

**UNIVERSITÁ PONTEFICIA SALESIANA DI ROMA**

IUSVE ISTITUTO UNIVERSITARIO SALESIANO VENEZIA

Aggregato alla Facoltà di Scienze dell'Educazione

Venezia – Mestre



Tesi di Baccalaureato – Laurea Triennale

Corso di Scienze dell'Educazione – Educatore Sociale

**Freire e Boal: la Pedagogia e il Teatro degli Oppressi come strumenti  
educativi per un dialogo, attivo, che sappia affrontare e superare il  
nichilismo giovanile odierno**

Relatore: Dott.ssa Laura Elia

Candidato: Anna Giusti

Matricola: 6079

Anno Accademico 2017/2018

## **RINGRAZIAMENTI**

Con questo lavoro si conclude un altro capitolo della mia vita. Sono soddisfatta sia del percorso fatto in questa triennale sia del lavoro di ricerca che ho svolto per redigere questa tesi: entrambi mi ha permesso non solo di aumentare la mia conoscenza, ma soprattutto di crescere come persona.

Ringrazio tutti coloro che hanno reso possibile la realizzazione di questo elaborato.

La prof.ssa Laura Elia, mia relatrice, per avermi guidata nel trovare un argomento che rispecchiasse il mio desiderio e avermi poi accompagnata, alla maniera di P. Freire, nella sua stesura completa.

Tutti gli operatori Avis che, sia durante il mio tirocinio sia durante la mia esperienza lavorativa presso Avis Regionale Veneto, hanno contribuito a farmi conoscere la tecnica che nella tesi analizzo e un modo diverso di entrare nelle scuole.

La mia famiglia, sicuramente, mia sorella Teresa, mia mamma Miria e mio papà Luciano, che mi ha supportato economicamente e psicologicamente, ma soprattutto supportato in questi mesi impegnativi.

I miei amici di sempre, i miei amici di teatro, i miei amici della corsa, i miei amici del corso mente per avermi supportata, incoraggiata ed essermi anche stati solo accanto in questi mesi.

E ringrazio poi tutti coloro che, passando nella mia vita, hanno lasciato un segno che mi ha aiutato a comprendere ciò che ho scritto in questa tesi.

Come dice P. Freire, la mia intenzionalità, senza la vostra, non sarebbe bastata ad arrivare a ciò...GRAZIE.

## **Indice**

1. Sommario.....	4
2. Abstract.....	5
3. Introduzione.....	6
4. Il nichilismo: che cos'è e come si manifesta nei giovani tra i 14 e 20 anni?.....	7
5. La Pedagogia degli Oppressi e il Teatro dell'Oppresso come strumenti utili per affrontare il nichilismo giovanile.....	19
6. Le parole dei ragazzi dopo aver sperimentato il Teatro Immagine con Avis.....	35
7. Conclusione.....	44
8. Bibliografia.....	47
9. Sitografia.....	49

## **1. Sommario**

Oggi, in Occidente, in base, soprattutto, al pensiero del filosofo e psicoanalista Umberto Galimberti, si registra un’atmosfera nichilista: i riferimenti del passato sembrano aver perso di senso e ciò è spesso causa di angoscia e confusione. I giovani a tutto ciò reagiscono in maniere diverse: alcuni si omologano alle idee della maggioranza; altri perdono la loro vita nella droga, nell’alcool, nel sesso, nella violenza nichilista, nel suicidio; altri ancora, nonostante siano un piccolo gruppo e siano consapevoli del nichilismo che li circonda, si impegnano per dare un senso alla loro vita e per far valere, quindi, quel sentimento vitale che abita in loro. Degli strumenti utili ad affrontare un simile disagio possono essere la Pedagogia degli Oppressi di Paulo Freire e il Teatro dell’Opppresso di Augusto Boal. Entrambi, infatti, mirano a far sì che tra le persone si instauri un dialogo in cui tutti sono soggetti: non c’è qualcuno che sa in assoluto e qualcuno che non sa in assoluto, ma persone che, con le loro esperienze, sono in cammino per costruire un senso che da individuale, per influenzamento, arrivi a essere collettivo. È proprio in questo dialogo tra soggetti che ognuno può decostruire le credenze limitanti che ha su sé, gli altri e la vita, e scoprire il proprio vero sé: non contenitore passivo di prescrizioni esterne, ma agente creatore, intenzionalità assieme ad altre intenzionalità col/nel mondo. Con questa consapevolezza e tramite questo dialogo, è possibile per l’uomo creare una direzione, forse più sentita, che vada a riempire quel vuoto nichilista che oggi si avverte angosciare l’uomo.

## **2. Abstract**

Nowadays, Western society seems to live in a nihilistic atmosphere, especially according to the Italian philosopher and psychoanalyst Umberto Galimberti. The reference points of the past seem to have lost their meaning and this is often cause of anguish and confusion. Young people tend to have different reactions to what is happening: some of them conform their ideas to what the majority thinks; others lose their lives into drugs, alcohol, sex, nihilistic violence, suicide; still others make an effort to give meaning to their lives and to assert that life feeling lying inside of them, even if they are a small group, aware of the nihilism surrounding them. Some useful instruments to face such a distress may be the Pedagogy of the Oppressed by Paulo Freire and the Theatre of the Oppressed by Augusto Boal. As a matter of fact, both aim at establishing a dialogue in which everyone is a subject: there is not someone who knows everything and someone who knows nothing, but there are people who are trying, through their own experiences, to build a collective meaning, leaving from their individual sense. It is precisely in this dialogue between subjects that everyone can deconstruct the constraining beliefs he/she has on himself/herself, on other people and life, and find out the real one's own self. That is, not a passive container of external instructions, but a creative agent, an intention together with other intentions with and in the world. Aware of this and through the dialogue, it is possible for human beings to think about and realise a direction, perhaps more heart-felt, which goes to fill that nihilistic empty that is felt to worry nowadays human beings.

### 3. Introduzione

Oggi in Occidente, come scrive Umberto Galimberti<sup>1</sup> in *L'ospite inquietante*, le grandi narrazioni, cioè i grandi sovra-ordinamenti, che un tempo permettevano all'uomo di orientarsi nel magma caotico dell'esistenza, sono crollati. Il racconto biblico, ad esempio, una delle narrazioni che più ha impregnato la cultura occidentale, ha perso gran parte della sua incidenza e ora la direzione che dava, così come i valori che promuoveva, non è più riferimento condiviso.<sup>2</sup> Se questo, da un lato, è un bene perché permette all'uomo una maggiore possibilità di autodeterminarsi, dall'altro, è una difficoltà perché l'uomo, per raggiungere questa autodeterminazione, deve fare i conti con il vuoto che la perdita dei riferimenti lascia. Oggi, nonostante ci sia chi si adopera per costruire positivamente in quel vuoto, il clima generale è definito da un forte eterogeneità di riferimenti: il politeismo dei valori ha preso piede e ciò, come scrive Aldo Masullo<sup>3</sup> in *Stati di Nichilismo*, più che rassicurare, destabilizza l'uomo che, per non rimanere incagliato in paludi d'angoscia, sceglie solo a un livello basso di normatività, quello dell'uomo non in quanto uomo, ma in quanto membro di una società con uno specifico ruolo lavorativo che lo identifica e che, quindi, gli dà una relativa sicurezza.<sup>4</sup> All'uomo, però, che ha sempre cercato un senso ulteriore alla propria vita e dei riferimenti valoriali condivisi, fatto testimoniato da miti e religioni, definirsi solo come essere che produce e consuma individualmente in vista di qualcosa di non chiaro, non basta: nonostante viva in un'epoca in cui le domande di senso non trovano risposta, come scrive, tra i tanti, anche U. Galimberti, l'uomo ha ancora bisogno di uno scopo e di un senso maggiore per la sua vita, pena il conformismo o l'angoscia.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Umberto Galimberti (Monza 1942) è un filosofo e psicoanalista italiano. I suoi studi hanno seguito percorsi complessi con forte attenzione all'insegnamento junghiano. Al centro dei suoi interessi l'uomo che in un mondo dominato dalla tecnica si sente un mezzo nell'universo dei mezzi, senza poter trovare un senso al suo esistere.

<sup>2</sup> Cfr. Umberto GALIMBERTI, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007, Prima edizione in "Serie Bianca", pp. 15 – 23.

<sup>3</sup> Aldo Masullo (Avellino 1923) è un filosofo e politico italiano. È professore emerito di Filosofia morale alla Università Federico II di Napoli, è tra i protagonisti del dibattito filosofico contemporaneo. Teorico di una filosofia "fenomenopatica", è stato tra i più raffinati interpreti dell'idealismo tedesco e della fenomenologia e ha dedicato i suoi studi ai temi dell'intersoggettività, della temporalità, della genealogia dell'umano e dell'etica.

<sup>4</sup> Cfr. Aldo MASULLO, *Stati di Nichilismo*, Napoli, artstudiopaparo, novembre 2016, Lapsus – collana di filosofia, p. 106.

<sup>5</sup> Cfr. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, pp. 20 – 21.

Allora in quest'epoca caotica come fare per capire chi si è, cosa si vuole e dove si vuole andare? I giovani, soprattutto, che sono la forza propulsiva di una società, come possono fare per orientarsi in questo mondo impoverito dei passati riferimenti, che spesso erano limitanti, ma che comunque davano un senso alla vita dell'uomo, una direzione, uno scopo per il singolo, ma anche per il collettivo? Il superamento di questa crisi esistenziale che riguarda in particolar modo la fascia giovanile della popolazione, ma, in realtà, tutti i livelli della società, è un'opportunità per la crescita umana e alcuni strumenti possono aiutare ad avviare questo processo. Scritta tra il luglio 1967 e l'autunno del 1968, la Pedagogia degli Oppressi di Paulo Freire<sup>6</sup> può ancora oggi, a mio avviso, aiutarci a interpretare la crisi che stiamo vivendo e la pratica del Teatro dell'Oppresso di Augusto Boal<sup>7</sup>, può essere un ottimo strumento per aiutarci ad uscire dalla disumanizzazione che si avverte e avviare, così, un processo di umanizzazione, coscientizzazione e liberazione dell'uomo.

#### **4. Il nichilismo: che cos'è e come si manifesta tra i giovani tra i 14 e i 20 anni?**

Spesso gli adulti parlano dei giovani di oggi come di una generazione senza valori, ma, come dice in un'intervista<sup>8</sup> U. Galimberti, oggi, più che i valori in sé, quello che manca è il senso dei valori, la motivazione intrinseca che spinge a compiere certe azioni, manca la risposta alla domanda “perché?”, “perché impegnarsi?”. E questa non è solo una presa di posizione teorica. Quante volte ascoltando dei ragazzi, ma così come degli adulti-giovani, termine con cui oggi si sentono definire coloro che dovrebbero prendere in mano le redini della società, si può sentir dire “che senso ha studiare questa cosa se poi non so applicarla

---

<sup>6</sup> Paulo Freire (Recife 1921 – San Paolo 1997) è stato uno dei più autorevoli pedagogisti del XX secolo, studiato e tradotto in tutto il mondo. Nato e vissuto in Brasile, dopo il colpo di Stato militare del 1964 fu dapprima imprigionato e poi costretto all'esilio in Cile, Stati Uniti e Svizzera. Rientrato in patria nel 1980 affiancò all'insegnamento e allo studio una intensa attività politica. Tra le sue opere, oltre a *Pedagogia degli Oppressi*, *L'educazione come pratica di libertà*, *Pedagogia dell'autonomia*, e *Pedagogia dell'autonomia*.

<sup>7</sup> Augusto Boal (Rio de Janeiro 1931 – Rio de Janeiro 2009) è stato il fondatore del teatro Arena di San Paolo e ha scritto diverse opere teatrali con Chico Barque. Codificò il Teatro dell'Oppresso. Nei suoi testi, tradotti in trentacinque lingue, espone i metodi presentati nei suoi stage di formazione e diffusi ormai in tutto il mondo.

<sup>8</sup> Cfr. FELTRINELLI Editore, *Umberto Galimberti su nichilismo, Occidente, cristianesimo, adolescenza, tecnologia, futuro...*, You tube video, il 26 settembre 2018, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=XiLLKF12wVc> (10.06.2019).

alla realtà?”, “che senso ha sposarsi se poi si finisce il più delle volte per divorziare?”, “che senso a studiare se poi comunque non è facile trovare lavoro nel proprio campo?”, “perché tentare di realizzare i propri sogni se sembra non esserci spazio per essi?”, “che cosa voglio io dalla mia vita?”, “che senso ha un impegno civico se tanto non cambia nulla?”, “come è possibile uscire dal consumismo sfrenato di questi anni se ci siamo dentro fino al collo?” e così via. È possibile così affermare di vivere in un’epoca nichilista. Friedrich Nietzsche<sup>9</sup>, filosofo che più di tutti si è soffermato su tale concetto, infatti, nei *Frammenti Postumi 1887-1888*, definisce il Nichilismo proprio come la mancanza di fine e alla domanda «che cosa significa nichilismo?» risponde «che i valori supremi si svalutano»<sup>10</sup>. Per F. Nietzsche, questo non poteva che essere il normale esito dell’Occidente: dato che esso ha fondato le sue basi culturali e, quindi, valoriali su due concetti ideali, il “mondo vero” delle idee platoniche e l’aldilà cristiano promesso all’uomo fedele, il riconoscere questi come irraggiungibili, sconosciuti e, quindi, inutili, non poteva che portare alla dissoluzione di tali valori ed a un conseguente vuoto di senso. Edmund Husserl<sup>11</sup>, invece, sostiene l’opposto: si è partiti da basi solide, il logos di Socrate, Platone, Aristotele, che pian piano, però, hanno subito una distruzione a causa di un progressivo processo di imbarbarimento.<sup>12</sup> Che si parta da una posizione o dall’altra, il fatto rimane: l’uomo oggi si sente privo di una direzione, di un senso. Questo perché, come già detto, le grandi narrazioni che un tempo davano uno scopo e un senso alla vita dell’uomo sono crollate e oggi l’uomo appare privo di una meta, di un fine che sia da traino per la propria vita. La mancanza di riferimenti è causa di spaesamento e confusione: l’uomo, infatti, è un essere che, a differenza degli animali, non è determinato

<sup>9</sup> Friedrich Nietzsche (Röcken, presso Lützen, 1844 - Weimar 1900) è stato un filosofo tedesco tra i più importanti del Novecento. Nella sua opera convivono una violenta critica distruttiva verso il passato (la tradizione filosofica, morale e religiosa dell’Occidente da Socrate in poi) e un appassionato appello al futuro, alla creazione di un uomo nuovo capace di affrontare la tragicità della vita senza bisogno di certezze filosofiche o religiose. Le sue idee antidemocratiche e l’esaltazione della volontà di potenza ne favorirono la strumentalizzazione da parte del nazismo.

<sup>10</sup> Friedrich NIETZSCHE, *Frammenti Postumi 1887 – 1888*, traduzione di Sossio Giametta, Milano, Adelphi, 1971, in Opere di Friedrich Nietzsche, volume VIII, tomo 2, fr. 9, p. 12.

<sup>11</sup> Edmund Husserl (Prossnitz, od. Prostějov, Moravia, 1859 - Friburgo in Brisgovia 1938) è stato un filosofo tedesco. Fondatore della moderna fenomenologia, ha fornito sostanziali contributi allo sviluppo di un concetto di filosofia come scienza a priori, teorizzando la messa tra parentesi (epochè) dei presupposti del senso comune (l’esistenza di una realtà esterna al soggetto, le caratteristiche psicologiche del soggetto stesso), al fine di raggiungere una condizione di contemplazione disinteressata che permette di cogliere l’essenza stessa dei fenomeni.

<sup>12</sup> Cfr. Franco VOLPI, *Il Nichilismo*, Bari, Gius. Laterza & Figli Spa, 2009, pp. 176 – 177.

dall’ambiente, ma ne è solo condizionato e che, quindi, in qualche modo, è libero di scegliere che comportamenti mettere in atto<sup>13</sup>; tuttavia se la direzione di questi comportamenti è venuta meno, o si è confusa, lo smarrimento è una condizione presente pesantemente e destabilizzante.

Cosa ha concorso a provocare questo stato di cose? Per la maggior parte, a ciò, ha contribuito, in base a quello che scrivono Franco Volpi<sup>14</sup> in *Il Nichilismo* e, sempre, U. Galimberti in *L’ospite inquietante*, il pensiero scientifico. Tanti sono gli studiosi che nel corso del tempo si sono soffermati sulle conseguenze di scienza e tecnica. Nel corso dell’800 e anche del 900 ad esse ci si è rivolti con sguardo più che positivo: scienza e tecnica hanno permesso all’uomo di emanciparsi dall’oscurantismo e, inoltre, hanno assicurato una qualità di vita superiore a livello di sopravvivenza. Secondo quello che scrive F. Volpi:

Questa prospettiva ottimistica derivava dal convincimento che la scienza e la tecnica appartenessero a due ordini di attività diversi: teorico e pratico. La prima consisterebbe nell’ideazione e nell’accumulazione di teorie, cioè in un sapere puro. La scienza sarebbe un bene in sé, e la tecnica, a sua volta, uno strumento neutro il cui valore dipende unicamente dall’impiego che noi ne facciamo. Insomma, essa pone solo il problema del suo uso corretto.<sup>15</sup>

A partire da questa idea, ad esse si è dato campo libero: devono essere praticate senza vincoli e tutti devono poterne beneficiare. Anche quei pensatori che nel 900 hanno criticato la tecnica, più che la tecnologia in sé, hanno mostrato i limiti di una sua organizzazione di tipo capitalistico. Da pochi decenni, tuttavia, la posizione nei loro riguardi è nettamente mutata.<sup>16</sup> La tecnica non è un semplice strumento, ma essa manipola l’idea di mondo e di uomo che l’uomo stesso si è costruito: l’uomo ha sempre abitato il mondo con degli occhiali che gli permettessero di interpretarlo, oggi la scienza e la tecnica hanno eroso le lenti del cristianesimo e si sono offerte esse stesse come occhiali. Sostanzialmente, quindi, anch’esse hanno letto e raccontato il mondo e l’umano in un certo modo. E come permettono di leggere

---

<sup>13</sup> Cfr. Giuseppe MARI, *Educazione come sfida alla libertà*, Torino, Editrice La Scuola, 2013, p. 6.

<sup>14</sup> Franco Volpi (Vicenza 1952 – Vicenza 2009) è stato un filosofo e storico della filosofia italiano. Ha insegnato all’Università di Padova, all’Università di Witten /Herdecke e in altre università europee e americane.

<sup>15</sup> VOLPI, *Il nichilismo.*, p. 149.

<sup>16</sup> Cfr. *Ivi*, p. 149 – 150.

il mondo? Come un ingranaggio regolato da cause ed effetti. E l'uomo com'è interpretato? L'uomo è anch'egli un ente da studiare in laboratorio. Tuttavia, a differenza del racconto biblico, a partire da tale lettura della realtà, non ha più valore parlare di senso. Se per la lettura cristiana l'uomo ha uno specifico scopo e senso nel mondo, per la tecnica il mondo e l'uomo funzionano. La scienza, che ha invaso il mondo non risponde alle domande di senso che l'uomo si è sempre fatto e a cui ha sempre dato delle risposte e questo non perché la tecnica non è ancora abbastanza perfezionata, ma perché non rientra tra le sue capacità rispondervi.<sup>17</sup> E così, come scrive U. Galimberti:

[...] siccome la tecnica è diventata la forma del mondo, l'ultimo orizzonte di senso al di là di tutti gli orizzonti, le domande intorno al senso, vagano affannose e senza risposta in una terra ormai abbandonata dal suo cielo che ospita l'evento umano come qualsiasi altro evento. [...] E così in un orizzonte desertificato dove ogni fine ha la consistenza di un ingannevole miraggio, mancano la direzione, il senso e lo scopo.<sup>18</sup>

Oltre a questa mancanza di senso, di direzione, la tecnologia, che intanto cresce a dismisura, ci ha lasciato anche un futuro, come sottolinea U. Galimberti, non positivo, ma minaccioso: la scienza, infatti, aveva promesso il progresso umano, ma ora, nonostante le grandi conquiste che ha fatto, l'uomo si trova a coabitare anche con inquinamenti di ogni tipo, difficoltà economiche e individualismo esasperato. Se il futuro ha questi toni, la mente si staglia sul presente per seppellire l'angoscia che deriva da questa mancanza di scopo e di speranza e non progetta, non si dà degli obiettivi. Che senso ha, infatti, per i giovani progettare il futuro se questo futuro appare fosco, confuso e privo di spazio per la loro vita?<sup>19</sup> E, allora, se questo è ciò che si prospetta:

Meglio stare bene e gratificarsi oggi se il domani è senza prospettiva. Ciò significa che nell'adolescente non si verifica più il passaggio naturale dalla libido narcisistica (che investe sull'amore di sé) alla libido oggettuale (che investe sugli altri e sul mondo). Senza questo passaggio, si corre il rischio di indurre gli adolescenti a studiare con motivazioni utilitaristiche,

---

<sup>17</sup> Cfr. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, p. 21.

<sup>18</sup> *Ivi.*, pp. 21 – 22.

<sup>19</sup> Cfr. *Ivi*, p. 26 – 28.

impostando un’educazione finalizzata alla sopravvivenza, dove è implicito che “ci si salva da soli”, con conseguente affievolimento dei legami emotivi, sentimentali, sociali.<sup>20</sup>

Questo mancato passaggio, quindi, causato da un futuro percepito come minaccioso perché privo di senso/direzione/speranza, fa sì che i giovani non riescano più a percepire l’integrazione sociale, l’apprendimento, il progettarsi come qualcosa di connesso al loro desiderio di vita e che rimangano spesso immobilizzati nel presente, privi di slancio vitale o, comunque, molto incerti sul loro agire.<sup>21</sup>

Le agenzie educative formali e informali che fanno?

La maggior parte dei genitori fatica a indicare la strada dato che il futuro è torbo: il non avere dei valori condivisi in cui credere, la mancanza di un senso, di speranza, priva gli adulti di un punto da indicare come di valore e, quindi, contemporaneamente di quell’autorità che permetterebbe loro di dare dei contenimenti, dei limiti ai figli.<sup>22</sup> I limiti sono stati fortemente contestati dalla generazione del ’68, ma in quel momento storico non si è riusciti a fare un distinguo importante: ci sono limiti imposti per dominare e controllare le persone e ci sono limiti incarnati da testimoni concreti che, rispettandoli, hanno raggiunto un oltre, dato un di più alla propria vita.<sup>23</sup> Di questo hanno bisogno i figli per umanizzarsi: «testimoni che dicano loro non qual è il senso dell’esistenza, bensì che mostrino attraverso la loro vita che l’esistenza può avere un senso».<sup>24</sup> Tuttavia, essendo mancata questa elaborazione, molti genitori non hanno acquisito strumenti né per conoscere e guidare la propria emotività e far emergere il proprio sé vero e né, quindi, per aiutare i propri figli a fare altrettanto, ossia avere autodisciplina per conoscersi e comprendere verso dove il proprio sé li chiama. Quello che spesso, invece, gli adulti fanno è contribuire ai loro bisogni intellettuali e materiali con l’obiettivo, inconscio, di essere amati dai figli e non abbandonati, dipingerli come fragili, indifesi come coloro che non sapranno gestire questo futuro fosco che loro stessi hanno, in

---

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 28.

<sup>21</sup> Cfr. *Ivi*, p. 29.

<sup>22</sup> Cfr. *Ivi*, p. 28.

<sup>23</sup> Cfr. Francesco STOPPA, *La restituzione. Perché si è interrotto il patto tra le generazioni?*, Milano, Feltrinelli, 2010, pp. 159.

<sup>24</sup> Stefania PARMEGGIANI, Massimo Recalcati: "I figli ora capiscono di aver bisogno di un padre-testimone", in «Arte e cultura – L’Espresso», 30 ottobre 2016, URL: [http://www.repubblica.it/cultura/2016/10/30/news/\\_i\\_figli\\_ora\\_capiscono\\_di\\_aver\\_bisogno\\_di\\_un\\_patre-testimone\\_-150937622/](http://www.repubblica.it/cultura/2016/10/30/news/_i_figli_ora_capiscono_di_aver_bisogno_di_un_patre-testimone_-150937622/) (10.06.2019).

qualche modo, contribuito a creare e, così facendo, non lasciare loro la strada per dare libero spazio al sentimento della vita che li abita e che può portarli ad accogliere quanto di buono c'è in quello che hanno trasmesso loro i genitori e modificare ciò che non è umanizzante.<sup>25</sup> La scuola, che è uno dei luoghi più importanti, dopo la famiglia, in cui bambini, ragazzi, adolescenti passano tempo, ma soprattutto costruiscono la loro identità, che cosa fa? Li aiuta effettivamente a crescere come persone, esseri umani consapevoli del proprio sé, agenti che intenzionano la realtà assieme ad altri sé e si impegnano per migliorarla? Molti insegnanti spingono perché i loro allievi investano di sentimento ciò che studiano, ne comprendano il senso per sé e per gli altri, contribuiscano alla conoscenza di una data realtà e, quindi, si costruiscano come persone e cittadini responsabili che sanno comprendere sé stessi e gli altri a partire dalle loro emozioni, sentimenti, ragionamenti e possano scegliere assieme agli altri sé qual è il modo migliore di vivere il mondo circostante, ma in realtà i più non fanno tutto questo. Spesso, infatti, gli insegnanti non prestano attenzione alla persona in sé, alla sua autostima, alle credenze che ha su di sé, sugli altri, a che tipo di identità si sta costruendo, ma a quanto essa è riuscita a riempire la sua testa delle informazioni che loro hanno fornito. Non appassionano, ma travasano informazioni; non si fanno carico della cura del mondo interiore dei ragazzi e della loro spinta verso il mondo, ma danno informazione e valutano. E quando i ragazzi non imparano il problema è degli allievi che, a questo punto, non vedendo nessun riconoscimento del proprio valore all'interno della scuola, a volte cercano accettazione altrove, a volte si spengono lentamente adeguandosi a quello che è loro richiesto. Questi insegnanti, come i genitori, non hanno trovato un senso profondo, una motivazione, prima che del loro lavoro, del proprio essere e così le loro parole risultano un vuoto bla bla bla che non accende né loro, né i ragazzi. Importante è quanto mai, alla luce di quanto scritto, la formazione e la motivazione dei professori.<sup>26</sup> C'è da dire, però, che lo stesso sistema scolastico non va nella direzione della costruzione della persona, ma che, anzi, va nella stessa strada in cui sta andando la scienza: i programmi sono serrati, standardizzati e spesso obsoleti, i tempi da rispettare perché i ragazzi apprendano ristretti e il metro di

---

<sup>25</sup> Cfr. STOPPA, *La restituzione. Perché si è interrotto il patto tra le generazioni?*, p. 17 – 19.

<sup>26</sup> Cfr. GALIMBERTI, *L'Ospite inquietante*, pp. 31 – 42.

valutazione è il profitto, ossia la quantità di nozioni apprese.

Siccome la quantità è misurabile con il calcolo, dalla scuola vengono espulse tutte quelle dimensioni che sfuggono alla calcolabilità, quindi: creatività, emozioni, identificazioni, proiezioni, desideri, piaceri, dolori che costellano la crescita giovanile e di cui la scuola non tiene il minimo conto.<sup>27</sup>

E così, quindi, anche all'interno della scuola, aspetti fondamentali per la crescita della persona come essere umano, conoscenza di sé, degli altri, della vita, vagano e si formano come possono in base ai riferimenti che questi giovani trovano. Torna, quindi, particolarmente calzante la domanda che si pone U. Galimberti:

Verrebbe da chiedersi se prima di quelle cause seconde che chiamiamo sesso, alcol e droga, non ci sia come causa prima del disagio giovanile quel vuoto emotivo ed esistenziale che la scuola crea intorno agli studenti, ai quali offre una cultura così disanimata, per cui alla fine è indifferente al giovane non coinvolto studiare i logaritmi o i Sepolcri di Foscolo.<sup>28</sup>

Perché un giovane dovrebbe essere interessato a ricordare certe cose per compiacere l'insegnante senza spesso capire a cosa serve quello che sta apprendendo? Il senso vero dell'istruzione, del sapere, non dovrebbe essere la crescita personale? Il sapere, cioè, non dovrebbe servire il desiderio di vita che, da sempre, spinge i giovani a prendere il testimone culturale dagli adulti della generazione precedente e rielaborarlo tramite la propria forza e alla luce del nuovo presente per creare il loro mondo culturale?

I giovani, a tutto ciò, reagiscono in maniere diverse. Alcuni, in questo vuoto di riferimenti, grazie anche alla cultura dei reality televisivi, dei social network, di internet, si omologano alle idee altrui, al pensiero degli altri senza cercare un senso proprio, chi sono loro. Si potrebbe dire che sostituiscono, quindi, i vecchi valori con altri, ma che non hanno un senso per loro. Questo è quello che Nietzsche chiamerebbe nichilismo incompleto: i vecchi valori sono distrutti, ma sostituiti con altri presi dall'esterno di sé. Altri, spaesati e privi di orientamento, cercano di scaricare questa emotività, che non riescono a controllare e guidare,

---

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 35.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 36.

o assuefacendosi alla droga, o perdendosi nel nulla vero e proprio (torna purtroppo quanto mai significativo, in tal senso, l'aumento del caso di suicidi), o sfogando tensioni, solitudine, smarrimento, noia, fantasie, pulsioni con la violenza efferata dell'omicidio o con quella nichilista degli stadi. Si fermano, quindi, ad uno stato di nichilismo completo-passivo, perché distrutti i valori di un tempo, non riescono a dare un senso ulteriore alla vita e si crogiolano nel nulla del non senso. Altri cercano, in questo vuoto, di trovare un senso, ma faticano a causa della mancanza di sostegno sia di coloro che dovrebbero educarli sia dei coetanei, persi come sono nell'individualismo esasperato di questi anni. Sono, quindi, a uno stadio di nichilismo completo-attivo.<sup>29</sup> Non ci sono, però, solo giovani persi: nonostante la maggior parte dei ragazzi stia, come denuncia più volte U. Galimberti, male senza averne piena coscienza<sup>30</sup>, non si può negare che ci siano anche famiglie centrate in cui i genitori hanno sviluppato la conoscenza di sé e hanno seguito veramente il sentimento della vita che abita in loro e in cui, quindi, i figli sono stati accompagnati a fare altrettanto. È lo stesso U. Galimberti, che in un'intervista a commento del suo ultimo libro *La parola ai giovani*, sostiene che alcuni giovani che gli scrivono, nonostante siano solo un piccolo campione, sono nichilisti attivi: «non negano di vivere in un'epoca nichilistica, ma non si arrendono».<sup>31</sup> Tuttavia finché ci saranno giovani, persone che non hanno preso consapevolezza del torto che fanno alla loro persona non conosceranno e non cercando cosa veramente li muove, anche chi ha coscienza di sé soffrirà: chi, infatti, può essere felice vedendo un altro che, seppure a volte senza averne consapevolezza, soffre?

Che fare? Lo stesso Nietzsche auspica che il nichilismo sia superato, ma come? Se i grandi riferimenti che davano direzione alla nostra vita sono crollati, un rimedio, come suggerisce anche U. Galimberti, potrebbe essere «il riconoscimento di quello che ciascuno di noi propriamente è, quindi della propria virtù, della propria capacità o, per dirla in greco, del proprio daimon»<sup>32</sup>, ossia demone, che, se ascoltato, porta alla eudaimonia, cioè alla propria felicità. Questo spostamento di focus potrebbe portare ai giovani, così come a ogni

---

<sup>29</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 57 – 139.

<sup>30</sup> Cfr. *Ivi*, p. 11.

<sup>31</sup> Nicola ROCCHI, *Umberto Galimberti, "I Giovani, generazione del nichilismo attivo*, in «Giornale di Brescia», 25 giugno 2018, URL: <https://rinascimentoculturale.it/rassegna/umberto-galimberti-i-giovani-generazione-del-nichilismo-attivo/> (10.06.2019).

<sup>32</sup> GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, p. 14.

persona, «quella gioiosa curiosità di scoprire sé stessi e trovar un senso per la propria vita in questa scoperta»<sup>33</sup>. Ma su cosa puntare per scoprire sé stessi, questo daimon, ciò che fa muovere? Se ciò che organizza le nostre risposte verso il mondo e gli altri, a volte anche al di là del nostro sentimento vitale, come afferma, ad esempio, lo psicologo Giovanni Liotti<sup>34</sup> nella sua Teoria dei Sistemi Motivazionali (teoria basata su studi evoluzionistici e neuroscientifici e di impronta comportamentista e cognitivistica), sono le nostre sensazioni e emozioni, le risposte che il mondo esterno ci ha dato e i costrutti, consci e inconsci, che sulla base della relazione dei due fattori abbiamo costruito, è importante lavorare su questi elementi.<sup>35</sup> È importante far in modo che i ragazzi riescano a essere consci delle loro agire, cioè riescano a portare a coscienza le loro modalità operative inconsce, e possano, grazie a questa presa di consapevolezza, lavorare per scegliere che comportamenti attuare consapevolmente nel momento presente e verso cosa/come dirigersi.<sup>36</sup> Scoprendo cosa li motiva e da cosa vogliono farsi effettivamente guidare, cosa dà senso veramente alla loro vita, scoprendo cioè il loro daimon, cosa li chiama, al di là dei dolori e dei costrutti che nel corso della loro storia si sono costruiti su sé, sugli altri e sul mondo, i giovani possono darsi, a partire proprio da ciò che sentono come espressione di sé, un senso, un motivo ulteriore per stare al mondo e aprirsi così alla speranza verso il futuro e alla riscoperta della bellezza della libido oggettuale che spinge alle relazioni con l'altro da sé: se sento che il mio essere è libero di esprimersi e va nella direzione che sente più giusta per lui, quasi sicuramente non vorrò negarlo agli altri, ma soprattutto vorrò esprimermi e donare questa parte vitale di me a chi mi è attorno. Insomma, urge, proprio a partire dal riconoscimento di certe modalità operative che ci siamo creati per sopravvivere a certi dolori, occuparsi della «formazione del

---

<sup>33</sup> *Ibidem.*

<sup>34</sup> Cfr. Giovanni Antonio Liotti (Tripoli 1945 – Roma 2018) è stato un medico psichiatra e psicoterapeuta di orientamento comportamentista e cognitivistico italiano. È stato importante a livello accademico soprattutto per il suo tentativo di unire la ricerca svolta in ambito evolutivo, le neuroscienze e la teoria dell'attaccamento in psicoterapia. Sono importanti i suoi contributi in merito alla connessione tra dissociazione psicopatologica e attaccamento disorganizzato.

<sup>35</sup> Cfr. Giovanni LIOTTI e Fabio MONTICELLI, *I sistemi motivazionali nel dialogo clinico. Il manuale AIMT*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008, Psicanalisi e ricerca, pp. 16 – 18.

<sup>36</sup> Cfr. *Ivi*, p. 22 – 23.

cuore»<sup>37</sup>, del sentimento, del daimon che ci abita come chiave per «sentire che cosa è giusto e cosa non è giusto, chi sono io e che ci faccio nel mondo»<sup>38</sup>.

Il sentimento non è languore, non è malcelata malinconia, non è struggimento dell'anima, non è sconsolato abbandono. Il sentimento è forza. Quella forza che riconosciamo al fondo di ogni decisione quando dopo aver analizzato tutti i pro e i contro che le argomentazioni razionali dispiegano, si decide, perché in una scelta piuttosto che in un'altra ci si sente a casa. E guai a imboccare, per convenienza o per debolezza, una scelta che non è la nostra, guai ad essere stranieri nella propria vita.

La forza d'animo che è poi la forza del sentimento, ci difende da questa estraneità, ci fa sentire a casa, presso di noi. Qui è la salute. Una sorta di coincidenza di noi con noi stessi che ci evita quegli “altrove” della vita che non ci appartengono e che spesso imbocciamo perché altri, da cui pensiamo dipenda la nostra vita, semplicemente ce lo chiedono, e noi non sappiamo dire di no.

Il bisogno di essere accettati e il desiderio di essere amati ci fanno percorrere strade che il nostro sentimento ci fa avvertire come non nostre, e così l'animo si indebolisce e si ripiega su sé stesso nell'inutile fatica di compiacere agli altri. Alla fine l'anima si ammala, perché la malattia, lo sappiamo tutti, è una metafora, la metafora della devianza dal sentiero della nostra vita.

Bisogna educare i giovani ad essere sé stessi, assolutamente se stessi. Questa è la forza d'animo. Ma per essere sé stessi occorre accogliere a braccia aperte la propria ombra. Che è ciò che rifiutiamo di noi. Quella parte oscura che, quando qualcuno la sfiora, ci sentiamo punti nel vivo. Perché l'ombra è viva e vuole essere accolta. Anche un quadro senza ombre non ci concede le sue figure. Accolta l'ombra cede la sua forza. Cessa la guerra tra noi e noi stessi e siamo in grado di dire: “Ebbene sì, sono anche questo”. Ed è la pace così raggiunta a darci la forza d'animo e di guardare in faccia il dolore senza illusorie vie di fuga. [...]

Ma allora bisogna attraversare e non evitare le terre disseminate dal dolore. Quello proprio, quello altrui. Perché il dolore appartiene alla vita allo stesso titolo della felicità. Non il dolore come caparra della vita eterna, ma il dolore come contrappunto della vita, come fatica del quotidiano, come oscurità dello sguardo che non vede vie di uscita. Eppure la cerca, perché sa che il buio non è l'unico colore del cielo.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, p. 53.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 53.

<sup>39</sup> *Ivi*, pp. 53 – 55.

Questo sentimento, questo daimon, che fa scoprire il proprio sé, al di là del proprio dolore e dei comportamenti che si sono messi in atto per non sentirlo, può dare, quindi, un senso e uno scopo alla vita. I giovani, grazie a ciò, possono far in modo che la loro vita non sia solo costellata da fugaci e svanevoli passioni, che lasciano un gusto scialbo in bocca (attività che spesso non sono nemmeno passioni, ma, come dice bene U. Galimberti, pratiche in cui quella parte oscura, che Carl Gustav Jung<sup>40</sup>, chiama ombra, ci porta, senza che noi ne abbiamo reale consapevolezza, per rispondere a bisogni egoistici infantili e di cui magari non sentiamo nemmeno la reale corrispondenza con il nostro essere), ma che valga veramente la pena di essere vissuta. Grazie a questo lavoro su di sé, i giovani possono rinascere e, da oggetti che devono compiacere schiacciati dall'esterno o che negano l'esterno per sopravvivere, diventare soggetti col/nel mondo assieme agli altri: possono percepire il loro sentimento di vita e accettarlo anche negli altri dato che non hanno più bisogno di dominarli o di essere dominati.<sup>41</sup> Questo passaggio, che è fondamentale, è chiaramente espresso, in un linguaggio diverso da quello psicologico, cioè il linguaggio filosofico, da Pietro Bertolini<sup>42</sup> in *Ragazzi difficili*: a causare la fatica di vivere di alcuni ragazzi non è solo, in maniera deterministica, ciò che succede intorno a loro, ma una componente importante, che spesso molte letture eziologiche dimenticano, è l'interpretazione soggettiva che i ragazzi stessi danno a ciò che li circonda e a sé stessi. Se si dimentica questa parte, però, scompare, secondo Bertolini, la possibilità per il ragazzo di cambiare il proprio destino. È sui significati che un ragazzo ha dato a sé e al mondo, oltre che sulle condizioni ambientali stesse che l'hanno circondato, che

---

<sup>40</sup> Carl Gustav Jung (Kesswil 1875 – Küsnacht 1961) è stato uno psichiatra, psicoanalista, antropologo, filosofo e accademico svizzero, una delle principali figure intellettuali del pensiero psicologico e psicoanalitico. La sua tecnica e teoria, di derivazione psicoanalitica, è chiamata "psicologia analitica" o "psicologia del profondo", più raramente "psicologia complessa". Inizialmente vicino alle concezioni di Sigmund Freud, se ne allontanò nel 1913, dopo un processo di differenziazione concettuale culminato con la pubblicazione, nel 1912, di *La libido: simboli e trasformazioni*. In questo libro egli esponeva il suo orientamento, ampliando la ricerca analitica dalla storia del singolo alla storia della collettività umana. C'è un inconscio collettivo che si esprime negli archetipi, oltre a un inconscio individuale. La vita dell'individuo è vista come un percorso, chiamato processo di individuazione, di realizzazione del sé personale a confronto con l'inconscio individuale e collettivo.

<sup>41</sup> GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, p. 53 – 55.

<sup>42</sup> Piero Bertolini (Torino 1932 – Bologna 2006) è stato un pedagogista e filosofo dell'educazione italiano. Egli è stato capace di coniugare l'approccio fenomenologico ed educazione formale. Per dieci anni è stato direttore del carcere Cesare Beccaria e li ha sperimentato con successo molte innovazioni. È stato professore di Pedagogia generale e Preside della Facoltà di Magistero a Bologna. È considerato il fondatore della scuola fenomenologica in Italia.

bisogna intervenire perché ciascun ragazzo possa essere libero di scegliere il proprio destino. È l'intenzionalità che va rivitalizzata, il proprio modo di vedere sé, gli altri, la realtà che va messo in discussione, non perché vada cambiato per forza, ma perché ciascuno abbia la possibilità di vedere altre strade e dare un senso che sente veramente umano per sé e per le sue relazioni con gli altri.<sup>43</sup> Questo pensiero, che Bertolini elabora per i ragazzi che vivono in maniera problematica, è applicabile, seppur in maniera diversa, per capire le modalità operative di ciascuna persona .

Conoscendo sé si sviluppa, quindi, questo essere soggetto, essere per sé, questa intenzionalità, questo daimon. Ma come fare a muoversi nel mondo senza una meta escatologica promessa che fa da guida e delle tappe obbligate per arrivarci? Se non ci sono più mete ultime e, quindi, agli eventi della vita non viene dato un significato a priori che stabilisce se siano da vivere o meno, i giovani possono intraprendere quella che è chiamata etica del viandante. U. Galimberti scrive in merito:

Il nomadismo è la delusione dei forti che rifiuta il gioco fittizio delle illusioni evocate come sfondo protettivo. È la capacità di disertare le prospettive escatologiche per abitare il mondo nella casualità della sua innocenza, non pregiudicata da alcuna anticipazione di senso, dove è l'accadimento stesso, l'accadimento non inscritto nelle prospettive del senso finale, della meta o del progetto, a porgere il suo senso provvisorio e perituro. [...] L'etica del viandante può offrire ai giovani un modello di cultura che educa perché non immobilizza, perché desitua, perché non offre mai un terreno stabile e sicuro su cui edificare le proprie costruzioni, perché l'apertura che chiede sfiora l'abisso [...].<sup>44</sup>

Quindi non si escludono degli eventi perché non confacenti alla meta da raggiungere, ma, sempre tenendo presente il proprio sentimento vitale e quello degli altri, si vivono gli accadimenti per quello che sono e non per quello che devono essere. Vivendoli in questo modo, se ne ricava il senso per sé e per gli altri insieme agli altri e ci si sente vivi e non ripetitori di decisioni altrui. Quindi il nichilismo, che attraversa questa nostra epoca, non è solo un problema, ma rappresenta anche, se superato, una grande possibilità: la possibilità

---

<sup>43</sup> Cfr. Piero BERTOLINI, Letizia CARONIA, a cura di Pierangelo Barone e Cristina Palmieri, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 55 – 59.

<sup>44</sup> GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, pp. 143 – 144.

di vivere la vita più per ciò che è, ciò che ciascuno sente, e meno per delle mete esterne a noi che ci siamo imposti tramite delle verità trascendenti.<sup>45</sup> Questa aspetto del nichilismo, ossia il suo aver decretato l'impossibilità, a partire da forze umane, di costruire verità assolute, è sicuramente, come scrive Dario Antiseri, «una concezione razionalmente sostenibile e umanamente ricca: sorgente di tolleranza e insieme riconquista dello spazio sacro»<sup>46</sup>; tuttavia lo è solo se non conduce a un nichilismo passivo, cioè al crogiolarsi nel nulla, ma a quello che Nietzsche chiama nichilismo attivo, ossia la distruzione dei passati valori supremi, l'apertura al possibile e la presa di responsabilità da parte dell'uomo di dare senso alla sua esistenza nonostante il vuoto che avverte davanti.<sup>47</sup>

## 5. La Pedagogia degli Oppressi e il Teatro dell'Oppresso come strumenti utili per affrontare il nichilismo giovanile

Pedagogia degli Oppressi e Teatro dell'Oppresso, nonostante siano nati e si siano diffusi in luoghi e tempi altri, possono dare, a mio avviso, un grande contributo per uscire da questa impasse storica; anzi forse è proprio l'origine extracomunitaria, fonte di diversità come anche di similitudine, che rende tali strumenti buone lenti per leggere la realtà europea. In fondo, come molti autori sostengono, ad esempio, per citarne uno, Martin Buber<sup>48</sup>, è il confronto con l'altro, con il diverso da sé, che può permettere di autodefinirsi: tutti come esseri umani abbiamo una pelle, ma solo dal momento in cui vedo che la tua è nera posso dire che la mia è bianca.

La Pedagogia degli Oppressi, ideata da Paulo Freire, e il Teatro dell'Oppresso, creato da Augusto Boal, nascono in Brasile alla fine del 900, ossia in un Paese e in un'epoca in cui la libertà di espressione era completamente negata. Il 31 marzo 1964, infatti, le forze armate

---

<sup>45</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 141 – 146.

<sup>46</sup> Davide ANTISERI, *Relativismo, nichilismo, individualismo. Fisiologia o patologia dell'Europa?*, Soveria Manelli (CZ), Rubettino, 2005, p. 27.

<sup>47</sup> Cfr. Nicola ABBAGNANO e Giovanni FORNERO, *Protagonisti e Testi della Filosofia*, Torino, Paravia, 1999, volume D, Tomo 1, p. 30.

<sup>48</sup> Martin Buber (Vienna, 8 febbraio 1878 – Gerusalemme, 13 giugno 1965) è stato un filosofo, teologo e pedagogista austriaco naturalizzato israeliano. A lui si deve l'idea che la vita è fondamentalmente non-soggettività, bensì intersoggettività, anzi per Buber soggetto e intersoggettività sono sincronicamente complementari e ne era talmente convinto che non esitò ad affermare: «In principio è la relazione».

del Paese, contrarie alla presidenza di João Goulart<sup>49</sup>, membro del partito Laburista Brasiliano (partito di centro-sinistra), salgono al potere attraverso un golpe e danno il via a un periodo in cui censura di stampa e repressione degli oppositori sono all'ordine del giorno: il Brasile si trasforma in un fiume di sangue. In aggiunta a questa dittatura, la stessa conformazione della società è fonte di oppressione: forte, infatti, è ancora l'opposizione tra latifondisti e braccianti.<sup>50</sup> È proprio a partire da tale contesto, ossia da una realtà in cui la dinamica di oppressione non è sottile, ma molto evidente, oltre che dalla lettura di molti autori, come Marx, Husserl, Hegel, e del Vangelo, che Paulo Freire elabora una pedagogia che è prassi (riflessione e azione insieme) per la liberazione delle coscienze, sia di quelle oppresse sia di quelle che opprimono (anche quest'ultime, secondo il pedagogista, hanno, infatti, bisogno di essere liberate perché negando ad altre la loro umanità, la negano anche a sé stesse);<sup>51</sup> e, successivamente, Augusto Boal, sulla scorta delle riflessioni dello stesso P. Freire e della tecnica attoriale che nel corso degli anni è diventata suo bagaglio artistico, dà vita al Teatro dell'Oppresso, ossia ad una metodologia di teatro politico e sociale che punta, nel concreto, alla coscientizzazione delle persone e alla loro azione diretta nella trasformazione del mondo.<sup>52</sup>

È indubbio che il contesto europeo sia molto diverso da quello in cui hanno preso le mosse tali strumenti, tuttavia anche qui ci sono diversi fenomeni che è possibile leggere come oppressioni<sup>53</sup>: oppressioni spesso più sottili e, quindi, diverse, ma sempre oppressioni, ossia eventi in cui una persona perde il suo “essere per sé” e si disumanizza a causa delle prescrizioni di un'altra, in realtà anch'essa disumanizzata.<sup>54</sup> Anche P. Freire si riferisce alla complessità che si può riscontrare in un contesto diverso da quello brasiliano rurale quando scrive:

---

<sup>49</sup> João Goulart (São Borja 1918 – Mercedes 1976) è stato un avvocato e politico brasiliano trabalhista (ossia membro del Partido Trabalhista Brasileiro, PTB, partito politico brasiliano populista di centro-sinistra) presidente del Brasile dal 7 settembre 1961 al 1º aprile 1964.

<sup>50</sup> Cfr. BOAL Augusto, *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esercizi e tecniche del Teatro dell'Oppresso*, tradotto da Roberto Mazzini, Bari, edizioni la meridiana, 2009, collana partenope, p. 33.

<sup>51</sup> Cfr. PAULO FREIRE, *Pedagogia degli Oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2011, pp. 27 – 30.

<sup>52</sup> Cfr. BOAL, *Il poliziotto e la maschera*, pp. 33 – 35.

<sup>53</sup> Cfr. *Ivi*, p. 33 – 34.

<sup>54</sup> Cfr. PAULO FREIRE, *Pedagogia degli Oppressi*., p. 32.

Mentre i contadini si trovano in una realtà “chiusa”, rispetto alla quale il centro di decisione degli oppressori è singolare e compatto, gli oppressi urbani si trovano in un contesto di “apertura” in cui il centro di comando diviene pluralista e complesso. Nel primo caso i dominati si trovano sotto la decisione della figura dominatrice, che incarna, nella sua persona, lo stesso sistema oppressore; nel secondo si trovano sottomessi in una specie di “impersonalità oppressiva”.<sup>55</sup>

Il nichilismo stesso, indagato nel primo capitolo, dal momento in cui chiude le coscienze nel presente, non permettendo la loro piena realizzazione umana, è esso stesso un’oppressione; un’oppressione sottile, certo, ma pur sempre un’oppressione che, come tale, potrebbe essere indagata e superata. Quindi, se il nichilismo è definibile come ciò che secondo P. Freire è oppressione, grazie alla Pedagogia degli Oppressi è possibile inquadrare ancora meglio il fenomeno, ma anche prospettarne più concretamente il superamento dato che questa pedagogia è, come dichiara il suo stesso ideatore, una pedagogia di prassi, in cui, cioè, l’azione non si può staccare dalla riflessione, la soggettività dall’oggettività<sup>56</sup>. Inoltre, se uno strumento utilizzato per operare il superamento della contraddizione oppressore-oppresso in Brasile è stato il Teatro dell’Oppresso, anche il nichilismo letto come oppressione delle coscienze potrebbe essere superato con tale strumento. Scrive, infatti, lo stesso A. Boal in *Il Poliziotto e la maschera*:

Quando mi domandavano se questo poteva servire anche qui, in Europa, io rispondevo di sì. Io rispondo di sì. Certamente qui non ci sono, attualmente, tante atrocità, in tali proporzioni. In ogni caso non dopo il nazifascismo. Ma ciò non impedisce che ci siano, anche qui, degli oppressori e degli oppressi. E se c’è oppressione, c’è necessità di un Teatro dell’Oppresso, cioè di un teatro liberatore. [...] È vero che si tratta di un’oppressione diversa, è vero anche che i metodi di lotta per venirne a capo saranno diversi. Il Teatro dell’Oppresso non è una serie di ricette, di procedimenti liberatori, un catalogo di soluzioni già conosciute: è soprattutto un lavoro concreto su una situazione concreta, in un momento dato, in un luogo determinato. È uno studio, un’analisi, una ricerca. Se qui l’oppressione è più sottile, può essere che i mezzi per combatterla debbano essere più sottili; se è più sofisticata, dovremmo forse trovare delle forme più sofisticate; se è più complessa, meno manichea, l’analisi che potremo fare sarà forse essa stessa più

---

<sup>55</sup> *Ivi*, p. 174.

<sup>56</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 35 – 37.

complessa, anche se utilizziamo le stesse tecniche del Teatro dell’Oppresso. Una cosa è certa: se l’oppressione esiste bisogna farla cessare.<sup>57</sup>

Il nichilismo, seguendo le parole di P. Freire, è un’impersonalità oppressiva: non è una persona in carne ed ossa, come, invece, lo erano i latifondisti o i militari golpisti, ma comunque, come si evince dalle riflessioni del primo capitolo, è un qualcosa che è stato creato dall’uomo e che, ora che ha preso il sopravvento, lo obbliga allo spaesamento e alla disumanizzazione - non è umano uccidere senza provare un minimo di emozione, non è umano lasciarsi uccidere dalla droga, non è umano agire senza senso. Se questo nichilismo è stato creato dall’uomo, non sono un destino ineluttabile né la sua presenza né tanto meno il caos che ne deriva; esattamente come non era destino ineluttabile il fatto che i latifondisti fossero il modo migliore di essere uomini; cosa che, invece, era percepita dai braccianti. Pensiero condiviso anche da U. Galimberti che, sempre in *L’ospite inquietante*, scrive:

[...] le passioni tristi e il fatalismo non mancano di un certo fascino, ed è facile farsi sedurre dal canto delle sirene della disperazione [...]. Ma è anche vero che le passioni tristi sono una costruzione, un modo di interpretare la realtà, non la realtà stessa, che ha ancora in serbo delle risorse [...].<sup>58</sup>

Queste, quindi, sono percezioni che, a causa di prescrizioni esterne a noi, la nostra coscienza crede vere e le crede vere nello stesso senso in cui è vero che  $5+5=10$  all’interno del sistema logico matematico; ma questa verità così espressa non ha fondamento per due motivi: innanzitutto nel campo valoriale non c’è nulla che possa avere una verità assoluta come la si può intendere in sistemi chiusi convenzionali: non c’è una verità che qualcuno prescrive e che per questo è vera, ma la verità, come scrive A. Masullo in *Stati di nichilismo*, è solo una verità di interpretazione, di senso che soggettivamente si attribuisce e, quindi, non può essere prescritta dall’esterno come dato certo e imprescindibile<sup>59</sup>; in secondo luogo, se si concorda con quanto scrive A. Masullo, che in fondo è quanto sostiene anche P. Freire, quando la soggettività di alcuni non è interpellata ma è solo condannata ad accettare quanto deciso da

---

<sup>57</sup> BOAL, *Il poliziotto e la maschera*, pp. 33 – 34.

<sup>58</sup> GALIMBERTI, *L’ospite inquietante*, pp. 29-30.

<sup>59</sup> Cfr. MASULLO, *Stati di Nichilismo*, p. 90 – 93 e 116 – 117.

altri non si produce verità di senso proprio in quanto il contributo soggettivo di alcuni è negato e chi nega l'intenzionalità degli altri, in fondo, la sta negando anche a sé perché, bloccando la realtà in prescrizioni, in concetti chiusi, blocca la realtà, la creatività anche per sé stesso.<sup>60</sup>

Da chi partire per recuperare l'umanità, l'attività della coscienza di tutti? Secondo P. Freire dagli oppressi e in particolare dal loro modo di interpretare la realtà, dalla loro percezione della realtà, dalle loro credenze. Non potrebbe essere altrimenti se si vuole davvero contribuire alla liberazione attiva di queste persona. Altrimenti se la volontà di cambiare fosse voluta e decisa solo da altri, sarebbe in ogni caso una prevaricazione. Il problema dell'alienazione, così come del cambiamento, devono essere sentiti e voluti dalle persone stesse che li vivono e non da altri.<sup>61</sup> Anche perché il processo di cambiamento, di destrutturazione del proprio modo di percepirci non è un processo facile, né tanto meno privo di dolore. È descritto, infatti, da P. Freire come un parto:

Gli oppressi, che introiettano l'ombra degli oppressori e seguono i loro criteri, hanno paura della libertà, perché essa, comportando l'espulsione di quest'ombra, esigerebbe che il vuoto da lei lasciato fosse riempito con un altro "contenuto", quello della loro autonomia, o della loro responsabilità, senza la quale non sarebbero liberi. La libertà, che è una conquista e non un'elargizione, esige una ricerca permanente. Ricerca permanente che esiste solo nell'atto responsabile di colui che la realizza. Nessuno possiede la libertà, come condizione per essere libero; al contrario, si lotta per la libertà perché non la si possiede. E la libertà non è un punto ideale, fuori dagli uomini, di fronte a cui essi si alienano, non è un'idea che si fa mito. È una condizione indispensabile al movimento di ricerca in cui gli uomini sono inseriti, perché sono esseri inconclusi. Si impone, quindi, la necessità di superare la situazione di oppression. Ciò esige di riconoscere "criticamente" questa situazione, di approfondire le ragioni, affinché, attraverso un'azione trasformatrice che incida su di essa, se ne instauri un'altra, che renda possibile quella ricerca di "essere di più".

Nel momento però in cui si comincia l'autentica lotta per creare la situazione che nascerà da superamento dell'antica, già si sta lottando per l'"essere di più". E se la situazione di oppression genera una totalità di situazioni disumane e disumanizzanti, che attinge gli oppressi e gli

---

<sup>60</sup> Cfr. FREIRE, *La Pedagogia degli Oppressi*, p. 32 – 33.

<sup>61</sup> Cfr. *Ivi*, p. 29.

oppressori, non spetta ai primi che già sono disumanizzati perché opprimono, ma ai secondi generare dal loro “essere di meno” la ricerca dell’“essere di più” per tutti.

Tuttavia gli oppressi, accomodati ed adattati, “immersi” nell’ingranaggio della struttura dominanti, temono la libertà, perché lottare per essa costituisce una minaccia, non solo per gli oppressori, che la usano come “proprietari” esclusivi, ma anche per i compagni oppressi, che si spaventano all’idea di maggiori repressioni.

Quando scoprono in sé l’aspirazione a liberarsi, si accorgono che questa diventa una situazione concreta solo quando altre aspirazioni diventano situazioni concrete.

Finché sono influenzati dalla paura della libertà, si rifiutano di rivolgersi ad altri e di ascoltarne l’appello, preferendo essere “aggregati” piuttosto che compagni in una convivenza autentica; preferiscono l’adattamento a cui li obbliga la loro non-libertà a una comunione creatrice, alla quale la libertà porta l’uomo, anche quando essa è solo una ricerca.

Subiscono un dualismo che si installa nell’intimo del loro essere. Scoprono che, non essendo liberi, non arrivano ad “essere” autenticamente. Vorrebbero “essere”, ma hanno paura. Sono sé stessi e a un tempo sono l’altro, che si è introiettato in loro come coscienza oppressiva; la trama della loro lotta si delinea tra l’essere sé stessi o l’essere dupli, tra l’espellere o no l’oppressore che sta dentro di loro. Tra superare l’alienazione e rimanere alienati. Tra seguire prescrizioni e fare delle scelte. Tra essere spettatori o attori. Tra agire o avere l’illusione di agire, mentre sono gli oppressori che agiscono. Tra “parlare” o non avere voce, castrati nel loro potere di creare e ricreare, nel loro potere di trasformare il mondo.

È questo il tragico dilemma degli oppressi, che la loro pedagogia deve affrontare.

Perciò la liberazione è un parto. Un parto doloroso. L’uomo che nasce da questo parto è un uomo nuovo, che diviene tale attraverso il superamento della contraddizione oppressori/oppressi, che poi è l’umanizzazione di tutti.

Il superamento della contraddizione è il parto che dà alla luce questo uomo nuovo non più oppressore, non più oppresso: l’uomo che libera sé stesso.<sup>62</sup>

Quindi, anche nel caso del nichilismo giovanile, seguendo P. Freire, non si può che partire dai giovani e dalla loro percezione delle cose; punto di partenza che è poi è lo stesso che U. Galimberti auspica quando dice che bisogna ripartire dal sentimento dei ragazzi, G. Liotti dai costrutti che la coscienza ha creato e dalle emozioni e P. Bertolini dalla loro soggettività. Partire da qui, certo, ma come?

---

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 33 – 34.

Una prima risposta alla domanda si trova nella distinzione tra i sistemi educativi, che solo si possono cambiare con l'ascesa al potere, e i lavori educativi, che devono essere organizzati con gli oppressi, nel processo di coscientizzazione.<sup>63</sup>

Quindi, innanzitutto, si può dire che, siccome il sistema scolastico per essere cambiato richiede un lavoro molto impegnativo dall'alto, si può intanto partire dal basso con dei progetti educativi paralleli alla scuola o inseriti nelle ore degli insegnanti sensibili al tema. E questi laboratori possono ispirarsi al pensiero di P. Freire per cui:

Non esiste altro cammino se non la pratica di una pedagogia umanizzante, in cui i leader rivoluzionari, invece di sovrapporsi agli oppressi e di mantenerli nella condizione di “quasicose”, stabiliscano con loro un permanente rapporto di dialogo. Pratica pedagogica in cui il metodo non è più [...] lo strumento dell'educatore (che nel caso sarebbero i leader rivoluzionari) per manovrare gli educandi (che nel caso sono gli oppressi), ma addirittura la stessa coscienza.<sup>64</sup>

Ed ecco, quindi, che qui entra in gioco la pedagogia vera e propria di P. Freire: per liberare il popolo brasiliano dalle oppressioni della sua epoca, egli ha ideato una pedagogia dialogica che, per coscientizzare le persone, ossia renderle consapevoli dell'oppressione e attivarle per trasformare la realtà oppressiva, non impone, non crea un'altra dominazione, ma dà a ciascuna persona e al gruppo gli strumenti per “essere per sé”. Una pedagogia che mette al centro tutto ciò che il sistema scolastico di oggi, ma non solo (si potrebbe, infatti, parlare anche delle aziende, delle famiglie, etc.), spesso dimentica: la persona e la sua crescita come essere umano che realizza completamente il suo essere agente per sé con altri nel mondo.<sup>65</sup> E se il nichilismo è, come abbiamo detto fino ad ora, considerabile un'oppressione che immobilizza le coscenze e le ripiega in un presente privo di speranza, ma colmo di compulsiva e ripetitiva ricerca di godimento<sup>66</sup>, tale pedagogia può essere una chiave di volta anche per questa oppression europea-occidentale. Qualcuno potrebbe dire che è scontato che l'educazione conduca un giovane, come anche una qualsiasi persona, ad una esistenza

---

<sup>63</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>64</sup> *Ivi*, p. 55.

<sup>65</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 67 – 68.

<sup>66</sup> Cfr. Massimo RECALCATI, *I ritratti del desiderio*, Milano, Raffaello Cortina Editori, 2018, p. 6.

che sia degna di tale nome (esistere, infatti, deriva da ex + stare, ossia stare fuori), ma non è così facile, anche per chi si prefigge tale scopo, raggiungerlo e promuovere così l'incontro tra intenzionalità, anziché il prevaricamento di una coscienza su un'altra. È lo stesso P. Freire a riconoscerlo più volte nel corso dei suoi trattati; per esempio, egli, a proposito di coloro che decidono di passare dal polo degli sfruttatori a quello degli sfruttati, scrive:

[...] quasi sempre portano con sé, condizionati dalla “cultura del silenzio”, il segno della loro origine. I pregiudizi, le deformazioni. Tra queste, la diffidenza nei riguardi del popolo. Non credono che il popolo sia capace di pensare giusto. Di volere, di sapere. In questo modo corrono sempre il rischio di cadere in un altro tipo di generosità, ugualmente funesto come quello che abbiamo criticato nei dominatori. Anche se questa generosità non si nutre, come nel caso degli oppressori, di un ordine ingiusto che si deve mantenere per giustificiarla: anche se realmente essi vogliono trasformare questo ordine di cose; anche in questo caso, nella loro deformazione, credono di dover essere gli agenti del mutamento.<sup>67</sup>

Sempre a riguardo di ciò, ma in una pagina esplicitamente dedicata all'educazione, P. Freire scrive ancora:

[...] esiste un certo numero di educatori di buona volontà che ignorano di essere al servizio della disumanizzazione, praticando questo mercato da banchieri.<sup>68</sup>

Ci vogliono, quindi, educatori formati a non creare questo mercato; ma quale sarebbe precisamente questo “mercato da banchieri” da evitare e su che tipo di modello educativo, invece, puntare per promuovere la liberazione delle coscienze in maniera tale che i giovani sappiano realizzare il proprio sé viaggiando come viandanti nel caos della vita?

P. Freire parla di un'educazione depositaria in cui il rapporto tra educatore ed educando è un rapporto di tipo narrativo in cui c'è qualcuno che sa, l'educatore, e qualcuno che non sa, l'educando.

---

<sup>67</sup> *Ivi*, p. 47.

<sup>68</sup> *Ivi*, p. 61.

L’educatore è l’agente indiscutibile, il soggetto reale, il suo compito “sacro” è riempire gli educandi con i contenuti della sua narrazione. Contenuti che sono dei veri e propri ritagli della realtà, sconnessi rispetto all’insieme da cui hanno origine, e in cui troverebbero significato. La parola, in queste dissertazioni, si svuota della dimensione concreta che dovrebbe avere, o si trasforma in un bla-bla-bla, in verbosità alienata e alienante. [...] La narrazione, di cui l’educatore è il soggetto, conduce gli educandi a imparare a memoria meccanicamente il contenuto narrato. Peggio ancora, la narrazione li trasforma in vasi, in “recipienti” che l’educatore deve “riempire”. L’educatore sarà tanto migliore quanto più sarà capace di “riempire” i recipienti con i suoi “depositi”. Gli educandi saranno tanto migliori quanto più si lasceranno docilmente “riempire”.<sup>69</sup>

E se questo sembra un discorso che riguarda solo l’educazione dei tempi passati, non è così. Una volta certo i valori erano quelli e non si poteva discutere. L’educatore, il maestro, il prete, il padre, erano figure che, spesso, imponevano valori e concetti senza tenere in minimo conto l’intenzionalità dell’allievo. Oggi, però, come detto nel primo capitolo, ciò che riempie i giovani, in particolare tra i banchi di scuola, dove sono parcheggiati in attesa di diventare adulti, sono nozioni tecniche basate sull’efficientismo e sull’efficacia. Anche oggi viene imposto loro qualcosa, non più valori, perché ognuno è libero (tramite una libertà, come si è cercato di far emergere nel primo capitolo, a volte, che si trasforma in trappola perché non orientata da sé assieme agli altri, ma orientata, inconsapevolmente, dall’esterno o disorientata – si parla spesso di libertà da, libertà di, ma non libertà per) di scegliere i propri valori, ma le nozioni figlie della scienza o, anche quando si parla di materie umanistiche, dati, frasi dette da altri. Questo succede perché, da un lato, non è facile impostare il tutto perché sia da stimolo per la crescita personale dati i tempi, il programma da rispettare, il politicamente corretto, la non influenza politica che si deve avere come insegnanti e, dall’altro, gli educatori stessi non hanno gli strumenti adeguati. Come è evidente da questo parallelo con la realtà attuale, nell’educazione depositaria, quindi, la contrapposizione educatore/educandi deve persistere; anzi questo è il presupposto principale di questa educazione: l’educando non riceve gli strumenti per pensare altrimenti l’educatore perderebbe il suo potere<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> *Ivi*, p. 57.

<sup>70</sup> Cfr. *Ivi*, p. 57 – 67.

A questo tipo di educazione P. Freire contrappone un’educazione di tipo dialogico in cui «il sapere esiste solo nell’invenzione, nella re-invenzione, nella ricerca inquieta, impaziente che gli uomini fanno nel mondo, col mondo e con gli altri»;<sup>71</sup> un’educazione che, così impostata, comporta il superamento della contraddizione educatore/educando, in modo che ambedue diventino contemporaneamente educatori ed educandi. Infatti, per P. Freire, nonostante l’asimmetria delle due figure permanga, perché l’educatore ha maggiore esperienza di vita, quest’ultimo non comunica contenuti da imparare a memoria, ma offre studi, elaborazione fatte su realtà che interessano a entrambi, di cui l’educando può capire il ragionamento che ne sta alla base e a cui, così, può aggiungere il suo contributo. Entrambi sono in questo modo soggetti dell’azione: non c’è un soggetto che sa e un oggetto che non sa, ma entrambi sono soggetti attivi. L’autorità non si guadagna più con la negazione dell’intenzionalità altrui e la detenzione del potere, cioè essendo contro la libertà, ma essendo con la libertà. Qui intesa come responsabilità della propria vita.<sup>72</sup>

L’educazione che proponiamo a coloro che veramente si impegnano per la liberazione, non può basarsi su una concezione degli uomini come esseri “vuoti” che il mondo riempie “riempie” di contenuti; non può basarsi su una coscienza-spazio, suddivisa meccanicamente, ma su uomini come “corpi coscienti” e sulla coscienza come coscienza in rapporto intenzionale col mondo. Non può essere depositaria di contenuti, ma problematizzante per gli uomini nei loro rapporti con il mondo. L’educazione problematizzante, contrariamente a quella “depositaria”, è intenzionalità, perché risponde a ciò che la coscienza profondamente è, e quindi rifiuta i comunicati e rende esistenzialmente vera la comunicazione. Si identifica con ciò che è caratteristico della coscienza, che è sempre “coscienza di” non solo nei rapporti con gli oggetti, ma anche quando si rivolge a sé stessa in quella che Jasper chiama “scissione”. In questo senso, l’educazione liberatrice, problematizzante, non può essere l’atto di depositare, o di narrare, o di trasferire o di trasmettere valore agli educandi, semplici pazienti, come succede nell’educazione depositaria, bensì un atto di conoscenza.<sup>73</sup>

Ed è qui il punto fondamentale della pedagogia di P. Freire che può aiutare a superare anche il nichilismo dei nostri giorni: i ragazzi non possono percepirci come vuoti contenitori

---

<sup>71</sup> *Ivi*, p. 58.

<sup>72</sup> Cfr. *Ivi*, p. 69.

<sup>73</sup> *Ivi*, pp. 67-68.

riempiti con contenuti che devono ripetere, ma hanno il diritto/dovere di sentirsi coscienze attive e responsabili della vita che è in loro. Finché tutto è loro dato senza sforzo e senza allenamento della loro intenzionalità, gli educandi continueranno a sentirsi passivi contenitori e il nichilismo continuerà a serpeggiare; se, invece, la realtà viene posta loro come sfida, ciò li può stimolare ad approcciarsi a questa realtà per comprenderla e arricchirla con il loro contributo perché si potranno percepire come agenti in essa e non contenitori passivi di essa.

Tale comprensione provoca nuove comprensioni delle sfide che nascono dalle successive risposte; in tal modo gli educandi prendono coscienza del loro impegno.<sup>74</sup>

L'educazione non è più così un qualcosa di statico, chiuso, ma è un processo stimolante che necessita del dialogo tra coscienze con l'intermediazione del mondo e diventa così un'educazione in grado di umanizzare perché non addomestica, ma spinge alla responsabilità di sé, degli altri e della vita. Il dialogo che P. Freire sostiene è un dialogo in cui tra i soggetti si crea un rapporto orizzontale, fatto di fede a priori (ciascuno ha fede nella potenziale umanità dell'altro che, appunto, magari non è ancora sviluppata a causa delle credenze personali sviluppatesi nel corso degli anni, ma c'è per il fatto stesso di essere degli esseri umani) e di fiducia che cresce man mano che il dialogo prosegue.<sup>75</sup> Questo dialogo comincia dalla scelta dei “temi generatori”, ossia dalla scelta di ciò che è sentito dalle persone di un certo luogo come oppressione/problema/situazione limite e prosegue poi con l'analisi in gruppo di questi temi tramite un continuo andirivieni tra codifica e decodifica, tra individuale e collettivo in maniera tale da far prendere coscienza a tutti della propria percezione della realtà e della percezione comune che se è disumanizzante può essere cambiata proprio perché è una credenza. Qui c'è un altro punto importante di tale pedagogia: il tutto è giocato su contributi individuali e collettivi. Un mettere insieme la percezione singola con quella del gruppo non sommando i singoli punti di vista, ma mettendoli in influenza in maniera tale che da un sentire individuale si arrivi, per commistione, a un sentire collettivo in grado di

---

<sup>74</sup> *Ivi*, p. 71.

<sup>75</sup> Cfr. *Ivi*, p. 77 – 83.

creare valori/idee/sogni comuni: ognuno è libero di esprimere ciò che sente e pensa, senza giudizi degli altri, che poi possono esprimere il proprio; solo poi inizia una fase di dibattito che può portare le singole opinioni ad influenzarsi. Così operando tutti si sentono parte del processo, non ci sono realtà statiche calate dall'alto e i valori che così si costruiscono sono motivanti per tutti.<sup>76</sup> Inoltre un educatore che si basa su tale pedagogia può aiutare un educando a rivolgere la propria intenzionalità sia sulla realtà esterna, ma anche su quella interna - la coscienza può essere anche cosciente di sé stessa. Indagando direttamente la realtà interiore, si cresce in consapevolezza e si può anche arrivare a scegliere quello che si sente più umano per essere sé assieme agli altri.<sup>77</sup> Non può essere, quindi, questo un approccio pedagogico che allena a riconoscere le proprie credenze limitanti/ombre/oppressioni su sé e sugli altri e ad imboccare strade che aiutino a vivere una vita degna di essere vissuta, una vita impregnata dal sentimento di essere nel posto giusto, a casa propria? E se ci si sente a casa propria non è più facile volere che anche gli altri lo siano veramente?

Molti sono gli strumenti, le pratiche, le metodologie nate per cercare di concretizzare queste riflessioni. Ad esempio nell'ambito della Metodologia del lavoro di gruppo, grazie anche alle riflessioni di P. Freire - ma non solo – è stato creato il metodo della ricerca-azione; strumento che permette ad un educatore formato di coadiuvare un gruppo affinché questo innanzitutto elabori a partire dalle percezioni delle singole individualità, un sentire di gruppo e, a partire da questo, la definizione di un problema condiviso e, successivamente, sempre muovendosi dal singolo al gruppo, di strategie volte a migliorare la situazione avvertita come problema.<sup>78</sup> Rimanendo, però, nello stesso contesto sociale in cui tali riflessioni sono nate, ossia nel Brasile di fine 900, tra i diversi strumenti utilizzati per concretizzarle spicca proprio ciò di cui si parlava all'inizio di tale capitolo, ossia il Teatro dell'Oppresso.

Come diceva A. Boal nella citazione fatta all'inizio di tale capitolo, il Teatro dell'Oppresso non è una serie di ricette da applicare per rendere coscienti e libere le persone, ma, proprio come alla fine riteneva importante P. Freire, è una ricerca fatta da alcuni uomini

---

<sup>76</sup> Cfr. *Ivi*, p. 88 – 120.

<sup>77</sup> Cfr. *Ivi*, p. 68.

<sup>78</sup> Piergiulio BRANCA e Floriana COLOMBO, *La ricerca-azione come promozione delle comunità locali*, in *Animazione Sociale*, a cura di Piergiulio Branca e Floriana Colombo, 169 (2003), pp. 44 – 45.

in comunione con altri uomini in una determinata situazione per averne consapevolezza e poterla poi migliorare. Le tecniche che tale metodologia utilizza si sono evolute, modificate nel corso del tempo e dello spazio. Le principali, utilizzate da A. Boal anche in Europa, sono tre: il Teatro Forum, il Teatro Immagine e il Teatro Invisibile. Nel primo alcune persone lavorano su un tema generatore, che avvertono come un tema di oppressione generale, ne producono una scena e poi la propongono ad una platea di spettatori/attori; una volta mostrata la scena, il conduttore (o Giolli) si rivolge al pubblico e chiede loro di aiutarlo ad uscire dalla situazione di oppressione. Chiunque degli spettatori può a questo punto intervenire nella scena per proporre una modalità diversa di approccio alla realtà oppressiva per tentare di cambiarla. Nella seconda tecnica a partire da un tema generatore, ossia anche in questo caso una situazione avvertita dai partecipanti come oppressiva, si avvia una fase di discussione che non avviene tramite le parole, ma tramite immagini create con i corpi. Questo in tre step. Nel primo, all'oppressione scelta, gli spett-attori (così chiama A. Boal le persone che prendono parte a queste attività) danno forma con una immagine attraverso i corpi di alcuni di loro; nel secondo, creano un'immagine così come invece vorrebbero che la realtà fosse, cioè creano un'immagine in cui l'oppressione è risolta. Infine, nel terzo step, a partire dalla prima immagine, l'immagine dell'oppressione, con progressive modifiche operate individualmente, si cerca di arrivare all'immagine ideale in maniera tale da rendere evidente la trasformazione da un'immagine all'altra. Sia nella costruzione delle prime due immagine sia nella fase di passaggio, le modifiche sono individuali, ma il risultato finale è un qualcosa di collettivo perché tutti vi hanno contribuito. Nella terza tecnica, quella del Teatro Invisibile, viene sempre scelto un tema caldo, cioè un tema che a livello sociale è avvertito come un tema scottante, che un gruppo di attori mette in scena in uno spazio quotidiano (per esempio lo scompartimento di un treno o una piazza); gli spett-attori non devono rendersi conto che questi sono attori, ma devono pensare che siano cittadini comuni esattamente come loro; è importante, quindi, che percepiscano la scena come qualcosa di non programmato, ma come un evento spontaneo. Questa scena ha lo scopo di smuovere gli spett-attori: fargli prendere posizione rispetto ad un tema o a livello razionale, portandoli a riflettere, o a livello fisico, nel caso in cui agiscano. È utile anche per capire come la società si orienta rispetto al tema: vedere come la società reagisce è già un feedback su ciò che

scatena quell’oppressione e, inoltre, è possibile anche avere un feedback dei pensieri perché è previsto che alcuni attori, sempre in incognito, rimangano in ascolto di ciò che la gente dice dopo l’accadimento.<sup>79</sup> Tutte queste tecniche è bene che siano precedute da un buon repertorio di esercizi-giochi che A. Boal riassume principalmente nel libro *Il Poliziotto e la maschera*. «Affinché il corpo sia capace di emettere e ricevere tutti i messaggi possibili, bisogna che sia riarmonizzato»<sup>80</sup> ed è proprio a tal fine che vengono fatti questi esercizi: rompere le atrofie e le ipertrofie in cui il corpo si è strutturato e dargli la possibilità di ristrutturarsi per le varie scene. Se poi, come scrive A. Boal, «l’essere umano è una globalità»<sup>81</sup> e, quindi, «gli apparati fisico e chimico sono totalmente collegati»<sup>82</sup>, ampliando l’espressione corporea, si amplia anche la realtà psichica.

Gli esercizi-giochi in sintesi racchiudono quello che poi è l’obiettivo del TdO ad ogni suo livello: rendere le persone consapevoli della propria percezione di sé, degli altri della realtà e della possibilità che hanno di agire come agenti trasformatori quando questa è avvertita come oppressiva.<sup>83</sup> Roberto Mazzini<sup>84</sup>, autore dell’introduzione a *Il Poliziotto e la maschera*, definisce con precisione lo scopo del TdO e rende, quindi, chiaro il processo di analisi e trasformazione che esso mette in atto:

[...] l’obiettivo è lo sviluppo della “teatralità umana”, cioè della capacità di ogni persona (non solo dell’artista) di usare il linguaggio teatrale, di “essere teatro”, usando questo medium per conoscere il mondo reale e trasformarlo.

Va sottolineato che l’analisi e la trasformazione sono compresenti sia nei giochi ed esercizi di demeccanizzazione, che nell’immedesimazione in personaggi, che nel Teatro forum e in ogni tecnica di TdO.

---

<sup>79</sup> Cfr. BOAL, *Il poliziotto e la maschera*, pp. 38 – 54.

<sup>80</sup> *Ivi*, p. 57.

<sup>81</sup> *Ivi*, p. 56.

<sup>82</sup> *Ibid.*

<sup>83</sup> Cfr. *Ivi*, p. 56 – 57.

<sup>84</sup> Roberto Mazzini dal 1992 è coordinatore e Responsabile nazionale dell’Associazione GOLLI, con la quale porta avanti attività di ricerca e sperimentazione del metodo denominato “Teatro dell’Oppresso” (TdO). Fra le molte attività, è stato Coordinatore dei progetti europei Fotel (FOrum-Theatre against Early school Leaving) e Fratt (Fighting Racism Through Theatre), ha portato avanti la Formazione ad animatori culturali dei gruppi Mbororo e Aka (Repubblica Centroafricana), è stato progettista e coordinatore del progetto “La città invisibile” nel carcere di Reggio Emilia, sul tema del reinserimento sociale dei detenuti. Ha partecipato, anche in veste di relatore, a convegni internazionali di settore. È, inoltre, psicologo iscritto all’Albo.

Durante un esercizio, si possono infatti scoprire proprie potenzialità e limiti; nell'immedesimazione, aspetti nuovi di sé; nel Teatro-forum si possono capire meglio le dinamiche oppressive, e così via...

Parallelamente a queste analisi, si sviluppano anche abilità emotive, corporee, strategiche e progettuali, che costituiscono la trasformazione di sé e alla preparazione della realtà.

È importante anche puntualizzare che l'analisi e la trasformazione non vengono intese solo come un processo logico-razionale, ma anche intuitivo, emotivo, sensoriale ed energetico, che si traduce poi in azione teatrale in senso lato.

Per rendere possibile l'analisi e la trasformazione della realtà, secondo Boal, l'esperienza di liberazione sperimentata nella finzione teatrale non deve essere fine a sé stessa, una semplice catarsi, uno sfogo di tensioni con funzione consolatoria. Infatti il TdO porta lo spettatore ad essere protagonista dell'azione drammatica perché ritiene che questo stimoli la successiva "estrapolazione" di quell'esperienza, nella vita reale. Lo "spett-attore" (come lo chiama Boal), entrando in scena e reagendo all'oppressione nella finzione teatrale, si arricchisce di idee e trasforma l'oppressione nella finzione teatrale, si arricchisce di idee e di energie, ha la possibilità di capire e trasformare l'oppressione, in una situazione protetta, per poi affrontare con un maggior bagaglio di strumenti ed esperienza l'oppressione reale.<sup>85</sup>

In questo tipo di teatro non si ha la catarsi dello spettatore, come avviene, invece nel teatro classico/aristotelico dove l'attore pensa e agisce al posto dello spettatore che guarda. Nemmeno si ha solo una riflessione priva di azione, come invece avviene nel teatro brechtiano dove, tramite un processo di straniamento, lo spettatore non si identifica con il personaggio e le sue emozioni, ma mantiene un distacco tale da poter riflettere sull'agire di quest'ultimo. In questa metodologia teatrale, lo spett-attore può entrare in scena e pensare e agire al posto del personaggio. Questo, come si evince dalla citazione fatta sopra, porta lo spett-attore a riflettere sulla situazione in cui potrebbe trovarsi pure lui e a tentare un'azione: lavora, così, sia sul modo che ha sviluppato di percepire sé, gli altri e la realtà e sulla percezione che hanno gli altri di questi stessi aspetti, sia su come poter cambiare la situazione oggettiva di oppressione.<sup>86</sup> Sostanzialmente, quindi, il TdO permette di lavorare su sé stessi complessivamente, per scoprire proprie potenzialità e limiti, abilità nascoste, esprimendosi

---

<sup>85</sup> *Ivi*, pp. 21 – 22.

<sup>86</sup> Cfr. Augusto BOAL, *Il Teatro dell'Oppresso. Teoria e tecnica del teatro*, traduzione di Patrizia Picamus e Giorgio Ursini Ursić, Bari, edizioni la meridiana, 2011, collana partenze, p. 26.

sulla scena. Permette così anche di testare queste nuove scoperte del sé in relazione alle dinamiche che si sviluppano in scena per tentare, se percepite come alienanti, di trasformarle. Se il TdO, in quanto strumento finalizzato alla liberazione delle coscienze, poteva già dirsi strumento utile a contrastare il nichilismo letto come oppressione, l'esplicitazione di quelli che sono i suoi scopi non fa che confermare questa ipotesi. Lo stimolare il sentire e la consapevolezza di sé, il permettere l'espressione del contributo di ciascuno, il lavorare sulle dinamiche sociali sono elementi che possono aiutare i giovani a destrutturare sia la percezione di sé stessi come di inutili contenitori passivi in balia di emozioni difficili da gestire sia del futuro come di un qualcosa di minaccioso e contemporaneamente strutturare percezioni diverse di sé, degli altri e del mondo. C'è quindi sia una fase di destrutturazione delle vecchie credenze sia una fase di ristrutturazione.

Inoltre, c'è un altro punto che è importante sottolineare: in questo processo di destrutturazione/strutturazione, esattamente come avviene nella pedagogia freiriana, c'è una parte dedicata all'espressione del singolo e una, invece, dedicata alla contaminazione dei contributi e che, riassunta nel prodotto finale, genera un'espressione del gruppo. Non si impone, ma si lavora insieme per costruire (qui sicuramente P. Freire e A. Boal possono essere avvicinati al costruttivismo<sup>87</sup>) una cultura, un'etica che sia sentita dal singolo come anche dal gruppo. Così facendo, nessuno è oppresso e nessuno è oppressore e si può camminare insieme. Inoltre, questa condivisione, questo sostegno reciproco non è più vissuto come un dovere, ma come una cosa che si sente, si desidera. Si ricostruisce così quel

---

<sup>87</sup> Il Costruttivismo, sviluppatisi a partire dagli anni '50 con il lavoro dello psicologo statunitense George Kelly, mette in discussione la possibilità di una conoscenza "oggettiva", di un sapere che rappresenti fedelmente la realtà esterna. Il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto che conosce, non può essere ricevuto in modo passivo ma risulta dalla relazione fra un soggetto attivo e la realtà. La conoscenza è una soggettiva costruzione di significato a partire da una complessa rielaborazione interna di sensazioni, conoscenze, credenze, emozioni. La "costruzione" poggia su mappe cognitive che servono agli individui per orientarsi e costruire le proprie interpretazioni. La realtà, in quanto oggetto della nostra conoscenza, sarebbe dunque creata dal nostro continuo "fare esperienza" di essa, nel corso di processi d'interazione. Nell'incontro di un soggetto con il mondo non è possibile distinguere osservatore e oggetto osservato, poiché entrambi si definiscono all'interno del rapporto di osservazione e interazioni reciproche. Ciò significa che le proprietà e relazioni sono costruite a partire dalla nostra azione organizzante sull'ambiente, non sono cose, proprietà o relazioni di un mondo che esiste indipendentemente dall'osservatore. L'ambiente in quest'ottica cessa d'essere luogo denso di informazioni precostituite e diviene luogo di esperienza, che offre diverse possibilità di costruire informazioni e conoscenze. Questo processo è allo stesso tempo permesso e condizionato dal linguaggio, culturalmente, socialmente e storicamente contestualizzato. Pertanto, la conoscenza è individuale e situata.

sentimento tanto auspicato da Galimberti che, da un lato, è amore verso sé, non individualista, e, dall'altro, è amore verso gli altri.<sup>88</sup>

Questo processo teatrale non può svolgersi nell'anarchia, ma ci deve essere una figura, una sorta di facilitatore dei processi di coscientizzazione che, quindi, «non dà risposte ai problemi, ma aiuta a trovarle fornendo tecniche e garantendo i processi»<sup>89</sup>. È assimilabile al concetto di educatore/educando promosso da P. Freire nella sua pedagogia. Favorisce processi che permettano l'espressione e la comunione delle varie intenzionalità che si muovono nella direzione del superamento di situazioni percepite come oppressive a favore di situazioni generatrici di umanità libera.<sup>90</sup>

## 6. Le parole dei ragazzi dopo aver sperimentato il Teatro Immagine con Avis

Quanto scritto a riguardo del TdO lo posso confermare per esperienza diretta.

Ho avuto modo, infatti, di conoscere il Progetto Scuola che Avis Regionale Veneto rivolge alle scuole di ogni ordine e grado inizialmente grazie all'esperienza di tirocinio curriculare e poi proseguendo in collaborazione lavorativa. Il progetto è nato, diciassette anni fa, presso Avis Provinciale Venezia, grazie alla collaborazione tra i volontari e Laura Elia, esperta in Teatro Sociale e, in generale, in offerte formative didattiche rivolte all'infanzia e all'adolescenza. I risultati, particolarmente efficaci, hanno poi fatto sì che il progetto si estendesse, come lo si trova tutt'ora, in tutta la Regione Veneto coinvolgendo circa 20.000 studenti all'anno.

Il fine delle attività formative proposte ai bambini e ai ragazzi non punta espressamente, se non nelle classi quinte degli istituti superiori, alla donazione di sangue, ma ad un dialogo, attivo e partecipativo, sui temi della cittadinanza attiva, della speranza, della trasformazione del mondo attraverso l'impegno del singolo e della collettività.

---

<sup>88</sup> Cfr. BOAL, *Il poliziotto e la maschera*, p. 131.

<sup>89</sup> *Ivi*, p. 21.

<sup>90</sup> Cfr. *Ivi*, p. 22.

Tra le molte offerte formative, ecco che ho avuto modo di vedere e di praticare la tecnica del Teatro Immagine, rivista in modo che potesse essere proposta nei contesti classe (scuole secondarie inferiori e superiori) e in due ore di lezione.

L'attività è svolta da due operatori ed è divisa in quattro fasi: 1. Fase di demeccanizzazione e destrutturazione delle maschere sociali; 2. Fase di introduzione alla tecnica con realizzazione di sculture sulle emozioni; 3. Fase di Teatro Immagine; 4. Debriefing finale.

Nella prima fase, che dura circa 20 minuti, si eseguono alcuni esercizi, proposti dallo stesso A. Boal nel libro *Il poliziotto e la maschera*: solitamente ne vengono proposti due, ossia Ipnosi colombiana<sup>91</sup> e Marionetta a filo<sup>92</sup>. Questi hanno lo scopo di avviare una prima destrutturazione soprattutto fisica e comportamentale: di solito in classe si sta seduti, si ascolta e si parla, con questi esercizi, invece, ci si muove in maniera inconsueta percependo, così, potenzialità inedite del proprio corpo; inoltre, giocando assieme, si inizia a simpatizzare (dal latino *sympathia*, che è dal greco *sympátheia*, derivato di *páthos* ‘affezione, sentimento’, col pref. *syn-* ‘con, insieme’). Nella seconda fase si introduce la tecnica del Teatro Immagine modellando corpi in maniera tale da creare delle sculture. Prima un operatore fa vedere l'esercizio scolpendo un'emozione sul corpo del collega, poi i ragazzi si mettono a coppie e provano anche loro: uno sarà lo scultore e l'altro il pongo, lo scultore creerà l'emozione, suggeritagli da un operatore, grazie al modellamento del corpo del compagno. In questo esercizio ciascuno scultore compie un'opera di introspezione chiedendosi “come esprimo io

---

<sup>91</sup> Boal, in *Il poliziotto e la maschera* a p. 58, descrive come segue l'esercizio l'Ipnosi colombiana: un attore mette la sua mano ad alcuni centimetri dal viso di un altro che è allora come ipnotizzato e deve costantemente mantenere il suo viso alla stessa distanza dalla mano dell'ipnotizzatore: i capelli in corrispondenza delle dita, il mento del polso. L'ipnotizzatore comincia una serie di movimenti con la mano, dall'alto in basso, a destra e a sinistra, avanti e indietro, la mano verticale rispetto al suolo, orizzontale, in diagonale. Il suo compagno deve fare tutte le contorsioni possibili per mantenere sempre la stessa distanza. La mano ipnotica può cambiare, per obbligare l'attore ipnotizzato a passare, per esempio, tra le gambe dell'ipnotizzatore. La mano di questi non deve mai fare dei movimenti troppo rapidi che non possano essere seguiti, e non deve nemmeno fermarsi. L'ipnotizzatore deve obbligare il suo partner a prendere tutte le posizioni ridicole, grottesche, scomode. Il suo partner così metterà in movimento una serie di strutture muscolari che non sono mai, o raramente, attive. Egli userà certi *muscoli dimenticati* del proprio corpo.

<sup>92</sup> Boal, in *Il poliziotto e la maschera* a p. 99, descrive come segue l'esercizio Marionette a filo: il marionettista e la marionetta sono distanti uno dall'altro. Quello finge di tirare un filo e la marionetta risponde col movimento corrispondente. Bisogna figurarsi che il filo parta direttamente dalla mano del marionettista verso una parte del corpo della marionetta che viene designata dallo sguardo del marionettista: braccio, mano, ginocchio, piede, testa, collo, ecc.

questa emozione?” e poi la ricerca interiore viene resa visibile esternamente tramite l’opera che ciascuno realizza. L’emozione, quindi, non rimane solo una parola, ma il concetto prende corpo sia interiormente sia esteriormente. Agli scultori, che, dopo aver realizzato l’opera, si siedono a pubblico, viene poi chiesto che cosa ciascuna scultura suscita in loro (non è richiesto di indovinare l’emozione, ma di sentire cosa quella scultura suscita singolarmente): le risposte a volte coincidono con l’emozione che lo scultore voleva riprodurre e altre volte, invece, sono diverse; questo sta a dimostrazione del fatto che, sebbene ci siano dei fattori comuni, ciascuno mostra le proprie emozioni in maniera diversa e che saper leggere il mondo interiore degli altri non è così scontato, richiede impegno, osservazione dei dettagli, abitudine al sentire. Nella terza fase gli operatori mettono a terra delle frasi sul tema generatore su cui si è deciso di lavorare, nel caso dell’Avis il tema è la solidarietà, ma anche il prendere in mano la propria vita sentendosi possibili artefici di trasformazione. Successivamente viene chiesto a ciascun ragazzo di posizionarsi vicino alla frase che lo tocca di più in questo periodo della statua vita. Quando ognuno ha scelto, l’operatore chiede ai gruppi che si sono formati attorno alle frasi di creare una scultura che rappresenti il senso della frase stessa. Create le immagini, i vari gruppi mostrano l’uno all’altro le loro creazioni e a tutti viene chiesto di scegliere la scultura che è piaciuta di più. Quella scelta dalla maggioranza sarà l’immagine rappresentativa della classe su cui verrà fatto il lavoro finale: la scultura viene ricreata e viene chiesto agli spett-attori di diventare attori, ossia di modificare la scultura in maniera tale da renderla più significativa per tutti. Al termine di questa fase, ossia terminate le singole trasformazioni, si arriva, quindi, a un’immagine condivisa, su cui nessuno più vuole agire perché piace a tutti, perché tutti la ritengono rappresentativa del modo di interpretare il tema trattato. Dal singolo contributo creativo, quindi, si è arrivati all’opera di trasformazione collettiva. Nell’ultima fase, si cerca di rielaborare quanto accaduto attraverso delle domande: “Come ti è sembrata questa attività?”, “Ti è piaciuta/non ti è piaciuta?”, “Che emozioni ti ha suscitato?”, “Che cosa c’entra secondo te tutto questo con Avis?”, “Prova a fare tu delle proposte di collegamento!”. Da qui si parte con la discussione che ha il sapore della scoperta: non ci sono contenuti che vengono calati dall’alto, ma si cerca di arrivare assieme, grazie al contributo singolare di ciascuno, ad

un’elaborazione collettiva. Quel che prima, quindi, è successo attraverso il linguaggio non verbale, si ripropone, ora, attraverso l’uso della parola.

Cosa rispondono i ragazzi a queste domande?

Quando i ragazzi sono liberi di esprimere le proprie impressioni sull’attività quello che ne esce ha il tenore di queste frasi: “Mi sono sentito veramente libero di dire quello che sentivo/pensavo senza sentire di essere giudicato”, “E’ stata un’attività diversa dal solito che non mi aspettavo”, “Mi sono divertito”, “C’è servita ad essere più gruppo perché abbiamo condiviso altro oltre alla lezione”, “Mi sono sentito libero di esprimermi, di dare il mio contributo”, “Ho trovato la forza per alzarmi e dare anche il mio; questo mi ha resa felice”, “Ci sarebbe più bisogno di esperienze di questo genere”. Inoltre, a dimostrazione della felicità, non ci sono solo le parole, ma, anche, o forse soprattutto, il linguaggio non verbale: sorrisi emozionati e, più di una volta, anche qualche lacrima in cui si mescolavano soddisfazione presente e dolore passato. Nella maggior parte dei casi, quindi, sia che si tratti di istituti secondari di primo grado, sia che si tratti di istituti secondari di secondo grado, si registra la percezione di una libertà di espressione nuova, gradita e desiderata, il gradimento di un’atmosfera non giudicante e la bellezza di aver sentito il desiderio di agire, di prendere parte, di trasformare assieme agli altri.

Questo è quello che dicono loro e noi operatori cosa vediamo e percepiamo?

Quando arrivo con il mio collega in classe, in particolare in quelle degli istituti secondari di secondo grado, quello che percepisco all’inizio dai ragazzi è “Che bello adesso dormo per due ore”, “Evviva posso studiare per l’interrogazione/verifica dell’ora successiva” o, dai più diligenti, “Ora mi sforzerò di ascoltare”, ma dal momento in cui iniziamo a parlare la situazione cambia: da come parliamo, dal fatto che prendiamo subito in considerazione il loro contributo, i ragazzi percepiscono immediatamente che non sarà una normale conferenza, come, invece, si sarebbero aspettati, ma qualcosa di diverso. Negli esercizi di de-meccanizzazione, se all’inizio sono un po’ straniti, imbarazzati (tant’è che, infatti, si guardano comunicando tra loro “che cosa stiamo facendo” e ridono in maniera nervosa, ipotizzo per difendersi), pian piano iniziano a non pensare più razionalmente agli esercizi, ma si lasciano coinvolgere dal gioco, sono lì, ci sono e si divertono (tant’è che la risata cambia, diventa distesa e, soprattutto, non è più di scherno, ma tipica di chi è coinvolto e sta

bene). Quando si raggiunge questo livello, cioè un momento in cui si sono rotte le maschere sociali e si riesce ad accogliere ciò che ne esce, vuol dire che si è creata una prima base di fiducia e di simpatia (intesa nell'etimologia vista precedentemente della parola) e si può, così, passare all'introduzione della tecnica del TdO: modellamento delle sculture. Sembra impossibile che dei ragazzi adolescenti possano impegnarsi a fare delle sculture sulle proprie emozioni, eppure quello che succede è che si mettono in gioco davvero. Magari a volte ancora un po' scappa la risatina imbarazzata o il pressapochismo per tutelare il proprio ruolo, ma dietro questo si avverte che ci sono e che vogliono esserci. Realizzano davvero l'immagine e non per obbligo. Nessuno, in mia presenza, ossia nei circa 40 incontri a cui ho preso parte, si è mai tirato indietro o si è mai opposto. La fanno davvero la statua. Anzi non solo la fanno, ma anche si impegnano a farla, si impegnano a cercare la propria emozione e a scolpirla. Quando, poi, realizzate le immagini, agli scultori seduti a pubblico, viene chiesto di esplicitare quale emozione emerge in loro dalla visione delle varie sculture, dopo una prima titubanza, le mani si alzano in numero sempre maggiore. Se qualcuno contesta il sentire di qualcun altro, cosa che, nonostante i sentimenti non siano giudicabili, può succedere, soprattutto all'inizio, l'operatore fa riflettere sul fatto che è possibile avere due sensibilità allenate in modo diverso e che non c'è nulla di sbagliato in nessuna delle due, ma è semplicemente quello che è. Dopo questa riflessione, nel caso in cui ce ne fosse stato il bisogno, nessuno più teme il giudizio e tutti sono ancora più liberi di esprimersi e dire ciò che pensano. Alcune volte è capitato, soprattutto nelle scuole secondarie di primo grado, che i ragazzi chiedessero, addirittura, di rifare l'esercizio invertendo i ruoli: un segno che l'attività li coinvolge e la vogliono fare, non la devono fare. A questo punto i ragazzi non sanno cosa aspettarsi, ma vogliono sapere cosa succederà. Attendono vigili quale sarà il prossimo passo. La scelta delle frasi è un momento intenso. C'è silenzio. Più che all'inizio. Un silenzio che trasuda concentrazione: ogni ragazzo, infatti, cerca, più o meno autonomamente (qualcuno, infatti, a volte fatica ancora a scegliere in completa autonomia; ipotizzo per un basso sviluppo della sua intenzionalità o perché in quel momento della sua vita le frasi che legge non gli risuonano) qual è la frase che lo colpisce di più. I ragazzi, poi, divisi in gruppetti discutono e realizzano la scultura e lo fanno convinti, mai tanto per fare e soprattutto per fare contenti noi operatori. Quando, infine, si tratta di modificare la frase

scelta dalla maggioranza, l’immagine di classe, c’è sempre qualche titubanza iniziale, ma poi, se si è riusciti a lavorare bene prima, qualcuno si alza e fa. C’è chi fa la modifica e si vede che ha paura di mostrarsi, ma una volta fermatosi in posizione e, vedendo che la sua proposta è accolta, cambia espressione, si sente più fiero del suo contributo. C’è chi agisce più d’impulso e velocemente fa le modifiche che ritiene opportune senza troppi problemi. C’è chi mette sé, chi trascina gli altri, chi ha un’idea grande, chi dà piccoli contributi. Alla fine l’immagine si crea e, spesso, tutti sono in gioco. Il più delle volte tutti sono all’interno della scultura come a dire “nessuno escluso” e questo sia per noi operatori sia per gli insegnanti è un momento molto emozionante. Nella discussione finale, c’è chi magari non sa bene cosa dire, ma tutti, in qualche modo, contribuiscono. A riguardo di ciò che pensano sull’attività dicono quanto già riportato, mentre sul collegamento con Avis molti fanno delle riflessioni inaspettate e profonde che colpiscono gli stessi professori presenti.

Cosa si evince dalle considerazioni dei ragazzi e quelle di noi operatori?

I ragazzi, effettivamente, durante tutto il corso dell’attività, possono esprimersi, possono contribuire. Il potersi esprimere cambia progressivamente la percezione che i ragazzi hanno di sé stessi: non oggetti di un processo, ma soggetti insieme all’operatore e ai compagni di un processo che ha i tratti dell’infinito e del mai chiuso definitivamente. Questa cambio di percezione è evidente nel passaggio dalla titubanza che si avverte all’inizio di ogni esercizio alla maggior sicurezza e fermezza e voglia di contribuire che si avverte alla fine degli stessi. Ciò rende i ragazzi, come si deduce dai loro commenti finali, ma anche da come li vediamo noi operatori nell’attività, felici, entusiasti: la possibilità di esprimersi produce contentezza proprio perché la persona diventa ciò che ogni essere umano è, diventa agente, essere per sé e non essere schiacciato o determinato da ciò che succede<sup>93</sup>.

Destruirando le credenze che lo portavano ad essere passivo, ristrutturandosi per ciò che è, ossia essere creatore, agente di processi, ciascun ragazzo, oltre a scoprire sé, scopre anche il valore dell’intenzionalità dell’altro, il sé dell’altro. Teoricamente, infatti, come già detto nei precedenti capitoli, il realizzare, esprimere il proprio vero sé, dopo aver accolto le proprie ombre, le proprie strutture limitanti, apre le porte all’etica: dopo che ho accolto in completezza me, prendendo consapevolezza del fatto che ero io stesso mio limitatore, mio

---

<sup>93</sup> Cfr. FREIRE, *Pedagogia degli Oppressi*, pp. 67 – 68, 73 – 76, 88 – 95.

oppressore, e, di conseguenza, anche limitatore degli altri, posso accogliere completamente anche gli altri, sia la loro luce sia la loro ombra e, insieme, potremmo camminare per realizzare il miglioramento della nostra realtà, interiore ed esteriore<sup>94</sup>. Nell'attività, questo passaggio si concretizza nella progressiva dissoluzione delle risatine di scherno o dei commenti, del tipo “Ma quella emozione non va espressa così”, “Perché fai quella modifica? Non ci sta”, etc.: tali giudizi distruttivi, infatti, si fanno sempre meno presenti e sempre più i ragazzi cercano di accogliere (a volte ancora capire più che comprendere, cioè sentire ciò che prova l'altro o sé stesso di fronte ad un certo contributo) l'espressione degli altri. Ovviamente, come già detto, l'educatore, è un facilitatore di tali processi che non sono per nulla scontati nella nostra società, ma anzi, al contrario, spesso, sono molto latenti. In questo modo, spinti a collaborare senza giudicare né sé né gli altri, i ragazzi contribuiscono, ognuno a suo modo, alla miglior realizzazione possibile dell'attività e si sentono, come loro stessi dichiarano, di essere diventati più gruppo.

Percependosi come agente di valore, come “essere per sé”, “essere di più” all'interno di questa attività di TdO e essendo felice di questa scoperta, ciascun ragazzo può iniziare un processo di decostruzione e costruzione che lo porterà a sentire di meritare di essere agente anche nella vita; esattamente come lo merita qualsiasi essere umano per il fatto stesso di essere un umano come lui. Nel caso di questi interventi, si intuisce che i ragazzi iniziano a innescare questo passaggio quando riescono, spesso autonomamente, ad associare la spinta ad agire che hanno sentito nell'attività alla spinta che sentono nella vita i volontari Avis. I volontari Avis agiscono per realizzare ciò in cui credono, perché anche loro non dovrebbero agire per concretizzare ciò che fa vibrare loro?

Questa attività dà, quindi, un po' di fertilizzante al seme che c'è dentro a ciascun ragazzo, ma è solo un po'. Proprio per questo, come da qualcuno di loro dichiarato, ci sarebbe più bisogno di esperienze di tal genere; più bisogno di attivare quel sé che spinge verso il mondo e gli altri in maniera collaborativa e non solo, come oggi invece accade, competitiva. Lo sentono i ragazzi questo bisogno, altrimenti non sarebbero così positivi quando rispondono alla domanda se l'esperienza è piaciuta o meno. Da quando io ho potuto partecipare a questo progetto, ribadisco, non ho mai visto, sentito nessuno non collaborare all'attività, non farsi

---

<sup>94</sup> Cfr. *Ivi*, p. 34.

coinvolgere. Certo c'è chi collabora di più e chi collabora di meno, ma tutti sono presenti. Tutti hanno sempre dato qualcosa di loro. Anche ragazzi che a scuola non stanno attenti e faticano a rimanere sui libri, hanno sentito il bisogno di partecipare questa attività. In particolare, qui mi riferiscono a quello che è successo quando abbiamo svolto questa attività in un dopo scuola: c'era un ragazzo che all'inizio faceva di tutto per attirare l'attenzione o per difendersi (ipotizzo per il fatto che l'attività metteva in scacco il suo essere distaccato dalle cose, superiore) con comportamenti che boicottavano la riuscita dell'esperienza, ma poi alla fine, dopo che io e la mia collega abbiamo messo in chiaro le condizioni per riuscire a vivere l'esperienza al meglio e avergli lasciato la possibilità di scegliere, il ragazzo si è messo molto in gioco, ha contribuito alla creazione di una delle immagini più originali che io abbia visto sulla frase "Una sola persona può decidere il suo destino e quella persona sono io" e, alla fine, non voleva più andare via; non voleva più andare via nel vero senso della parola: quando la mamma è venuta a prenderlo, prima del tempo, lui ha ribadito più volte che aspettasse e non per giocare alla playstation o all'x-box, ma per concludere un'attività di Teatro Immagine, per esserci, per dare il suo contributo. Ha abbandonato, quindi, il classico ruolo di disturbatore, per cui veniva anche etichettato, e si/ci ha fatto dono di quella parte di sé positiva che c'è, non si distrae, che è interessata, propositiva. I ragazzi hanno bisogno di essere interessati. Hanno bisogno di non sentirsi passivi, lontani dalle cose che fanno. Non è vero che sono svogliati e, se lo sono, spesso è perché la cosa che gli è proposta non è interessante per loro, o non è resa interessante. Che non vuol dire che sia apparentemente luccicante, seducente, che è la modalità con il cui il mercato rende le cose inutili appetibili, ma che sia sostanzialmente attraente perché li rende soggetti e non consumatori passivi: essere realmente visti e non aver l'obbligo solo di dover vedere. Sul tema del dono del sangue si sono fatte, nel passato, e in alcuni luoghi si continuano ancora a fare, molte conferenze: un relatore spiega cos'è e perché si fa e i ragazzi ascoltano. Il relatore e chi propone questa attività hanno buone intenzioni, ma il risultato, spesso, è che i ragazzi sono svogliati, non ascoltano, si distraggono, vedono quello come un momento di pausa dallo stress delle lezioni. Da ciò ne risulta che i giovani d'oggi non hanno voglia di impegnarsi. È loro il problema. No, non è vero. E queste attività lo dimostrano perché i ragazzi se si sentono veramente chiamati in causa ci sono, intervengono, parlano, sono attivi.

E sono attivi perché sentono il loro sé veramente chiamato in causa a contribuire, perché il sentimento vitale forte e tipico dei giovani che li abita c'è e ha necessità di esprimersi, di sentire che ha valore, che c'è qualcuno che lo considera. Se questo manca, se tutto è già dato, se non si lascia attivare quella scintilla, i giovani saranno disinteressati, appiattiti nel presente, anzi rifuggiranno sempre di più con altro, come ribadisce più volte U. Galimberti, la discoteca, lo sballo, la droga, il sesso, quel mondo che di loro non ha bisogno e che, quando ne ha bisogno, è perché loro devono fare cose che altri, adulti che hanno molta esperienza, hanno già pensato, già elaborato e che loro devono apprendere perché è giusto a prescindere<sup>95</sup>.

Questo processo, ossia l'accensione di questo sé, ovviamente, non è di esito certo perché ogni intenzionalità è libera ed è libera anche di rimanere nel dominio di ciò che la opprime. Nessun educatore sa quando avverrà esattamente il click che cambia la percezione e nessun educatore può farlo avvenire per esclusiva intenzione della sua intenzionalità, cioè non può determinarlo: se, per assurdo, potesse essere il contrario, sarebbe negata la natura stessa dell'intenzionalità che è ontologicamente libera<sup>96</sup>; se un educatore, inoltre, si ostinasse a spingere per far avvenire ciò, l'intenzionalità dell'educando potrebbe anche piegarsi alla sua volontà, ma sarebbe sempre un atto di forza, di violenza con cui una volontà sottomette un'altra e quest'ultima si fa sottomettere.<sup>97</sup> Il TdO, se condotto da educatori formati e, quindi, consci di tali processi e impregnati della pedagogia di P. Freire, non è un metodo in cui dovrebbe avvenire questo, ma in cui, al contrario, dovrebbe verificarsi la scoperta del valore di sé a partire dall'intenzionalità stessa degli educandi. È come una genesi. Non ci dovrebbe essere coercizione, sebbene magari anche a fini positivi: la persona scopre autonomamente il suo valore come quello degli altri. E quando una persona realizza questa comprensione, difficilmente la dimentica; questo perché, a differenza di quello che avviene per i contenuti cognitivi che si memorizzano nelle materie didattiche, tale comprensione coinvolge tutto l'essere (l'emozione, il sentimento, l'intelletto) ed è un sentire che, proprio perché è percepito come positivo perché fa vivere il proprio sé, si ricerca, si continua a

---

<sup>95</sup> Cfr. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, 78.

<sup>96</sup> Cfr. Vanna IORI, *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Milano, Guerini Reprint, 2000, p. 21.

<sup>97</sup> Cfr. FREIRE, *Pedagogia degli Oppressi*, p. 47.

ricercare, più o meno costantemente, per non rimanere bloccati nella negazione del sé. Come dice P. Freire, la responsabilità della libertà è difficile<sup>98</sup>, ma quando ci si accorge che è possibile e che è l'unico modo per essere tutti più umani, nonostante tutte le resistenze, si continuerà in quella direzione.

## 7. Conclusione

Il nichilismo, come messo in evidenza nel primo capitolo, caratterizza la nostra epoca: i riferimenti passati hanno perso gran parte del loro valore e causa di ciò i giovani, soprattutto, faticano a orientarsi e a farsi carico di quel sentimento di vita che abita in loro. E di questo nichilismo i giovani, nonostante non ne abbiano sempre piena coscienza, soffrono.<sup>99</sup>

Tuttavia, come si è argomentato nel secondo capitolo, questa disumanizzazione, che è possibile chiamare tale perché schiaccia le coscenze nel presente e non le apre al futuro<sup>100</sup>, non è, riprendendo le parole di P. Freire, una vocazione ontologica dell'uomo:

Umanizzazione e disumanizzazione, nella storia, in un contesto reale, concreto, obiettivo, sono possibilità degli uomini come esseri inconclusi e coscienti della propria inconclusione. Ma anche se tutte e due costituiscono una possibilità, solo la prima ci sembra costituire la vocazione dell'uomo. Vocazione negata, ma affermata dentro la sua stessa negazione. Vocazione negata nell'ingiustizia, nello sfruttamento, nell'oppressione, nella violenza degli oppressori. Ma affermata nell'aspirazione alla libertà, alla giustizia, alla lotta degli oppressi per il recupero della loro umanità rubata.<sup>101</sup>

Il nichilismo, quindi, proprio in quanto disumanizzazione, non è un “destino ineluttabile”, ma una costruzione, una modalità, una percezione che l'uomo si è creato e che, come ha creato, può abbandonare, dissolvere.

Per arrivare a dissolvere tale oppressioni, e cioè umanizzarsi, “essere di più”, “essere per sé”, cercare la verità (non in senso logico, ma sul piano esistenziale), si è arrivati a

---

<sup>98</sup> Cfr. *Ivi*, p. 33.

<sup>99</sup> Cfr. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, pp. 11 – 13.

<sup>100</sup> Cfr. *Ivi*, p. 28.

<sup>101</sup> FREIRE, *La pedagogia degli Oppressi*, p. 28

comprende, sempre tramite il pensiero freiriano, che bisogna dotarsi di un impegno radicale, cioè un impegno che permetta di non nascondere le proprie paure dietro false sicurezze, credenze, ma che consenta, invece, di accettarle per poi, se lo si ritiene opportuno, cioè responsabilmente, trasformarsi e trasformare seguendo il sentimento della vita. Una persona caratterizzata da tale impegno, un radicale, non ha paura di conoscere e, soprattutto, una volta lasciate andare le sue false credenze, non si sente né dominatore né liberatore degli altri, ma si percepisce in cammino insieme a loro per un’umanizzazione reciproca: non forza gli altri ad essere diversi da come sono e nemmeno nega l’espressione degli altri, ma riconosce la loro intenzionalità e lotta con loro per disvelare la migliore comprensione della verità di sé, degli altri e della vita che in un dato momento si può raggiungere.<sup>102</sup>

Questo si è dimostrato essere, in particolare nel quarto capitolo, l’impegno richiesto a un educatore che voglia davvero contribuire ai processi di liberazione di sé e degli altri; questo, in particolare, è l’educatore di cui un giovane di oggi ha bisogno per uscire dall’oppressione nichilista: un educatore che rimetta in moto l’essere agente, il sentimento vitale, il daimon in maniera tale che ogni ragazzo abbia la possibilità insieme agli altri di dare un senso alla vita.

I metodi che un educatore formato può utilizzare a questo scopo sono diversi. Sicuramente il TdO, in particolare il Teatro Immagine, come si è dimostrato sia nel secondo sia nel terzo capitolo, è uno di questi. Fare esercizi e giochi che scombinano gli abituali modi di muoversi, dare concretezza a concetti interiori con il proprio corpo e con quello degli altri, donare, se lo si sente, il proprio contributo perché un’immagine risulti più significativa, sono tutte operazioni che implicano contemporaneamente una destrutturazione e una ristrutturazione di credenze su sé, sugli altri e sul mondo<sup>103</sup>; in particolare, come la stessa Pedagogia degli Oppressi auspica, da oggetti, si inizia a percepirti come soggetti, da agiti, a agenti, da spettatori, a attori. È, quindi, un allenamento che promuove il cambiamento concreto, il rinnovamento, la rinascita del sé.<sup>104</sup>

Quindi, in conclusione, mi chiedo: se i giovani hanno un bisogno, a volte inconsapevole, di rinascita da questo nichilismo imperante e se l’allenamento che offre il TdO, grazie a un

---

<sup>102</sup> Cfr. *Ivi*, p. 23 – 26.

<sup>103</sup> Cfr. BOAL, *Il poliziotto e la maschera*, p. 35.

<sup>104</sup> *Ivi*, p. 21 – 22.

educatore formato, contribuisce ad attivare le coscienze perché assieme operino un cambiamento verso qualcosa che sentono di valore, non è un bene attivare degli interventi educativi basati su questo metodo, dei percorsi che con questo strumento aiutino i giovani ad essere cittadini responsabili della propria vita, quella degli altri e di quella che scorre nel mondo? Sì, la Pedagogia degli Oppressi e il Teatro dell'Oppresso, a mio avviso, come ho cercato di dimostrare nel corso di tutta la tesi, sono strumenti utili a far uscire le coscienze dalla stagnazione nichilista di questi anni e a riaprire una strada di speranza verso il futuro sia per i singoli sia per la collettività.

## 8. Bibliografia

ABBAGNANO Nicola e FORNERO Giovanni, *Protagonisti e Testi della Filosofia*, Torino, Paravia, 1999, volume D, Tomo 1.

ANTISERI Davide, *Relativismo, nichilismo, individualismo. Fisiologia o patologia dell'Europa?*, Soveria Manelli (CZ), Rubbettino, 2005.

BERTOLINI Piero, CARONIA Letizia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, a cura di Pierangelo Barone e Cristina Palmieri, Milano, FrancoAngeli, 2015.

BOELLA Laura, *Il coraggio dell'etica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2012.

BENES Roberto, CELLIE Daniela, CZERWINSKY Loredana, KOPCIOWSKI Jael, *Per una pedagogia dell'errore*, Trieste, Asterios Editore, 2017.

BOAL Augusto, *Il Teatro dell'Oppresso. Teoria e tecnica del teatro*, traduzione di Patrizia Picamus e Giorgio Ursini Ursič, Bari, edizioni la meridiana, 2011, collana partenze.

BOAL Augusto, *Il poliziotto e la maschera. Giochi, esercizi e tecniche del Teatro dell'Oppresso*, tradotto da Roberto Mazzini, Bari, edizioni la meridiana, 2009, collana partenze.

BOAL Augusto, *L'arcobaleno del desiderio*, traduzione di Claudia Melli, edizioni la meridiana, 1994, collana partenze.

BRANCA Piergiulio e COLOMBO Floriana, *La ricerca-azione come promozione delle comunità locali*, in *Animazione Sociale*, 169 (2003).

BRUNELLI Silvano, *La mente reattiva*, Borgo Podresca, Podresca Edizioni, 2013.

CODELLO Francesco e STELLA Irene, *Liberi di imparare. Le esperienze di scuola non autoritaria in Italia e all'estero raccontate dai protagonisti*, Firenze, Terra Nuova Edizioni, 2011.

CURCI Renato, *Teatro di Liberazione. Quasi un manuale sulle arti di strada*, Bari, edizioni la meridiana, 2011, collana partenze.

FREIRE Paulo, *La Pedagogia degli Oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2011, Le Staffette.

FREIRE Paulo, *Pedagogia della speranza. Un approccio nuovo a la Pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2014, Le Staffette.

FREIRE Paulo, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2014, Le Staffette.

FROMM Erich, *Avere o essere?*, traduzione di Francesco Saba Sardi, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1977.

GALIMBERTI Umberto, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007, prima edizione in “Serie Bianca”.

GALIMBERTI Umberto, *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Milano, Feltrinelli, 2018, prima edizione in “Serie Bianca”.

IORI Vanna, *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Milano, Guerini Reprint, 2000.

LIOTTI Giovanni e MONTICELLI Fabio, *I sistemi motivazionali nel dialogo clinico. Il manuale AIMT*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008, Psicanalisi e ricerca.

MARI Giuseppe, *Educazione come sfida alla libertà*, Torino, Editrice La Scuola, 2013.

MASULLO Aldo, *Stati di Nichilismo*, Napoli, artstudiopaparo, novembre 2016, Lapsus – collana di filosofia.

PERINA Renato, *Per una pedagogia del teatro sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

PITRUZZELLA Salvo, *Manuale di Teatro creativo. 240 tecniche drammatiche da utilizzare in terapia, educazione e teatro sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

RECALCATI Massimo, *I ritratti del desiderio*, Milano, Raffaello Cortina Editori, 2018.

STOPPA Francesco, *La restituzione. Perché si è interrotto il patto tra le generazioni?*, Milano, Feltrinelli, 2010.

TAYLOR Charles, *Il disagio della modernità*, traduzione di Giovanni Ferrara degli Uberti, Bari – Roma, Edizioni Laterza, 1999.

## 9. Sitografia

DEL MAR RAMIS Maria, Contribution of Freire's Theory to Dialogic Education, in HSE – Social and Education History, Vol. 7, No. 3, October 2018, DOI: 10.1783/hse.2018.3749 (10.06.2019), pp. 277-299.

FELTRINELLI Editore, *Umberto Galimberti su nichilismo, Occidente, cristianesimo, adolescenza, tecnologia, futuro...*, You tube video, 26 settembre 2018, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=XiLLKF12wVc> (10.06.2019).

GIESLER Mark A., Teaching Note—Theatre of the Oppressed and Social Work Education: Radicalizing the Practice Classroom, in Journal of Social work Education, Vol. 53, No. 2, 2017, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10437797.2016.1260503> (10.06.2019) pp. 347 – 353.

IRWIN Jones, *Authority Through Freedom. On Freire's Radicalisation of the Authority-Freedom Problem in Education*, in Espacio, Tiempo y Educación, Vol. 5, No. 1, DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.191> (10.06.2019) pp. 57-69.

MEHRTENS Sue, in «In the Grip of the Daimon», URL: <https://jungiancenter.org/in-the-grip-of-the-daimon/>, (10.06.2019).

PARMEGGIANI Stefania, *Massimo Recalcati: "I figli ora capiscono di aver bisogno di un padre-testimone"*, in «Arte e cultura – L'Espresso», 30 ottobre 2016, URL: [http://www.repubblica.it/cultura/2016/10/30/news/\\_i\\_figli\\_ora\\_capiscono\\_di\\_aver\\_bisogno\\_di\\_un\\_padre-testimone\\_-150937622/](http://www.repubblica.it/cultura/2016/10/30/news/_i_figli_ora_capiscono_di_aver_bisogno_di_un_padre-testimone_-150937622/), (10.06.2019).

OCCHI Nicola, *Umberto Galimberti, "I Giovani, generazione del nichilismo attivo"*, in «Giornale di Brescia», 25 giugno 2018, URL: <https://rinascimentoculturale.it/rassegna/umberto-galimberti-i-giovani-generazione-del-nichilismo-attivo/>, (10.06.2019).