice, che conquista la democrazia come *fine* mentre, in realtà, si è tradotta in un groviglio di *mezzi* volti all'unico scopo del profitto escludente, ancora una volta, i più poveri: "Quando io cerco l'uomo nella tecnica e nello stile europeo, vedo un susseguirsi di negazioni dell'uomo, una valanga di assassini. La condizione umana, i progetti dell'uomo, la collaborazione tra gli uomini per mansioni che aumentano la totalità dell'uomo, sono problemi nuovi che esigono *vere invenzioni*. Decidiamo di non imitare l'Europa e tendiamo i nostri muscoli e i nostri cervelli in una direzione nuova. Cerchiamo di inventare l'uomo totale che l'Europa è stata incapace di far trionfare" (2000, p. 228).

L'articolata citazione non manca di quella tensione utopica che, spesso, accompagna lo sguardo rivoluzionario autentico. Ma ci preme sottolineare quel riferimento alle *vere invenzioni*, da intendersi significative per la vita comune degli esseri umani e per il loro benessere: guardiamoci attorno e riflettiamo sulle invenzioni più caratterizzanti il presente dell'Occidente, quelle che vengono pubblicizzate con la maggiore intensità. Quante si possono definire indispensabili ad un sistema globale e non chiuso nel proprio etno-euro-centrismo? E qui, in maniera strisciante, si fa strada il razzismo; anzi il *mimetismo razziale*, che ha affinato le strategie di controllo e sfruttamento dei soggetti provenienti da mondi altri, passando dai muscoli alla mente: "[...] il razzismo obbedisce a una logica implacabile. Un paese che si mantiene sfruttando altri popoli (e/o soggetti) deve porli in stato di inferiorità. Il razzismo applicato a questi popoli (e/o soggetti) è cosa normale" (Fanon, 2006, p. 49). Anche in questo caso è necessario interrogare la nostra coscienza con spirito critico e desiderio di dare una svolta relativa a ciò che si possa, o si debba, considerare *normale*. Sartre, con la sua *vis* polemica, ci viene incontro con chiara volontà demitizzante che, ancora una volta, chiede alla cultura europea di fare i conti con la propria identità, ad esempio sulla triste, equivoca nozione di Terzo Mondo, di cui *si* parla in una sorta di distanza impersonale che, a più di mezzo secolo, non pare aver assunto significato più degno: "Si sa che esso non è omogeneo e che comprende ancora popoli asserviti, altri che hanno acquisito una falsa indipendenza, altri che si battono per conquistare la sovranità, altri infine che hanno raggiunto la libertà plenaria ma sono sotto la minaccia costante di un'aggressione imperialista" (1962, pp. IX-X). Oggi quell'*aggressione* ha preso il nome di globalizzazione, spacciata per una conquista di libertà commerciale grazie all'impiego generalizzato della "rete", strumento democratico per eccellenza; ciononostante la povertà è drammaticamente aumentata e i Paesi più poveri sono diventati la discarica dei residui inutilizzabili della ricchezza.

Allora, anche Sartre non vuole essere estraneo all'utopia, almeno secondo il nostro punto di vista, quando afferma: "Per gli uomini di fronte, nuovi e liberati, nessuno ha il potere né il privilegio di dar

niente a nessuno. Ognuno ha tutti i diritti. Su tutti; e la nostra specie, quando un giorno si sarà fatta, non si definirà come la somma degli abitanti del globo ma come l'unità infinita della loro reciprocità" (1962, pp. XXII-XXIII). Pare di sentire l'eco lontana della voce di Rousseau in queste parole che riconoscono la dignità dell'umano non nel numero, la mera quantità abituata all'uso della forza, ma nella relazione di reciprocità che riconosce la differenza come valore. Vogliamo lasciare, a conclusione di questa parte, ancora la parola al filosofo francese come se ci raccontasse, in sintesi, la trama di una storia con una sua morale: "A nostra volta, passo per passo, percorriamo la strada che porta all'indigenato. Ma per diventare indigeni completamente, occorrerebbe che il nostro suolo fosse occupato dagli antichi colonizzati e noi crepassimo di fame" (1962, pp. XXIV-XXV). Poche parole dense di un significato non equivoco, dalle quali imparare a rileggere il nostro passato etnico almeno con un po' di vergogna, ma anche con il desiderio di poter fare qualcosa per un mondo diverso, per non sentirci *incatenati, umiliati, malati di paura*.

3. Dussel: l'annuncio di Freire come apocalisse della libertà

In considerazione del fatto che Enrique Dussel adoperava la bella immagine di *epifania* per creare la suggestione del *manifestarsi* dell'oppresso (2011, p. 44), abbiamo pensato nel titolo di impiegare il termine "apocalisse" come *rivelazione di un nuovo cielo e una nuova terra*, in senso giovanneo (*Apoc.* 21,1), che traspare nella trama educativa dell'*annuncio* secondo la prospettiva di Freire animata dalla speranza. Lo scritto *Processo etico-critico in Paolo Freire* compare la prima volta nell'edizione spagnola del 1998 e, data la scelta del titolo, dobbiamo partire dalla fine, ma con lo scopo di ricostruire il percorso della *liberazione degli oppressi*. Lo studioso brasiliano considera, in tal senso, la rilevanza di due momenti, uno negativo (la *denuncia*) e uno positivo (l'*annuncio*); quest'ultimo è un'utopia nella forma del "vivibile inedito", un *non ancora* direbbe Bloch (1970), ma che si intravede come punto d'arrivo dell'*esodo* (1972). I due fattori non sono disgiungibili, in quanto la denuncia è un atto della comunità oppressa che, attraverso il dialogo, assume una posizione critica consapevole - anche grazie alla relazione dialettica con chi educa - della disumanizzazione posta in essere dal dominio; mentre l'annuncio rappresenta l'impegno dell'immaginazione capace di generare alternative che, grazie alla *coscientizzazione*, vuole appropriarsi della realtà sempre negata agli ultimi in termini conoscitivi (Freire, 1993, pp. 112-114).

È fuori dubbio che la coscientizzazione rappresenti l'argomento centrale nella riflessione di Freire e anche la proposta formativa concreta da realizzare, a partire da quel territorio del Nord-est brasiliano che negli anni Sessanta contava 15 milioni di analfabeti su 25 milioni di abitanti. Ma Dussel ricorda ai suoi lettori che non è stato Freire l'inventore del termine e richiama un momento "eroico" dell'educazione degli ultimi, quando Ivan Illich convocava presso il CIDOC di Cuernavaca (Messico) gli amici interessati alla svolta formativa, soprattutto in età adulta, tra i quali lo stesso Freire ed Erich Fromm. In una di quelle occasioni il pedagogista brasiliano, pur riconoscendo che il concetto era *centrale* nella sua visione educativa, non mancava di riconoscere che "essa è nata da una serie di riflessioni che un gruppo di professori sviluppò nell'Istituto Superiore de Estudios del Brasil" (Vieira Pinto, 1961), all'interno del quale emergeva la figura del filosofo Alvaro Vieira Pinto. Il termine gli parve denso di significato, di una profondità che ben si prestava a delineare *l'educazione come pratica della libertà*, un procedimento del conoscere, un accostamento *critico alla realtà*.

Ritorna di frequente in Freire il bisogno di avvicinarsi alla realtà con atteggiamento critico, poiché essa non deve essere accettata dagli oppressi come un dato di fatto immutabile. Questa è la volontà dei potenti che continuano nella logica della conquista e dell'*antidialogo*, si servono del vetero paternalismo e della *mitizzazione del mondo*. Particolarmente pericolosa, quest'ultima, perché lascia nelle popolazioni native americane l'illusione del mantenimento delle proprie radici, mentre si tratta solo di uno strumento anti-emancipativo depurato di ogni potenziale segno di autonomia, quindi estraneo alla vera cultura popolare. Dussel, nel suo documento di lavoro, riassume per punti i tratti qualificanti della proposta freiriana a partire, appunto, dalla *situazione limite* dei contadini del Nord-est (diventati nel frattempo 40 milioni di analfabeti), i quali sono talmente oppressi da non riuscire ad avere coscienza della loro condizione reale concreta: "Ma, malgrado ciò e per il fatto di essere uomini, bisogna spiegare la realtà in cui vivono. Come si pone la questione?" (2004, pp. 144-145).

È indispensabile partire dalla base materiale, economica e politica, perché non c'è educazione possibile se non si inizia dal vissuto concreto dell'educando; e qui, veramente, siamo di fronte ai *dannati della Terra* che, nella disperazione di una vita miserabile, devono essere aiutati a vedersi come persone, abbandonando il brutale stato di indistinzione dal mondo. Con un tocco polemico Dussel osserva: “non è più Teoria Critica di scienziati che *cercano dopo* un soggetto storico: sono ‘i soggetti storici’ che *cercano prima* chi possa educarli” (2004, p. 145); ecco, allora, il passaggio da Teoria Critica a Pratica Critica. Ai grandi personaggi della cultura psico-pedagogica che abbiamo ricordato all'inizio (Piaget, Vigotsky, ecc.) non manca certo la preparazione scientifica, e nemmeno l'appartenenza democratica, ma sono estranei alla situazione delle vittime del colonialismo. Vi è una nota espressione di Freire: “Per unirsi tra loro, gli oppressi devono tagliare il cordone ombelicale, di carattere magico e mitico, che li lega al mondo dell'oppressione” (1972, p. 212). È il percorso attraverso il quale il soggetto impara e riconoscersi in una comunità che vive i suoi stessi problemi, ed è da ciò che maturano il dialogo e la consapevolezza che la coscienza è *metodo*: “il sapere esiste solo nell'invenzione, nella reinvenzione, nella ricerca inquieta, impaziente, permanente che gli uomini fanno nel mondo col mondo e con gli altri. Ricerca che è anche sostanziata di speranza” (1972, p. 82). Si avverte una passione entusiasta, una vocazione che sfocia in una vera e propria missione laica per battere la “cultura del silenzio”; ma la ricerca che si colora di speranza deve affrontare un compito di estrema difficoltà. Sappiamo del costante richiamo all'esercizio critico degli strumenti conoscitivi, ma gli oppressi non solo mancano di preparazione, bensì, essendo vittime, hanno paura della libertà, ne temono il disordine, l'anarchia, la messa in discussione di ogni dato acquisito.

Di fronte a tali problematiche bisogna che l'educatore si renda cosciente del fatto che non deve separare l'insegnare dall'imparare; anzi l'educando gli fornisce il *contenuto* stesso del suo educarsi: “L'educatore deve quindi *apprendere* il mondo dell'educando” (Dussel, 2004, p. 147). Operazione di rilevanza straordinaria dal momento che la coscienza per la vittima non proviene dall'esterno, ma dall'interiorità attraverso l'ausilio, si porterebbe dire socratico, dell'educatore. A questo punto si potrebbe credere che siamo giunti ormai alla soluzione della problematica educativa degli oppressi; ma non è così, anzi è di qui che si apre la *crisi*, positiva, che permette di sviluppare la *coscienza etico-critica* comunitaria.

Un processo soprattutto dialogico che avvicina *in fieri* alla coscientizzazione esplicita: “È qui quando comincia il diagnostico della *cultura della dominazione* e la *pedagogia bancaria* che le vittime hanno sofferto nel loro processo di addomesticamento, massificazione, formandosi nella loro interiorità una *coscienza duale*, che confonde la propria coscienza con l'introiezione della coscienza del dominatore” (Ivi, p. 148). È opportuno ricordare che per “pedagogia bancaria” Freire intende l'espressione più soffocante della cultura del dominio, la quale insegna che conta solo ciò che è riducibile a denaro. Pertanto, quando si parla di coscienza etico-critica, si vuole mettere in evidenza non solo l'acquisizione di una capacità critica della vittima di fare i conti con il proprio passato di passività e alienazione, ma anche la volontà di appropriarsi di valori che gli erano stati negati. Così l'oppresso diviene “soggetto storico” della trasformazione del mondo e, al tempo stesso, “soggetto pedagogico”, dove occorre sottolineare la fondamentale potenza della parola: “Non esiste parola autentica che non sia prassi. *Quindi* pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo” (Freire, 1972, p. 105). Da una parte vi è un evidente richiamo alla XI *Tesi su Feuerbach* di Marx (*I filosofi hanno solo diversamente interpretato il mondo ma si tratta di trasformarlo*), dall'altra al *Prologo del Vangelo secondo Giovanni*, dove la parola è lo strumento dell'atto divino di creazione.

La potenza trasformatrice e liberatrice del dialogo nasce dall'essere *in situazione*, con esplicito richiamo alla dimensione fenomenologico-esistenzialistica di Jaspers e al suo riconoscere come “compito filosofico” (1996, p. 521) il riflettere sulla *comunicazione dell'esserci*. Nell'ambito comunitario il farsi della coscienza del sé si manifesta per differenziazione, contrapposizione, fino all'acquisizione di quell'indipendenza per mezzo della quale si giunge a “stabilire come l'io e un altro io si intendono e trattano tra loro” (1996, pp. 521-522). Ma la cosa non è affatto tranquillizzante, dato che in generale si può giungere alla concordanza su di un dato oggettivo, con il rischio purtroppo concreto che anche gli esseri umani vengano ridotti a *cose* (1996, p. 522). È necessario, allora, giungere al riconoscimento della provvisorietà di un simile modello di comunicazione, nella prospettiva del punto fermo della *verità*, la quale non può mai essere autocentrata, dato che non ha alcun senso essere liberi in solitudine. La conseguenza è che *esserci* implica comunicazione, verità, libertà, responsabilità *con l'altro* (1996, p. 528). L'educatore deve far propria questa visione della relazione intersoggettiva, per aiutare gli oppressi a diventare soggetti attivi

del loro pensare e operare. Il fulcro concreto della prassi educativa, che è sempre anche auto-formativa, è il *Circolo di cultura*, non come lo intendiamo noi quale luogo, spazio concreto di un edificio. Qui, spesso, è una radura dentro una foresta, o un piccolo prato ai margini di terre coltivate; proprio lì, simbolicamente, avviene l'elaborazione pedagogica che genera coscientizzazione. Se riflettiamo in termini geometrici, balza agli occhi che, nella circolarità, vi è un'equidistanza dal centro: porsi in circolo implica essere sullo stesso piano, in comunione di intenti dentro la Comunità educante, che produce da sé le forme della conoscenza sulla via della liberazione.

Nel richiamare, alla fine del nostro percorso, la differenza messa in luce da Dussel tra la posizione di Freire e quella di psicanalisti e psico-pedagoghi occidentali, partiamo dalla considerazione, non necessariamente condivisibile, con la quale egli asserisce la presenza, in ognuno di loro, della *mediazione dell'esperimento* pedagogico o psicoanalitico: "Tutto entro un ordine sociale, culturale, politico ed economico che è trattato semplicemente come 'dato', e la cui trasformazione non ha nulla a che vedere con il compito del pedagogo o psicanalista" (Dussel, 2004, p. 142). Una posizione che in noi ha suscitato qualche dubbio, denso di conseguenze, rispetto non solo alla neutralità della scienza, alla quale già da tempo non crediamo, ma in particolare verso la posizione degli scienziati che non vogliono sporcarsi le mani, soprattutto con la miseria degli ultimi. Del resto il loro compito è, attraverso l'esperimento, dettare regole certe e inconfutabili di una conoscenza universale e necessaria. La continuità di un sapere del genere, senza alcun ripensamento critico, ci sembra in evidente sintonia con il potere capitalistico e neo-coloniale, che produce e alimenta povertà e ingiustizia. Chi lavora in campo educativo crediamo debba interrogarsi ed operare delle scelte che salvaguardino la dignità degli esseri umani, senza differenze. Dussel si è messo su questa strada con la sua *Pedagogica della Liberazione*, che in questo caso non è un aggettivo, ma un sostantivo orientato ad indagare filosoficamente le relazioni educative fondamentali della vita quotidiana (genitori-figli, maestri-allievi, politica-cittadini, ecc.). Lo fa attraverso una convinzione maturata nel profondo, a partire da una constatazione che ha assunto la forma del detto popolare: "noi latinoamericani siamo i commensali non invitati che sono in coda alla porta posteriore dell'Occidente" (2004, p. 32). In quella *periferia*, che frequentiamo da anni per le nostre ricerche, ci siamo trovati spesso a nostro agio più che nel *centro* della condizione di europei, sempre più chiusa nella salvaguardia di privilegi ormai insostenibili e lontana da quei valori democratici che, pure, ha prodotto a suo tempo come segni di civiltà, fragili e sempre messi in discussione da coloro che non hanno mai avuto l'intenzione di rispettarli.

Riferimenti bibliografici

- Bloch, E. (1972). *Ateismo nel cristianesimo. Per la religione dell'Esodo e del Regno*. Milano: Feltrinelli.
- Bloch, E. (1980). *Spirito dell'utopia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bocci, F., Gueli, C., & Puglielli E. (2020). *Educazione libertaria*. Roma: Roma Tre Press.
- Codello, F. (2005). *La buona educazione. Esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*. Milano: Feltrinelli.
- De Simone, M. (2020). *Libertà in educazione. Percorsi teorici*. Milano: Angeli.
- Dussel, E. (1998). *Etica de la liberación en la epoca de la globalización*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2004). *Pedagogica della Liberazione*. Roma: FERV Edizioni.
- Dussel, E. (2004). Processo etico-critico in Paolo Freire, Appendice II. In E. Dussel, *Pedagogica della Liberazione*. Roma: FERV Edizioni.
- Dussel, E. (2011). *Filosofia de la liberación*. México: Fondo de cultura económica.
- Fanon, F. (2000). *I dannati della terra*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Fanon, F. (1994). *Pelle nera, maschere bianche*. Milano: Marco Tropea.
- Fanon, F. (2006). *Scritti politici. Per la rivoluzione africana*. Roma: DeriveApprodi.
- Freire, P. (1993). *Pedagogia de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Roma: Meltemi.
- Jaspers, K. (1996). *Filosofia*. Torino: UTET.
- Santos de Sousa, B. (2021). *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*. Roma: Castelvecchi.
- Sartre, J. P. (1966). *Prefazione*. In F. Fanon, *I dannati della terra*. Torino: Einaudi.
- Smith, M. P. (2019). *Educare per la libertà*. Milano: Elèutera.
- Spring, J. (2021). *L'educazione libertaria*. Milano: Elèutera.
- Trasatti, F. (2020). *Lessico minimo di pedagogia libertaria*. Milano: Elèutera.
- Vieira Pinto, A. (1972). *Consciência e realidade nacional*. Milano: Mondadori.

Anita Gramigna – Università degli Studi di Ferrara (Italy)

📧 <https://orcid.org/0000-0001-9147-8832> | ✉ grt@unife.it

Anita Gramigna è professoressa ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale all'Università degli Studi di Ferrara, dove dirige il Laboratorio di Epistemologia della formazione EURESIS. I suoi interessi si volgono all'epistemologia e all'etica della conoscenza, con particolare riferimento alle istanze della differenza culturale e delle emergenze formative dell'attualità.