



Educazione alla libertà, educazione per la libertà, educazione all'agentività. Freire e il Capability Approach Education “to” liberty, education “for” liberty, education to agency. Freire and Capability Approach

Anna Maria Colaci

Università del Salento

Annamaria.Colaci@unisalento.it

ABSTRACT

The pedagogic thought of Paulo Freire, often defined as a Rousseau of the XX century, recalls in its contents to the theology of liberation. Some of the pillars of this new theological theory, born in South America, are the roots of the theoretical and practical approach of the Brazilian educationalist, academically born with some conceptions close to Marxist-Gramscian ideals, associated to Christianity. His work on the field is addressed to the Brazilian working class, poor and illiterate, that thanks to the educational method applied by Freire, manage to conquer their own rights.

So, not only the conventional educational praxis, not culture as a mean of democracy, but as a mean to reach freedom and democracy. The Christian doctrine of the theology of liberation, is for Freire this way an important pillar for the social struggle that aim to eliminate class differences and remove all those obstacles to freedom and equality. The movement was created the great dictatorial regimes that during the XX century have oppressed people in South America, which was a direct expression of the colonial period brought on by the Europeans and that, during the '900, found a fertile ground to install dictatorships closely tied to the economic powers of that time.

The new way of spreading culture, modern and anti-colonial (in the sense to cut ties with the colonialists) propose a new social scheme of liberation of the populations, especially South American, from the chains of ignorance and dependence from the dominator. We may also propose a pioneering outlook of Freire towards education and the formulation of a collective and unitary people conscience.

Il pensiero pedagogico di Paulo Freire, spesso definito un Rousseau del XX secolo, si rifà nei suoi contenuti alla teologia della liberazione. Alcuni dei pilastri di questa nuova teoria teologica, nata proprio in Sudamerica, sono alla base dell'operato teorico e pratico del pedagogista brasiliano, nato accademicamente con delle concezioni di stampo marxista gramsciano associate al cristianesimo. La sua opera sul campo si destina proprio alla classe operaia brasiliana, povera e analfabeta che, grazie al metodo educativo applicato dal Freire, riesce a riconquistare i propri diritti.

Dunque non solo la prassi educativa convenzionale, non la cultura come mezzo della democrazia, bensì come mezzo per il raggiungimento della libertà e della democrazia. La dottrina cristiana della teologia della liberazione, in tal senso, costituisce per Freire un importante pilastro per la lotta sociale volta ad appianare le differenze di ceto ed eliminare tutti quegli ostacoli che minassero alla libertà e all'uguaglianza delle genti. Il movimento nasce per combattere i regimi dittatoriali che nel corso del XX secolo hanno oppresso le genti del Sudamerica, espressione diretta del passato coloniale che le potenze europee hanno esercitato sul continente, e che nel corso del '900 hanno trovato un terreno fertile per l'installazione di dittature oppressive che incontrassero il favore delle superpotenze economiche e militari del tempo.

Il nuovo modo di impartire la cultura, più moderno e anticoloniale (nel senso di tagliare il cordone ombelicale con i colonizzatori) si propone come schema sociale di liberazione delle popolazioni, nella fattispecie sudamericane, dalle catene dell'ignoranza e dell'asservimento al potente. Si può dunque proporre una visione pionieristica di Freire verso la formazione e la formulazione di una coscienza collettiva e unitaria di un popolo, che possa rompere le tradizioni servili del passato verso una propria identità culturale, libera dai vincoli di oppressione del dominatore.

KEYWORDS

Freire, Interculturalism, Education, Agency, Capability Approach.

Freire, Interculturalismo, Educazione, Agentività, Capability Approach.

Premessa

Basterebbe dare uno sguardo agli ultimissimi avvenimenti politici brasiliani, tra riforme e proteste popolari (www.fides.org.it), per comprendere due considerazioni fondamentali: la prima vuol riferirsi al fatto che l'ormai nota *coscientizzazione*, centrale nell'opera educativa di Paulo Freire, messa in pratica nei primi anni Sessanta del secolo scorso e volta alla *liberalizzazione* degli *oppressi*, ha ormai impiantato salde radici in quella terra, dove ora le masse, povere e sfruttate, non riescono più a rimanere *in silenzio* ma protestano e lottano costantemente per i propri diritti. La seconda considerazione è la constatazione che la *democrazia*, quella *autentica*, senza *manipolazioni* da parte del governo, tanto agognata dal Nostro (Freire, 1967/1975), è ancora lungi dall'avverarsi.

Per tal motivo, il presente saggio, a vent'anni dalla sua morte, intende omaggiare Freire ripercorrendo i capisaldi del suo pensiero pedagogico e, soprattutto, sottolinea la necessità di ri-attualizzare la sua prassi educativa non soltanto in Brasile, ma anche negli altri contesti e Paesi del mondo odierno, dal momento che "se guardiamo con questo occhio critico alle *forze occulte* o alle *promesse non rispettate* della democrazia, come dice Bobbio, non so quali democrazie *si salvano*, non certo quella degli Stati Uniti o dell'Italia, solo per fare due esempi" (Tosi, 2005; Chiocchi, 2005, pp. 7-11).

Circa la potenziale forza *attualizzante* del 'metodo educativo Freire', del resto presentata fin da subito da F. Weffort nell'introduzione di *L'educazione come pratica della libertà* (Freire 1967/1975), e via via riconosciuta dai vari pedagogisti degli ultimi anni¹, così ha dichiarato la vedova Freire, Ana Maria Araújo, pochi anni dopo la morte dell'autore:

"L'opera e il pensiero critico, etico, politico ed educativo di Freire, si stanno diffondendo e radicando in tutte le parti del mondo: dall'America latina all'Oriente, dall'Europa dell'est a quella occidentale, si stanno pubblicando e diffondendo velocemente, in contrasto con le logiche dell'economia capitalista globalizzata, malgrado i tentativi di negazione di alcuni autori neoliberalisti. I suoi scritti, radicati in un umanesimo profondo e autentico, si contrappongono alla nuova versione dell'imperialismo capitalista, sempre più perverso ed escludente, impoverendo popoli, città e nazioni e negando l'umanizzazione dell'esistenza. Sono incontestabili, in questi primi anni del XXI secolo, l'attualità e la rilevanza del pensiero di Paulo Freire, anche se molti pensatori post-moderni hanno cercato di negarlo. Il problema della liberazione degli oppressi è tuttora valido, considerando la prepotenza degli intellettuali a servizio dei padroni del mondo, che cercano di massificare e dominare popoli e nazioni appartenenti ai vari continenti, annullando culture millenarie e sfruttando attraverso guerre preventive le ricchezze altrui [...]. Per far fronte a queste ideologie e pratiche autoritarie servono altri approcci e politiche sociali, locali e planetarie, basati sulla teoria umanizzante e liberatrice ideata da Freire. In questo senso il suo pensiero è attuale, rilevante. Necessario" (Freire, 2008, pp. 7-8).

Il contributo di Freire alla *cultura alternativa* in voga negli ultimi decenni del Novecento, parte proprio dalla pratica, ossia dall'esperienza *sul campo*, tra gli

1 Si ricordi il contributo del prof. G. Milan (2005): "Freire offre un regalo non da poco all'odierna cultura pedagogica, chiamata ad aprirsi senza mezzi termini alla dimensione planetaria, sistemica e interculturale, secondo gli auspici formulati – ad esempio, da Edgar Morin, da Zigmundt Bauman e da altri noti interpreti dell'attualità – dei suoi bisogni e delle sue istanze più vive" (<http://www.giovaniemissione.it>).

analfabeti e oppressi lavoratori brasiliani, gli *straccioni* a cui è dedicata esplicitamente l'opera (Freire, 1967/1975). La volontà di dare *parola al popolo* per farlo *emergere*, com'è noto, lo portò a fondare il Movimento di Cultura popolare che, finalizzato ad alfabetizzare l'educando, non si limitava semplicemente all'atto di istruirlo nel leggere e nello scrivere ma, congiuntamente, e attraverso la mediazione, la presentazione di alcune cose e/o situazioni del mondo degli stessi oppressi, lo portava a confrontarsi con l'educatore e con gli altri educandi attraverso un *dialogo* basato sulla fiducia reciproca, fino a fargli acquisire una *coscientizzazione*, una nuova coscienza, inducendolo quindi a *problematicizzare* quel dato di fatto per indurlo poi a voler *trasformare*, per *liberarsene*, tutto ciò che era causa di oppressione. Pertanto, sia il metodo sia il fine ultimo di tale pedagogia la rendono applicabile esclusivamente in una *comunità*, nella quale uomini *alla pari*, compreso l'educatore che si pone come uno di loro, comunicano tra loro, discutendo di un dato argomento che *interessa* loro in maniera profonda (Freire 1968/1976).

D'altro canto, come afferma il già citato F. Weffort "la pedagogia della libertà porta in sé i germi della rivolta, ma non si può affermare che la rivolta come tale costituisca uno degli obiettivi dell'educatore [...]. Coscientizzare non significa affatto ideologizzare o proporre parole d'ordine" (Freire, 1967/1975, p. 20).

Tuttavia, sono l'amore per l'uomo e la difesa dei suoi diritti, gli aspetti fortemente caratterizzanti la pedagogia di Freire e di stampo inequivocabilmente cristiano, cui può collegarsi quindi la Teologia della liberazione (Girardi et al., 1985; Bimbi, 1972), che, seppur intrisi di ideologia marxista, evitano alla critica di pensare al Nostro come a un *seminatore* di violento rivoluzionarismo politico. Considerazione questa che di lui non ebbero le forze di destra quando, con un colpo di stato (1964), misero fine non solo al partito populista e alla sua ansia di *manipolare* le masse ma anche a quell'educazione popolare che solo grazie a Freire aveva intrapreso la giusta via per un'autentica democrazia e libertà (Freire, 1967/1975).

1. La pedagogia degli oppressi: per un'autentica libertà e democrazia

Il diritto umano della libertà, cristianamente inteso, è il nucleo centrale su cui ruota l'intera concezione pedagogica di Freire. Lontana dalla concezione tipica del liberalismo, astratta e propagandistica, e anche dalla mera speculazione filosofica socratea, la libertà è dunque concepita "come il modo di essere, come il destino dell'uomo, e perciò stesso ha senso soltanto in seno alla storia vissuta dagli uomini" (Freire, 1967/1975, p. 14). Pertanto, proprio perché "aperta alla storia", e quindi alla necessità concreta di "alfabetizzare e coscientizzare le masse" oppresse, la pedagogia della libertà di Freire pone la massima priorità alla "prassi" umana (Freire, 1967/1975, p. 10). In altri termini, nonostante il tema dell'"educazione come affermazione della libertà" risalga a tempi antichissimi, fin dagli antichi greci, nella concezione specifica di Freire tale principio umanistico necessita di "circostanze concrete che gli diano senso", ossia "riconoscere il fatto dell'oppressione, ed anche la lotta per la liberazione". È questo il significato profondo dell'espressione *educazione come pratica di libertà* elaborata dal Nostro (Freire, 1967/1975, p. 14). Per cui, tale educazione comporta una *pedagogia dell'oppresso*: non una pedagogia *per* lui, ma *di* lui. Si passa dunque dall'educazione *depositaria*, da sempre imposta dalle classi dominanti per manipolare le masse analfabete, a quella *problematicizzante* e quindi *liberatrice*, la quale non pratica la manipolazione ma si serve della *coscientizzazione* (Freire 1968/1976). Si tratta pertanto di una "nuova pedagogia" che parte proprio dalla sotto-cultura degli oppressi e che *da* e *con* essi diviene permanente *riflessione*, per poi diventare

una *ri-creazione* della coscienza, la quale a sua volta non potrà più accogliere la vecchia idea di essere, magari fatalisticamente, *oppressa* da un *oppressore*: “la pedagogia dell’oppresso è quindi liberatrice di ambedue” dal momento che, come Hegel ci insegna, è nella coscienza che risiede la consapevolezza di sé e del rapporto col mondo (Hegel, 1973).

Con l’intenzione di mettere in rilievo alcuni aspetti pedagogici e socio-politici, in questa sede, si eviterà di scendere in una descrizione minuziosa delle tecniche pratiche e materiali adoperati dal nuovo metodo pedagogico di Freire. Pertanto, dal momento che *l’educazione alla libertà* è considerata dal Nostro già una *pratica* della libertà (Freire 1968), è interessante sottolineare come egli basi sul concetto di libertà lo stesso *Circolo di cultura*, ossia la nuova *scuola* che accoglie gli oppressi, la quale acquista efficacia allorché abbia luogo “la partecipazione libera e critica degli educandi” (Freire, 1967/1975, p. 11). Sulla stessa volontà di eliminare ogni forma di autorità, si pone l’abolizione della classica opposizione educatore/educandi: il primo non è chiamato più *professore* ma *coordinatore*, mentre i secondi non vengono mai appellati *analfabeti* ma *alfabetizzandi* (Freire, 1967/1975). A ben guardare, la pedagogia degli oppressi prevede la *partecipazione popolare* ancor prima di dare inizio al corso di alfabetizzazione, e cioè il coordinatore, coinvolgendo anche alcuni alfabetizzandi, induce un determinato gruppo di persone a discutere per compilare un elenco delle parole più usate e più cariche di significato presso quel popolo: si tratta delle *parole generatrici*. Il coordinatore le utilizzerà non solo per insegnare a leggere e scrivere, attraverso la divisione in sillabe e la ricomposizione di altre parole, ma per *coscientizzare* gli educandi, attraverso una *problematizzazione*, su ciò che esse significano. Attraverso una discussione collettiva e fra pari gli oppressi acquistano la consapevolezza del loro stato e comprendono che è possibile *liberarsene*. Pertanto, nella pedagogia degli oppressi “l’alfabetizzazione e la coscientizzazione sono inseparabili”, o meglio, coesistono (Freire, 1967/1975, p. 13). Un altro aspetto pedagogico, che lo stesso Freire non esita a sottolineare ripetutamente, è costituito dalla necessità di dar luogo a tale metodo educativo soltanto in presenza di una *comunità* quanto più omogenea possibile, e non del singolo, in quanto la liberazione presuppone la *problematizzazione* collettiva, che a sua volta avviene attraverso il *dialogo* con gli altri: sono gli *interessi* suscitati dagli argomenti discussi a portare alla coscientizzazione (Freire 1968/1976).

Osservazione questa, del resto, già effettuata da J. Dewey (1916/1992) nei primissimi anni del Novecento, trattando del legame tra educazione e democrazia:

“Sul piano educativo vediamo prima di tutto che la realizzazione di una forma di vita sociale nella quale gli interessi si compenetrano a vicenda, e in cui vivo è il senso del progresso o riadattamento, rende una comunità democratica più interessata di quanto non abbiano ragione di esserlo le altre comunità in un’educazione deliberata e sistematica” (Dewey, 1925/1992, p. 133).

L’educazione democratica di Freire, del resto, risiede anche, come si è già detto, nel nuovo approccio della *reciprocità* dell’istruzione: il dualismo docente-studente, forte in Rousseau e rinvigorito in Dewey, perde il suo ordine precostituito per flessibilizzarsi e ribaltarsi in un’ottica di *parità* fra coordinatore/alfabetizzandi, dove non vi può essere insegnamento senza apprendimento. Ciò si ricollega ad uno dei più importanti piani di riferimento del pensiero del pedagogista brasiliano, ovvero il suo attacco al concetto “bancario” dell’educazione.

Spostando il punto di vista da una prospettiva socio-pedagogica ad una più strettamente socio-politica, da quanto esposto, dunque, si potrebbe concludere che la pedagogia *democratica* di Freire rappresenterebbe non soltanto un mezzo per il raggiungimento della libertà e della democrazia politica, ma anche un

mezzo utile alla democrazia per prosperare in consensi? Apparentemente la risposta è sì, come per affermare che politica democratica e cultura siano una il mezzo dell'altra in maniera scambievole. In realtà, secondo il parere di Freire, le masse, ancora in quegli anni, erano *manipolate* da una *falsa* democrazia populista: dal momento che gli *ignoranti* non potevano votare, e quindi costretti a rimanere bloccati nella *cultura del silenzio*, costituivano una massa da modificare *quantitativamente*, e da disciplinare in base a precisi e celati accordi politici tra le classi sociali². Per cui, l'educazione di Freire non solo permetteva, attraverso il metodo della coscientizzazione, una nuova presa di coscienza dello stato di oppressione, ma forniva loro anche lo strumento di liberazione da tale condizione (Freire, 1967/1975). Da questa prospettiva appare quasi scontato, seppur non esplicitato da Freire, il richiamo a G. De Ruggiero (1925) che trattando di *statolaria democratica*, così scriveva nel saggio *Storia del liberalismo europeo*:

“Non a torto la democrazia e il dispotismo vengono posti sulla stessa linea [...]

Anzi è la più grave e pericolosa forma di dispotismo quella che si origina dalla democrazia, per il fatto stesso che muove dai più bassi strati della società e procede livellando, cioè *prostrando* quelle forze che potrebbero temperarlo e limitarlo. E non le minoranze soltanto sono tiranneggiate, ma le maggioranze stesse, la cui effettiva consistenza sociale è ben diversa da ciò che figura col loro nome sulla scena politica” (G. De Ruggiero, 1925, p. 362).

La pedagogia degli oppressi, dunque, vuol essere uno strumento finalizzato a disvelare, attraverso la coscientizzazione, ogni forma di dominazione politica e sociale. Del resto è indubbio che tale pedagogia, in quanto finalizzata alla liberazione dall'oppressione, necessiti di una rappresentanza politica, “ma qui si tratta di un altro tipo di politica, non certo quella della manipolazione”. Ancor più certo è il fatto che la pedagogia della liberazione non voglia essere una *leva per la rivoluzione*, ma l'auspicio di una nuova politica popolare (Freire, 1967/1975, p. 38).

Ed è proprio tale auspicio che oggi, a distanza di circa cinquant'anni dall'esperienza pedagogica condotta in Brasile, questi ancora tardi a concretizzarsi in un mondo ormai globalizzato e intriso di nuove problematiche.

2. L'attualità pedagogica di Freire nell'epoca della globalizzazione

Del resto, l'ormai noto fenomeno della globalizzazione, variamente trattato e contestualizzato dai diversi studiosi degli ultimi tempi (Dal Bosco E., 2004; Zolo, 2006; Bauman, 1998/2003), insieme alle conseguenze sociali, politiche, economiche e culturali da esso apportate, non poteva restare indifferente ad un educatore attento e scrupoloso osservatore della realtà, come appunto si è rivelato Freire sin dall'inizio della sua azione educativa svolta in Brasile, secondo il quale l'uomo deve essere sempre e ovunque pronto ad accogliere la “sfida drammatica del momento presente” (Freire, 1968/1976, p. 47).

In *Pedagogia dell'autonomia* (1996/2004), scritto qualche anno prima di morire, è lo stesso Freire a denunciare, la nuova realtà globalizzata, causa di non pochi problemi individuali e anche *planetari*, per i quali l'opera di *coscientizzazione* pre-

2 A tal riguardo, risulta interessante la magistrale analisi socio-politica effettuata da F. Wefort in Freire, P. (1967), *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Trento, 1975, pp. 16-36)

vista dal suo metodo pedagogico fornirebbe quantomeno una speranza di risoluzione tramite l'ottenimento di una *liberazione* dai nuovi stati di oppressione:

“si parla della globalizzazione dell'economia come di una fase necessaria dell'economia mondiale, a cui, per ciò stesso, non è possibile fuggire. Si universalizza un dato del sistema capitalistico e un istante della vita produttiva di talune economie capitalistiche egemoniche come se il Brasile, il Messico, l'Argentina dovessero partecipare alla globalizzazione dell'economia allo stesso modo degli Stati Uniti, della Germania o del Giappone [...]. Se la globalizzazione implica il superamento delle frontiere, con l'apertura senza restrizioni al libero commercio, vada pure in rovina allora chi non è capace di resistere [...]. Insomma, l'ideologia neoliberale si sforza di spiegarci e di farci vedere la globalizzazione come qualcosa di naturale o quasi, e non come un risultato della storia [...]. Il discorso ideologico della globalizzazione cerca di mascherare che essa viene rimpinguando la ricchezza di pochi e contemporaneamente viene acutizzando la povertà e la miseria di milioni di altri” (Freire, 2004, pp. 100-101).

L'epoca della globalizzazione, in effetti, se a un livello, per così dire, superficiale, veda una tendenza verso l'omologazione planetaria in ambito culturale e di direttive politico-economiche, ad un livello sociale più profondo dà luogo a dualismi, se non a vere e proprie opposizioni. L'analisi effettuata da Freire sul filo conduttore povertà/ricchezza, dunque, non si esaurisce trattando di Stati poveri e sfruttati e Stati capitalisti sempre più ricchi. Anzi, è proprio la competizione economica fra questi ultimi a determinare, all'interno delle rispettive realtà sociali, delle nette differenze tra lavoratori e proprietari aziendali (Gallino, 2000).

La magistrale analisi sociale, di respiro mondiale, condotta da Z. Bauman alle soglie del Duemila, ben esprime quel “frutto amaro della globalizzazione”, o meglio, uno dei tanti frutti amari, ancora lontani dal divenire *dolci*. Per lo studioso, nella nuova società globalizzata, nella quale *flessibilità* diventa la parola d'ordine, si assiste all'avvento e alla diffusione del *lavoro liquido*, ossia a *breve termine*, *insicuro* e *instabile*, che preconizza, quindi, precarietà e disoccupazione (Bauman 1998/2003, pp. 169-175). In tale contesto, i ‘lavoratori di routine’ (Reich, 1991), ossia i lavoratori un tempo appartenuti alla classe operaia, ed ora legati alle innovative catene di montaggio o alle reti informatiche, rappresentano “gli elementi più facilmente smaltibili e sostituibili del sistema economico. Ciò significa che in ogni singolo lavoratore è sparita del tutto la fiducia in, e la sicurezza di, un lavoro a lungo periodo: “si tratta di una reazione naturale alla *flessibilità* del mercato di lavoro” (Bauman, 2000/2002, pp. 175-176).

Tale situazione non poteva non rappresentare per Freire una delle tante contemporanee condizioni di oppressione, di dominazione, da parte degli uomini più ricchi verso le masse dei lavoratori per la quale provava *indignazione* aggravata da un “immobilismo” popolare. Da qui la necessità di proporre la sua metodologica educazione *problematizzante* che, attraverso il dialogo, rompe quel mutismo paralizzante e che ricorda agli oppressi di essere degli uomini “sociali e storici, che pensano, che comunicano, che trasformano, che creano, che realizzano sogni, che sono capaci di indignarsi perché capaci di amare” (Freire, 2004, p. 45).

E, per l'importanza dell'indignazione come elemento basilare per la prospettiva di un cambiamento, ancora Freire:

“un secolo e mezzo fa Marx ed Engels fecero appello all'unità delle classi lavoratrici di tutto il mondo contro la spoliazione che stavano subendo. Al giorno d'oggi diventa necessaria e urgente l'unità e la ribellione di tutti noi contro la minaccia che ci coinvolge, quella della negazione di noi stessi come esseri umani, sottomessi alla ferocia dell'etica del mercato. [...]. Nessu-

na teoria della trasformazione politico-sociale del mondo riesce anche solo a darmi un'emozione se non parte dalla comprensione dell'uomo e della donna in quanto esseri che fanno la storia e che da questa a loro volta vengono plasmati, esseri che prendono decisioni, operano rotture e scelte. Esseri etici, seppur capaci di trasgredire l'etica necessaria [...]. La grande forza su cui costruire le fondamenta di una nuova ribellione, è l'etica universale dell'essere umano e non quella del mercato, insensibile a ogni richiesta delle persone e aperta soltanto all'ingordigia del profitto. È l'etica della solidarietà umana" (Freire, 2004, p. 102).

A distanza di quasi vent'anni dalla relativa descrizione di Bauman, la situazione del rapporto lavoratori/capitalisti non è cambiata. E certamente non è l'unico esempio di oppressione odierno. Per esempio, i grandi flussi migratori verso Occidente provenienti dalle zone più povere del mondo, come Asia, Africa e Sud America, diretta conseguenza della politica economica globale, rappresentano una forma di oppressione legata al fatto di far parte di comunità immigrate, "extraterritoriali", all'interno di un paese sviluppato, per le quali, come si approfondirà nelle prossime pagine, sono riservati ruoli sociali, professioni e condizioni a dir poco discriminanti. A tal riguardo, così si era espresso anche Bauman circa il legame tra globalizzazione e immigrazione: "piuttosto che rendere omogenea la condizione umana, l'annullamento tecnologico delle distanze spazio-temporali tende a polarizzarla" (Bauman, 1999, p. 22).

Tuttavia, e al di là dell'impronta marxista, e indubbiamente più fiducioso di Bauman, nel passo seguente il Nostro, da buon cristiano e umanista, esprime la speranza di un cambiamento:

"Non credo che le donne e gli uomini di tutto il mondo, indipendentemente dalle loro scelte politiche, ma riconoscendosi uomini e donne e convincendosi di essere tali, di essere cioè persone, non approfondiranno quello che oggi già si presenta come una specie di malessere in via di generalizzazione di fronte allo spietato modello neoliberale. Un malessere che finirà per consolidarsi in una ribellione nuova in cui la parola critica, il discorso umanista, l'impegno solidale, la denuncia appassionata e veemente della negazione dell'uomo e della donna, e l'annuncio di un mondo a misura di persona diventeranno armi di incalcolabile portata" (Freire, 2004, pp. 101-102).

Pertanto, "cambiare è difficile, ma possibile" (Freire, 2004, pp. 61-64). Tutto deve partire dalla presa di coscienza dell'attuale realtà "disumanizzante" e dalla conseguente indignazione, come forma di ribellione, tuttavia non violenta. Del resto, in quanto essere umano, ognuno ha "il diritto di provare collera, di manifestarla, di averla come motivazione" per la sua lotta (Freire, 2004, pp. 61-64).

E come ha dichiarato lo stesso Freire in *Pedagogia da indignação* poco prima della morte:

"Uno dei compiti primari della pedagogia critica radicale liberatrice è lavorare per la legittimità del sogno etico-politico del superamento della realtà ingiusta. È lavorare per la genuinità di questa lotta e la possibilità di cambiare, vale a dire, è lavorare contro la forza dell'ideologia fatalista dominante, che stimola l'immobilità degli oppressi e il loro accomodamento alla realtà ingiusta, necessaria al movimento dei dominatori. È difendere una pratica docente in cui l'insegnamento rigoroso dei contenuti giammai si faccia in forma fredda, meccanica e bugiardamente neutra. È in questo senso che la pedagogia radicale non può fare assolutamente nessuna concessione agli artifici del pragmatismo neoliberale che riduce la pratica educativa al training tecnico-scientifico degli educandi. Al training e non alla formazione" (Freire, 2000).

Tale lotta deve iniziare proprio dalla *ri-attualizzazione* del metodo pedagogico freireano, da quella pedagogia degli *oppressi* che tanto si radicò in terra brasiliana oltre cinquant'anni addietro, come ancora testimonia il *suono* delle odierne proteste popolari proveniente da quella terra.

3. Freire e la sfida del multiculturalismo. Verso l'interculturalismo

L'analisi socio-economica condotta da diversi studiosi sulla nuova realtà globalizzata, ha messo in evidenza lo stretto rapporto tra i sempre più consistenti flussi migratori diretti verso l'Occidente europeo, provenienti in particolar modo da Asia, Africa, America latina, e la nuova strategia economica mondiale che vede la *delocalizzazione* delle imprese multinazionali occidentali nei cosiddetti paesi a *basso costo*, la quale comportando, di conseguenza, un ulteriore ristagno dell'economia locale costringe la popolazione del posto a cercare altrove una vita *migliore* (Gallino, 2004). Tale fenomeno, pertanto, incrementando i flussi migratori già esistenti a causa di guerre, disoccupazione, carestie e dissesti ambientali, ha comportato nei paesi occidentali, compresa l'Italia, la formazione di una società sempre più *multiculturale*, e quindi il sorgere di nuove problematiche sociali-culturali e politico-economiche circa l'integrazione degli immigrati a cui, ancora una volta, anche la Pedagogia è chiamata a rispondere. Queste genti *extraterritoriali*, in virtù della difficoltà d'inserimento sociale, spesso abbandonate ai margini della società, senza lavoro e senza nessuna possibilità di esercitare una professione *dignitosa*, nonostante alcuni di loro abbiano un titolo di studio conseguito nel paese natio (Maciotti, 2003; Coin, 2004; Bonetti, Fiorucci, 2006), si potrebbero considerare a tutti gli effetti fra i *nuovi oppressi* dell'epoca della globalizzazione. Per cui, la proposta di riattualizzare la Pedagogia freireana, che *coscientizza* mentre alfabetizza, e porta a rompere il *silenzio*, rappresenta un modo per aprire la strada alla risoluzione dei tanti problemi posti dalla società globalizzata agli immigrati. Un via che, si auspica, apra le porte ad una società non solo *autenticamente* democratica, ma anche *interculturale* (Susi, 1988; 1994; 1999).

Freire, naturalmente, da sempre scrupoloso osservatore dei meccanismi sociali, non poteva non esprimere il suo pensiero sulla nuova realtà multicultural e riproporvi la Pedagogia degli oppressi. Così infatti argomenta in *Pedagogia della speranza* (1992):

“la multiculturalità non si costituisce nella giustapposizione di culture, molto meno nel potere esacerbato dell'una sull'altra, ma nella libertà conquistata, nel diritto assicurato di muoversi ogni cultura nel rispetto reciproco correndo liberamente il rischio di essere diversa, senza paura di essere differente, di essere ognuna per sé, soltanto però nella possibilità di crescere assieme e non nell'esperienza della tensione permanente, provocata dal desiderio della dominazione di una sull'altra” (Freire, 1992/2008, p. 177).

Per cui, come dichiara Freire, gli immigrati uniti nelle diversità, per la lotta in nome della *liberazione*, danno l'avvio al multiculturalismo:

“lo stesso fatto della ricerca dell'unità nella differenza, la lotta per essa come processo segna già l'inizio della creazione della multiculturalità. È necessario ribadire che la multiculturalità, come fenomeno che esige la convivenza nello stesso spazio di diverse culture, non è qualcosa di naturale e spontaneo. È una creazione storica che richiede decisione, volontà politica, mobilitazione, organizzazione di ciascun gruppo culturale in vista di obiettivi comuni. Che richiede, perciò, una certa pratica educativa, coerente

con questi obbiettivi. Che esige una nuova etica, fondata sul rispetto verso le diversità” (Freire, 1992/2008, p. 178).

L'educazione, dunque, non può mancare di insistere quanto più possibile su un nuovo concetto di *tolleranza*, il quale supera il dualismo inferiore/superiore:

“Della tolleranza, dell'educazione, della democrazia. Ma non della tolleranza come pura accondiscendenza o indulgenza che A ha o sperimenta in relazione a B. In questo senso, la tolleranza implica un livello di favore che il tollerante fa al tollerato. Il tollerante, in ultima analisi, è una persona disposta, per bontà o benevolenza, a perdonare l'inferiorità dell'altro. In questa comprensione alienata e alienante della tolleranza, come favore del tollerante al tollerato, rimane nascosta nel tollerante la fiducia, quando non la certezza, della sua superiorità di classe, di razza, di genere, di sapere di fronte al tollerato” (Freire, 2005, p. 23)

Come si è detto in precedenza, il *metodo Freire* mentre alfabetizza *coscientizza*, e viceversa per cui, guardando ad esso da una prospettiva pedagogica multiculturale, o meglio ancora, *interculturale*, tale metodo risulterebbe efficace e tempisticamente economico per impartire un'educazione e un'istruzione finalizzate all'integrazione socio-lavorativa degli immigrati, soprattutto tenendo conto del fatto che la conoscenza della lingua ufficiale del paese ospitante gioca un ruolo primario nel processo d'inserimento in qualsiasi ambito socio-lavorativo. Grazie a dei principi basilari caratterizzanti la prassi educativa del Nostro, quali la scelta di parole e argomenti *interessanti* per la comunità di educandi, il porsi *alla pari* con loro da parte del coordinatore attraverso l'*immersione* nel loro punto di vista, la propensione al *dialogo* continuo pur partendo da formulazioni di frasi non grammaticalmente corrette (e da correggere via via, e da cui prendere spunto per esercizi di grammatica), il *metodo Freire* potrebbe essere assunto a livello mondiale, ossia da tutte le varie *scuole per stranieri* presenti nelle diverse Nazioni. Ciò non vuole escludere, naturalmente, la possibilità di applicarlo anche nelle ordinarie istituzioni scolastiche di ogni paese, sia al fine di *coscientizzare* gli alunni, attraverso l'insegnamento della lingua madre, sullo stato sociale, culturale, politico ed economico della propria nazione, sia per impartire ad essi la conoscenza di una prima, e anche una seconda e terza, lingua straniera. L'insistenza, tra l'altro, non solo sulla tolleranza e la conoscenza delle altre culture, ma sul rilevamento delle affinità tra le diverse culture, favorirebbe il passaggio da una società multiculturale ad una società *interculturale*. In questo modo l'educazione degli *oppressi* acquisterebbe *in toto* una dimensione realmente universale, e si potrebbe parlare davvero di una *pedagogia planetaria*, come qualche studioso ha iniziato ad auspicare qualche anno fa.

La prospettiva interculturale di Freire, in particolare, si può rilevare da una delle sue ultime opere degli anni Novanta, *Pedagogia dell'autonomia*, in cui tratta del concetto di *identità culturale* e dell'attenzione che, tra le altre cose, l'insegnante e l'educatore devono prestare alla propria e a quella di ogni singolo educando, immigrato o no, in quanto persone. Non a caso, il primo capitolo s'intitola *Insegnare esige il riconoscimento e l'assunzione dell'identità culturale*. Secondo il pedagogista brasiliano, infatti, l'identità personale del singolo è qualcosa che si *assume* in base a delle scelte effettuate nell'ambito circoscritto del suo ambiente culturale: decidere *chi* essere. Ma, al contempo, è un'identità *aperta* ad altre culture e ad altre scelte. E l'individuo, quindi, per aprirsi all'*altro* deve essere consapevole di ciò: consapevolezza acquisibile attraverso il metodo educativo di Freire. Si tratta, appunto, della *Pedagogia dell'autonomia*, secondo la quale ogni soggetto, compreso l'insegnante, è invitato a chiedersi *chi* è, se è *aperto* al diverso; una pedagogia che attraverso domande porta ad eliminare vecchi pregiudizi di classe e di razza.

Il Nostro, quindi, tra l'altro, non tralascia nemmeno l'aspetto riguardante la formazione interculturale degli stessi insegnanti, così da poterlo annoverare tra i promulgatori dell'odierna sotto-disciplina chiamata *Formazione interculturale degli insegnanti*, come pure testimonia una lettera fittizia indirizzata ad una professoressa che insegna ad una classe composta da ragazzi di diverse culture:

“Quello che ho detto è che i problemi del linguaggio riguardano sempre questioni ideologiche e con esse questioni di potere. Per esempio, se c'è un modello colto è perché ce n'è un altro considerato incolto. Chi ha delineato il modello colto come tale? In realtà, quello che ho detto e perché mi batto è che si insegni ai ragazzi e alle ragazze del popolo il modello colto, ma che, nel farlo, si evidenzino: A) che il loro linguaggio è tanto ricco e tanto bello quanto quello di coloro che parlano il modello colto, ragione per cui non devono vergognarsi di come parlano. B) Che ciò nonostante è fondamentale che apprendano la sintassi e la prosodia dominanti affinché: 1) abbiano meno svantaggi nella lotta per la vita; 2) guadagnino uno strumento fondamentale, per la lotta necessaria contro le ingiustizie e le dominazioni di cui sono bersaglio” (Freire, 1993, pp. 99-100).

Partendo, dunque, dall'esperienza biografica di educatore *sul campo* degli oppressi, attraversando la concezione freireana di cultura, nell'accezione di un'entità *aperta e mutevole*, e formulando il concetto di formazione di *identità culturale*, anch'essa modificabile in base a determinate scelte personali dell'individuo, quindi aperta ad accogliere *diversità*, Freire approda al concetto di *interculturalismo*, contribuendo perciò agli studi in merito sorti negli anni Ottanta del secolo scorso e ancora in fase di sperimentazione e adattamento (Susi, 1988; 1994; 1999).

La rivalutazione del *metodo Freire* in quest'ambito disciplinare in riferimento alle scuole di stranieri in Italia, come nel resto del mondo, non è attualmente una novità, come del resto non costituiscono ormai una novità le decine di istituti educativi, consultabili sul web, impegnati a promulgare e applicare il metodo educativo freireano, seppur limitatamente a determinati contesti umani e comunitari. Tuttavia, data l'importanza della *coscientizzazione* nel rendere consapevoli della condizione umana, storica, economica, politica, sociale e soprattutto multiculturale, in cui ogni studente vive sin dalle scuole elementari, la proposta educativa di far adottare tale metodo in tutte le scuole ordinarie, in presenza o in assenza di immigrati, rimane a tutt'oggi una proposta originale e alternativa, lontana dall'essere presa nella debita considerazione dalla politica italiana. Non solo, proprio perché la prospettiva di tale pedagogia è interculturale, il contatto e lo scambio tra educandi di culture differenti potrebbe stimolare la *creatività* attraverso la promozione e la produzione di nuove creazioni artistiche, dalla pittura alla poesia, etc. In fondo anche Bauman, parlando della condizione umana nella società globalizzata, dichiarava:

“La modernità non conosce altra vita che quella *creata*: la vita dell'uomo moderno è un mandato, non qualcosa di dato, un mandato ancora non pienamente espletato e che chiede sempre maggiore cura e rinnovati sforzi” (Bauman, 2000, p. 153-154).

4. Libertà e agentività: una interpretazione pedagogica del Capability Approach attraverso Freire?

Quanto sin qui evidenziato pone in stretta relazione l'interpretazione di alcuni temi Freiriani – libertà, diritti umani, sviluppo – con la prospettiva emergente dal

Capability Approach (CA) (Sen, 1993; Nussbaum, 1997; 2012; Alessandrini, 2014; Margiotta, 2014; 2015). Il Capability Approach è andato costituendosi come un "sistema" di elementi/nodi caratterizzanti che si pongono in stretta relazione tra loro e formano quell'insieme di concetti che tende a ri-significare l'educazione e la formazione, fornendo ulteriori chiavi interpretative dello Human Development Approach (Ellerani, 2014).

Sen interpreta l'espansione delle libertà reali degli individui come un processo in grado di portare allo sviluppo e dunque "l'espansione della libertà è considerato sia uno scopo primario sia principale mezzo dello sviluppo" (Sen, 2001, p. 41).

In prospettiva pedagogica si tratta di comprendere come il processo espansivo delineato possa sfociare in una reale acquisizione di potere fondato sulla *coscientizzazione*, come riconoscimento delle potenzialità individuali e sociali.

Ovvero, come lo sviluppo delle libertà possa contribuire a delineare una società con le minori disuguaglianze possibili e capace di ridurre la mancanza di umanità. In tal senso il tema delle capacità è strettamente collegato al significato delle libertà. Esse vengono definite da Sen come "un insieme di vettori di funzionamenti e riflette la libertà dell'individuo di condurre un certo tipo di vita piuttosto che un altro" (1992, p.64), dove il funzionamento riguarda ciò che una persona può desiderare di fare o di essere, poiché gli attribuisce valore.

Da questo punto di vista, dunque, il collegamento alla Freiriana "*ri-creazione della coscienza*" si fa molto stretto, concetto che per automatismo implica il rifiuto di accettare la vecchia coscienza, ossia il vecchio modo di essere, di pensare e agire, per approdare ad una *trasformazione* del sé finalizzata al bene proprio e dell'intera comunità. Considerando inoltre l'importanza attribuita dal Nostro alla dimensione comunitaria della vita, è possibile collegare ulteriormente l'interpretazione del funzionamento presentato da Sen come un riconoscimento di attività semplici – vitali e necessarie per l'individuo – fino a quelle complesse, per esempio partecipando alla vita della comunità e allo sviluppo di essa, accostando dunque la pedagogia di Freire alla prospettiva del CA. Seguendo Sen, la capacitazione di una persona è infatti l'insieme delle diverse combinazioni dei funzionamenti che è essa in grado di realizzare, ovvero una sorta di libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti (Sen, 1992, p.79). Si tratta di attribuire valore pedagogico al "funzionamento" come acquisizione di libertà che permette alle persone di raggiungere obiettivi nell'orizzonte dei propri fini. Riconoscere infatti quello che ha valore di essere raggiunto – ancora non posseduto – e direzionare i propri sforzi e impegni verso l'acquisizione, assume necessariamente l'opzione di capacità di scelta, di auto-direzione, di apprendimento. Nussbaum (2012) sostiene questa prospettiva delineando come le capacità non siano semplicemente delle abilità insite nella persona, ma soprattutto le libertà e opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico. In questa prospettiva la coscientizzazione di Freire e la prospettiva di liberazione dalla oppressione, per acquisire libertà sostanziali, coincide con il valore attribuito alla coscientizzazione del contesto che per Nussbaum è espressione delle opportunità intrinseche e strutturali affinché la libertà sostanziale possa esprimersi. Analogamente Sen introduce il costrutto di "agency", ovvero la "realizzazione" di obiettivi e di valori che una persona ha motivo di perseguire, indipendentemente dal fatto che siano connessi con il suo star bene (Sen, 2001, p.85). Le acquisizioni di agency di una persona, in quanto agente, si riferiscono quindi ai successi conseguiti nel perseguire la totalità degli obiettivi e fini che essa prende in considerazione, in quanto appartenente a contesti o situazioni più generali (per esempio lo sviluppo sociale ed economico della propria comunità, la definizione della scuola come comunità di apprendimento, la classe come contesto inclusivo e interdipendente).

Nel raggiungimento degli obiettivi generali di agency si manifestano due possibilità (Sen, 2001, p.87): a) il verificarsi dell'obiettivo che una persona apprezza e desidera acquisire; b) il raggiungimento degli obiettivi attraverso i propri sforzi e ruoli attivi. Secondo Ellerani (2014) mentre nella prima possibilità risulta marginale il ruolo svolto dalla persona poiché l'acquisizione di agency è indipendente dal ruolo attivo svolto – anche se nell'insieme la persona raggiunge l'obiettivo desiderato, nella seconda possibilità l'acquisizione di agency è più partecipativa e dipendente dal ruolo svolto. In questa prospettiva la persona è soggetto che agisce e porta un cambiamento. Il primo caso può rappresentare l'idea-limite da perseguire, dove l'agency è rilevante in quanto amplifica gli orizzonti di preoccupazione al di là proprio benessere diretto. Nel secondo appare rilevante l'essere attivo, creativo e capace di agire per raggiungere aspirazioni più elevate e generali (sociali). L'agency è correlata agli approcci che enfatizzano l'auto-determinazione, l'auto-direzione, l'autonomia. L'attenzione per l'agency significa che la partecipazione, il pubblico dibattito, le pratiche democratiche, l'empowerment devono essere promosse insieme al well-being, che, per una persona, non riguarda la totalità dei suoi scopi e obiettivi, ma piuttosto il proprio "benessere", il "vantaggio personale". Lo stato di una persona, il proprio essere e agire, potrebbe risultare dalle sue decisioni oppure essere il risultato di una serie di cause interne o esterne. Agency e well-being mettono in evidenza quindi due dimensioni, ovvero le realizzazioni effettive delle attese e la libertà di raggiungerle. Come agenti, le persone dovrebbero essere poste nella condizione di raggiungere gli obiettivi cui attribuiscono valore (desiderabilità).

Sono così riconoscibili le affermazioni di Nussbaum riferite a come sia lo sviluppo umano e non quello economico il fine da perseguire per le società, dove il secondo è strumento del primo (1997), e conseguentemente la liberazione costante da ogni forma di oppressione è essenziale per realizzare contesti democratici di sostanziale libertà e opportunità. Coscientizzazione, autodirezione, democrazia, appaiono come scenari ancora in divenire, dunque, e comunque percorso attuale che, assumendo la prospettiva Seniana, deve sradicare ogni forma di povertà poiché essa è alla base dei processi di "incapacitazione".

Educazione e formazione ne sono quindi interpellate profondamente, in quanto chiamate a realizzare agentivamente il fine ultimo, ovvero lo sviluppo dell'umano e dell'umanità; concetto che, del resto, richiama direttamente il dualismo freireiano *soggettività – trasformazione*, dal momento che il Nostro aveva già focalizzato l'attenzione sul concetto di uomo inteso quale principale agente della propria storia e di quella altrui.

Libertà ed educazione, dunque, rinnovate all'interno del Capability Approach, ritornano ad essere gli assi portanti per una nuova prospettiva pedagogica, dando conferma di come il pensiero di Freire, se opportunamente interpretato, non andrebbe circoscritto esclusivamente in determinate epoche e dati contesti geografici, né tantomeno potrebbe essere delimitato in un ambito politico-rivoluzionario ma, cogliendone il suo messaggio di *speranza*, di cambiamento, rappresenta una risposta, una difesa, alla nuova "sfida" che la realtà contemporanea pone alla società globale.

Conclusioni

Le problematiche poste dall'odierna ondata migratoria, le quali investono ogni ambito sociale, da quello scolastico a quello lavorativo, in Italia come negli altri paesi europei, in ogni caso, non possono essere risolte semplicemente con la diffusione a livello globale del metodo di Freire, ma una svolta risolutiva si po-

trebbe auspicare solo se tale azione educativa, scolastica ed extra-scolastica, sarà accompagnata da una concreta politica nazionale. Del resto, tale considerazione è ciò che già dai primissimi anni Sessanta auspicava e cercava di promuovere Freire, seppur in terra brasiliana e in un contesto molto lontano dalle odierne oppressioni dell'Occidente globalizzato. L'oppressione, però, sussiste ancora in quella terra (e non solo in quella), seppur in forme diverse, come si è detto circa la delocalizzazione delle imprese multinazionali occidentali e tutto ciò che questa politica-economica comporta verso le popolazioni autoctone. Tale fenomeno, considerato dal Nostro una *propaggine* dell'antica colonizzazione, è stato guardato con indignazione da altri critici contemporanei, tra cui S. Zizek che considerando la condizione di guerra e povertà dei paesi del Terzo Mondo come il rovescio della politica neoliberalista globale, democratica ma dominante, così si esprime a proposito della falsariga del concetto di multiculturalismo e di tolleranza e dell'inconsistenza della nozione di *diritti umani* tanto propagandati dalla politica occidentale:

“I diritti umani delle vittime sofferenti del Terzo Mondo rappresentano oggi il diritto dei poteri occidentali di intervenire politicamente, economicamente, culturalmente e militarmente nei paesi del Terzo Mondo a proprio piacimento, in nome della difesa dei diritti umani [...]. Nella logica dominante dell'interventismo umanitario, l'Occidente civilizzato sta effettivamente ricevendo dal Terzo Mondo vittimizzato il proprio messaggio nella sua forma vera” (Zizek, 2005, pp. 61-63).

Tralasciando le differenti opinioni politiche del dibattito contemporaneo (Habermas, Taylor, 1998; Langer, 1995; Lerner, 2005) circa il multiculturalismo sociale della nuova epoca, preme ora concludere la presente argomentazione, non semplicemente con un auspicio al cambiamento, ossia ad una liberazione da parte di tutti da ogni forma di oppressione, grazie ad una futura sinergia di tutte le forze in campo, da quelle di ambito pedagogico a quelle di sfera politica. Ora si vuol mettere in evidenza, che un certo *disimpegno* odierno, una certa apparente rassegnazione ed esitazione alla *lotta* per la liberazione da parte dei soggetti variamente *oppressi*, di ogni luogo (in particolar modo in Italia), ancora una volta avrebbe fatto indignare il Nostro. Per tal motivo, oggi più che mai, in tutto il mondo, vi è l'urgente necessità di *riattualizzare* il metodo educativo di Freire, nel quale è l'*utopia* a dare agli animi la forza di combattere, è la speranza in qualcosa che ha sempre *mosso il mondo*, perché, come ha affermato Freire qualche anno prima di morire in *Politica e educação*:

“l'utopia non è idealismo, è compromesso storico: tra l'utopia e la sua realizzazione c'è un tempo storico, che è il tempo dell'azione trasformatrice” (Freire, 1993/2003, pp. 31-32).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*. Milano: Franco Angeli.
- Bauman, Z. (1999). *Globalization. The Human Consequences*. Cambridge-Oxford: Polity Press-Blackwell. Trad. It. (2003). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2000). *Modernità Liquida*. Bari: Laterza.
- Bimbi, L. (a cura di) (1972). *Religione oppio o strumento di liberazione? Scritti di G. Gutierrez, R. Alves e H. Assmann sulla "Teologia della liberazione"*. Verona: Mondadori.
- Bonetti, S. (2006). Formazione continua e lavoratori stranieri. In Bonetti S. E Fiorucci M. (a

- cura di). *Uomini senza qualità: La formazione dei lavoratori immigrati dalla negazione al riconoscimento*. Milano: Guerini.
- Chiocchi, A. (2005). *La concezione della democrazia di Norberto Bobbio: Scritti degli anni Ottanta e Novanta*. Avellino: ed. Ass. Culturale Rel.
- Coin, F. (a cura di). (2004). *Gli immigrati il lavoro la casa: Tra segregazione e mobilitazione*. Milano: Franco Angeli.
- Dal Bosco, E. (2004). *La leggenda della globalizzazione: L'economia mondiale degli anni novanta del Novecento*. Torino: Bollati Boringhieri.
- De Ruggiero, G. (1925). *Storia del liberalismo europeo*. Bari: Laterza.
- Donaggio, E. e Kammerer, P. (a cura di). (2007). *K. Marx: Antologia: Capitalismo, istruzioni per l'uso*. Milano: Feltrinelli.
- Ellerani, P. (2014). *Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo l'approccio di Martha Nussbaum*. In: G. Alessandrini, *La pedagogia di Martha Nussbaum* (pp.39-63). Milano: Franco Angeli.
- Freire, P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. It. (1975). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. It. *La Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. It. (2008). *La Pedagogia della speranza: Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire, P. (1993). *Politica e educação*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia nã: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Trad. It. (2004). *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Gadotti, M. (a cura di). (1996). *Paulo Freire. Una biobibliografia*. São Paulo: Cortez
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis.
- Gallino, L. (2000). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma-Bari: Laterza,
- Girardi, G., Preve, C., J. R. Regidor et al. (1985). *Teologia della liberazione*. Roma: Sapere 2000.
- Granese, R. (a cura di). (1992). *John Dewey: Democrazia e educazione*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Habermas, J. e Taylo, C. (1998). *Multiculturalismo: Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- Hegel, G. W. F. (1807). *Die Phanomenologie des Geistes*. Bamberg: Goebhardt. Trad. It. (1973). *Fenomenologia dello Spirito*, vol. I. Firenze: La Nuova Italia.
- Langer, A. (1995). *La scelta della convivenza*. Roma: E/O.
- Lerner, G. (2005). *Tu sei un bastardo: Contro l'abuso delle identità*. Milano: Feltrinelli.
- Macioti, M. I., Pugliese E. (2003). *L'esperienza migratoria: Immigrati e rifugiati in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2014). *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*. In: G. Alessandrini, *La pedagogia di Martha Nussbaum* (pp.39-63). Milano: Franco Angeli.
- Marx, K. e Engels, F. (2001). *Manifesto del partito comunista*. Milano: RCS.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (1997) *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press,
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- Sen, A. (1993). *Capability and Well Being*; in M. Nussbaum and A. Sen (eds) *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Susi, F. (1988). *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri: La ricerca-azione come metodologia educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Susi, F. (1994). *L'interculturalità possibile: L'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma: Anicia.

- Susi, F. (a cura di). (1999). *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*. Roma: Armando.
- Reich, R. (1991). *The Work of Nations. Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*. New York: Knopf. Trad. It. (1993). *L'economia delle nazioni: come prepararsi al capitalismo del Duemila*. Milano: Il Sole 24 Ore Pirola.
- Tosi, G. (2005). Il Brasile dalla dittatura al governo Lula: aspetti interni e internazionali. *Jura Gentium: Rivista del diritto internazionale e della politica globale*, vol. II.
- Zizek, S. (2005). *Contro i diritti umani*. Milano: Il Saggiatore.
- Zolo, D. (2006). *Globalizzazione: Una mappa dei problemi*. Roma-Bari: Laterza.

Riferimenti sitografici

- <http://www.fides.org.it> [consultato il 10/07/2017].
- <http://www.giovaniemissione.it> [consultato il 10/07/2017].

