

GIUSEPPE DAL FERRO - FRANCESCA GOTTIN - GIULIA GALANTE  
CATERINA MENGOTTI - VITTORIO PONTELLO  
SILVIA MARON - DAVIDE LAGO

# UMANESIMO DELLA RECIPROCIÀ

## ANTROPOLOGIE A CONFRONTO

a cura di  
GIUSEPPE DAL FERRO

Edizioni Rezzara - Vicenza

© 2021 - ISBN 978-88-6599-054-4

Stampato **con il contributo della "Fondazione Dal Ferro"**  
dall'Istituto Rezzara

Vicenza, contrà delle grazie, 14 - tel. 0444 324394

e-mail: [pubblicazioni@istitutorezzara.it](mailto:pubblicazioni@istitutorezzara.it)



DAVIDE LAGO

## PEDAGOGIE E CONCEZIONI DELL'UOMO

L'educazione è generalmente oggetto di due differenti approcci. Al di là delle epoche e delle prassi educative concrete, un primo approccio ravvisabile è di tipo normativo, tendente a prescrivere condotte a partire da alcuni principi. Un secondo approccio, invece, è di tipo descrittivo, tendente a elaborare teorie a partire da alcune pratiche. Il primo approccio mette in luce il senso di una pratica, enunciandone o chiarendone funzioni, ideali e finalità. Il secondo, invece, studia e analizza il funzionamento del fenomeno educativo in quanto fenomeno culturale. Secondo il filosofo dell'educazione Guy Avanzini, l'approccio normativo e quello descrittivo sono le due grandi categorie a cui possono essere ridotte tutte le pratiche educative<sup>1</sup>.

Lungo i secoli, tali approcci hanno goduto di maggiore o minor favore. L'approccio normativo, tuttavia, è stato a lungo predominante. Ogni comportamento educativo rinvia infatti a una concezione dell'uomo che – deliberata o latente – lo anima e lo regola. L'approccio normativo trae origine da tre discipline principali: la filosofia, la teologia e la politica, giacché «ciascuna di esse implica una visione del destino, verso la cui conoscenza tendono a condurre la persona»<sup>2</sup>. A partire da un tale quadro di riferimento, nel diciannovesimo secolo Emile Durkheim ridefinisce la pedagogia operando una rottura rispetto al suo tempo, riconoscendole il ruolo di teoria, ma senza alcun carattere normativo. Essa, diceva, consiste «in una certa maniera di riflettere sulle cose dell'educazione»<sup>3</sup>. Quest'ultima, poi, è «l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle che non sono ancora

---

<sup>1</sup> AVANZINI G. (ed.), *La pédagogie au XX<sup>ème</sup> siècle*, Privat, Tolosa, 1975.

<sup>2</sup> AVANZINI G., *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Tolosa, 1987, p. 12.

<sup>3</sup> DURKHEIM E., «Pédagogie», in BUISSON F., *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, Parigi, 1911, p. 1538. Cfr. anche LAENG M., *Vocabulaire de pédagogie moderne*, Centurion, Parigi, 1974, pp. 208-209.

mature per la vita sociale»<sup>4</sup>. Obiettivo dell'educazione è quello di suscitare e di sviluppare nel bambino un certo numero di stati psichici, intellettuali o morali che la società politica e l'ambiente sociale si aspettano da lui. Verso la fine del XIX secolo, quindi, l'approccio normativo viene messo in discussione, tanto che al termine pedagogia, considerato dottrinale, si prova a sostituire quello di "scienza dell'educazione". Sensibile all'influenza positivista, Durkheim critica quella pedagogia che si configura come speculativa, anziché darsi per oggetto «lo studio metodico della genesi o del funzionamento dei sistemi educativi»<sup>5</sup>. Il clima intellettuale dell'epoca vedeva nell'avvento della scienza dell'educazione un epocale «passaggio dall'empirico al razionale, dal soggettivo all'oggettivo, dalla fantasia alla serietà», dimenticando forse «non solo la legittimità, ma anche il carattere ineluttabile della dimensione normativa»<sup>6</sup>.

Ritornando all'*excursus* storico, occorre ricordare che la marginalizzazione della pedagogia non fu sufficiente a favorire il successo della scienza dell'educazione. Secondo alcuni autori dell'epoca occorre fare ricorso alla nascente sociologia che, sola, avrebbe fornito la comprensione di ciò che la società si attendeva dall'educazione (pur non escludendo affatto la consultazione della biologia e della psicologia, che potevano fornire strumenti operativi efficaci). Per Durkheim, ad esempio, l'educazione intrattiene con la società un rapporto che non è affatto contingente, ma intrinseco e necessario, ritenendo che ogni trasformazione dei metodi educativi avvenga per influenze sociali. Nello stesso periodo, invece, lo psicologo nizzardo Alfred Binet sostiene la tesi della priorità della psicologia. Egli non disdegna di riconoscere la necessità di norme che dinamizzino e giustifichino l'educazione, in assenza delle quali si cadrebbe in un empirismo cieco, ma non è su queste che si concentra. In quanto discipline oggettive, psicologia o sociologia «non sono affatto capaci di porre dei fini all'attività umana»<sup>7</sup>. Loro compi-

---

<sup>4</sup> DURKHEIM E., *Éducation et sociologie*, Puf, Parigi, 1999, p. 51.

<sup>5</sup> AVANZINI G., *La pédagogie au XX<sup>ème</sup> siècle*, op. cit., p. 341.

<sup>6</sup> AVANZINI G., *Introduction aux sciences de l'éducation*, op. cit., pp. 15-16.

<sup>7</sup> BINET A., «La neutralité scolaire», *Bullettin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, n. 60, febbraio 1910, p. 88. Cfr. AVANZINI A., *Introduction aux sciences de*

to è insegnare se i mezzi che si impiegano siano o meno adatti a questi fini, se presentino dei vantaggi o degli inconvenienti.

La concorrenza tra sociologia e psicologia nell'aggiudicarsi il "controllo" del sapere sull'educazione, nonché la constatazione della vanità di un positivismo che rifiutava la riflessione critica sui fini, concorrerà ben presto a minare le basi della nascente "scienza dell'educazione". Così, alla "scienza" al singolare si sono sostituite oggi le "scienze" dell'educazione. Il passaggio dal singolare al plurale «ha un senso e una portata propriamente epistemologiche»<sup>8</sup>. Non è più solo la sociologia a studiare utilmente l'educazione. La psicologia, ad esempio, ha assunto un ruolo sempre più preponderante, e anche altre discipline concorrono ad alimentare quel ricco ventaglio di ricerche che permettono all'educazione di evolvere. La rapida diffusione di questo concetto non ha però sgombrato il campo da fraintendimenti. Il vocabolo "pedagogia" è stato infatti conservato, e lo vediamo spesso accoppiato a istanze che danno vita a espressioni come pedagogia degli adulti, dell'insegnamento superiore, della famiglia, del lavoro... che non avrebbero etimologicamente senso. Forse, come afferma Avanzini, l'espressione "scienze dell'educazione" «è intrinsecamente incompleta, non potendo connotare l'approccio filosofico, teologico e politico, che dipende necessariamente da un altro procedimento»<sup>9</sup>. Detto altrimenti, le scienze dell'educazione riguardano il solo approccio descrittivo? Probabilmente «non disponiamo di un concetto sufficientemente comprensivo, capace di tener conto delle diverse istanze dell'educazione». In un quadro così complesso, Federico Zamengo sostiene che «la pedagogia può avere una precisa funzione: certo di raccordo tra i saperi dell'educazione, ma anche come sapere orientativo e regolativo, in un costante rapporto tra teoria ed esperienza vissuta»<sup>10</sup>. Un termine in grado di abbracciare tanto l'approccio normativo che quello

---

*l'éducation*, op. cit., p. 18.

<sup>8</sup> AVANZINI G., *La pédagogie au XX<sup>ème</sup> siècle*, op. cit., p. 344.

<sup>9</sup> AVANZINI G., *Introduction aux sciences de l'éducation*, op. cit., p. 22.

<sup>10</sup> ZAMENGO F., *Educare: tra senso comune e scienza*, in KANIZSA S. e MARIANI A.M., *Pedagogia generale*, Pearson, Torino, 2017, pp. 1-17.

descrittivo potrebbe essere quello di *antropogogia*<sup>11</sup>, proposto da Avanzini già nel 1996. Come il termine pedagogia rimanda all'educazione dei bambini e delle bambine, così antropogogia rimanda all'educazione dell'uomo, maschio e femmina. L'adozione condivisa di questo neologismo rimane tuttavia incerta. Del resto, l'assenza di un termine appropriato non farebbe altro che cristallizzare «una percezione ancora insufficiente, nella nostra società, dell'educazione permanente come corrispondente alla verità della situazione umana»<sup>12</sup>.

### *La triplice struttura dell'atto educativo*

Quale collocazione dare alle discipline che compongono le scienze dell'educazione? Normalmente, una scienza è definita da un oggetto e da un metodo. Ma allora, «come comprendere che un solo oggetto, l'educazione, ricada nella sfera di competenza di diverse scienze e, a causa di queste, di diversi metodi?»<sup>13</sup>.

Per Avanzini, ogni atto educativo si articola in tre distinti parametri<sup>14</sup>. Il primo è dato dai fini di ordine filosofico, religioso, culturale dai quali dipende. Che la percezione dell'ideale perseguito sia manifesta o celata, un'idea d'uomo e di società è ineluttabilmente presente. Il secondo parametro concerne la struttura propria di ciò che si decide di insegnare. Se un'istituzione educativa può scegliere quale spazio assegnare a una disciplina o a un'altra, a seconda delle finalità in essere (primo parametro), è anche vero che occorre poi attenersi alla struttura interna di tali discipline e adottare la corrispondente progressione didattica. Il terzo parametro dell'atto educativo risiede nella «rappresentazione del soggetto che, date le finalità poste, deve assimilare l'oggetto insegnato»<sup>15</sup>. Tale rappresentazione è alimentata da fonti diverse: biologia, psicologia, sociologia,

---

<sup>11</sup> AVANZINI G., *L'éducation des adultes*, Anthropos, Parigi, 1996.

<sup>12</sup> AVANZINI G., *Introduction aux sciences de l'éducation*, op. cit., p. 23.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 53.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 56.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

antropologia, neuroscienze. Se la biologia può fornire indicazioni utili, ad esempio, riguardo alla motricità e alla resistenza alla fatica, la psicologia è fondamentale nel delineare le diverse fasi dell'età evolutiva. Oggi, ad esempio, conosciamo elementi dell'apprendimento adulto ignorati qualche decina di anni fa. La sociologia, poi, può far luce sulla ripercussione che l'origine o l'inserimento socio-culturale hanno sulla ricettività intellettuale. L'antropologia può consentire di calibrare meglio gli interventi educativi, favorendo l'interconnessione tra saperi e culture, e mantenendo l'attenzione sulla persona che apprende e le sue relazioni. Le neuroscienze, infine, veicolano un'idea più aggiornata relativamente al funzionamento del cervello e alla sua plasticità<sup>16</sup>.

La struttura tripartita dell'atto educativo mette in relazione l'approccio normativo e quello descrittivo. Il primo parametro dell'atto educativo concerne l'approccio normativo. Filosofia, teologia e politica vi afferiscono, così come la storia delle dottrine educative o l'educazione comparata, perché consentono di confrontare fini e ideali di sistemi educativi differenti. Quanto al secondo parametro, «le materie insegnate non sono scienze dell'educazione in quanto tali»<sup>17</sup>, per quanto debba necessariamente intervenire una loro trasposizione didattica. Il terzo parametro, infine, è sostenuto dalla biologia dell'educazione, dalla psicologia dell'educazione, dalla sociologia dell'educazione e dall'antropologia dell'educazione. Ma, come si è visto, altre discipline possono intervenire. L'eterogeneità di queste scienze è comunque indispensabile. Nessuna di esse può bastare da sola, e nessuna può essere estromessa senza danno. È possibile coglierne meglio le interconnessioni parafrasando un detto francese: «Per insegnare la matematica a Matteo, occorre conoscere la matematica (secondo parametro), ma anche Matteo (terzo parametro)». E sapere a quali finalità orientare il suo apprendimento, potremmo aggiungere (primo parametro).

---

<sup>16</sup> Si pensi all'importanza, ad esempio, della teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner. Cfr. GARDNER H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erikson, Trento, 2005; GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2013.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 57.

*Antropologia e educazione*

Qual è l'apporto dell'antropologia, intendendo con questo termine lo studio dell'essere umano dal punto di vista sociale e culturale? In un suo recente saggio, Tim Ingold<sup>18</sup> sostiene il ruolo essenziale dell'antropologia per rilanciare pratiche educative ormai in affanno. Per essere efficace, infatti, l'educazione ha bisogno di costruire legami con gli altri e con il contesto che ci circonda, e l'antropologia si rivela una disciplina particolarmente utile<sup>19</sup>. Potrebbe addirittura configurarsi per essa un ruolo di cerniera tra il primo e il terzo parametro, dato che nutre una certa rappresentazione della persona (terzo parametro), ma al tempo stesso può orientare le finalità dell'atto educativo. In altre parole, dispiegare l'antropologia in educazione potrebbe favorire una tensione creatrice tra l'approccio normativo e quello descrittivo visti in precedenza, superando talune reciproche rigidità.

Se ne trova un'eco in quanto sostiene Gaston Pineau<sup>20</sup>. Dopo decenni vissuti a servizio degli adulti in formazione nel solco degli approcci biografici e delle storie di vita, Pineau sottolinea come l'apprendimento degli adulti si articoli «in due tempi e tre movimenti». Innanzitutto, un adulto che apprende alterna dialetticamente tempi di apprendimento formale e tempi di apprendimento esperienziale. Questo richiede una maggiore valorizzazione degli apprendimenti legati all'esperienza, che non sono ancillari agli apprendimenti di tipo formale, per quanto necessitano di processi di esplicitazione per non restare confinati nel novero dei saperi taciti<sup>21</sup>. In secondo luogo, l'adulto si

---

<sup>18</sup> INGOLD T., *Antropologia come educazione*, La Linea, Bologna, 2019.

<sup>19</sup> Si vedano i lavori di Francesca Gobbo: GOBBO F., *A proposito di intercultura*, Imprimatur, Padova, 2011; GOBBO F. (ed.), *L'educazione al tempo dell'intercultura*, Carocci, Roma, 2008.

<sup>20</sup> PINEAU G., «Histoires de vie et stratégies de formations universitaires coopératives», *Éducation permanente*, n. 201, 2014, pp. 123-135.

<sup>21</sup> Sui saperi taciti, si veda: POLANYI M., *The tacit dimension*, University of Chicago Press, Chicago, 1966; NONAKA I., «A dynamic theory of organizational knowledge creation», *Organization science*, vol. 5, n. 1, 1994, pp. 14-36; LAMARI M., «Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites: les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrées», *Télescope*, vol. 16, n. 1, 2010, pp. 39-65.



forma articolando auto-formazione, co-formazione ed eco-formazione. I momenti di auto-formazione sono molti, nella vita di ciascuno: dalla lettura di un libro a un viaggio in solitaria, dall'esperienza autodidatta alle riflessioni notturne. Gli spazi di co-formazione sono anch'essi numerosi: dalla formazione in aula con altri colleghi, agli apprendimenti generati in famiglia o sul lavoro, alle esperienze sociali o di volontariato... L'eco-formazione, infine, si concretizza grazie alle peculiarità degli apprendimenti generati dal contesto in cui si vive, dal rapporto con gli altri esseri viventi, con l'ambiente, con il cosmo (o il creato), con il trascendente.

Nelle pagine che seguono si mostrerà come il modello di apprendimento sintetizzato da Pineau sia efficacemente creativo. In particolare, verranno analizzate le biografie di tre grandi educatori degli adulti del Novecento: Henri Desroche, Paulo Freire e Danilo Dolci. Benché forzatamente sintetiche, le biografie hanno un potente legame con le antropologie soggiacenti. Se un'affermazione attribuita al sociologo americano Troy Duster è vera, «scortica una teoria, e troverai una biografia»<sup>22</sup>. Invertendo i fattori, proveremo a partire dalla ricostruzione delle storie di vita di questi grandi educatori, alla ricerca di quegli elementi peculiari che possono tratteggiare una visione antropologica in educazione. Difficilmente catalogabili, o catalogabili in modo multiforme (al contempo educatori, sociologi, poeti...), tutti e tre sono mossi da una prospettiva antropologica che alimenta l'afflato per l'emancipazione delle persone e la trasformazione della società in senso maggiormente democratico. Innanzitutto, le persone (soprattutto gli esclusi) devono essere messe in condizione di prendere la parola, e per questo devono potersi appropriare degli strumenti necessari. In seconda battuta, l'emancipazione deve innescare fenomeni di trasformazione sociale, affinché possano essere rimosse le cause della precedente esclusione, dando vita a contesti più decisamente inclusivi.

---

<sup>22</sup> TORRES C.A., *Education, power and personal biography. Dialogues with critical educators*, Routledge, New York, 1998, cit. in SCHUGURENSKY D., *Paulo Freire*, Continuum, Londra/New York, 2011.

*Henri Desroche e l'apprendimento attraverso la ricerca-azione*<sup>23</sup>

Nato in Francia il 12 aprile 1914, Henri Desroche è figlio di operai. Dopo l'infanzia ritmata dalla vita in parrocchia, entra in seminario e scopre il gusto per lo studio e l'apprendimento. Sarà religioso domenicano dal 1933 al 1950. Durante questa esperienza avrà due maestri: Marie-Dominique Chenu per la teologia e Louis-Joseph Lebret per la sociologia. Con quest'ultimo, dirigerà il Centro "Économie et humanisme" nella regione di Lione.

Nel 1951, Desroche diventa ricercatore al *Conseil national de la recherche scientifique* con un progetto di ricerca sulla storia di comunità, associazionismi, socialismi e utopie del XIX secolo. Nel 1953 crea il *Bureau d'études coopératives et communautaires*. Nel 1954 è cofondatore a Parigi del "Gruppo di sociologia delle religioni", patrocinato da Gabriel Le Bras. Nel 1957 viene eletto direttore di ricerca alla VI sezione dell'*École pratique des hautes études*, che nel 1975 si autonomizzerà dando vita all'*École des hautes études des sciences sociales*. L'*École* accoglie studenti sulla base di un contratto di progetto, indipendentemente dai titoli di studio posseduti. Il corso a cui Desroche dà vita – sociologia della cooperazione e dello sviluppo – conosce presto un notevole successo, coinvolgendo soprattutto giovani-adulti provenienti dai Paesi in via di sviluppo. Per meglio accompagnare questi studenti facendo fronte alle loro difficoltà di inserimento, Desroche istituisce innanzitutto dei seminari di iniziazione metodologica, per poi fondare, nel 1958, il *Collège coopératif* di Parigi, ispirato al "Cooperative College" di Manchester. Egli non intende creare una nuova struttura accademica destinata a "consumatori di corsi", ma immagina piuttosto un dispositivo che favorisca l'educazione permanente in alternanza. Per far questo, l'accompagnamento degli studenti acquisisce uno spazio centrale, ritmato da inter-

---

<sup>23</sup> Abbiamo dettagliatamente ricostruito l'opera di Desroche in: LAGO D., *Henri Desroche théoricien de l'éducation permanente*, Éditions Don Bosco, Parigi, 2011; BETTON E.-LAGO D.-VANDERNOTTE C. (eds.), «Éducation permanente et utopie éducative. Actualité d'Henri Desroche. Dossier», *Éducation permanente*, n. 201, 2014, p. 228.

viste individuali di orientamento e accompagnamento. Anche una nuova rivista vede la luce (*Archives des sciences sociales de la coopération et du développement*), per pubblicare le ricerche di studenti e docenti collaboratori.

Il 1971 è un anno di svolta, perché Desroche pubblica il primo testo dedicato interamente all'educazione degli adulti: *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. Sei anni più tardi, Desroche darà corpo e struttura al *Diplôme des hautes études des pratiques sociales* (DHEPS), un diploma di laurea innovativo, centrato sulla ricerca-azione rivisitata in chiave prasseologica.

L'azione educativa di Desroche pone al centro l'adulto in formazione. Quest'ultimo è portatore di un bagaglio esperienziale sovente sottostimato. Questo accade perché lo stesso adulto sottovaluta le competenze acquisite nel proprio percorso socio-professionale, o perché è sprovvisto di strumenti culturali per discernere queste stesse competenze, faticando a comunicarle in modo rigoroso e intelligibile. Ma accade anche perché spesso mancano spazi adatti alla formazione degli adulti. È possibile infine, che precedenti esperienze fallimentari, soprattutto in campo scolastico, causino una sorta di allergia nei confronti dell'apprendimento e della formazione. Resiste infine una certa ritrosia nel credere nell'educabilità dell'adulto, benché in controtendenza rispetto al dibattito attuale (si pensi alle neuroscienze).

Ne consegue una nuova postura del formatore. Centrale diventa infatti il contratto di ricerca tra studente e direttore di ricerca. Ogni persona può essere aiutata a diventare creativa, a condizione che sia valorizzata l'esperienza di cui è portatrice, facendo emergere i fili conduttori del proprio percorso di vita. Restano però da inventare le pratiche formative corrispondenti, che auscultino e rendano esplicita tale esperienza. Per questo Desroche predisporrà una strategia educativa di tipo iniziatico-maieutico, che troverà una delle sue espressioni più conosciute nell'autobiografia ragionata<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> DESROCHE H., *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Éditions ouvrières, Parigi, 1990. Si veda anche DRAPERI J.-F., *Percorrere la propria vita. Formazione all'autobiografia ragionata*, Erga, Genova, 2012.

Nel testo *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, due situazioni-tipo sono poste in evidenza. La prima è quella dello studente «ricco di insegnamenti ricevuti ma povero di esperienza acquisita»<sup>25</sup>. La seconda riguarda l'adulto che riprende un percorso di studi ed è «ricco di esperienze acquisite e povero di insegnamenti ricevuti»<sup>26</sup>. Grazie alla ricerca, alla scrittura e a seminari di gruppo, questo adulto può transitare da un'esperienza spesso misconosciuta a una comunicazione di due tipi: verso di sé (e la propria idea di sé) e verso gli altri (favorendo comunicazione, condivisione, co-costruzione delle conoscenze). Un tale processo ha affetti formativi anche sul direttore di ricerca, contribuendo a ridurre l'inevitabile asimmetria tra questi e il ricercatore.

Due modelli irriducibili sembrano dunque affrontarsi. Quello di un insegnamento superiore concepito grazie ai suoi vincoli accademici, che permettono di dispensare il sapere a persone che ne sono sprovviste. E quello dell'apprendimento permanente, aperto alla teorizzazione dell'esperienza, in una logica di emancipazione della persona adulta.

Alla fine degli anni Settanta i percorsi formativi del *Collège coopératif* si inseriscono a pieno titolo nel quadro dell'educazione permanente. Tali percorsi possono essere estensivamente discontinui, ritmati da formazioni intensive; possono venire scomposti in unità elementari, moduli, crediti; comprendono lavoro personale e momenti collettivi; valorizzano sia le attività curricolari che quelle extracurricolari; più che la semplice assimilazione di programmi prestabiliti, postulano la capacità di discernere, all'interno di tali programmi, ciò che può e deve essere acquisito e, al di fuori di essi, ciò che può e deve completarli. Quasi a controbilanciare questa flessibilità, e continuando a dispensare dal possesso di un diploma previo, un nuovo prerequisito viene stabilito per l'accesso al *Collège coopératif*: possedere un'esperienza socio-professionale di almeno cinque anni. Anche i processi di valutazione delle ricerche vengono riformulati, basandosi sempre più sul documento Unesco *De*

---

<sup>25</sup> DESROCHE H., *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, op. cit., p. 9.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 10.

*l'équivalence des diplômes à l'évaluation des compétences*, redatto da Jean Guiton.

Creando il DHEPS, Desroche si rivolge soprattutto agli esclusi dall'alta formazione, affinché possano sviluppare le proprie potenzialità con modalità appropriate al loro contesto di origine, nel quale sono poi chiamati a ritornare con progettualità rinnovata. Per gli studenti del *Collège coopératif* non si tratta solo di formarsi lungo tutto l'arco della vita: più che aggiungere una formazione all'altra, l'apprendimento diventa per loro strumento di emancipazione personale, e la ricerca intrapresa una potenziale azione di trasformazione sociale.

Tra il 1978 e il 1992 Desroche collabora con molti paesi francofoni nel quadro dell'UCI (Università cooperativa internazionale), una rete di ex studenti, docenti e di gruppi di ricerca-azione da lui fondata e animata. Tali numerose collaborazioni si orienteranno verso l'Africa, l'America Latina e il Canada. Fino alla morte, avvenuta l'1 giugno 1994 a Parigi, Desroche animerà atelier di metodologia della ricerca-azione e incontri di autobiografia ragionata, scrivendo articoli e poesie per la rivista autoprodotta *Anamnèses*.

*L'apprendimento attraverso l'alfabetizzazione e la coscientizzazione*<sup>27</sup>

Paulo Freire nato il 19 settembre 1921 a Recife, capitale del Pernambuco (Brasile), è considerato uno dei principali fondatori della pedagogia critica. Cresciuto in una famiglia della classe media, si avvicina fin da piccolo al mondo cattolico vissuto dalla madre. Il padre non condivide ma neppure lo ostacola, insegnandogli così la differenza tra legittima autorità e autoritarismo. Questo insegnamento lo influenzerà in seguito, quando Freire analizzerà le dinamiche di potere insite nelle relazioni educative.

---

<sup>27</sup> L'opera di Freire è stata sintetizzata ricorrendo all'accurata biografia contenuta in SCHUGURENSKY D., *Paulo Freire*, op. cit. Si veda anche DARDER A., *Freire and education*, Routledge, New York, 2015.

Freire impara rapidamente a leggere e scrivere giocando all'ombra di un albero di mango, scrivendo per terra con un bastoncino. Ripercorrendo la sua infanzia anni dopo, ricorderà quanto l'aver imparato a scrivere sfruttando le sue proprie parole gli sarebbe stato di ispirazione nel lavoro di alfabetizzazione degli adulti. Nel 1930, gli effetti della crisi economica del '29 e la salute precaria del padre impoveriscono la famiglia Freire, che sperimenta per la prima volta la fame. Nel 1932 si trasferiscono in un contesto più popolare, povero ma solidale. Nel frattempo la madre riesce a farlo ammettere in una scuola privata e il fratello maggiore inizia a lavorare, sollevando un po' le sorti familiari. Diventato insegnante di portoghese, Paulo Freire pone l'attenzione a che le regole grammaticali non soffochino la creatività degli studenti. In seguito insegna agli adulti, e in questo contesto conosce la moglie Elza, anch'essa insegnante. Nel frattempo studia all'università e diventa avvocato, anche se non eserciterà praticamente mai, acquisendo la consapevolezza di essere un educatore.

Negli anni '40, l'impegno di Paulo ed Elza nell'Azione cattolica li fa accostare alla Teologia della liberazione e li porta a far propria "l'opzione preferenziale per i poveri". Sono gli anni in cui Freire lavora nella pubblica amministrazione dello Stato del Pernambuco (1947-1957), come direttore del Dipartimento di educazione e cultura del *Serviço social da indústria* (SESI). Questo impiego lo trasforma nell'educatore che oggi conosciamo, mettendolo in condizione di operare direttamente nelle politiche di emancipazione dei lavoratori. Essendo tra i fondatori dell'Istituto *Capibaribe* a Recife – una scuola impegnata a diffondere principi e pratiche democratiche –, mentre lavora al SESI Freire mette in atto progetti per governare democraticamente i rapporti scuola/famiglia, invitando genitori e studenti a prendere la parola. È convinto che alcuni problemi atavici (malnutrizione, lavoro minorile...) possono trovare soluzioni solo se i genitori e le comunità di riferimento vengono coinvolte. Per questo dà vita a circoli di lavoratori, i cui membri si riuniscono per analizzare problemi cercando insieme soluzioni. Cerca inoltre di parlamentare la partecipazione degli adulti, creando gruppi di studio e gruppi di azione. Queste ultime iniziative gli attrira-

no critiche da varie parti, tanto da indurlo a dimettersi dalle sue funzioni.

Nel 1959 Freire ottiene il dottorato all'Università di Recife, con una tesi centrata sulla sua esperienza lavorativa al SESI in cui sono molteplici i riferimenti a due grandi educatori: l'americano John Dewey e il sovietico Anton Makarenko. Viene intanto nominato docente di storia e filosofia dell'educazione all'Università del Pernambuco. Nel 1963 è il primo direttore del Servizio di espansione culturale dell'Università di Recife, per curare progetti di alfabetizzazione nel Nordest del Brasile, una delle aree più povere e illetterate del paese. L'analfabetismo è causa di reale esclusione nel paese, dato che il diritto di voto è consentito solo agli adulti alfabetizzati. I progetti di alfabetizzazione sono all'epoca per lo più repliche degli insegnamenti previsti per l'infanzia, ma Freire è convinto che l'educazione tradizionale addomestichi i discenti e conduca all'accettazione delle dinamiche oppressive del potere. Deve quindi modificare radicalmente il quadro. Del resto, «quando pensiamo a come cambiare il mondo, pensiamo alla rivoluzione, a conquistare il potere per potere poi cambiare il mondo. Non è questo l'approccio di Paulo Freire. Insisteva sul fatto che prima il potere va re-inventato».<sup>28</sup> Per questo praticherà un approccio alternativo, predisponendo dei "circoli culturali" in grado di integrare l'esperienza delle persone e di favorirne la presa di parola, per evitare che gli adulti in formazione vengano trattati come fossero bambini.

Nel 1962 Freire ha la possibilità di dimostrare praticamente la fondatezza delle sue convinzioni. Nel villaggio di Angicos, con un gruppo di collaboratori mette a punto il suo approccio psicosociale all'alfabetizzazione, conducendo 300 lavoratori a imparare a leggere e scrivere in soli 45 giorni, grazie al loro coinvolgimento diretto nell'analisi delle proprie condizioni economico-sociali. A ruota, il presidente brasiliano Goulart ordina la creazione di migliaia di circoli culturali e nomina Freire presidente della Commissione nazionale per la cultura

---

<sup>28</sup> SURIAN A., «L'attualità di Paulo Freire. Intervista a Moacir Gadotti», in *LLL/Lifelong lifewide learning*, vol. 3, n. 9, 2007, pp. 17-21.

popolare. In piena guerra fredda, Goulart ordina inoltre alcune nazionalizzazioni e la requisizione di terre arabili possedute da imprese straniere, ma la situazione precipita nell'aprile del 1964 con un colpo di stato militare. Freire viene arrestato. In carcere, inizia a scrivere *L'educazione come pratica della libertà*. Dopo settanta giorni, l'ambasciata boliviana a Rio de Janeiro gli garantisce asilo politico. Cominciano così per Freire quindici anni di esilio tra Santiago del Cile, Cambridge (Stati Uniti) e Ginevra.

Negli anni cileni (1964-1969), Freire collabora con diversi ministeri e con l'Unesco, tiene corsi all'Università Cattolica e redige *La pedagogia degli oppressi*, testo radicato nell'umanesimo marxista, che sarà pubblicato contemporaneamente in spagnolo e inglese nel 1970, ma in portoghese solo nel 1974. Egli è profondamente critico verso l'*Alleanza per il progresso* promossa dagli Stati Uniti, temendo che l'assistenza tecnica da questi promossa nasconda in realtà intenti egemonici.

Trasferitosi poi negli USA (1969-1970), scopre che l'esclusione degli oppressi non colpisce solo i Paesi in via di sviluppo. Sono gli anni segnati da profondi conflitti sociali, razziali, di genere e dalla ribellione giovanile. In quel periodo Freire passa due estati in Messico, invitato da Ivan Illich, l'autore di *Descolarizzare la società*. Entrambi critici sul ruolo delle istituzioni educative pubbliche, Illich ne propone il superamento, mentre Freire non rinuncia a sostenerne la completa democratizzazione.

Invitato a divenire consulente educativo speciale dal Consiglio ecumenico delle chiese (CEC), Freire si trasferisce a Ginevra nel 1970. Assieme ad altri esuli brasiliani fonda l'IDAC (Istituto de ação cultural), nel quale sperimenta il metodo della "coscientizzazione", una pratica di educazione della coscienza critica, con chiare finalità emancipatorie e con ricadute in termini di trasformazione sociale. Da questo momento Freire viene subissato di richieste di interventi e pubblicazioni. Visiterà la Tanzania su richiesta del presidente Nyerere, poi gli Stati Uniti. In questo paese, su invito del CEC, visita dodici stati tra gennaio e febbraio 1973, tenendo incontri con educatori e leader nei giorni feriali, e affollati seminari nel fine settimana. In uno di questi, a Chicago, sperimenterà la frustrazione educativa di non riuscire a convincere i partecipanti di svariate minoranze a



superare l'abitudine a lavorare per gruppi omogenei e a condividere tra loro problemi e prospettive. Il resoconto di questa disavventura è raccolto in *Pedagogia della speranza*. Grazie al CEC e all'IDAC, Freire collabora inoltre con i paesi africani lusofoni (Guinea Bissau, São Tomé e Príncipe, Capo Verde, Mozambico e Angola), per favorire la messa in atto di politiche di alfabetizzazione degli adulti.

Alla fine degli anni Settanta, le condizioni in Brasile mutano. Alcuni processi di democratizzazione sono in corso e gli esuli possono ottenere l'amnistia. Dopo una visita dell'amico Paulo Evaristo Arns (che diverrà arcivescovo di San Paolo), Freire si lascia convincere a tornare stabilmente in Brasile, cosa che avverrà nel 1980. Una volta rientrato dall'esilio, i suoi campi di intervento sono molteplici: militanza nel Partito dei Lavoratori (di cui è uno dei fondatori), impegno politico-amministrativo nella città di San Paolo, insegnamento alla Pontificia Università Cattolica di San Paolo e all'Università Statale di Campinas, scrittura.

Nel 1986, anno in cui riceve il Premio Unesco per l'educazione alla pace, Paulo Freire perde la moglie Elza. Seguono alcuni mesi molto cupi, ma nel 1988 sposa Ana Maria Araujo, conosciuta durante l'infanzia.

Dopo le elezioni generali del 1989, il nuovo sindaco di San Paolo Luiza Erundina de Sousa (Partito dei Lavoratori) lo nomina assessore all'istruzione della metropoli paulista. In questa veste, Freire propone molte innovazioni al fine di democratizzare le istituzioni scolastiche, rendendole più permeabili al mondo reale, più collegate con i cittadini e le associazioni popolari, più partecipative nella forma di governo e anche nelle modalità di produrre e veicolare il sapere. Per lui l'istruzione deve essere al servizio dell'emancipazione personale e culturale, e deve insegnare a leggere le parole ma anche a leggere il mondo. Dopo mesi intensi di lavoro, uniti alla frustrazione legata ai numerosi conflitti generati dal dover dirigere la macchina burocratica, Freire rassegna le dimissioni nel 1991. Alcune sue intuizioni vengono comunque mantenute.

Gli ultimi anni di vita sono dedicati esclusivamente all'insegnamento e alla scrittura. Tra i suoi testi di quel periodo vanno ricordati *Pedagogia dell'autonomia* e *Pedagogia della speranza*. Paulo Freire muore il 2 maggio 1997 a San Paolo.

*Danilo Dolci e l'apprendimento attraverso la domanda maieutica e l'azione non violenta*<sup>29</sup>

Danilo Dolci nasce nel 1924 a Sesana, allora provincia di Trieste. È figlio di Enrico e di Meli Kontelj. Il padre è un ferroviere, uomo severo, figlio di una donna tedesca. La madre di Danilo è invece figlia di un cancelliere di tribunale, musicista e direttore d'orchestra. È una donna colta e amante della musica, passione che trasmetterà ai figli Danilo e Miriam. Danilo scrive inoltre poesie. A causa del lavoro del padre, la famiglia Dolci si trasferirà di continuo tra Lombardia, Piemonte, Sicilia e Liguria. Danilo ottiene sia il diploma di geometra a Pavia che la maturità (da privatista) al liceo artistico di Brera a Milano.

Durante la Seconda guerra mondiale viene visto strappare manifesti di propaganda fascista ed è tenuto sotto osservazione. Arrestato in seguito per renitenza alla leva, riesce a fuggire e si rifugia nelle montagne dell'Abruzzo. Alla fine della guerra frequenta la Facoltà di architettura prima a Roma e poi al Politecnico di Milano. Nel capoluogo lombardo conosce padre David Maria Turoldo, che gli parla della Comunità di Nomadelfia fondata da don Zeno Saltini. Nel 1950 decide di interrompere gli studi e va a vivere a Nomadelfia.

Nel 1952 si trasferisce in Sicilia, a Trappeto (provincia di Palermo), dove già aveva passato alcune estati quando il padre vi lavorava come capostazione. Qui conosce Vincenzina, vedova e con cinque figli, che sposa. È in Sicilia che inizia il suo impegno sociale, civile e politico. Il 14 ottobre 1952 si sdraia sul letto dove poche settimane prima era morto un bambino di un mese e inizia uno sciopero della fame per denunciare le difficili condizioni di vita della popolazione locale. L'iniziativa ha una

---

<sup>29</sup> Per una biografia più dettagliata si rimanda a BARONE G., *La forza della nonviolenza. Bibliografia e profilo biografico di Danilo Dolci*, Dante&Descartes, Napoli, 2004; si veda anche la voce *Danilo Dolci* nel sito istituzionale dell'Enciclopedia Treccani ([www.treccani.it](http://www.treccani.it)). Da segnalare la preziosa biografia a fumetti *Danilo Dolci. Verso un mondo nuovo, mediterraneo* (testi di A. Surian e D. De Masi; disegni di E. Martino e L. Martino), Becco Giallo, Padova, 2015.

vasta eco in Italia e all'estero e favorisce l'avvio di una serie di lavori pubblici per migliorare la vivibilità del territorio e dare lavoro ai disoccupati. Nel frattempo, con l'aiuto di alcuni amici compra un po' di terra e costruisce il Borgo di Dio, alcune casette che ospitano una struttura per bambini poveri e un'università popolare per adulti. È in quest'ultimo contesto che nasce il primo gruppo maieutico di auto-analisi, per favorire la presa di parola degli abitanti rispetto alle possibili soluzioni alla povertà estrema che li affligge. Dolci è convinto che nessun problema possa essere davvero risolto senza la partecipazione attiva delle popolazioni interessate.

Dolci lotta a fianco degli ultimi, utilizzando innovativi strumenti di protesta non violenta. Tra questi vanno ricordati il digiuno (personale e collettivo) e lo "sciopero alla rovescia": un buon numero di disoccupati sistemerà una strada dissestata, per dimostrare che non mancano né le idee né la voglia di lavorare. Arrestato per quest'ultima azione (i capi di imputazione: oltraggio a pubblico ufficiale, istigazione a disobbedire alle leggi e invasione di terreni), l'indignazione popolare contribuisce a farlo scagionare, anche per l'eco mediatica e l'interessamento del Parlamento. La difesa al processo viene assunta dal celebre giurista Piero Calamandrei.

Nel 1957 promuove a Palermo il congresso per la prima occupazione, con la partecipazione di tecnici, economisti, sociologi, urbanisti. Danilo Dolci pubblica inoltre molti testi di analisi e di denuncia sull'arretratezza in Sicilia. Grazie al denaro conferitogli con il *Premio Lenin per la pace* nel 1958, Dolci fonda a Partinico il *Centro studi e iniziative per la piena occupazione* (che diverrà in seguito il *Centro per lo sviluppo educativo*). Non avendo mai condiviso l'ideologia dei partiti marxisti, accetta il premio per dimostrare l'importanza della non violenza e per fondare il centro studi.

Schierato apertamente contro mafia e clientelismo, Dolci studia e denuncia i legami mafiosi con il potere politico, giungendo a muovere accuse circostanziate a esponenti di primo livello della politica siciliana e italiana. Querelato per diffamazione e condannato, eviterà la detenzione a seguito di un'amnistia. Grazie a uno sciopero della fame, riesce a far finanziare dalla Cassa per il Mezzogiorno la costruzione di una diga sullo Jato,

per irrigare una vasta area agricola. Intanto fonda a Mirto una scuola sperimentale per bambini, che sarà studiata da pedagogisti di tutto il mondo e riconosciuta dallo Stato nel 1983. Nel 1968 l'Università di Berna gli conferisce la laurea *honoris causa* in filosofia.

Nel 1970 dà vita a *Radio Partinico libera*, prima radio privata in Italia a contrastare il monopolio delle emissioni RAI. Verrà chiusa dopo sole 27 ore di trasmissione. Dolci stimola inoltre la fondazione di cooperative autogestite da pescatori e agricoltori. Il suo pensiero riguardante la maieutica, la nonviolenza, la comunicazione è sintetizzato nell'opera *Dal trasmettere al comunicare*, pubblicata nel 1988 e frutto di anni di ricerche collettive. Nel 1989 gli viene attribuito in India il premio Gandhi, mentre l'Università di Bologna gli conferisce la laurea *honoris causa* in Scienze dell'educazione nel 1996. Danilo Dolci muore a Trappeo il 30 dicembre 1997.

La pedagogia maieutica di Dolci si concretizza in alcune intuizioni, che hanno segnato il modo di fare formazione di molti dopo di lui. Innanzitutto la domanda maieutica: ponendo domande invece di dispensare contenuti, Dolci consente alle persone di collocarsi, di prendere posizione, di attivarsi (la domanda responsabilizza). Questo favorisce poi l'emersione di quei saperi taciti che gli stessi adulti in formazione spesso sottostimano. Si acquisisce in questo modo molto materiale grezzo su cui poter lavorare, materiale che rischia di non palesarsi mai in una lezione classica. L'importanza di poter lavorare su un tale materiale è duplice. In primo luogo, vi è la gratificazione degli adulti che prendono la parola, che vedono riconosciuta l'esperienza acquisita (è il lato emancipatorio). In secondo luogo, ciò stimola l'acquisizione di strumenti per l'analisi di tale materiale, per fare in modo che quanto emerge diventi patrimonio collettivo e superi le singole posizioni o gli stereotipi di cui può essere intriso (qui è in gioco la componente trasformativa). Nell'uno e nell'altro caso, il presupposto è che la persona non sia solo portatrice di recriminazioni e lamentele, ma conosca spesso i problemi con maggior lucidità di chi li vive dall'esterno, che può però intervenire proficuamente in chiave di chiarificazione e concettualizzazione. Anche per questo, le ricerche di Dolci si basano per lo più sull'intervista e sull'autobiografia.

Una seconda intuizione è quella di far sedere le persone in cerchio durante una riunione. Oggi può sembrarci una banalità, ma allora non lo era. Il cerchio riduce l'inevitabile asimmetria tra formatore (o facilitatore) e formandi, rendendo plastica la funzione del dibattito democratico. D'altronde, come diffondere i principi democratici da una cattedra rialzata, con i discenti allineati a file in posizione ribassata, tutti rivolti verso il docente? Il cerchio favorisce anche uno spazio e un tempo propizi all'apprendimento adulto, in cui l'esperienza personale pregressa si interfaccia con quella altrui, fino a congiungersi nell'elaborazione di una nuova sintesi, più estensiva e intensiva al contempo.

Una terza intuizione è data dall'invenzione di iniziative tese a combattere i problemi sociali della Sicilia dell'epoca in chiave puramente educativa. Senza attendere l'intervento militare contro la mafia, o senza attendere che i politici nazionali mettano in cantiere progetti decisi dall'alto per lo sviluppo del territorio, Dolci crea percorsi di crescita collettiva, in grado di diminuire la presa di mafia e clientele sulla popolazione. Dando vita al centro educativo di Mirto, poi, Dolci intende far conoscere alle persone nuovi modelli culturali, che gradualmente collidano con quelli atavici, provocando conflitti creativi e sintesi inedite in seno alle famiglie.

### *Convergenze nelle antropologie di Desroche, Freire e Dolci*

L'analisi trasversale delle biografie sintetiche dei tre educatori considerati mobilita una buona quantità di dati grezzi, suscettibili di fornire indicazioni in merito alle antropologie soggiacenti. Cosa ci dicono rispetto all'uomo, alle sue relazioni, alle condizioni della sua educabilità, alle trasformazioni di cui arriva a farsi artefice nel suo contesto? Tra le molte possibilità di analisi, ci soffermeremo su alcuni stimoli concreti.

Desroche, Freire e Dolci sono difficilmente catalogabili perché si occupano di animazione sociale, poesia, politica, sociologia, alfabetizzazione, cooperazione e molto altro. Queste componenti formano un tutt'uno e sembrano avere l'educazione come filo conduttore. Sembra valere per Desroche e vale per

Freire quanto detto su Dolci da Daniele Novara: «Non è un teorico della pedagogia o dell'educazione. È un educatore che intreccia costantemente, come tutti i grandi educatori da Pestalozzi in poi, l'azione e la riflessione. Anzi, direi che ogni sua riflessione è assolutamente contingente a un'azione, non può esistere a prescindere da un intervento diretto, da un tentativo di innestare nella realtà dei motivi di cambiamento, dei motivi di trasformazione»<sup>30</sup>. Questo postula un'attenzione costante e simmetrica per ricerca e azione o, per riprendere i termini di Pineau, per la dialettica tra tempo formale e tempo esperienziale nell'apprendimento adulto.

I tre educatori hanno tutti vissuto momenti di rottura con il proprio passato. Desroche lascia l'ordine domenicano, Freire è costretto all'esilio, Dolci inizia lo sciopero della fame dopo la morte di un bambino per denutrizione, inoltre viene arrestato... Anche l'educazione ha bisogno di rotture, di abbandono di vecchi equilibri affinché se ne creino di nuovi. Talvolta questo processo avviene lentamente, talvolta in modo repentino e destabilizzante. E tuttavia queste esperienze possono essere integrate a pieno titolo nel novero degli apprendimenti. Possono rappresentare materiale grezzo su cui lavorare. Possono imprimere una svolta. Dopo aver lasciato i domenicani, Desroche vive un anno sabbatico in una comunità di lavoro che lo segnerà per il resto della vita. L'esilio permette a Freire di affinare le sue pratiche formative e di farle conoscere nel mondo. Le proteste non violente e le disavventure giudiziarie di Dolci generano prese di posizione in tutto il paese e scoperchiano il tema dell'arretratezza di alcune aree dimenticate. Non si tratta di leggere positivamente eventi dolorosi (in modo un po' forzato), ma di rendersi conto che nulla è escluso dalla formazione, se questa considera la persona e non si concentra solo sui contenuti da veicolare.

Oltre ai momenti di auto-formazione, gli adulti hanno un bisogno enorme di co-formazione. È necessario che vi siano spazi non solo per condividere, ma anche per co-costruire le

---

<sup>30</sup> NOVARA D., *La pedagogia maieutica di Danilo Dolci*, articolo online: <http://nonviolenti.org/cms/rubriche/i-volti-della-nonviolenza/danilo-dolci/>

conoscenze o addirittura per co-produrre i saperi. Si tratta di valorizzare la gran mole di esperienze maturate, che richiedono strumenti per transitare da saperi taciti a saperi espliciti. Per questo Desroche riabilita il termine "cayenne" a indicare i luoghi in cui è necessario far convergere ricercatori isolati in gruppi di ricerca. Per questo Freire inventa i circoli culturali. Per questo Dolci dà vita al Borgo di Dio. L'emancipazione non è solo una questione privata. È questione di riconoscimento e riconoscenza.

Non è poi casuale che i tre educatori abbiano tutti approfondito il tema delle dinamiche di potere nascoste nelle pieghe della società. Negli anni in cui anima il Gruppo di sociologia delle religioni, Desroche analizza i movimenti millenaristi e messianici, dissidenti e talvolta perseguitati dal potere religioso e dai suoi agganci con il potere politico dominante. Freire è molto critico rispetto all'autoritarismo politico insito in molte teorie pedagogiche del suo tempo. Dolci sceglie la nonviolenza come strumento per disinnescare le logiche di potere che bloccano lo sviluppo di interi territori. Affinché l'emancipazione della persona sia reale, occorre che acquisisca strumenti di lettura di ciò che può limitare il suo sviluppo e la sua crescita. Questo può consentire inoltre di individuare pratiche trasformative efficaci, in grado di modificare le logiche interne del potere costituito, disarticolandone alcuni equilibri. Dolci e Freire – ma questo vale anche per Desroche – «fanno della crescita socio-culturale una sfida per cambiare le vecchie strutture, per scalzare le vecchie barriere e inaugurare processi di trasformazione. Sono degli educatori politici, ma non in senso ideologico»<sup>31</sup>.

L'educazione permanente gioca un ruolo fondamentale per combattere l'esclusione sociale. Desroche si rivolge coscientemente agli esclusi dall'alta formazione. Freire agli analfabeti senza diritto di voto. Dolci ai poveri esclusi dallo sviluppo. Impegnarsi per l'emancipazione significa allora consentire alle persone di sentirsi riconosciute e di trovare un proprio posto nel contesto sociale di riferimento ma, ancor più urgentemente, di soddisfare i bisogni primari.

---

<sup>31</sup> *Ibidem*.

Con modalità diverse, tutti e tre gli educatori considerati hanno incontrato significative esperienze comunitarie, suscitate dal mondo ecclesiale, dal pensiero marxista o dal movimento nonviolento. Non si tratta di casualità biografiche. Credere fin da giovani, e collettivamente, che il mondo che vediamo non è l'unico possibile diventa fonte di speranza e di creatività. L'educazione degli adulti implica un rapporto fruttuoso con l'utopia, cioè con la capacità di vedere ora qualcosa che ancora non esiste, che quando esisterà sarà comunque diverso da come lo si era immaginato, ma che sarà stato reso possibile proprio dall'utopia di adesso. Desroche amava ripetere che nessuna carovana nel deserto ha mai raggiunto un miraggio, ma che è comunque il miraggio a mettere in moto le carovane. Credere nell'educabilità di ogni persona è il prerequisito fondamentale di un'antropologia che non sia solo apparente. Il fatto che tutti e tre abbiano scritto poesie, sembra indicativo del fatto che, a un determinato livello, le parole in prosa non riescono più a esprimere la ricchezza del vissuto e un altro registro linguistico diventa necessario per condurre oltre.

Sempre con gradazioni differenti, Desroche, Freire e Dolci hanno imparato a rinunciare alla dimensione del controllo presente nell'educazione. È l'aspetto forse più complesso di tutti. Come accantonare ogni intento coercitivo, dopo aver posto chiaramente ambiziose finalità dell'atto educativo? Come resistere alla tentazione di condurvi gli adulti in formazione? Nel caso di Desroche, Freire e Dolci è stata di grande sostegno la constatazione della creatività personale che si innesca quando si riduce consapevolmente il controllo e si cura l'accompagnamento. Quando Desroche veniva criticato da altri docenti a proposito del percorso poco ortodosso degli studenti del *Collège coopératif*, lui poteva rispondere con la gran mole di ricerche pubblicate, se non addirittura trasformate in progetti di sviluppo locale. Quando Freire veniva criticato per i metodi troppo democratici, ecco che ad Angicos vengono alfabetizzati un gran numero di adulti in tempi brevissimi. Quando Dolci veniva accusato di sobillare la popolazione, ecco contadini e pescatori prendere badili e carriole per sistemare una strada non più percorribile.

Va infine sottolineato che ogni biografia «permette di analizzare i rapporti di interdipendenza tra il micro-livello della storia



della persona, il meso-livello delle organizzazioni o gruppi nei quali questa è inserita e il macro-livello storico-sociale»<sup>32</sup>. Detto altrimenti, le storie personali e le vicissitudini intime di Desroche, Freire e Dolci si sono ibridate fecondamente con quelle dei colleghi e delle organizzazioni con le quali hanno collaborato. Ma queste ibridazioni sono state amplificate dal contesto sociale internazionale degli anni Sessanta e Settanta, dalle speranze collettive, dalle modalità di gestire il conflitto proprie dell'epoca, dalle generazioni di donne e uomini che volevano lasciare alle spalle un passato di guerra fratricida e di colonizzazione politica e culturale.

Desroche, Freire e Dolci sono tre grandi antropologi del Novecento, per riprendere i termini di Avanzini. Si è tentato qui di mettere in luce le rispettive convergenze antropologiche, benché in modo embrionale.

Sappiamo che si seguivano, magari a distanza, leggendosi e stimandosi. Danilo Dolci invia un suo giovane collaboratore al *Collège coopératif* di Parigi. Teresio Bonvini partecipa infatti alla *Quinzaine d'études* che si svolge dal 15 al 27 gennaio 1962, con un intervento dal titolo "Sviluppi recenti dell'azione di animazione rurale in Sicilia". Purtroppo Bonvini morirà il 19 marzo seguente a Partinico. Di lui Desroche ricorda che «stava preparando un'inchiesta sull'immigrazione siciliana in Francia e Germania, proponendosi di proseguire i suoi lavori nel 1962-1963 in collegamento con il *Collège coopératif*»<sup>33</sup>.

Da una mancata collaborazione, a un mancato incontro: Desroche e Freire avrebbero dovuto incontrarsi nell'autunno del 1982 al convegno sull'educazione popolare promosso in Canada dall'Università di Montreal. Il convegno è organizzato da André Morin e uno degli animatori dei gruppi di lavoro è Gaston Pineau. Freire sarà costretto a declinare l'invito all'ultimo momento per ragioni di salute della moglie<sup>34</sup>. In quell'occasione

---

<sup>32</sup> GALVANI P., «L'accompagnement maïeutique de la recherche-formation en première personne», *Éducation permanente*, n° 201, 2014, p. 103.

<sup>33</sup> DESROCHE H. (ed.), *Planification et volontariat dans les développements coopératifs*, *Quinzaine d'études* (Paris 15-27 janvier 1962), Mouton, Parigi/L'Aja, 1963, p. 18.

<sup>34</sup> MORIN A., *L'écriture collective. Un modèle de recherche-action*, Gaëtan Morin éditeur,

Desroche sperimenta una frustrazione culturale molto simile a quella vissuta da Freire a Chicago, visto che alcuni giovani partecipanti non intendono assecondare il metodo di lavoro proposto loro.

Da un mancato incontro, a un incontro proficuo: nel 1976 Paulo Freire raggiunge Danilo Dolci in Sicilia, per un seminario sul centro educativo di Mirto. In quest'occasione viene ribadito il ruolo centrale delle pratiche educative, da sostenere e alimentare con la riflessione critica continua.

In definitiva, malgrado incontri e collaborazioni mancate, restano le convergenze antropologiche in educazione a proiettare l'opera di questi tre antropologi verso un comune scenario. L'azione educativa di Desroche, Freire e Dolci è innervata da finalità chiare e potenti, che mirano allo sviluppo della persona in qualsiasi fase della sua vita e in relazione a qualsiasi ambito di vita. Con l'aggiunta di un'attenzione peculiare agli esclusi, da considerare non tanto e non solo come utenti di un servizio più inclusivo, ma come depositari di saperi da valorizzare e di prospettive epistemologiche inedite. In qualche misura, quelle stesse "epistemologie del Sud" (Sud inteso come mondo non dominante) a cui fa riferimento Boaventura de Sousa Santos<sup>35</sup> per superare le visioni monopoliste del sapere che rischiano di limitare lo sviluppo integrale della persona.

---

Chicoutimi, 1984, p. 29.

<sup>35</sup> SOUSA SANTOS B., «Épistémologies du Sud», *Études rurales*, n. 187, 2011, pp. 21-50.

## INDICE

PRESENTAZIONE .....	5
Fondamenti della reciprocità	
DAL FERRO G., <i>Ricerca sull'identità dell'uomo</i> .....	11
GOTTIN F., <i>Visione dell'uomo nel mondo classico</i> .....	26
DAL FERRO G., <i>Antropologia e senso della vita in Viktor Frankl</i> .....	37
GALANTE G., <i>Cultura del corpo e volontà di potenza secondo Nietzsche</i> ...	56
MENGOTTI C., <i>Il concetto di Bildung e l'antropologia di Max Scheler</i> .....	71
Articolazione concreta della reciprocità	
PONTELLO V., <i>Deriva individualistica dell'antropologia economica</i> .....	87
MARON S., <i>Uomo e società tecnologica</i> .....	101
PONTELLO V., <i>Uomo e ambiente, problema di rapporti</i> .....	110
LAGO D., <i>Pedagogie e concezioni dell'uomo</i> .....	125