

Siped

# Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire

a cura di

*Massimiliano Fiorucci  
Alessandro Vaccarelli*



# Indice

- 1 **Massimiliano Fiorucci, Alessandro Vaccarelli**  
*Pedagogia, politica, sguardi interculturali nell'opera di Paulo Freire, a cento anni dalla nascita*
- 15 **Peter Mayo**  
*Centenary of Paulo Freire's birth (1921-2021). Insights for a decolonising education*
- 21 **Marco Catarci**  
*Educazione, emancipazione e coscientizzazione nel pensiero pedagogico di Paulo Freire*
- 35 **Giuseppe Elia**  
*La proposta pedagogica e politica di Paulo Freire*
- 45 **Pierluigi Malavasi**  
*Politica, progettazione pedagogica. Alcune questioni emblematiche*
- 55 **Loredana Perla**  
*Echi di Freire nel progetto didattico Scritture bambine*

## Sezione 1

- 79 **Cristina Birbes**  
*Educare alla cittadinanza sostenibile. Utopia, realtà*
- 89 **Gianni Nuti**  
*Educazione, Politica: quell'irresistibile desiderio di cambiare il mondo*
- 99 **Antonella Nuzzaci**  
*L'istruzione come pratica democratica e spazio di identità civica: "seme e fiore" dello sviluppo umano*
- 115 **Dario De Salvo**  
*L'istruzione pubblica nella Prima Calabria Ulteriore tra Borbone e Savoia (1854-1861)*
- 125 **Giordana Szpunar**  
*Imparare a pensare: alfabetizzazione cognitiva, emotiva e sociale per la libertà*

## Sezione 2

- 137 **Stefano Salmeri**  
*La pedagogia di Paulo Freire come pratica militante per la libertà*
- 151 **Rossella Raimondo**  
*“Ragazzi difficili?”. Il contributo di Gian Paolo Meucci tra politica, diritto e educazione*
- 159 **Caterina Benelli**  
*Per una pedagogia politica nell'opera di Paulo Freire e Danilo Dolci*
- 169 **Paola Martino**  
*Una “vita allo scoperto”. La pedagogia politica della svolta di Jan Patočka*
- 181 **Giuseppe Filippo Dettori**  
*Il ruolo della pedagogia in ambito giudiziario: il percorso educativo del minore con disturbi del comportamento*

## Sezione 3

- 195 **Giulia Pastori**  
*Benessere, inclusione e cittadinanza attiva: dati e riflessioni da esperienze di ricerca partecipata con studenti di scuola superiore*
- 207 **Fabrizio Chello**  
*L'infanzia come Return On Investment? Un'analisi del rapporto tra pedagogia e politica a partire dal PNRR*
- 217 **Elena Madrussan**  
*La formazione della soggettività giovanile tra costruzione sociale ed emancipazione*

## Sezione 4

- 229 **Maria Chiara Michelini**  
*Liberazione come pratica del pensiero*
- 239 **Letterio Todaro**  
*Un orizzonte profetico per l'educazione: l'ingaggio del discorso pedagogico di Freire in Italia nella cornice degli anni Settanta*
- 249 **Piergiuseppe Ellerani**  
*Contenuti generatori, processo di coscientizzazione, capacità umanizzanti: le anticipazioni di Paulo Freire*
- 261 **Davide Zoletto**  
*Freire postcoloniale?*
- 271 **Federico Batini**  
*La lettura ad alta voce come pratica equitativa*

# Contenuti generatori, processo di coscientizzazione, capacità umanizzanti: le anticipazioni di Paulo Freire

Piergiuseppe Ellerani

*Professore Associato – Università del Salento*  
*piergiuseppe.ellerani@unisalento.it*

## Premessa

Alla constatazione di un tema generatore, in quanto dato concreto, si arriva non solo attraverso la nostra esperienza esistenziale, ma anche attraverso una riflessione critica sui rapporti esseri uomini/mondo e esseri umani/esseri umani impliciti nei primi (Freire, 1971, p. 88). È questo uno tra i molti possibili indirizzi interpretativi della pedagogia di Freire che, come espresso da Gadotti (2003), fa parte di un contesto molto chiaro: la visione critica alla Modernità, e del tema dominante come la questione dell'Alterità. I temi generatori nella loro dialogicità e storicizzazione – incarnati nella duplice relazione umanità/mondo — sono dunque comprensibili, al pari della proposta pedagogica Freiriana, all'interno del movimento latinoamericano, e più in generale terzomondista, di forte critica ai colonialismi europei e della lotta di liberazione dei popoli oppressi. Prospettiva che si esprime altresì all'interno e attraverso il discorso della teologia, filosofia e pedagogia della liberazione, paradigmi emblematici caratterizzanti l'avvio – in America Latina – di posizioni e pensiero radicali verso modelli economici a matrice capitalistico-liberista, degli anni sessanta e settanta. Nassif (1984, p. 58) osserva come la pedagogia di Freire – parte di questo grande movimento per la liberazione nazionale e continentale con una forte e sostenuta presenza in America Latina negli anni '60-'80 – sviluppa le categorie di liberazione e dipendenza all'interno del contenuto politico, economico, antropologico ed educativo, definendo il significato dell'educazione centrato nell'identificare i fattori di alienazione e disumanizzazione che si trovano nel contesto socio-economico, politico, compresa la volontà di compromesso verso il cambio di queste condizioni. La teo-

ria educativa di Freire fu conseguente e aderente con la praxis della liberazione, laddove essa intende modificare le ingiustizie sociali latinoamericane, connessa con le domande delle masse popolari. In Europa la risonanza della prospettiva è stata ambigualmente e intenzionalmente relativizzata - e marginalizzata - dalle egemonie culturali ed economiche, al cospetto dell'iniziale crescita esponenziale, che aveva necessità di anestetizzare menti e culture, etichettando come antagonismi e antisistema qualsiasi prospettiva critica e conflittualista. A fronte dell'enfasi data all'Agenda2030 dell'ONU (2015), una sua lettura con la retrospettiva del pensiero latinoamericano della liberazione, confermerebbe le ragioni storiche ed esistenziali anticipate da Freire, verso una radicalità trasformativa delle condizioni generative di nuove oppressioni, di analfabetismi e di ingiustizie sociali. Se viene riconosciuta la imprescindibile necessità, oggi, "che sradicare la povertà in tutte le sue forme e dimensioni, inclusa la povertà estrema, è la sfida globale più grande ed un requisito indispensabile per lo sviluppo sostenibile" (ONU, 2015, p.3) raggiungibile con uno "sviluppo sostenibile nelle sue tre dimensioni – economica, sociale e ambientale" (ONU, 2015, p.3), appare evidente la portata – profeticamente laica - del pensiero di Freire e dell'ampio movimento per la liberazione degli oppressi latinoamericano. Per altro, se affianchiamo contestualmente la lettura della "Laudato si" (2015) apprezzata in modo ampio dalla società civile internazionale, è altrettanto evidente come

il testo e il tono dell'enciclica sono tipici di papa Francesco e della cultura ecologica che egli ha maturato. Mi accorgo anche, però, di come tante espressioni e modi di dire rimandino a quanto si pensa e si scrive da tempo in America Latina. Quelli della casa comune, del grido della Terra, del grido dei poveri, della cura, dell'ecologia integrale, sono tutti temi da molto tempo ricorrenti tra noi (Boff, 2015, p. 7).

Merita anche evidenziare un altro aspetto che avvolge Freire – oltre che papa Bergoglio – in questo processo fondativo un pensiero emergente latinoamericano: i documenti dell'episcopato latinoamericano di Medellin (1968), di Puebla (1979) – e successivamente di Aparecida (2007) – fecero un'opzione per i poveri, contro la povertà, a favore della liberazione. La cornice socio-politica nella quale Freire ha offerto il suo sguardo pedagogico di anticipazione e di liberazione risulta oggi esplicita, ancor di più

nella fase di riflessione critica della globalizzazione e dei suoi effetti; con l'invito per altro a cambiare quella strada – Morin, 2020 – che già Freire aveva invitato a non imboccare attraverso l'educazione, senza dimenticare il monito di Frei Betto che “la testa pensa dove stanno i piedi, ossia quando cambiamo luogo sociale cambiamo anche quello epistemico”. Nel farsi del discorso Freiriano non si può quindi disgiungere la relazione con l'ambiente come parte fondativa di quell’universo minimo tematico di un'epoca [...] come l'insieme dei temi storici connessi in modo dialettico con gli altri, che sono i loro opposti. Come pure non esiste un altro luogo per incontrarli che non sia la relazione uomo-mondo” (Freire, 1971, p. 93). Una dimensione tipica di visione interculturale ed ecologica integrale: l'umanità non è al di fuori della Natura, ne fa parte (Acosta, 2017, p. 17). Divenendone premessa per ogni azione sul e attraverso il mondo e gli esseri viventi, a partire da una dimensione sociale e collettiva entro la quale viene a formarsi il pensiero.

## 1. Una condizione in transizione, una condizione di complessità

Il Brasile di Freire “stava vivendo esattamente la transizione da un'epoca ad un'altra; proprio per questo non era possibile all'educatore trattare il suo tema specifico slegandolo dal contesto del nuovo clima culturale che si stava affermando” (Freire, 1973, p. 55). In questa particolare condizione l'educazione viene interpretata come *forza* per entrare nella transizione, partendo da quella *società chiusa* e dai suoi esiti di *alienazione culturale*, di *società passiva*, di *élites dominanti*, autoritarie e manipolanti, verso una *società aperta*, traboccante di *scelte*, nutrita di *cambiamenti*, di *conoscenze trasformate in azione*. In un periodo storico, con una società *in doglie di parto*, l'educatore – al fianco di altri esperti – ha il compito di agire per la formazione di una coscienza critica e criticizzante, verso una transattività critica, di *liberazione*: “avevamo bisogno di una educazione alla decisione, alla responsabilità sociale e politica” (Freire, 1973, p. 109). Analizzare con le categorie della transattività Freiriana, la condizione sociale post-Pandemica potrebbe far emergere una *situazione problema* dalla quale raccogliere alcune *parole generatrici* rappresentative di una condizione di difficoltà, dall'alto contenuto emozionale ed espressione di un contesto in mutazione. Morin (2020) pone a sintesi il momento storico

osservando come la crisi sanitaria, ancora in corso, si accompagna ad una crisi politica ed economica, di cui non abbiamo ancora misurato la profondità e durata, aprendo ad una serie di regressioni intellettuali, morali e democratiche. Così delineata la situazione problema può essere espressa da alcuni *temi generatori* che rappresentano anche la strada da percorrere per rispondere con delle soluzioni innovative alla fase di transizione: la salute degli esseri viventi (fino ad ora secondaria al profitto); l'analfabetismo (funzionale e di ritorno, non solo digitale); l'umanità (da rigenerare e restituire); la democrazia (da rendere sostanziale piuttosto che sbiadita dalla formalità).

Il Nord-Est degli anni '60 nel quale Freire ha iniziato la sua opera, oggi ci appare molto più vicino: come eredità non solo del post-Covid19, bensì esito di un ben definito pensiero sul mondo. Così come ad una nascente narrazione e interpretazione culturale del luogo, inteso come vitale transittivo, in cui possono essere ri-conosciuti i legami sociali e la storia collettiva, – è in questa idea-progetto che il luogo-Nord-Est brasiliano è divenuto teatro pedagogico per gli adulti intriso del senso liberatorio dell'educazione – originando nell'oggi una realtà localistica di emergenze:

- una povertà educativa e assoluta (Istat, 2021; STC, 2020): famiglie in aumento tragico di condizioni precarie, la cui povertà educativa ne è conseguenza, toccando soglie elevate anche tra gli adulti, con crescente disagio sociali e geografico;
- la malattia (OMS, 2020): tra gli effetti collaterali, la sospensione di tutte le cure non Covid, ed un evidente “quasi collasso” del servizio pubblico, impedito solo ed esclusivamente dal lavoro “oltre” di donne e uomini;
- l'aumento degli analfabeti e le loro sacche di esclusione: non solo digital divide, ma un analfabetismo funzionale di ritorno – pensiero critico, soluzione di problemi, contrasto argomentativo – limita l'espressione della cittadinanza sostanziale;
- i diritti violati; la sospensione per DCPM dei diritti costituzionali, l'abbassamento della soglia di libera scelta e delle opportunità, apre a nuove considerazioni sulla democrazia sostanziale in atto.

Freire ha assunto il progetto di liberazione attraverso l'educazione e nella direzione del progetto esistenziale, dell'autonomia e della speranza. Pos-

siamo riconoscere – nel compiersi del suo pensiero e nel contesto che oggi è disegnato dall'Agenda2030 e dal PNRR – alcune anticipazioni-guida.

## 2. Alcune anticipazioni nel pensiero e nella praxis di Freire

“L'educazione come pratica di libertà” (Freire, 1973) pone al centro la dimensione esistenziale del popolo brasiliano, “in una continua creazione di disposizioni democratiche atte a sostituire le antiche abitudini culturali di passività” (p.114). L'esperienza è qui significata – attraverso lo sguardo di Giovanni Maria Bertin (1983) – da quel rapporto mai finito di integrazione (e quindi in continua “tensione verso”) fra le due polarità “io” e “mondo” – persona-luogo, individuale-sociale, personale-culturale, io-Altro – che, qualunque identità possano assumere fra le innumerevoli possibili, sono contrassegnate da una distanza reciproca tale da rendere la loro integrazione sempre approssimativa e parziale. Mondo e Altro si connotano così di un'idea limite, che tende verso l'integrazione delle due polarità con l'io: che è “*trascendentale*”, poiché richiede di andare oltre a quell'io connotato esperienzialmente; per compiersi richiede Alterità e Altruità, “con modalità attive, dialogiche, critiche e criticizzanti” (Freire, 1973, p.132). Richiede un impegno *costruttivo-esistenziale*, come indica Bertin (1983, p. 41) da educare come “prassi educativa orientata alla differenza”.

*Una prassi educativa* che abbiamo bisogno di ri-considerare come scelta consapevole ed intenzionale degli indirizzi socio-culturali dell'azione educativa, tesa a ri-conoscere, promuovere, restituire valore esistenziale: che quindi non può disgiungersi dall'essere “politica”. Così intesa, ne riconosciamo valore/necessità, con Freire (1973) poiché delinea quell'idea-limite di visione sul mondo e dell'agire per trasformarlo, educandosi nella coscientizzazione che rende umanizzati non all'interno delle proprie coscienze, ma all'interno della storia che si fa e trasforma continuamente. Alla prassi educativa affianchiamo la *prassi educante*, più implicita in Freire, ma ben rappresentata nella coscienza comunitaria dell'azione trasformativa.

Il pensiero di Riccardo Massa (1979) ci è utile per comprenderne l'idea anticipatoria: propone la “prassi educativa” come quella tradizionalmente interpretata dall'educatore; la “prassi educante” diviene invece azione collettiva, di tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo, e soprattutto qualificata dagli “educandi”, come processo quindi di co-educazione.



La prassi educante comprende a un tempo la prassi stessa di chi educa e di chi è educato [...] intendiamo anzitutto quella prodotta da coloro che venivano tradizionalmente concepiti come i destinatari dell'intervento educativo [...] ma perché ciò avvenga occorre che ci sia una prassi educativa, con l'ineludibile carattere attivo di ruolo operatore dell'educazione (Massa, 1979, pp. 92-93).

Freire risuona: la prassi è azione e riflessione degli uomini sul mondo, per trasformarlo. Il superamento della contraddizione oppresso/oppressore esige l'inserzione critica per superare la realtà che ingabbia e avviluppa. E che ben coniuga quel "*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*". Il dialogo critico è filosofia della prassi; la liberazione non può avvenire se non è comunitaria (Freire, 1971). Per altro un principio che non può non far risuonare le parole di papa Bergoglio – nessuno si salva da solo – ma anche il costruito fondamentale del documento sull'Amazzonia (2019) e della lettera aperta al sinodo di Juan Botasso (2019), fondativi di un'educazione ecologica integrale e di reciprocità.

Nell'educazione come pratica di libertà, quella depositaria (1971) contrasta con la pedagogia dell'autonomia critica (Freire, 2004). Un'educazione depositaria interpretata primariamente come l'"essere di meno", che reitera il deposito culturale, contenutistico, riempitivo, rende visibile quell'agire educativo promotore di passivizzazione del pensiero e di azione stessa. Oggi sappiamo che la conseguenza di queste posture hanno diverse etichettature nella ricerca pedagogica: uscita dal percorso scolastico, difficoltà di permanenza, NEET. Un'azione antidialogica, che diviene invasione culturale (Freire, 1971, p. 149), dove il *deposito* è assimilabile alla trasmissione dei contenuti che spesso rappresentano una realtà evaporata, piuttosto che una co-costruzione per la comprensione critica della realtà; dove la prassi educativa richiede il riconoscimento eterodiretto del potere, piuttosto che vivere e costruire un'esperienza di vita associata. Freire propone quella dialogicità che Vygotskij (1974) definirà come necessaria per l'autonomia del pensiero e quell'apprendimento che avviene due volte, prima a livello sociale e successivamente a livello individuale. Nella proposta di un'educazione come azione liberatoria Freire esprime il principio di co-educazione e di "co-evoluzione", che la Teoria di Santiago di Maturana e Varela (1981), rappresentano come forma della vita e dell'apprendimento. Per Freire (1971) l'esercizio della democrazia è azione di liberazione, è

emancipazione dalla sola forma di governo, è co-educazione all'”esser di più”: è esercizio mai finito nelle relazioni, nelle classi, nelle scuole e fuori di esse: è esercizio che richiede adulti, insegnanti, educatori *coscienti* e *coscientizzati* del valore che assumono le praxis nel cambiare la realtà, le organizzazioni.

Un aspetto di interesse è il nuovo linguaggio necessario a rappresentare l'attualità di Freire: occorre abbandonare la logica del capitale umano che, alla luce di “un'educazione alla decisione, alla responsabilità sociale e politica” (Freire, 1973, p. 109) esprime tutti i limiti del suo utilizzo in educazione; sostituendola con la proposta del Ministro di Bianchi di aderire alla “formazione della risorsa umana” (2020, p. 161), più proiettata ad una prospettiva di reciprocità, di civiltà, di riconoscimento, di pluralità, di democrazia sostanziale.

### **3. Educazione come pratica di libertà e human development approach: un progetto generativo per l'educazione degli adulti nella transizione**

Appare dunque nitida l'attualità del pensiero e della prassi di Paulo Freire. L'emergenza del processo di nuove alfabetizzazioni che l'epoca di transizione attuale richiede, restituisce all'educazione la prospettiva della “liberazione”, fornendo all'uomo e alla donna la capacità di cogliere i temi rilevanti del loro tempo, e agendo contestualmente e conseguentemente sulla realtà (Freire, 1973). Questa capacità “educata” permette di poter decidere tra umanizzazione e disumanizzazione, tra l'essere soggetto oppure oggetto, di esprimere l'adattamento o l'autonomia nella costruzione dei luoghi e contesti di vita, di adeguarsi allo stato di marginalità oppure se intraprendere la strada della trasformazione. Educare in un'epoca di transizione è assumere un atteggiamento costante di tensione verso una realtà nuova (Borghi, 1987), che permetta di attivare ad un livello più alto possibile, in ogni soggetto, le capacità di autogoverno della società stessa, ossia che difonda al massimo la qualità educativa in ogni parte della società (Laporta, 1960, p. 217). Luoghi di vita e di apprendimento, dunque, che si nutrono di inter-relazioni, scambi, reciprocità e che si compiono in quella dimensione intersoggettivo-comunitaria del soggetto storico della “coscientizzazione” che nello stesso tempo diviene processo di denuncia e di annuncio (Freire, 1973, pp. 71-72). Nei nuovi contesti di marginalità – analfabetiz-

zazione di ritorno, NEET, inoccupazione – i nuovi “oppressi”, possono generare, attraverso il processo di coscientizzazione, lo spazio del dialogo in continua crescita, che rende l’uomo e la donna permeabili al cambiamento, co-costruttori di quella coscienza transitiva che conduce a vincere lo scarso impegno e superare la coscienza transitiva naturale, spesso caratterizzata dall’enfasi per il passato (che viene giudicato migliore del presente) e dall’impermeabilità al futuro. È un processo, dunque, che pone la trasformazione come effetto, e la vita degna di essere vissuta, come “il tema” attorno al quale assumere potere, personale e sociale. Divenire capaci di riconoscere la propria condizione, comincia soltanto ad essere un processo di “liberazione da”, e si trasforma in “coinvolgimento storico [...], inserimento critico nella storia per crearla [...]”. Coscientizzazione implica questo inserimento critico nel processo, implica un compromesso storico di trasformazione” (Freire, 1973, pp. 69-70).

L’educazione come pratica di libertà delinea – nella sostanza politica che la prospettiva di Freire propone – un cittadino formato alle capacità, prospettiva dello Human Development Approach. Si tratta di riconoscere come l’alternativa principale al modello incentrato sulla crescita sia il paradigma dello sviluppo umano, secondo il quale quanto è veramente necessario sono le opportunità che ogni persona realmente ha negli ambiti chiave della vita. Le “capacitazioni umane”, sono interpretate come le libertà sostanziali delle persone di vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le possibilità di scelte reali che hanno a disposizione (Sen, 2000, p.293). Non a caso Freire esplicita che

lo sviluppo non implica soltanto questioni tecniche o di politica economica o di riforma di strutture, contiene anche il passaggio da una mentalità all’altra e cioè l’adesione alle esigenze di riforme profonde che diano fondamento dello sviluppo e questo a sua volta lo sia della democrazia (1973, p.107).

La “combinazione” delle condizioni socio-culturali ed economiche reali con la possibilità – altrettanto reale – di espressione dei funzionamenti individuali, determina la realizzazione di un contesto capacitante favorente la possibilità ogni essere umano di esprimere i propri talenti formati. Tanto più le condizioni socio-culturali ed economiche permettono equità, tanto più i cittadini possono perseguire funzionamenti individuali a cui attribuiscono valore individuale. In tal senso appare sostanziale la matura-

zione del processo di coscientizzazione – molto più di una semplice presa di coscienza – che determina una profonda azione trasformatrice dell'uomo sulla realtà sociale. L'educazione alla libertà porta dunque ad una "riflessione sulle stesse sue capacità di riflettere" (Freire, 1973, p. 69) permettendone sviluppo, espressione delle potenzialità, e conseguente libertà nelle scelte. Le prospettive di Freire e di Nussbaum convergono nell'interpretazione dell'educazione come fondamento dello sviluppo umano e della democrazia, da una parte per

l'essere tentativo costante di cambiare atteggiamento; in una continua creazione di disposizioni democratiche atte a sostituire le antiche abitudini culturali di passività, in nuovi metodi di partecipazione e intervento che fossero in sintonia col clima nuovo, proprio della transizione (Freire, 1973, p. 114);

dall'altra

perché avere voce nella scelta delle politiche che governano la propria vita è ingrediente fondamentale di un'esistenza degna, dove il tipo di democrazia che si persegue prevede un ruolo forte per i diritti fondamentali che non possono essere sottratti agli individui dall'arbitrio della maggioranza (Nussbaum, 2011, p.41-42).

Affiancando l'approccio capacitante e lo sviluppo umano al principio di "essere di più" attraverso l'educazione, emerge una liberazione dalla disumanizzazione: che non è però destino ineludibile, ma il risultato di un ordine ingiusto, che genera la violenza degli oppressori, la quale a sua volta genera un "essere di meno" (Freire, 1971). Viene richiesto il superamento della subalternità – tipica dell'educazione depositaria – per una compiuta umanizzazione. Questa azione è ugualmente significata da ul-Haq (1999), come l'interpretazione del sistema economico liberista di sottrazione dei valori di autonomia e di pensiero critico, che conduce allo *sviluppo dell'in-human* piuttosto che a quello umano; una reiterazione all'esser sempre di meno, mai abbastanza, a riconoscere lo status di minor permanente. "Il vero aiuto da dare all'uomo, facendolo agente del suo stesso recupero, nel collocarlo in una posizione critica di fronte ai problemi" (Freire, 1973, p. 68) può avvenire in modo compiuto solo in forma associata e collettiva. È interessante rintracciare elementi del concetto di "agency" significativo per

l'approccio capacitante nel raggiungere scopi che hanno valore per le persone e per il contesto sociale (Sen, 2000; Alkire, 2005). L'interpretazione di Freire di "quell'educare che è intrinsecamente formare" connette prassi educante e luogo, laddove senza la creazione strutturale delle condizioni di capacitazione, del potere essere e fare e far-essere, viene impedito il farsi della democrazia nell'esperienza educativa. Un'idea di learnfare possibile.

Con Freire allora, le parole per la ripartenza: "speriamo che almeno resti la nostra fiducia nel popolo, la nostra fede negli uomini e nella creazione di un mondo dove sia meno difficile amare" (1971, p. 184).

## Riferimenti bibliografici

- Acosta A. (2015). *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecrist. Policy Paper*. Fundación Friedrich Ebert. Quito: FES-ILDIS
- Alkire S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74 (1), 217-260.
- Bertin, G.M. (1983). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Bianchi, P. (2020). *Nello specchio della scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Boff L. (2015). La Magna Charta dell'ecologia integrale grido della Terra – grido dei poveri. In AA.VV., *Curare Madre Terra* (pp. 5-20). Bologna: EMI.
- Borghesi L. (1987). L'educazione permanente, (intervista a cura di Nico Berti). *Volontà*, 41-1.
- Bottasso J. (2019). *Lettera aperta*. Retrieved september 29, 2021, from <http://www.infoans.org/sezioni/notizie/item/8946-vaticano-lettera-aperta-ai-padri-sinodali-di-don-juan-bottasso>
- Freire P. (2004). *La pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Gadotti M. (2003). *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: Clacso.
- Istat/Iss (2020). *Impatto dell'epidemia covid-19 sulla mortalità della popolazione residente*. Retrieved september 29, 2021, from [url.it/3djr8](http://url.it/3djr8).
- Laporta R. (1971). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (1979). *Teoria pedagogica e prassi educativa*. Bologna: Cappelli.
- Maturana H., Varela F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione, la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nassif R. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz.

Contenuti generatori, processo di coscientizzazione, capacità umanizzanti: le anticipazioni di Paulo Freire

- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- ONU (2015). *Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile*. New York: ONU.
- OMS (2020). *Decade of Healthy Ageing*. Retrieved september 29, 2021, from [urly.it/3djrs](http://urly.it/3djrs).
- Papa Bergoglio (2015). *Laudato si*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sen A. (2010). *La Disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Sinodo speciale per la regione panamazzone (2019). *Amazzonia: nuovi cammini per un'ecologia integrale*. Vaticano: CEI.
- STC (2020). *Rapporto sulle povertà educative del coronavirus*. Retrieved september 29, 2021, from [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf)
- ul-Haq M. (1999). *Reflections on human development*. Delhi: Oxford University Press.
- Vygotskij L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti.