

# **LQ** *The Lab's Quarterly*

---

**2024 / a. XXVII / n. 2 (aprile-giugno)**



**DIRETTORE**

Andrea Borghini

**VICEDIRETTRICE**

Roberta Bracciale

**COMITATO SCIENTIFICO**

Françoise Albertini (Corte), Massimo Ampola (Pisa), Gabriele Balbi (Lugano), Andrea Borghini (Pisa), Matteo Bortolini (Padova), Massimo Cerulo (Perugia), Franco Crespi (Perugia), Sabina Curti (Perugia), Gabriele De Angelis (Lisboa), Paolo De Nardis (Roma), Ricardo A. Dello Buono (New York), Teresa Grande (Cosenza), Roberta Iannone (Roma), Anna Giulia Ingellis (València), Mariano Longo (Lecce), Domenico Maddaloni (Salerno), Stefan Müller-Doohm (Oldenburg), Gabriella Paolucci (Firenze), Massimo Pendenza (Salerno), Eleonora Piromalli (Roma), Walter Privitera (Milano), Cirus Rinaldi (Palermo), Antonio Viedma Rojas (Madrid), Vincenzo Romania (Padova), Angelo Romeo (Perugia), Ambrogio Santambrogio (Perugia), Simon Susen (London), Giovanni Travaglino (London).

**COMITATO DI REDAZIONE**

Antonio Martella (Segretario), Junio Aglioti Colombini, Andrea Borghini, Roberta Bracciale, Enrico Campo, Cristopher Cepernich, Luca Corchia, Cesar Crisosto, Roberta Teresa Di Rosa, Alice Fubini, Giovanna Gianturco, Elena Gremigni, Romina Gurashi, Grazia Moffa, Melissa Mongiardo, Gerardo Pastore, Giuseppe Ricotta, Vanessa Russo, Vincenzo Scalia, Emanuela Susca, Simona Tirocchi.

**CONTATTI**

thelabs@sp.unipi.it

I saggi della rivista sono sottoposti a un processo di double blind peer-review. La rivista adotta i criteri del processo di referaggio approvati dal Coordinamento delle Riviste di Sociologia (CRIS): [cris.unipg.it](http://cris.unipg.it)  
I componenti del Comitato scientifico sono revisori permanenti della rivista. Le informazioni per i collaboratori sono disponibili sul sito della rivista: <https://thelabs.sp.unipi.it>

ISSN 2035-5548 | 1724-451X



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons  
Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale

---

“The Lab’s Quarterly” è una rivista di Scienze Sociali fondata nel 1999 e riconosciuta come rivista scientifica dall’ANVUR per l’Area 14 delle Scienze politiche e Sociali. L’obiettivo della rivista è quello di contribuire al dibattito sociologico nazionale ed internazionale, analizzando i mutamenti della società contemporanea, a partire da un’idea di sociologia aperta, pubblica e democratica. In tal senso, la rivista intende favorire il dialogo con i molteplici campi disciplinari riconducibili alle scienze sociali, promuovendo proposte e special issues, provenienti anche da giovani studiosi, che riguardino riflessioni epistemologiche sullo statuto conoscitivo delle scienze sociali, sulle metodologie di ricerca sociale più avanzate e incoraggiando la pubblicazione di ricerche teoriche sulle trasformazioni sociali contemporanee.

---



# LQ *The Lab's Quarterly*

---

2024 / a. XXVII / n. 2 (aprile-giugno)

## MONOGRAFICO

Crisi contemporanee ed educazione critica: le sfide del terzo millennio

Peter Mayo	<i>Don Lorenzo Milani and His International Impact in Education and Beyond</i>	7
Emilio Lucio-Villegas	<i>The Searchers: Gramsci, Freire and Williams' Contributions to Popular Education</i>	23
Emiliana Mangone	<i>Paulo Freire e l'educazione alla giustizia sociale tra storicità e dialogo</i>	43
Lucia Picarella	<i>Critical Education Between Social Justice and Dialogic Cultural Action</i>	65
Francesca Cubeddu	<i>La centralità dell'educazione nell'Agenda 2030: giustizia sociale e sostenibilità</i>	91
Elvira Martini	<i>L'emancipazione dalle disuguaglianze: il contributo della digital literacy</i>	111
Andrea Volterrani	<i>Educazione e comunicazione per lo sviluppo sociale nelle comunità liminali. Problemi e prospettive di azione</i>	131

## LIBRI IN DISCUSSIONE

Marianna Coppola	Colombo Maddalena, Romito Marco, Vaira Massimiliano, Visentin Martina (2022, Eds), <i>Education and Emergency in Italy. How the Education System Reacted to the First Wave of Covid-19</i>	155
Miriam Matteo	Estrella Gualda (2020, Ed.), <i>Teorías de la conspiración y discursos de odio en línea en la sociedad de las plataformas</i>	163

**MONOGRAFICO**

*Crisi contemporanee ed educazione critica: le sfide del terzo millennio*

A cura di Emiliana Mangone (Università degli Studi di Salerno)

## **DON LORENZO MILANI AND HIS INTERNATIONAL IMPACT IN EDUCATION AND BEYOND**

*di Peter Mayo\**

### **Abstract**

---

In this article, I shall first demonstrate the extent of Don Milani's and his students' resonance in various contexts outside Italy, notably Spain, Malta, Turkey, Latin America and North America, Australia and the UK. I will then move on to locate Milani and his students' work in appropriate "disciplinary schools", notably that of Critical Pedagogy and Critical Sociology of Education. I will demonstrate the relevance of their body of work to such areas of inquiry as a differentiated schooling within a selective public education system where social selection on the basis of economic and cultural capital is camouflaged by the ideology of meritocracy, the development not only of trenchant criticism of bourgeois institutions such as obligatory schools but the positing of alternative possibilities. Thus I shall highlight their interpretation of critique in its German sense (*kritik*) of also including possibilities. I will also tackle their denunciation of war and the currently all pervasive militarization culture which they challenge by reading history against the grain.

### **Keywords**

---

Don Lorenzo Milani, Critical education, Sociology of caring

\* PETER MAYO, Full Professor, UNESCO Chair in Global Adult Education, University of Malta (Malta)

Email: peter.mayo@um.edu.mt

DOI: <https://doi.org/10.13131/unipi/axg7-at74>

## 1. THE INTERNATIONAL IMPACT OF DON LORENZO MILANI

**L**orenzo Milani is certainly well known, for his well-documented ideas and writings, as well as the educational projects he directed at San Donato di Calenzano (Simeone, 1996) and Sant'Andrea a Barbiana (Scuola di Barbiana, 1996), especially throughout Italy and many other parts of the world, particularly Spain and Latin America (Mayo, 2015b). His work and its documentation, as well as that of his students (Scuola di Barbiana, 1996), highlighted many themes that became the staple of sociological and critical pedagogical inquiry, at the time and in later years. This partly explains its great worldwide resonance. It is this resonance I attempt to show in this article.

### 1.1 Spain

In Spain, as is well known, and through the efforts of such eminent scholars as José Corzo Toral, there is a considerable following of Don Milani and his works, both in Education and in Theology; Corzo Toral (1981) comes from the latter field, a professor at The Pontifical University of Salamanca. Books by or connected with Milani have been translated into Castellano and material has also been translated into Catalan, especially, in the latter case, by the Instituto Paulo Freire de España. As far as Corzo Toral is concerned, there is a strong pedagogical movement, known as the *Movimiento Renovación Pedagógica de Educadores Milanianos*, founded in 1982 which, in 2012, counted 71 members and 219 regular subscriptions to its widely distributed, *Educador* (Nos), the movement's flagship journal with a then 1085 regular readers (Batini, Mayo, Surian, 2014: 3). Since 1997, the movement had been cooperating with UNESCO's "Associated Schools Programme" (*Ibidem*).

A fine Spanish version of the *Lettera a una Professoressa* (henceforth *Lettera*), the work with which Milani is strongly associated, attributed, on Milani's insistence and volition, to the eight boys from the School of Barbiana (Scuola di Barbiana, 1996), was naturally published in Castellano/Spanish with different editions (*Alumnos de la Escuela de Barbiana*, 1986), dating to the early 70s. It was subsequently republished in both Catalan and Castellano/ Spanish in Xativa in the Generalitat Valenciana (Borg, Cardona, Caruana, 2011a, 2011b) by CREC, a publisher of critical education books, especially books by and on Paulo Freire.

---



### 1.2. Malta

In Malta, given its close proximity to Italy, Milani has had some resonance, initially in such fields as Theology, given the pastoral education novices and young priests received in Rome, some also having had stints in other parts of Italy where Milani's name was bandied about. His work however did not have much impact in the Maltese education sector in the 70s, and it was only in the late 90s and the start of the 21st century that Milani and Barbiana began to feature in the teaching and research of the University of Malta's Faculty of Education, mainly through Critical Pedagogy (Borg, Mayo, 2006). The translation and availability of the text in Maltese (Borg, Cardona, 2008) and in English (Borg, Cardona, Caruana, 2009, subsequently Borg, Cardona, Caruana, 2013) rendered Milani and the Barbiana School's work more accessible; they even spread the Barbiana school's work in other places including Turkey, Spain/Catalonia, Hungary, Russia and Lithuania (e.g. Borg, Cardona, Caruana, 2014, 2015, 2016, 2017). Further essays featured in an edited volume in Maltese in Borg (2010) and by the present writer (Mayo, 2015b; 2007), in English, in such areas as Sociology of Education (Batini, Mayo and Surian, 2014). In this last book (*ibid*), Milani's and the Barbiana and Calenzano worlds are treated more holistically with the focus extended beyond schooling. The same applies to Borg and Grech's (2014) edited volume on Milani and the culture of peace, where other Milani writings are given prominence, notably the *Lettera ai Cappellani Militari* (Milani, 1965a) and the *Lettera ai Giudici* (Milani, 1965b), posthumously combined in *L'Obbedienza non è più una Virtù* (Milani, 1996).

### 1.3. Turkey

The *Lettera a una Professoressa* has even been translated into Turkish. The first published translation of this *Lettera* occurred in the 1970s. It was subsequently published three times, the last of which in 1975 with Gözlem Yayinlari as the publisher. Most recently, another version has been published (Milani, 2017). This reception in Turkey might surprise many not familiar with the context but, for those who have worked in the country, especially in the larger more cosmopolitan cities such as Izmir, Ankara and Istanbul, this is par for the course. There is a strong element of secularism there at odds with the image provided by its leader, Recep Tayyip Erdoğan and the ruling AKP. Izmir is reputed to be the most secular of these cities. There is also a strong left wing politics that is manifest in these cities, brutally suppressed during the 1980

---

military dictatorship and more recently in the aftermath of the failed putsch against Erdoğan and his government. The putsch was pinned by Erdoğan on the religiously motivated Gulen movement (followers of USA-based Islamic scholar, Fethullah Gulen). Yet this did not exempt left-wing people, atheist or not, including academics, from being purged. The editor of the critical pedagogy journal, *Elestirel Pedagoji* (Critical Pedagogy), Kemal Inal, lost his university position. Nevertheless, a considerable body of left-wing literature continues to be produced, foregrounded by newspapers such as *Sol* and *Bir Gun*. The same *Elestirel Pedagoji* editor, having had spells in Germany, was instrumental in producing an English language journal, *Rethinking Critical Pedagogy*. The first issue, launched during the pandemic, carried an article by the undersigned on Don Lorenzo Milani and critical pedagogy (Mayo, 2020). Other journals offering space for similar articles include the *International Journal of Educational Policies*, another English language outlet produced by the University of Ankara and edited by Hasan Aksoy, and the Turkish language journal *Eğitim Bilim Toplum* which is run by the progressive teachers union, Eğitim Sen, not to be confused with the AKP-supported Eğitim Bir Sen. In its 2015 issue, it included an article on *Don Milani in Our Times (Zamanimizda Lorenzo Milani)* (Mayo, 2015a) written by the undersigned and translated into Turkish by Naciye Aksoy. This particular teachers' union is well known for its critical counter-hegemonic approach to education as was made manifest to me through the conferences and seminars it sponsored at its branches in Corum, one-hour drive away from Ankara, where I delivered a seminar on Don Milani in 2013, and Malatya. In the Malatya seminar, the discourse throughout was replete with terms such as hegemony and social class, more typical of Turin's early 20<sup>th</sup> century *biennio rosso* than that of your average 21<sup>st</sup> century teachers' lexicon. Books on Milani have begun to make their presence felt in these cities with their amalgam of Kemalism, Socialism, Liberalism and Marxism, where intellectuals such as Bertell Ollman, including educationists such as Michael W. Apple, Roger Dale, Antonia Darder, Henry Giroux, Dave Hill, the late Jerrold L. Kachur, Peter McLaren and Susan Robertson have received top billing.

#### *1.4. Latin America: Argentina and Brazil*

Further away from the East Mediterranean, especially in Latin America, Lorenzo Milani and the School of Barbiana have also made inroads. For

---

example, Daniel Schugurensky, educational sociologist and comparativist, describing his experience at High School in Buenos Aires, in Argentina, during the Jorge Videla Dictatorship, declares that he furtively read *Lettera a Una Professoressa*, in Spanish, with friends. He announced on a website, featuring prominent educators and educational movements, that a classmate, Carlos Vanney passed him this book with a mischievous smile stating that it will change his view of education from then on, to which Schugurensky (Schugurensky, 2023) responds «it did! Gracias Carlos» (Borg and Mayo, 2006: 147).

A specific Latin American version of the *Lettera* had been published in Spanish by a Buenos Aires publishing house (Escuela de Barbiana, 1974). Many published translations, as the ones in Spain, Turkey and English, date as far back as the early 70s. In Latin America, and specifically Brazil, home to the most heralded popular educator, Paulo Freire, the Movimento Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) and Frei Betto with his *Jesus Militante* (Betto, 2022) and the echoes of Liberation Theology and the Prophetic Church coming from within and from other parts of Latin America, Don Milani's social justice-oriented and radical Christian thinking (Grech and Mayo, 2014) provides a perfect fit. It is part and parcel of a radical tradition in Europe, such as that of the French Catholic Left, or the Spanish militant Catholicism as espoused by the Jesuit, José Maria de Llanos and the *curas obreras*, which provided a political antecedent to the radical religious contexts from Mexico and beyond. Milani's name is naturally fit to be mentioned in the same bracket as those of Gustavo Gutierrez, Leonardo Boff, Pedro Casaldaliga, Ignacio Ellacuría, Paulo Evaristo Arns, Samuel Ruiz and Frei Betto. The common element between them and Don Milani is a "preferential option for the poor" in Gustavo Gutiérrez's words, an interpretation of the Gospels from the standpoint of the "wretched of the earth" and nowadays, given the migrant factor marking Milani's Mediterranean, *Les damnés de la mer* (the wretched of the sea) as Camille Scholl would put it. The inroads into Brazilian thinking partly occur through comparative works between the ideas of Don Lorenzo Milani and Paulo Freire (Mayo, 2007; Mayo, 2011; Freire A. M., 2017; Gugliotta, 2019, Aglieri, Augelli, 2020). A recent book on Milani and the School of Barbiana was published in Santa Catarina, Brazil by the two university publishing houses, the Federal and State University ones in the city of Florianópolis. In the Portuguese translation of Batini, Mayo and Surian (2014, 2017), adapted to suit the Brazilian context, the Freire connection is emphasized from the outset with a preface provided by none other than Ana Maria Araujo (Nita) Freire herself (Freire A.M., 2017). She draws striking parallels with the thought and

---

action of her late husband, Paulo Freire. My early talks in Malta on Freire immediately evoked the spirit of Don Milani prompting comments, in this direction, from Italians in the audience. This is as if to underline the proximity of the two figures and the two worlds they represent (Mayo, 2007, 2011).

### *1.5. Anglophone world: USA, Canada, UK, Australia*

Other places where Milani has had resonance, also in connection with the Anglophone world, include North America. The *Lettera* was, three years after its Italian publication, republished in English by Random House (Milani, 1970). The letters on objection of conscience (letter to the Military Chaplains and letter to the Judges) were also translated and published by Notre Dame University Press, Indiana, USA (Milani, 1988). The impact its 1970 USA publication had on the country was not as great as other radical books published around the same time, such as Ivan Illich's *Deschooling Society* and in particular, Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed*. The latter in which Paulo Freire himself, then in exile, assisted his translator, Myra Bergman Ramos, who translated from the Portuguese unpublished original (there were dictatorial regimes in Brazil, which banished him for sixteen years, and in Portugal) into English, was given a great promotional drive as a result of the author's presence and engagement with a coterie of radical educators such as Jonathan Kozol and later a linguistics doctoral student at University of Massachusetts, Donald P. Macedo, who was to become Freire's co-author, translator and eminent critical pedagogy scholar. This made one huge difference as Freire became an important guru for US-based critical educators over a long period of time, even after he left Massachusetts for Geneva and later returned to Brazil. In contrast, Milani had already been three years dead before his book was translated into English and published in the USA. In Canada, and at that once Roger I Simon-inspired bastion of critical pedagogy that is the University of Toronto's Ontario Institute for Studies in Education (OISE), Daniel Schugurensky, a professor there, and I as a visiting speaker in 2005, were instrumental in introducing Milani's thought and ideas. Schugurensky did so through his web resource, "History of Education: Selected Moments". In 1995, I partly introduced Milani's work there by giving a 'brown bag' seminar at the Centre for Leadership and Diversity, as guest of its Director, John P. Portelli who subsequently picked up the baton and began to spread Milani's work further in and beyond that institution. For my part, I used my influence in North Amer-

---

ican circles to promote Milani's work as a key figure in international critical pedagogy, wielding my friendly influence over Peter McLaren to have Milani included in his writings on critical pedagogy and in my own writings on critical pedagogy in the Anglo-American world. This is true of my entry on "Critical Pedagogy" (Mayo, 2024) in the Elgar *Research Handbook on Critical Theory*, edited by Douglas Kellner, from UCLA, and my fellow European, Rainer Winter, German scholar from the University of Klagenfurt (Kellner, Winter, 2024). Furthermore, together with co-editors, Antonia Darder and Joao Paraskeva, Puerto Rican and Mozambican respectively but both USA-based, I ensured Lorenzo Milani's presence in the Routledge *International Critical Pedagogy Reader* (Darder, Mayo, Paraskeva, 2016). The original 1970 publication of the *Lettera* in English by Random House transferred across the Atlantic as Roger Dale indicated in his preface (Dale, 2014: vii) to the Batini, Mayo and Surian (2014) book. The *Lettera* was taught in an Open University module (E 202) "Education and Society", which started in 1974 (Batini, Mayo, Surian, 2014: 50).

In Australia, ten years ago, I was pleasantly surprised to learn, when I delivered a seminar on Milani and the San Donato and Barbiana schools at the University of Melbourne's Graduate School of Education, that he and the Barbiana students/authors had a considerable following among the Italian community in Melbourne. Years later, Helen Cosmezcu, a doctoral student present at that Melbourne seminar, wrote a PhD thesis, featuring Don Milani and the Barbiana School, in which she declared that she was inspired to embark on this project by that event. The thesis was entitled: 'Exploring the role of Critical Literacy in the Early Years of Primary School'. I served as External Overseas Examiner for this work. She later presented it in an intervention as invited speaker at the December 8-10 Milani Birth Centenary web fest (Cozmescu, 2023) held by the UNESCO Chair in Global Adult Education, University of Malta.

## 2. CRITICAL PEDAGOGY

Critical Pedagogy has been bandied about as a term in the foregoing sections, especially with regard to the USA, Canada, Australia and the UK but also with regard to *Elestirel Pedagoji* in Turkey and more so, because of Paulo Freire's influence, Latin America. Though international in scope (Darder, Mayo and Paraskeva, 2016), as affirmed by one of its major interpreters, Henry A. Giroux, who is said to have coined the term with Roger I. Simon at an American Educational Research As-

---

sociation (AERA) meeting in 1978, it has its origins and major circulation in North America. The time is ripe, in this paper, to reproduce a working definition of this term, and some brief attempt at a systematic exposition of it. My source is, once again, my own forthcoming, at the time of writing, entry on Critical Pedagogy in the Elgar *Research Handbook on Critical Theory*. For Critical Theory, with its evocations from Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm (an important contact for the Barbiana school and personal friend of Don Milani's and whose London secretary, Clara Urquhart, looked after Edoardo Martinelli, one of the eight Barbiana students, when on his language acquisition stint in London) and Habermas, constitutes an important framework. Of course one ought to add Antonio Gramsci, Zygmunt Bauman, Hannah Arendt, Michel Foucault, Stuart Hall, Angela Davis, Nancy Fraser and bell hooks, among others, to the list. Apart from their critical insights into the nature of power and humanity, many bring about that emancipatory dimension and educated hope (Giroux, 2021), somewhat obscured by Adorno's and Horkheimer's "negative dialectics".

### 2.1. *Critical Pedagogy, Hope and Praxis*

The sense of hope is conveyed through those such as Paulo Freire, bell hooks and Henry A. Giroux who translated these theoretical insights, adding substantially to them in direct educational praxis, not to be confused with "practice" or the Italian "prassi". Praxis entails the coming together of reflection, consciousness and action in no specific order but in a dialectical relationship. It entails a pedagogy of the question, of *scire*, in-depth understanding and inquiry to 'extraordinary re-experience the ordinary' (Shor, 1987). It entails taking critical distance from the familiar to see things in a different, hopefully more critical light (there can never be any guarantees). This, according to my interpretation of critical pedagogy, is how one goes about the process of, in the words of Peter McLaren, leading exponent and author of a foundational text on the concept, recognizing the centrality of politics and power in our understanding of the relationship of education and learning (McLaren, 2015). Milani's writing captured this and more as the students learnt to channel their anger, the tone of which runs through the *Lettera*, into a creative approach to education, predicated on an understanding of the structuring forces which shaped the "education" that failed them (I Gianni) and rewarded the *figli di papà* (privileged bourgeois people) through a flawed process of social selection appearing to be based on merit when it is in effect social class-skewed in favor of

---

those who have the right cultural capital they bring from their home and social milieu - *habitus* - which give them clear advantages in a competitive educational context. What is more, the Barbiana school, under Don Milani's direction, did not limit itself to criticism but, as manifest in the *Lettera*, provided critique in the sense of the word *kritik*, as used in German critical theory, meaning criticism and alternative possibilities combined. They offer, based on their Barbiana experiences, alternative pedagogical approaches at odds with bourgeois schooling, emphasising collectivity over self-serving, competitive individualism. It involves exploring knowledge which has, as its point of departure, the existential basis of the learners moving from the *motivo occasionale* (occasional motive) to the *motivo profondo* (Martinelli, 2007) (profound motive – entering the areas of learning through pathways stemming from the learners' class, gender and racial/ethnic contexts), avoiding artificial contextual learning and rendering education connected to community, national and international life. There were also practical initial motivations such as learning enough to pass the exam for a license to drive a *motorino* (motorbike) with which to commute to Barbiana and back (information disclosed to me by Edoardo Martinelli). The collective is manifest in the way teaching was organized throughout the different age groups as older students taught younger ones who consolidated their learning by teaching each other, finding ways and means to get their mate or mates to grasp the concepts and not moving to the next stage until everyone has learned. This lends credence to Lev Vygotsky's concept of 'zones of proximal development' and to the connected idea that one learns something best by teaching it. The idea of students being learners and teachers at the same time must have boosted their confidence. Not only were they capable of learning from people of similar social class and other social location (*collocazione*) but they were entrusted with and capable of teaching others. Students are here conceived as subjects not objects. This is the staple of critical pedagogy and of its most heralded exponent, Paulo Freire who too emphasized collective learning. Milani's students went further in consolidating their critical literacy and pedagogy status by adopting collective writing, an idea which finds parallels with the work of Celestin Freinet and Mario Lodi, the latter's students having established strong relationships with the Barbiana School. Collective reading and writing marked educational work centered on actually existing political issues. Their reading texts included the daily newspapers. The articles and controversies, contained therein, provoked the students, who read them collectively, to react by ruminating and responding by writing back also collectively.

---

This is a characteristic of genuine citizenship education and the collective “right to govern”, what Don Milani regarded as the main goal of education, becoming *cittadini sovrani* (sovereign citizens), all intended not to continue to allow the seats of power to be occupied by the “figli di papa’.” As a matter of fact, students of Barbiana eventually became trade unionists and politicians at different levels of government.

The relationship between citizenship and social movements is often underlined within critical pedagogy. Freire and critical pedagogues frequently pin their faith on social movements constituting larger contexts beyond specific learning settings. The *Movimento Trabalhadores Rurais sem Terra* (the landless rural workers’ movement), in Brazil, comes to mind in Freire’s case. The Barbiana experience occurred before the emergence of the 1968 movements in Italy which they influenced. More than seeking learning contexts in social movements, they helped sustain these movements, major progressive ones, even a year after Don Milani’s death. The *Lettera*, as manifest by former student leader, Mario Capanna, eventually a key figure in Democrazia Proletaria, and as lauded by intellectual 68 icon, Pier Paolo Pasolini, despite his ambivalent attitude towards students who tussled with working class police in Valle Giulia, Rome but who hailed the *Lettera* as “un vento di vitalità” (a wind of vitality), became a Manifesto for the ‘68 movements themselves. Any critical pedagogy movement would be proud of this. What is astonishing is that the writings of those who failed the selective school system, dismissed as good only to work in the fields, served as an escutcheon for those *Pierini* (privileged students) who were promoted through a competitive system and who figured prominently as university students in the ‘68 movement. This adds significance to the statement that “a Barbiana scoppiò il sessantotto” [the ‘68 erupted at Barbiana] (Starnone, 2007).

## 2.2. A Critical Pedagogy and Sociology of Caring

The major point of the Barbiana and San Donato experiences is to learn to share collectively. Education is conceived of not simply for individual accumulation, enrichment and mobility but also and primarily as the means of collective emancipation. It meant caring and sharing as manifest in the Barbiana school motto *I care* – I care about everyone and everything. An unexamined life is a life not worth living- the statement attributed to Socrates reverberates here. This lies at the heart of praxis in a Milani-inspired education. It is the life of everyone which is to be

---



examined. This is the opposite of what was perceived as the Fascist notion of *me ne frego* [I do not give a damn]. Human solidarity is the hallmark of critical pedagogy predicated on social justice which connects with the San Donato (Simeone, 1996) experiences. In this respect, the caring extends beyond expression of sentiments to rigorously researched social differentiating issues as is evident in the *Lettera* and the one book of sociological relevance, authored by Lorenzo Milani himself, which, to date, has not been translated into English for wide international circulation: *Esperienze Pastorali* (Pastoral Experiences) with its great insight regarding how one must *be* to do schooling (*fare scuola*) and not how one does schooling (Simeone, 2023: 169), through some kind of blueprint or “mix and stir” recipe. The mixture of data and means of gathering them almost anticipates grounded critical sociology of education literature which made its mark in at least the Anglophone literature. The understanding of cultural class differentiation in both the *Lettera* and *Esperienze Pastorali* brings to mind the work of Milani’s contemporary, Pierre Bourdieu, the common link being Milani’s fluency in French and therefore his being *au courant* with the French critical analysis of bourgeois institutions. In addition, he was fluent also in German, his mother’s first language as an Austrian, which must have helped his exposure to German social theory. The relevance for critical pedagogy and critical sociology, notably critical sociology of education, is an important aspect of Don Milani and the San Donato and Barbiana schools’ international resonance, no wonder that the *Lettera* was given importance, according to sociologist Roger Dale (2014), in the main Open University “Education and Society” course.

### 2.3. *Anti-Militarisation Culture*

Finally, the resonance should become even stronger in an age governed by the Military-Industrial complex and the ever so engulfing culture of militarization, the staple of much critical pedagogical writing by Henry Giroux and others, in the Bush (Sr. and Jr.) and Trump years, and also Biden with his continuing arming of Israel that is perpetrating genocide in Gaza. For any critical pedagogue tackling the ever present culture of militarization in schools, cultural production and the uses and misuses of history, Milani and his students provide much grist for the mill. The key texts, once again, are the two letters (Milani, 1965a, 1965b) in favour of the right to conscientious objection. The justification is based on a collective reading of history against the grain to show that a just war, in which the working classes and peasants, especially in World

---

War 1, the War meant to “end all wars”, “si scuarciavano a vicenda” [tore each other in turn], does not exist (Milani, 1988, 1991). It was a war against the working and peasant classes pitted together to settle issues among elites many of them, from the subordinated classes, probably did not understand.

### 3. CONCLUSION

Writings such as these, for which Milani was posthumously vindicated, and more so in recent years when compulsory male military conscription in Italy was removed to be replaced by fully-funded two-year communal service periods anywhere for all Italian youth, irrespective of race and gender, continues to underline Milani's contemporary relevance as sociologist, pedagogue and potentially global intellectual. I avoided the word “Saint” as any attempt at canonization, as gestured in this direction by the present Pope, would, I fear, possibly sanitize his social and pedagogical impact, and therefore blunt his far-reaching radical religious and political edge. In his live-wire daily and “shit-disturbing” politics (he risked being “wounded” and “wounding” at the same time – Simeone, 2023: 169), he was, to play around with the old feminist slogan (“nè puttane, nè madonne, solo e semplicemente donne” – neither prostitutes nor madonnas, only and simply women), neither demon nor saint, but only and simply human.

### REFERENCES

- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (dir. J. L. Corozo Toral). (1986). *Carta (a una Maestra, direcion*, traduccion colectiva de la Casa-Escuela Santiago Uno de Salamanca. Barcelona: Hogar del libro.
- AGLIERI, M., AUGUELLI, S., edited by, (2020). *A Scuola dai Maestri. La Pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e Don Milani*. Milan: Franco Angeli.
- BATINI, F., MAYO, P., SURIAN, A. (2014). *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the Struggle for Social Justice*. New York: Peter Lang.
- BATINI, F., MAYO, P., SURIAN, A. (2017). *Lorenzo Milani, A Escola de Barbiana e a Luta por Justicia Social*. Florianópolis: UFSC-UESC.
- BETTO, F. (2022). *Jesus Militante. Evangelho e Projeto Politico do Reino de Deus*. Petropolis: Editora Vozes.
-

- BORG, C., edited by, (2010). *Lorenzo Milani. Bejn Ilbierah u llum*. Malta: Horizons.
- BORG, C., MAYO, P. (2006). *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical Pedagogy*. New York and London: Routledge.
- BORG, C., CARDONA, M. (2008). *Lorenzo Milani. L'Edukazzjoni u l-Gustizzja Socjali*. Malta: Media Print.
- BORG, C., GRECH, M., edited by, (2014). *Lorenzo Milani's Culture of Peace. Essays on Religion, Education and Cultural Life*. New York: Palgrave-Macmillan.
- BORG, C., CARDONA, M., CARUANA, S. (2009). 'Letter to a Teacher' *Lorenzo Milani's Contribution to Critical Citizenship* Malta: Agenda.
- BORG, C., CARDONA, M., CARUANA, S. (2011a). *Carta a una Mestra, Contribuciones de Lorenzo Milani a la ciudadanía critica*. Xativa: Crec.
- BORG, C., CARDONA, M., CARDONA, C. (2011b). *Carta a una Maestra. Contribuciones de Lorenzo Milani a la ciudadanía critica*. Xativa: Crec.
- BORG, C., CARDONA, M., CARUANA, S. (2013). *Social Class, Language and Power. 'Letter to a Teacher', Lorenzo Milani and the School of Barbiana*. Leyden-Boston: Sense-Brill.
- BORG, C., CARDONA, M., CARUANA, S. (2014). *Toplumsal sınıf dil ve iktidar: "Bir Öğretmene Mektup" Lorenzo Milani ve Barbiana Okulu*. Istanbul: Kalkedon.
- BORG, C., CARDONA, M., CARUANA, S. (2015). *TÁRSADALMI OSZTÁLY, NYELV ÉS HATALOM. „LEVÉL EGY TANÁRNŐNEK”: LORENZO MILANI ÉS A BARBIANAI ISKOLA*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- BORG, C., CARDONA, M., CARUANA, S. (2016), *КЛАССОВОЕ ОБЩЕСТВО, ЯЗЫК И ВЛАСТЬ*, St. Petersburg: Alexandria publishers.
- BORG, C., CARDONA, M., CARUANA, S. (2017). *Socialine klase Kalba ir Galia*. Vilnius: Svesia.
- CORZO TORAL, J. L. (1981). *Lorenzo Milani: Maestro Cristiano. Analisis Espiritual y Significaion Pedagogica*. Salamanca: Universidad Pontificia Salamanca.
- COZMESCU, H. (2023). *Examining Literacy in Australia through the Scholarship of Don Milani*. Speech at Birth Centenary Webfest (online), 5th December.
-

- DALE, R. (2014). *Preface*. In F. Batini, P. Mayo, A. Surian, *Lorenzo Milani, the School of Barbiana and the Struggle for Social Justice*. New York: Peter Lang.
- DARDER, A., MAYO, P., PARASKEVA, J., edited by, (2016). *The International Critical Pedagogy Reader*. New York-London: Routledge.
- ESCUELA DE BARBIANA (1974). *Cartas a una profesora*. Buenos Aires: Shakira Editor.
- FREIRE, A. M. (2017). *Prefacao*. In F. Batini, P. Mayo, A. Surian, *Lorenzo Milani, a Escola de Barbiana e a Luta por Justicia Social*. Florianópolis: EdUFSC.
- GIROUX, H. A. (2021). Paulo Freire's Pedagogy of Hope Revisited in Turbulent Times. *Postcolonial Directions in Education*, 10(2): 282-384
- GRECH, M., MAYO, P. (2014). What Catholic educators can learn from the Radical Christianity and Critical Pedagogy of Don Lorenzo Milani. *International Studies in Catholic Education*, 6(1): 33-45.
- GUGLIOTTA, S. (2019). *Re/Reading Paulo Freire and Lorenzo Milani. Critical Pedagogies for the 21st Century*. PhD dissertation. Amherst: University of Massachusetts.
- KELLNER, D., WINTER, R. (2024). *Research Handbook on Critical Theory*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing (in press).
- MARTINELLI, E. (2007). *Don Lorenzo Milani. Dal motivo occasionale al motivo profondo*. Florence: Società Editrice Fiorentina.
- MAYO, P. (2007). Critical Approaches to Education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire. *Studies in Philosophy and Education*, 26(6): 525-544.
- MAYO, P. (2011). *I contributi di Don Lorenzo Milani e Paulo Freire per una pedagogia critica*. In R. Sani, D. Simeone, edited by, *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi Storica, Prospettive Pedagogiche* (pp. 247-267). Macerata: EUM.
- MAYO, P. (2015a). Italian Signposts for a Sociologically and Critically Engaged Pedagogy. Lorenzo Milani (1923-1967) and the Schools of San Donato and Barbiana Revisited. *British Journal of Sociology of Education*, 36: 853-870.
- MAYO, P. (2015b). Zanimimizda Lorenzo Milani [Lorenzo Milani in Our times], trans., Naciye Aksoy. *Eğitim Bilim Toplum*, 13(49): 127-140.
- MAYO, P. (2020). Lorenzo Milani: A major Italian contributor to critical education... on the side of the most disadvantaged. *Rethinking Critical Pedagogy*, 1(1): 1-12.
-

- MAYO, P. (2024). *Critical Pedagogy*. In D. Kellner, R. Winter, edited by, *Research Handbook of Critical Theory*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing (in press).
- MILANI, L. (1965a). *Lettera ai Cappellani Militari Toscani che hanno sottoscritto il comunicato del 11 febbraio 1965*. Trieste: Centro Studi e Ricerche per la Pace, Università degli Studi di Trieste. Disponibile online: [https://sites.units.it/cusrp/presentazioni/milani\\_cappellani.html](https://sites.units.it/cusrp/presentazioni/milani_cappellani.html)
- MILANI, L. (1965b). *Lettera ai Giudici*. Trieste: Centro Studi e Ricerche per la Pace, Università degli Studi di Trieste. Disponibile online: [https://sites.units.it/cusrp/presentazioni/milani\\_giudici.html](https://sites.units.it/cusrp/presentazioni/milani_giudici.html)
- MILANI, L. (1970). *Letter to a Teacher*. New York-London: Random House-Penguin Books.
- MILANI, L. (1988). *A Just War no longer exists. The teaching and trial of Don Lorenzo Milani*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- MILANI, L. (1996). *L'Obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di Don Milani*. Florence: Libreria Editrice Fiorentina.
- MILANI, L. (2017). *Barbiana Öğrencilerinden Mektup* (Letter from the Barbiana Students), trans. Zehra Zildirim. Istanbul: Kaldıraç Yayınları.
- MCLAREN, P. (2015). *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York-London: Routledge.
- SCHUGURENSKY, D. (2023). *From the School we have to the School we want. Recorded presentation at the Lorenzo Milani*. Speech at Birth Centenary Webfest (online), 5th December.
- SCUOLA DI BARBIANA (1996). *Lettera a una professoressa* [Letter to a Teacher]. Florence: Libreria Editrice Fiorentina.
- SHOR, I. (1987). *Critical Teaching and Everyday Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- SIMEONE, D. (1996). *Verso la Scuola di Barbiana. L'Esperienza Educativa e Pastorale di Don Lorenzo Milani a San Donato di Calenzano*. San Pietro a Cariano-Verona: Gabrielli Editore.
- SIMEONE, D. (2023). Don Lorenzo Milani (1923-1967) and Education. *Convergence. An International Adult Education Journal*, 45(2): 169-179.
- STARNONE, D. (2007). *A Barbiana scoppiò il '68*. In M. Gesualdi, M., edited by, *Scuola di Barbiana. Lettera a una Professoressa 40 anni dopo*. Florence: Libreria Editrice Fiorentina.
-



## **THE SEARCHERS<sup>1</sup>: GRAMSCI, FREIRE AND WILLIAMS' CONTRIBUTIONS TO POPULAR EDUCATION**

*di Emilio Lucio-Villegas\**

### **Abstract**

---

Connections between education and Social Justice are very present in the long tradition of Popular Education. In this line, the three authors selected - coming from diverse backgrounds - have tried to find answers to questions such as: how can we transform this society into a more human and less exploitative one? How can we change charity for social justice? Gramsci was a politician and theorist who was imprisoned for a long period of his life. Raymond Williams was an adult educator and university teacher, very well known as a novelist and Professor of Modern Drama. Paulo Freire is considered to be the most important representative of Popular Education. The article's aim is not to present a comparative study between Gramsci, Freire and Williams, but rather to stress their contributions to an educational approach connected to social justice seeking for an education for all. In the conclusion I will try to establish connections between the searchers and Popular Education. Some final notes about this matter will be presented.

### **Keywords**

---

Culture, Educator, Popular Education

<sup>1</sup> The Searchers is a film directed by John Ford in 1956. It is based on the novel - same title - by Alan Le May (1954).

\* EMILIO LUCIO-VILLEGAS, Full Professor on Adult Education, University of Seville (Spain) and COIDESO (Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social, University of Huelva (Spain).

Email: [elucio@us.es](mailto:elucio@us.es)

DOI: <https://doi.org/10.13131/unipi/bjssp-mq02>

## 1. INTRODUCTION

The fight for Social Justice is closely linked to some educational approaches. It can be said that education and Social Justice are two faces of the same coin in the approaches, seeking – in Freire's (1970) words – liberating education, that other authors (e.g. Giroux, 1988, tr. sp. 1990) called critical education, or Popular Education.

The main idea is that people can think for themselves, and this enables them to analyse and transform their surrounding reality to achieve better community and a better world. This is a path for organising the emancipation of people – as a part and consequence – of certain educational processes.

Some thinkers – which I am going to call searchers – have made important contributions in this field. In this article I am going to focus on three of them. But it is important to consider other searchers: D. Lorenzo Milani, Gabriela Mistral, Celestin Freinet, etc.

Why searchers? In each specific historic moment – Williams and Freire lived in the same period but in different backgrounds – the three sought specific paths to rescue education from its consideration as a business and trying to achieve an education for all useful for reflecting in the causes of exploitation and alienation. Their search enlightens us today to seek another educational path, different from the dominant Lifelong Learning, only concerned with taking into account the person as a worker and consumer and not as a human being.

They imagined another society – from their own situation and work – very different in each case and they attempted to produce social changes to enable people to build another world.

Antonio Gramsci was a politician and Marxist theorist who spent a significant amount of his life in prison. He was not an educator in the strict sense, but an important part of his work is closely related to education as the fundamental tool for organising what he called hegemony.

Raymond Williams was an adult educator working in the WEA (Workers' Educational Association). However, he is also very well known as a Professor of Modern Drama at the University of Cambridge.

Paulo Freire is known as an adult education theorist and the major representative of Popular Education. His most important contribution

---



is an educational approach, considering it as a way to transform the surrounding reality of individuals and communities.

Popular Education focuses on two major ideas: the role of the educator and the focus on Social Justice. In this sense, it can be said that the three – Gramsci, Williams and Freire – tried to find answers to questions such as: how can we transform this society into a more human and less exploitative one? How can we change charity for social justice? «The idea of popular education, [refers to] an education that is rooted in the interest, aspirations, and struggles of ordinary people» (Martin, 1999: 4).

According to Turay:

Popular education refers to a non-formal adult education approach that develops the capacity of learners to critically analyse the root causes of their socioeconomic, political, cultural, spiritual and religious struggles, with the ultimate goal of organizing and taking collective action that will enhance social transformation (2005: 480-481).

From now on, I am going to briefly present the three thinkers. I will start with a short biographical note, and, after this, I will stress some major ideas – from my own perspective.

## 2. ANTONIO GRAMSCI. HEGEMONY IS AN EDUCATIONAL PRACTICE

Antonio Gramsci was born in Sardinia in 1891. This was a rural environment marked by a high level of illiteracy and superstition. Gramsci went to Torino to study at the University, where he joined cultural and worker movements. Torino was – at that time – the most important industrial city in Italy, and the birthplace of the working-class movement in the country, because of FIAT. He experienced the Russian Revolution and the defeat of the working class in Italy. Reflecting on this defeat, Gramsci built his political theory. He was incarcerated by the fascist regime in 1927. After initial incarceration in Ustica, he was transferred to Milano, Rome and finally to a prison in Turi because of his health problems. He organised at least two schools while in prison. The first was in Ustica and the other in Turi. This last was a failure. The prisoners' members of the PCdI (Communist Party of Italy) didn't attend it because Gramsci was critical of some political lines derived from the policies of the Soviet Union. In fact, Gramsci always thought that he was betrayed by members

---

of the Party for this reason (Vacca, 2014, tr. sp. 2020). Gramsci was released in 1937 and died in a hospital this same year.

His most important and impressive works are the 'Prison Notebooks', written while in prison. It is important to stress that they were written cryptically to prevent censorship.

## 2.2. *The intellectual*

According to Gramsci, there are two different types of intellectual. "Traditional intellectuals" – for instance, priests and also teachers – are intellectuals «employed in the service of the dominant forces» (Coben, 1995: 42). They represent the traditional world of landlords and rural society. A second category are "organic intellectuals", considered necessary for establishing the most favourable conditions for expanding the thinking of their social class. The 'organic intellectual' is a master in organising social life and legitimation. Organic intellectuals are builders of thought, either for the bourgeois or for the working class.

However, it is important to clarify that, even for Gramsci, every person is an intellectual, but only some hold this role in society. These people, with the role of intellectuals, are those who are renovating both the social and physical world and building a new concept of it.

There are two important points here. First, if every person is an intellectual, this means that everyone can reflect on and understand the surrounding world. Second is the fact that the 'organic intellectual', as mentioned above, shapes the world and, in some ways, creates the meanings through which people perceive their world. Giroux (1988, tr. sp. 1990) – among others – has developed the notion of educators as 'transformative intellectuals' linked to democratic schools. One of the aims of this 'transformative intellectual' is to empower students to critically interpret the world and change it.

Finally, is the structure of feelings. As Gramsci (in Broccoli, 1972, tr. sp. 1977) stated:

The popular element 'feels' but doesn't always understand or know. The intellectual element 'knows', but doesn't always understand, or exceptionally 'feels' [...] The mistake of the intellectual consists of believing that one can know without understanding and, especially, without feeling or being passionate (262, quotation marks in the original).

---

## 2.2. *Hegemony*

Individuals take part in a specific social group, one where people share the same approach of both thinking and social practices. Thus, the process of building a hegemonic thought means creating a concept of life, choosing a sphere of activity, and «participate actively in the creation of the history of the world» (Gramsci, 1963, tr. sp. 1974: 62). Gramsci considered hegemony to be a permeation in society of an entire system of values, attitudes, etc., which has the mission of supporting the dominant power relations in each historical moment (Burke, 1999, 2005) or facilitating the changes in a specific society at a particular historical moment.

According to Gramsci, hegemony is a form of cultural direction, «ruling by consent and not simply through force» (Mayo, 2010: 22). In fact, Gramsci derived the idea of hegemony from Lenin, but contrary to him, Gramsci considered to be possible – and necessary – to build hegemony before taking power. To Gramsci, the building of it is the requirement and not the consequence of taking power. Hegemony is an educational and communicational process (Broccoli, 1972, tr. sp. 1977). In fact, Gramsci affirmed:

A social group can and even should be leading before conquering governmental power (and this is one of the main conditions for the conquest of power); after, when it holds power, and even if it firmly grasps it, it becomes dominant, but it must continue to be equally “leading” (Broccoli, 1972, tr. sp. 1977: 147, quotation marks in the original).

In this sense, it can be affirmed that culture(s) and hegemony are closely connected to the building – or not – of a democratic society.

## 2.3. *Culture*

Gramsci differentiated between low and high culture and considered that low culture could be a form of domination. As Diaz Salazar (1991) states,

Folklore, understood as an idea of the world and of the life of common people in society, is made singular because of its opposition and counter-opposition to the “cult”, “official” and hegemonic idea of a specific society, and because of its non-systematic, contradictory and politically disorganised character (p. 153, quotation marks in the original).

---

Is it possible to consider folklore as a creative response elaborated for specific social groups? Is it possible to consider folklore as a way to give meaning to people's experience as Geertz (1973) defined culture? According to Gramsci's biographers (Vacca, 2014, tr. sp. 2020; Pearman, 2020) it seems that he used the concept of folklore taking in mind the Sardinian context when he grew up: a place plenty of superstition that alienated people – he referred his own 'story' about his illness. In Freirean terms, is a kind of magical consciousness, or common sense as I will refer later.

Diaz Salazar, following Gramsci, also considers that «Popular culture is the starting point for the development of a new political awareness [...]. This process demands an appropriate pedagogy and wants to consider the progressive elements of the culture, and the creative popular soul» (1991: 160).

Gramsci also differentiated between common sense and good sense. "Common sense" holds contradictory elements but, in Gramsci's conception, also contains elements of "good sense" in a distorted and fragmentary view of the world. It is a conception of the world which is developed and absorbed uncritically (Borg, Buttigieg, Mayo, 2002).

Finally, it is important to stress that, for Gramsci,

Creating a new culture does not mean one's individual 'original' discoveries. It also, and most particularly, means the diffusion in a critical form of truths already discovered, their 'socialisation' as it were, and even making them the basis of vital action, an element of co-ordination and intellectual and moral order (In Mayo, 2010: 31, quotation marks in the original).

#### *2.4. Social movements and the factory councils*

It is possible to explore the role of Civil Society Organisations in Gramsci's proposal to organise workers. To do that it is important to remember the debate between Antonio Gramsci and Amadeo Bordiga kept in several media of the working press in Turin at the beginning of the 1920s. This debate focused on the primacy of trade unions and other kinds of movements – that Gramsci called "factory councils" – as representative of workers. In one of the papers on that debate Gramsci states:

Trade-unionism has revealed to be a form of the capitalist society, not a potential way of overcoming the capitalist society. Trade-unionism organ-

---

ises workers not as producers, but as wage-earners, which means as creatures of the capitalist regime of private property, as sellers of work considered as a commodity (Gramsci, Bordiga, 1977: 94-95).

Gramsci's factory councils, as well as the new social movements, are converted into an alternative element regarding society and state. Therefore, it seems that the building of social movements aiming to build a stronger civil society, with objectives of emancipation and social justice, implicates the building of social movements rooted in participation, able to trigger democratic participation and strengthen citizenship.

The system of workers democracy... would shape and discipline the masses, would be a fantastic school of political and administrative experience, would be the framework of the masses to the last man [and woman], building in them the habit of tenacity and perseverance, building in the masses the habit of considering themselves an army in the battlefield, in need of a strong cohesion if it doesn't want to be destroyed and reduced to slavery (Gramsci, Bordiga, 1977: 70).

## 2. RAYMOND WILLIAMS. THE ENDLESS ROAD TO DEMOCRACY

Raymond Williams was born in Pandy, Wales, in 1921. He attended schools in Wales and later studied at the University of Cambridge. He always remembered and emphasized the fact that education in Wales was conducted in English, and those who used Welsh for communication in school were punished, which he attributed to a form of cultural imperialism. This experience may have influenced his conception of education as a cultural practice, perhaps his most significant contribution.

He participated in World War II but declared himself a conscientious objector to avoid participating in the Korean War, which he perceived as imperialistic (Smith, 2008). He worked as a tutor for the Workers' Educational Association (WEA), where he developed his practice as an adult educator. Later, he joined the University of Cambridge as Professor of Modern Drama. He was one of the founders of the 'New Left Review' and, along with E.P. Thompson and R. Hoggart, was one of the 'creators' of cultural studies.

In addition to his contributions to education, Williams wrote novels, with the most famous being *Border Country* ([1960a] 2013), considered

---

a kind of autobiography. His notable works include essays such as *Culture and Society* (1960b) and *The Long Revolution* (1965) and books to systemise and popularise knowledge such as *Keywords* (1985).

Although not generally recognized as closely tied to adult education, Williams always viewed his practice at the WEA as an educational activity aimed at adults, emphasizing the constant reinvention of the educational task (Beltrán, 2004). One of his fundamental ideas was that education should be seen as a cultural practice rooted in people's life experiences. For him, education «is based on the recognition of the equality of individuals» (1959: 124). Raymond Williams passed away in 1988.

### 3.3. Culture

A central element in Raymond Williams' work is culture, understood as a tool for constructing and maintaining a democratic society. The key text in this regard is possibly *The Long Revolution* (Williams, 1965). As mentioned earlier, Williams saw adult education as the practice and process of cultural transformation. He believed that culture should be understood in the plural, as cultures. Quoting Herder, he stated,

It is then necessary, he argued, in a decisive innovation, to speak of “cultures” in the plural: the specific and variable cultures of different nations and periods, but also the specific and variable cultures of social and economic groups within a nation (Williams, 1985: 89, quotation marks in the original).

The connection between culture and social class is crucial, as well as the abandonment of cultures considered minority or subjugated, such as his own experience with the abandonment and marginalization of Gaelic as a school language and as a means of knowledge transmission. For the first – connections between culture and social class – Williams used the term “working class culture” that defined as:

It is not proletarian art, or council houses, or a particular use of the language; it is, rather, habits of thought and intentions which proceed from this (Williams, 1960b: 346).

And stressed the importance “of the nature of social relationship” (Williams, 1960b: 344). In some ways, it is possible to affirm that it derives from people's experience.

---

Working class people have had years of experience of waiting at labour exchanges, at the panel doctor's, and at hospital. They get something of their own back by always blaming the experts, with or without justification (Hoggart, 1966: 74).

According to Hoggart (1966), it seems to be a very conservative culture, «for the group seems to conserve, and may impede an inclination in any of his members to make a change, to leave the group, to be different» (p. 84). Deriving for that,

Change is very slow, and people are not troubled by inconsistencies; they believe and do not believe. They go on repeating the old tags and practising their sanctions and permissions: the oral tradition is still strong (Hoggart, 1966: 31).

Moreover, cultures are linked to historical moments and connected with specific social contexts that are unique to certain historical situations, laying the foundation for “cultural studies” as a contextualized approach to cultural movements in each historical moment. Cultures encompass material, intellectual, and spiritual elements and serve as a mode of interpretation of common experience.

Using a Marxist approach, Williams differentiated between cultures as material productions and cultures as symbolic structures. These symbolic structures give meaning to the idea of education that allows participation in these common cultures while refining individual experiences. He later delved into the concept of criticism, which will be discussed ahead. For now, it suffices to consider that culture must overcome what Gramsci named folklore: a non-emancipatory, oppressive form (Díaz Salazar, 1991).

In any case, for Williams, «Popular culture... presents knowledge in generally accessible ways» (1985: 23). It is also a way of life, something common to people.

In summary, Williams considered three categories for using the concept of culture: a description of a process of intellectual, spiritual, and aesthetic development; a particular way of life; and a specialized work and artistic activities. The second category, culture as a way of life, a symbolic structure common to people living in a community, is particularly relevant for the creation of an educated participatory democracy (Morgan, 1997). As Cole (2008, s/p) points out: «Raymond Williams' most important lesson for educators is the deep and continuous emphasis he places on culture as a constitutive element of society and as a potential means for social transformation».

---

### 3.2. *The building of critical thinking and awareness*

Culture is a central element in Williams' thought. It is a collective act constructed through social interactions and must never be approached uncritically. Similar to Freire, who highlighted how the oppressor colonizes the mind of the oppressed, Williams reflected on the form of colonization represented by the prohibition of using Gaelic in school.

From here, it seems that education should go beyond merely sanctifying certain expressions of popular culture to subjecting it to analysis and critique, constructing an aesthetic sense.

Raymond Williams (1985) introduced the term "criticism", derived from literary criticism and stripped of its negative connotation. Criticism, for Williams, is a natural response connected to the sense of moving from censorship or negative criticism to the construction of taste and what he calls a cultivated person. It is not about seeking something lacking; instead, the idea of criticism implies building conscious judgments linked to situations and contexts. He stated:

when what always needs to be understood is the specificity of the response, which is not an abstract "judgment" but even where including, as often necessarily, positive or negative responses, a definite practice, in active and complex relations with its whole situation and context (Williams, 1985: 86, quotations marks in the original).

### 3.3. *The educator*

One of the most interesting texts to help understand Williams' ideas on the role of educators is "An Open Letter to the Tutors of the WEA" (Williams, 1993). In it, he begins by affirming that his work as an adult educator «has been good job, but always, as for more tutors, it has been more than a job» (1993: 222). He believes it has been more than a job because the maintenance of education ensures «the organization of social justice and the institutions of democracy» (223). Democracy, Williams insists, can only develop in a framework where people are educated, and education defends a cultivated democracy.

For Williams, the essence of the educational relationship is exchange and discussion.

I have discussed D. H. Lawrence with workings miners; discussed methods of arguments with building workers, discussed newspapers with young trade unionists; discussed television with apprentices in training. To me this

---



have been formative experiences, and I have learned as much as he taught (Williams, 1993: 224).

As McIlroy notes, for Williams, «the tutor [the educator] became far more passive, and the class more active» (1993: 288).

### *3.4. The road to democracy*

As mentioned above, according to Raymond Williams, education is intrinsically linked to the construction of a democratic society.

If man [sic] is essentially a learning, creating and communicative being, the only social organization adequate to his [sic] nature is a participatory democracy in which all of us, as unique individuals, learn, communicate, and control. Any lesser, restrictive system is simply wasteful of our true resources; in wasting individuals, by shutting them out from effective participation, it is damaging our true common process (Williams, 1965: 118).

As mentioned earlier, the issue of culture seems fundamental, and an emancipatory education must consider this issue as paramount. However, working on culture must go beyond recognizing popular culture. It involves clearing the alienating elements within popular culture and denouncing the intrusion of forces that hinder personal development.

I believe in the necessary economic struggle of the organized working class. I believe it is the most creative activity in our society. But I know that there is deeply necessary work to be done regarding the processes of cultural hegemony itself. I believe that the system of meanings and values generated by capitalist society has to be defeated in general and in detail with the most constant types of intellectual and educational work. This is a cultural process that I called the “long revolution”, and by designating it as the “long revolution”, I emphasized that it was a genuine struggle as part of the necessary battles for democracy and the economic victory of the organized working class (Williams, in McIlroy, 1993: 308, quotation marks in the original).

## **4. PAULO FREIRE. DIALOGUE AND CONSCIENTIZATION**

Paulo Freire was born in 1921, in the city of Recife, Brazil. His mother, who was a significant influence, was a deeply religious person. After the 1929 crisis and the subsequent death of his father, the family became impoverished and had to move to a more affordable place: Jaboatão,

---

near Recife. Freire studied law, began working at the “Serviço Social da Indústria” (Industry Social Service), and later at the University of Recife, where he was in charge of the “Serviço de Extensão Cultural” (Cultural Extension Service). In the early 1960s, he initiated various literacy experiences in Brazil. He was appointed coordinator of a “National Literacy Program” covering all of Brazil, which would be thwarted by the military coup in 1964. These experiences were fundamental for his early works, especially *Pedagogy of the Oppressed*.

After the coup, exile took him to Bolivia, Chile, the United States, and finally to Geneva, where he worked in the Department of Education of the “World Council of Churches”. This period is crucial to understanding his international recognition.

Freire returned to Brazil in 1980 to work at the Catholic University of São Paulo (PUC/SP) and the State University of Campinas (UNICAMP). He served as head of the “Department of Education” for the São Paulo Prefecture between 1989 and 1991. He was one of the founders of the “Workers’ Party” in Brazil and the “Paulo Freire Institute of Brazil”, established in 1992. During this time, Freire rewrote a significant part of his ideas and conceptual elements. He passed away in 1997.

#### 4.1. Culture

Freire considered culture a part of the humanisation process. This process means, among other things, that people can leave the so-called *Culture of Silence*: some forms of domination that impede individuals and communities from expressing themselves. The concept of the Culture of Silence is very important to understand the idea of culture in Freire. He considered that a process of political democratisation needs a process of cultural democratisation, the recognition of popular culture as opposed to a culture of the elite. This can only be done through an educational process. To him, «the learning of both writing and reading is to introduce the illiterate in the communicative world of writing [...] starting from this, the illiterate can change their previous flairs. They can self-discover critically as creators of culture» (Freire, 1986: 105-106).

In this way, people discovered themselves as creators of culture. As Freire affirmed «literacy cannot be done from up to down, as a donation or an imposition, but from inside to outside, by the same illiterate, and with the support of the educator» (1986: 108).

According to Souza the process of cultural expression is connected to the process of collectively creating knowledge. Souza also considers

---

that the culture in Freire has to be approached from a multicultural perspective.

Inside the classroom, this multicultural Freirean postulate/concept can, even, contribute to identifying the kind of relations among different students that come from diverse cultures and to perceive relations among different written and oral views of the same culture (2007: 197).

The most important thing here is that the concept of culture, understood as people's view of their life, is present in the works of Paulo Freire from the very beginning. In *Education: The Practice of Freedom* he stated: «Recognise, after the first situation, the two worlds – one from the nature and the other the men's [sic] role and the culture in these two worlds – it follows another situation where the cultural domain is both clarified and amplified» (Freire, 1986: 107).

Thus, the notion of culture in Freire seems to be closely connected to the development of people either in individual or collective terms. This enables us to consider the relevance of Freire's thought to fight against the dominant tendency to alienate the cultural life and the loss of either individual or collective identity that is derived from the processes of globalisation and standardisation, which we are currently facing in almost all areas of life. This can be done through dialogue as the major educational skill in the Freirean approach.

#### 4.2. Dialogue

This is the core of both Freire's philosophy and methodology. Dialogue guarantees communication and establishes education as a cooperative process characterised by social interactions between people. In this process, new knowledge is created by joining and sharing the knowledge people have. Dialogue includes multiple voices and multiple directions. In this multiple dialogue, knowledge is produced at the same time that dialogue takes place. Dialogue never means that people have to agree, on the contrary, it is a way to share and contrast ideas and thoughts (Sennett, 2012) to build respect listening the difference (Sennett, 2004). As Park (2001) states,

Dialogue, in particular, looms large as an important methodological link among the activities pursued because of its existential significance for human life. More than a technical means to an end, it is an expression of the human condition that impels people to come together (2001: 81).

---

According to Freire (1970), teaching and learning are the two steps in the process of creating knowledge: the teacher is a learner, and the learner becomes the teacher. Freire stresses that doing a collaborative work means including community members in grounding the work in people's daily lives. This process of dialogue that becomes conscientization is done through the double process of codification and decoding. While codifying and decoding, people embark on a collective work based on both cooperation and sharing experience. In this process people's knowledge emerges, creating a new one based on the surrounding reality.

In my opinion, two different aspects are important in this process of dialogue. The first is to stress that it means organising teaching in a totally different way. A second important matter is that knowledge is collectively created. As Park states when relating the Freirean approach to Participatory Research:

Dialogue occupies a central position as inquiry in pursuing the three objectives of participatory research, and the knowledge associated with them, by making it possible for participants to create a social space in which they can share experiences and information, create common meanings and forge concerted actions together (2001: 81).

This creation of knowledge is done by opposing people's knowledge to the "official one". On the other hand, in a school – and in a society – that seems to lose the importance of education as a social activity, dialogue enables individuals to create «open and trusting relationships between two or more people [...] One important aspect of dialogue is its ability to build social and emotionally caring relationships between people» (Dale, Hyslop-Margison, 2012: 4).

#### 4.3. *The Educator*

The role of the educator from a Freirean perspective has been undertaken from different perspectives. At times it was affirmed that Freire overturned the role of the educator by considering that educator and student are the same. This is not true. There are differences between educators and students and even between educators themselves. As Freire stated: «There must be radical differences between left-wing and right-wing educators in their use of the same slide projector» (1984: 45).

One of the texts where Freirean concerns about the educator can be appreciated is "Professora sim, tía não" (Freire, 1997). For Freire, what

---

the educator does derives from the knowledge they have and how this knowledge is continuously reevaluated to build a better practice. All of this, without forgetting the material conditions of the school, the school context and the community where people live. Also, the classroom context itself, seeking answers to questions such as: what do the students like? where do they come from? how do they react to the school experience? how do they relate to their classmates? All of this entails assuming the diversity – not only cultural – that is found in a classroom and respecting that diversity and the cultural and linguistic forms of the people being educated.

Alongside this, there is the tension between practice and theory, which must be present in the fact that «the ongoing training of educators, which involves critical reflection on practice, is precisely based on this dialectic between practice and theory» (Freire, 1997: 74). Furthermore, he affirmed: «I cannot be sure of what I am doing if I do not know how to scientifically justify my action, if I do not have, at least, some ideas about what I do, why I do it, and what I do it for» (Freire, 1997: 40).

In summary, for Freire, in teaching there is an element of didactic and scientific knowledge and another ethical element that has to do with the construction of the affections that occur in every human relationship, integrating everyday knowledge into the school experience.

The experience of *understanding* will be the more profound the more capable we are of associating, never dichotomizing, the emerging concepts in the school experience with those that come from the world of everyday life (Freire, 1997: 20, italic type in the original).

#### 4.3. *Conscientization*

This is the most controversial concept in all of Freire's thought. According to Kirkwood and Kirkwood (2011) it can be defined as

The process by which people are stimulated and encouraged to explore their reality and their awareness of it, so that their understanding of both reality and their own *consciousness* is deepened, and they begin to engage in *praxis* (2011: 172, italic type in the original).

It is related to concepts such as oppression. Freire stopped using it for a while because he considered it might be understood mainly in an epistemological sense: an oppressed man or woman could be conscious

---

about their own oppression in an intellectual way, and he or she can create some knowledge about this. As Torres (2007) affirmed,

Paulo Freire adopted the notion of conscientization in his work and he launched a huge challenge to authoritarian and banking education, but he abandoned its use when he saw that it had been used as a disguise to make up the implementation of an instrumental rationality under the guise of a radical education (2007: 216).

For this, it is important to stress that Freire always uses the concept of conscientization to make reference not only to the knowledge that a group of people have, but also beyond this, conscience is shaped in a process of social practices and changes concerning one's own reality. In this process, through dialogue, each person meets with other people and can move from a magical conscience to a critical one. We can say that conscientization is a process and not a stage. It is more than merely consciousness rising; it also implies the need to act on what is known. But the most important element that I want to stress is that conscientization is shaped in the forge of everyday liberating actions that allow people not only to be conscious about their alienation but being able to change the situations which cause it.

## 5. CONCLUSIONS

I am going to focus on the conclusions in two different ways. First, I will try to provide an answer to the questions that opened the article. Then, I will consider some common points for the three searchers, mainly the role of the educator, the culture and the aims of education.

At the very beginning of the piece, I put forth two questions that the searchers looked for answers to: how can we transform this society into a more human and less exploitative one? How can we change charity for social justice? To Gramsci, in transforming society the main issue is to build a new hegemony against the dominant one based on the values of the church, the landlords and the owners of the factories. As I mentioned above, to Gramsci this is an educational process. For Williams, the response to these questions is furthering participatory democracy, not only as a political form of governing society, but as a way to guarantee the development of people and communities. Finally, Freire considers that the process of conscientization – based on social practices – enables people to reflect and then transform the surrounding reality into a more human and fairer one.

---

In short, the social inequalities we face today have a significant economic basis, but not solely economic – as Marx, Gramsci and other Marxist thinkers affirmed. Education cannot be presented as the answer to all social problems, but the concept of consciousness and conscientization that Freire used, or the concept of criticism in Williams, allow us to remember that reflection on the causes of injustice – and becoming aware of it – is only possible through transformative social actions in the spaces where our daily lives unfold. We change nothing if we are not able to act on those everyday spaces that are close to us.

The second part of my conclusions is related to the common points among Gramsci, Williams and Freire. Regarding the first, the role of the educator, it seems that all three agree that the educator must start their work from real people's situations and then trying to find ways to raise the educational level to a more educated and critical one. It is the case in Williams with the concept of criticism, and Freire when talking about the different levels of consciousness - from a magical to a critical one. Concerning Gramsci, he has received some critics related to the idea that he proposed a conservative education (Entwistle, 1979), but if we analyse his practices in the press – *L'Ordine Nuovo*, *L'Unita* – or his project to organise schools either in Ustica or Turi, it is true that he always looked for a working class highly educated beyond the restrictions of a depersonalised school. In this effort to start from people's real situations the idea must be considered – present in all three – to empathise with the people as the only condition for understanding of the real world in which people actually live. This seems the way to also include the popular knowledge and culture far away from “folklore”.

In this direction, for Freire one of the most important things is that education enables people to leave the Culture of Silence, a form of oppression that impedes individuals and communities to express their own culture. To Gramsci, in a similar line, people have to travel from common sense to achieve good sense, which means overcoming those forms of “folklore” whose goal is alienating the people's culture. In this way, it is important to stress that culture – or cultures – is the way that people – as Williams affirmed – organise their daily lives.

Finally, what are the goals of education? It seems that, for the three thinkers, the main goal is that people can create critical and reflexive thinking which can enable them to analyse and transform their surrounding reality.

---

These searchers, and others not referred to in this piece, were a kind of modern Diogenes. There, not with a candle, but with education, looking for the knowledge that enables people to be free to think and organise judgement about their lives and the life of their community.

## REFERENCES

- BROCCOLI, A. (1972). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, trans. by F. Mateo. México: Nueva Imagen.
- BELTRÁN, J. (2004). *Introducción. Nada es inevitable: un inventario de Raymond Williams para la larga revolución*. In J. McIlroy, S. Westwood, edited by, *En la frontera. Raymond Williams en la educación y formación de personas adultas* (pp. 5-22). Barcelona: Diálogos.
- BORG, C., BUTTIGIEG, J. A., MAYO, P. (2002). *Gramsci and the Unitarian School. Paradoxes and Possibilities*. In C. Borg, J.A. Buttigieg, P. Mayo, edited by, *Gramsci and Education*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- BURKE, B. (1999, 2005). Antonio Gramsci, schooling and education. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. [<http://www.infed.org/thinkers/et-gram.htm>. Retrieved: February 16, 2023].
- COBEN, D. (1995). Revisiting Gramsci. *Studies in the Education of Adults*, 27(1), 36-51.
- COLE, J. (2008). Raymond Williams and education – a slow reach again for control. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. [<https://infed.org/mobi/raymond-williams-and-education-a-slow-reach-again-for-control/>. Retrieved: February 4, 2024]
- DALE, J., HYSLOP-MARGISON, E. (2012). *Paulo Freire: Teaching for freedom and transformation. The philosophical influences on the work of Paulo Freire*. Dordrecht: Springer.
- DIAZ SALAZAR, R. (1991). *El proyecto de Gramsci*. Barcelona: Anthropos.
- ENTWISTLE, H. (1979). *Antonio Gramsci: conservative schooling for radical politics*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- FINGER, M., ASÚN, J. M. (2001). *Adult Education at the Crossroad. Learning the Way Out*. Leicester: NIACE.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.
- FREIRE, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
-



- FREIRE, P. (1986). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'água.
- GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- GIROUX H. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, trans. by I. Arias. Barcelona: Paidós, 1990.
- GRAMSCI, A. (1963). *La formación de los intelectuales*, trans. by A. González Vega. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- GRAMSCI, A., BORDIGA, A. (1977). *Debate sobre los Consejos de Fábrica*, trans. by F. Fernández Buey. Barcelona: Anagrama.
- HOGGART, R. (1966). *The uses of Literacy*. London: Pelican Book.
- KIRKWOOD, G., KIRKWOOD, C. (2011). *Living adult education. Freire in Scotland*. Rotterdam: Sense Publisher.
- MARTIN, I. (1999). Introductory essay: popular education and social movements in Scotland today. In J. Crowther, I. Martin, M. Shaw, edited by, *Popular education and social movements in Scotland today* (pp. 1-25). Leicester: NIACE.
- MAYO, P. (2010). Antonio Gramsci and his relevance for the Education of Adults. In P. Mayo (Ed.), *Gramsci and Educational Thought* (pp. 21-37). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- MCILROY, J. (1993). *Border Country: Raymond Williams in adult education*. In J. McIlroy, S. Westwood, edited by, *Border Country. Raymond Williams in adult education* (pp. 269-323). Leicester: NIACE.
- MORGAN, W.J. (1996). Antonio Gramsci and Raymond Williams: workers, intellectuals, and adult education. *Convergence*, XXIX (1): 61-74.
- PARK, P. (2001). *Knowledge and Participatory Research*. In P. Reason, H. Bradbury, edited by, *Handbook of Action Research* (pp. 81-90). London: Sage Publications.
- PEARMAN, A. (2020). *Antonio Gramsci: a biography*. London: Bloomsbury.
- SENNETT, R. (2004). *Respect: The formation of character in an age of inequalities*. London: Penguin Books.
- SENNETT, R. (2012). *Together. The rituals, pleasure and politics of cooperation*. New Haven: Yale University Press.
- SMITH, D. (2008). *Raymond Williams. A warrior's tale*. London: Parthian.
- SOUZA, J.F. (2002). *Atualidade de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez Editora.
-

- TORRES, C. A. (2007). *Paulo Freire y el aprendizaje transformador de la Justicia Social*. In A. C. Scocuglia, directed by, *Paulo Freire en el tiempo presente* (pp. 213-218). Xàtiva: Edicions del CREC.
- TURAY, T. M. (2005). *Popular Education*. In L. M. English, edited by, *International Encyclopedia of Adult Education* (pp. 480-484). London: Palgrave-Macmillan.
- VACCA, G. (2014). *Vida y pensamiento de Antonio Gramsci (1926-1937)*, trans. By, A. Anton. Madrid: Ediciones Akal (2020).
- WELTON, M. (1982). Gramsci's contribution to the analysis of public education knowledge. *The Journal of Educational Thought*, 16(3): 140-149.
- WILLIAMS, R. (1959). The press and popular education. In J. McIlroy, S. Westwood, edited by, *Border Country. Raymond Williams in adult education*. (pp. 121-126). Leicester: NIACE.
- WILLIAMS, R. ([1960a] 2013). *Border country*. Llandibie: Library of Wales.
- WILLIAMS, R. (1960b). *Culture and Society*. London: Chatto and Windus.
- WILLIAMS, R. (1993). *An open letter to WEA tutors*. In J. McIlroy, S. Westwood, edited by, *Border Country. Raymond Williams in adult education*. (pp. 222-224). Leicester: NIACE.
- WILLIAMS, R. (1965). *The Long Revolution*. London: Pelican Books.
- WILLIAMS, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, R. (1985). *Keywords. A vocabulary of Culture and Society. Revised edition*. New York: Oxford University Press.
-

## PAULO FREIRE E L'EDUCAZIONE ALLA GIUSTIZIA SOCIALE TRA STORICITÀ E DIALOGO

di *Emiliana Mangone\**

### Abstract

---

*Paulo Freire and education for social justice between historicity and dialogue*

For Paulo Freire, education is political action that aims to implement social justice. The intent was to build an educational practice (praxis) that would allow the oppressed populations of Latin America to achieve freedom by overcoming what made a status quo of strong inequality between classes stagnant. The objective of this article is to highlight how that practice is still applicable and reproducible in other geographical areas today since it is based on two non-negligible social aspects, historicity and dialogue, which allow men to overcome the status of “objects” (as oppressed) and assume the status of “subjects” (individual and collective) of history for a continuous process of change and elimination of the structures of oppression.

### Keywords

---

Freire, Critical education, Social justice

\* EMILIANA MANGONE, professore ordinario di Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione, Università degli Studi di Salerno.

Email: [emangone@unisa.it](mailto:emangone@unisa.it)

DOI: <https://doi.org/10.13131/unipi/a77f-ye05>

## 1. VERSO NUOVE FORME DI SOCIALITÀ PER LA LIBERTÀ E LA GIUSTIZIA SOCIALE

**N**el corso degli ultimi anni, riferimenti e richiami allo stato sociale si sono imposti fortemente nel linguaggio globale a livello socio-politico e istituzionale, nonché accademico anche a causa degli effetti prodotti dalla pandemia dovuta alla diffusione del virus SARS-CoV-2 che tra la fine del 2019 e l'inizio del 2020 ha visto coinvolto il mondo intero per alcuni anni. Qui il riferimento non è solo al gran numero di vite umane perse, ma anche a tutti gli effetti (a volte sproporzionati) di carattere politico, economico, sociale, e psicologici che ne sono conseguiti (Gaynor, Wilson, 2020). Il richiamo allo stato sociale contiene di per sé controversie e complessità relative a elementi e scopi, a tensioni sociali per il progressivo aumento delle parti e soggetti interessati, ad azioni dei movimenti politici e sociali che hanno fatto della giustizia sociale la propria bandiera, ai caratteri ideologici che ne hanno accompagnato lo sviluppo. Fin dall'inizio del terzo millennio, maggiore complessità è conferita alla nozione di stato sociale (Esping-Andersen, 2002) anche per il fatto che non si tratta di una categoria astratta, ma di un concetto che ha alimentato lotte politiche, risultati concreti, leggi e procedure amministrative, con tutta la variabilità di soluzioni che si incontra passando da aree territoriali differenti e dai principi di applicazione. La parabola neoliberista ha sferrato un duro attacco alla base dello stato sociale (Žižek, 2020) fondato sull'auto-regolazione del libero mercato, poiché le visioni neoliberiste hanno promosso un dibattito pubblico critico nei confronti del welfare state di carattere "keynesiano" (fondato sul principio dell'egualitarismo) anche se, negli ultimi anni, è caratterizzato fortemente dal contenimento dei costi della spesa pubblica. D'altronde i sistemi economici, che sono in grado di influenzare i sistemi politici, sono il frutto di una progressiva affermazione del "mercato dell'economia" (Doti, Lee, 1991) che porta drammaticamente in affanno il controllo politico. Anche se i sistemi politici scaturiscono dalla promozione della collaborazione dei diversi livelli di responsabilità politica (internazionale, nazionale, e locale) non riescono, infatti, in particolare in questi ultimi anni, a controllare le turbolenze monetarie e a garantire un sistema di beni e servizi equo e rispondente ai reali bisogni della cittadinanza. Il riferimento ai beni e ai servizi non è pura retorica: la presenza di un sistema di servizi equo ed efficace è una delle determinanti che possono garantire la partecipazione alla vita sociale e l'espressione delle capacità individuali a tutti i cittadini nella loro forma di singoli o collettivi,

---

in altre parole si tratta di giustizia sociale. Questo presupposto, difatti, rappresenta una delle tre condizioni necessarie, anche se non sufficienti, individuate da Sen (1995) affinché barriere finanziarie, sociali o territoriali non ostacolino l'efficace fruizione dei diritti di ogni individuo. Ciò è vero sia per il mondo occidentale sia per altre parti del mondo che già versavano in difficili condizioni prima della pandemia richiamata sopra (si pensi al continente africano o all'America Latina). È auspicabile, dunque, che si possa essere effettivamente colpiti dal virus della "solidarietà globale" – come ha affermato Žižek (2020) – per garantire libertà e giustizia sociale. Queste ultime due, infatti, rendono possibili nuove forme di socialità e di convivenza (Guadarrama, González, Picarella, 2022), e andare ad analizzare azioni, pratiche o casi di studio che hanno tentato di smuovere o smosso le coscienze di intere o parti di popolazione, e di governanti può diventare un potente strumento di empowerment dei singoli cittadini o delle loro forme associate (così come si vedrà nelle pagine che seguono). La crisi scatenata dalla pandemia ha collocato nuovamente al centro dei dibattiti mondiali la coniugazione tra "libertà" e "giustizia sociale", tra responsabilità individuali e collettive (Mangone, 2021), e responsabilità politiche per il superamento di disuguaglianze che si sono fortemente accentuate. Ciò comporta ridisegnare un nuovo ordine politico ed economico che pone al centro l'essere umano attraverso le garanzie dei diritti e l'equità (superamento del principio di uguaglianza) che si traduce in: «a) uguale distribuzione delle risorse fra i diversi gruppi (sociali, etnici, ecc.); b) uguale possibilità di accesso alle risorse indipendentemente dal reddito dell'individuo; e infine, c) uguale opportunità di accesso per uguali necessità e bisogni» (Cubeddu, Mangone, 2023: 123).

Si richiama, pertanto, l'osservazione di Esping-Andersen secondo cui la strategia da attuare dovrebbe essere quella di «responsabilizzare i cittadini in modo che possano essere attrezzati per il soddisfacimento delle loro esigenze di benessere all'interno del mercato. Si tratta di una politica di arricchimento basata sul tentativo di fornire ai cittadini le capacità necessarie per il successo individuale» (2002: 5). Questo processo, però, si rende possibile solo nel momento in cui l'applicazione dei differenti processi di federalismo e di decentramento amministrativo riconoscono il ruolo della società civile (Mangone, 2022) senza correre il rischio di creare un quadro troppo rigido, infatti, ci deve essere una struttura che garantisca la responsabilità, la pratica basata sull'evidenza e un'azione che a lungo termine garantisca l'equilibrio costi-efficacia. Questi sono aspetti fondamentali in quanto la comunità agisce basandosi fondamentalmente sulla fiducia e sul consenso che essa, in contrapposizione al sistema politico, può ancora pretendere di avere.

---

Ciò si collega direttamente alle capacità dei singoli individui di svolgere un'attività – la cosiddetta *capability approach* (Nussbaum, Sen, 2004) –, all'identità culturale e alla socialità di questi, fino a giungere ad aspetti legati all'ambiente di vita: il “vivere”, infatti, porta con sé una dimensione multiconcettuale e multifattoriale. Questi ultimi attributi spingono a considerare il *capability approach* al di là delle risorse e delle soddisfazioni dell'individuo che rientrano nel framework di controllo delle libertà di essere e di agire dello stesso. Il *capabilities approach* «vede la vita umana come un insieme di 'azione ed essere' - possiamo chiamarli 'funzionamenti' - e mette in relazione la valutazione della qualità della vita con la valutazione della capacità di funzionare» (Sen, 2003: 4). “Funzionamenti” [*functionings*] e “capacità” [*capabilities*] (Sen, 1982, 1987) sono i concetti che permettono la misura della libertà di ogni singolo individuo nel poter scegliere tra più progetti di vita – le chance di vita di Dahrendorf (1989): se i primi, sono “stati di essere e di fare” per il conseguimento del benessere, le seconde permettono di acquisire “funzioni di valore” [*valuable functionings*] per ampliare le capacità degli individui. Quest'approccio è stato definito dallo stesso Sen (1987) come un metodo di sviluppo che si fonda sugli individui in quanto lo sviluppo costituisce il risultato degli scopi, degli obiettivi e delle interazioni che gli individui esperiscono (tra loro e con le istituzioni). In questo tipo di contesto diventa fondamentale il benessere degli individui.

A rischio anche di semplificare troppo, si può dire che l'aspetto del benessere di una persona è importante per valutare il vantaggio di una persona, mentre l'aspetto dell'agency è importante per valutare ciò che una persona può fare in linea con la sua concezione del bene. La capacità di fare più bene non deve necessariamente essere a vantaggio della persona (Sen, 1985: 206).

Il ragionamento di Sen si fonda sul principio dell'equità e, cioè, fornire ciò che è necessario (ai soggetti che ne hanno la necessità) affinché si possano avere uguali possibilità di scelta. Un ulteriore passo in avanti nel considerare il *capability approach* – come fondamento di nuove forme di socialità per la libertà e la giustizia sociale – è da ricondurre a Martha Nussbaum che, avendo lavorato con Sen fin dal 1986 al *World Institute for Development Economics Research*, cerca di colmare i vuoti presenti nelle teorizzazioni della prima versione dell'approccio e, infatti, ridefinisce le *capabilities*<sup>1</sup> come uno spazio politico e morale entro cui gli indi-

---

<sup>1</sup> La Nussbaum identifica tre tipi di capacità: capacità basiche [*basic capabilities*], che sono le capacità innate e le inclinazioni naturali che permettono lo sviluppo di capacità avanzate (per

vidui e i governi possono agire, focalizzando l'attenzione sui principi politici che garantiscono un minimo di giustizia sociale (Nussbaum, 2003). La base essenziale diventa la dignità dell'essere umano, nozione collegata a sua volta a differenti concetti (rispetto, auto-realizzazione, autonomia, ecc.). Secondo la Nussbaum,

La capabilities approach non è una teoria di ciò che è la natura umana, e non legge le norme come innate dalla natura umana. Invece, è valutativa ed etica fin dall'inizio: chiede, tra le molte cose che gli esseri umani potrebbero sviluppare la capacità di fare, quali sono quelle veramente preziose, quali sono quelle che una società minimamente giusta si sforzerà di alimentare e sostenere? Un resoconto della natura umana ci dice quali risorse e possibilità abbiamo e quali possono essere le nostre difficoltà. Non ci dice a cosa dare valore (Nussbaum, 2011: 28).

Sen e Nussbaum (2004) giungono alla conclusione che è necessario tenere insieme gli individui con i loro ambienti di vita in quanto la crisi che si sta vivendo (multicausale e multifattoriale) è soprattutto una crisi del "vivere coesistendo con altri" in una forma solidaristica e di giustizia sociale.

## 2. VERSO LA SOCIAL JUSTICE EDUCATION

I paesi e le popolazioni, per ottenere un cambio di passo e dirigersi verso la giustizia sociale, devono affidarsi ai processi educativi che assumono un ruolo strategico (European Commission, 1995; Delors, 1999) nel perseguire questo obiettivo. Ciò è praticabile in quanto l'educazione, nella realtà quotidiana, interseca, si sovrappone e si distacca contemporaneamente dagli altri ambiti dello spazio sociale (politico, economico, culturale e ambientale) ma si può affermare che essa sovrintende a quanto accade all'interno dei tanti differenti spazi poiché – come vedremo nelle pagine che seguono – essa è concepita come "non neutra" (Freire, 2018) e si trasforma in azione politica con il fine di ridurre le disuguaglianze e le forme di oppressione o, per meglio dire, promuove giustizia sociale. L'educazione, dunque, è quel processo di trasformazione della società che ha come riferimento i principi della giustizia sociale e della liberazione, e, guarda al futuro. Chiariti questi aspetti generali che saranno utili successivamente, ora si analizzerà il rapporto

esempio, il linguaggio); le capacità interne [*internal capabilities*], per esempio, i tratti della personalità, capacità emozionali e intellettuali, ecc.; e, infine, le capacità combinate [*combined capabilities*], che sono quelle che danno all'individuo la libertà di esercitare le funzioni prescelte e adattate da condizioni esterne (ambiente sociale, politico ed economico).

---

educazione-società in quanto la riflessione sull'educazione (e i modelli educativi) non può essere focalizzata di per sé solo al processo educativo, piuttosto essa deve essere rivolta al rapporto tra ideali, pratiche educative e società di riferimento: in altre parole, il legame tra i fatti e i processi educativi, nonché la realtà sociale che comprende tutte le dimensioni costituenti la società stessa. Questo perché la costruzione della realtà sociale è uno degli aspetti che influenzano l'andamento delle dinamiche quotidiane all'interno della società, e ciò fa sì che gli individui che entrano a far parte della società per nascita o per trasferimenti (migrazioni) deve essere posta nelle condizioni di potersi adattare al contesto socioculturale (società/sistema) senza che essi debbano rinnegare la propria identità e/o aspetti peculiari della personalità. Durkheim (1922), a tal proposito, sosteneva la necessità della realizzazione di una relazione sociale tra l'individuo e il sistema; percorso che può avvenire ed essere efficace solo attraverso l'educazione delle nuove generazioni.

Se si assume, però, come presupposto che quando si riflette sui processi educativi in realtà si sta riflettendo sul rapporto educazione-società, inevitabilmente bisogna considerare le trasformazioni di questo rapporto relazionandole ai più generali mutamenti socioculturali, economici e politici (Besozzi, 2006) che incidono sull'intera società, il modo e le forme di interagire degli individui, nonché sugli obiettivi e le pratiche educative adottate. L'analisi dei processi educativi deve, quindi, tenere conto della molteplicità di aspetti che li caratterizza e ciò prescinde dal contesto entro cui si realizzano. Ciò è ancora più necessario in uno scenario in cui la complessità aumenta e le prese di decisione sono sempre più incerte con conseguenti azioni meno precise a causa dei continui mutamenti. Questo ci porta a sostenere che, lo studio delle dinamiche connesse al rapporto educazione-società, non può essere risolto attraverso analisi semplicistiche, poiché tutte le attività di un individuo si concretizzano solo nel momento in cui è esplicitato un bisogno che deve essere soddisfatto e quando si interagisce con gli altri: la multidimensionalità e la multi-contestualità dello svolgimento della vita quotidiana impone un'analisi che risponda a queste caratteristiche. La realtà che ogni essere umano vive, infatti, è costruita quotidianamente attraverso un processo di socializzazione che è apprendimento e interiorizzazione, ma anche esteriorizzazione e oggettivazione (Berger, Luckmann, 1966). Queste fasi disegnano il processo fondamentale di strutturazione del sé, che rappresenta l'anello di congiunzione tra la società, la conoscenza e ogni singolo individuo (Mangone, 2012): esso deve garantire da un lato l'integrazione e l'adattamento degli individui

---



e dall'altro il mantenimento, lo sviluppo e l'aggiornamento delle conoscenze oggettivate che permettono la convivenza civile, l'inclusione sociale e il giusto grado di concorrenzialità nel mondo economico e del lavoro. Nello scenario complesso della globalizzazione, l'educazione deve essere compresa in questo processo dialettico in cui si intrecciano differenti momenti e dimensioni, alcune delle quali come giustizia sociale ed equità diventano prioritarie. A questo punto è chiaro che l'educazione sia un processo fondante per il futuro e come tale su di essa bisogna investire sia per l'affermazione di un *soggetto sociale* responsabile di azioni positive (per sé e per la società) sia per l'affermazione dell'educazione come un bene comune e relazionale (Donati, Solci, 2011) che va al di là dei divari di carattere sociale, culturale ed economico. In quest'ordine sociale, l'educazione può dunque essere intesa come quell'insieme di elementi che permette sia alla collettività sia ai singoli membri della società di raggiungere consapevolmente e in maniera soddisfacente la propria completezza e realizzazione. È da qui che nasce la problematica legata al rapporto educazione-società, sia in termini di accesso equo alle istituzioni educative sia in termini di utilizzo della risorsa conoscenza, perché la globalizzazione, i cui effetti si ripercuotono sulla dimensione economica e socioculturale della società, ha favorito anziché ridurre vincoli d'interdipendenza (tra paesi ricchi e paesi poveri, creando disuguaglianze) e condizionamenti nelle relazioni sociali tra soggetti con capacità diversificate per varia natura. È, dunque, inevitabile portare l'attenzione al problema della giustizia sociale che, come aveva affermato Rawls (1971), si fonda sul principio secondo cui tutti i beni principali della società devono essere messi a disposizione di tutti i soggetti andandone a soddisfare i bisogni e garantendo loro contemporaneamente libertà e consapevolezza. Questi ultimi sono aspetti che contraddistinguono il cosiddetto *Social Justice Education Approach* che è uno degli approcci sviluppati più di recente che si fonda su quell'educazione che è definita come "educazione critica". Il *Social Justice Education Approach* si realizza quando il processo educativo costruisce processi di empowerment (Piccardo, 1995) tali da consentire a tutti gli individui di acquisire competenze e soprattutto consapevolezza delle proprie capacità (il *capability approach* è stato richiamato precedentemente). Si può, dunque, affermare che la *Social Justice Education* è un approccio sociale, educativo e politico (Baldacci, 2019) di un paese basato sul riconoscimento dei diritti.

I modelli educativi che si rifanno alla *Social Justice Education*, nella loro attuazione, non fanno altro che favorire il processo di "coscientizzazione" (Freire, 1979) che permette la costruzione di una coscienza

---

critica e l'acquisizione della consapevolezza delle proprie capacità. Con una concreta attuazione del *Social Justice Education Approach* è possibile promuovere dinamiche che riconoscono non solo la centralità dell'individuo (con le sue caratteristiche e capacità) e la sua identità (Banks, 2008), ma portano anche alla formazione della consapevolezza dei cittadini delle proprie capacità e anche del valore dell'altro nonché della libertà. In questo senso, il diritto universale all'educazione può essere letto attraverso la chiave della *Social Justice Education* in particolare per gli aspetti che riguardano l'inclusione e l'integrazione di individui appartenenti a categorie vulnerabili (persone con disabilità, anziani, donne, minori, ecc.). In molti modelli e progetti educativi (questo vale per l'Italia come per molti altri paesi europei) non è esplicito il richiamo alla *Social Justice Education*, ma la sua applicazione si riscontra nei principi di inclusione e di riconoscimento sociale che, caratterizzano tutti gli interventi di carattere educativo, promuovendo la costruzione di azioni tendenti a ridurre le disuguaglianze e, quindi, orientate alla giustizia sociale. Da ciò emerge l'importanza dell'applicazione dell'approccio della *Social Justice Education* come un aspetto particolare dell'educazione critica le cui basi arrivano dall'America Latina e precisamente da Paulo Freire (come si vedrà nel prosieguo di questo lavoro), per tali ragioni si è reso necessario – per poter comprendere appieno le diverse implicazioni di contesto – partire dall'inquadramento dello scenario entro cui si inserisce il concetto di giustizia sociale, il rapporto tra educazione e società, evidenziando in primo luogo l'esigenza di porre al centro l'essere umano e la sua protezione. D'altronde, la protezione sociale – come si è visto nel paragrafo precedente – è riconosciuta non più solo come un costo, ma come un fattore produttivo non ispirato unicamente ai criteri di contenimento dei conflitti, ma anche e soprattutto a quelli di inclusione e di giustizia sociale così come avevano già fortemente sostenuto nel secolo scorso alcuni studiosi (Gramsci, Maritain, Arendt e Freire) con la loro teoria della *praxis* che, seppur presentandosi sotto forme differenti, aveva di fatto l'obiettivo comune di promuovere una società caratterizzata dalla centralità dell'essere umano libero dalle oppressioni.

### 3. STORICITÀ, DIALOGO E COSCIENTIZZAZIONE IN PAULO FREIRE

Se Gramsci, quando in Europa si stavano diffondendo nazismo e fascismo, auspicava il superamento dell'*interregnum* della società affermando che «le grandi masse si sono staccate dalle ideologie tradizionali, non credono più a ciò in cui prima credevano ecc. La crisi consiste appunto nel

---

fatto che il vecchio muore e il nuovo non può nascere: in questo interregno si verificano i fenomeni morbosi più svariati» (Gramsci, 1930, Quaderno 3 (XX), § 349), se per la filosofia pratica di Maritain (1946) l'oggetto è l'azione che si traduce nel problema politico di promuovere la persona umana e la sua libertà, se per la Arendt (2017) l'azione (*praxis*) è di per sé azione politica, per Freire l'educazione è politica poiché essa si trasforma in azione e, quindi, in azione politica che mira alla riduzione dell'oppressione.

Come il lettore può notare seppure con sfumature differenti questi studiosi puntano allo stesso obiettivo senza mai tralasciare due ulteriori principi: la storicità e il dialogo, entrambi facce della stessa medaglia. Medaglia che è rappresentata dalla *praxis* in quanto processo di trasformazione della società che ha come riferimento i principi della giustizia sociale e della liberazione. Questo, per Freire è valido sia a livello personale (per un continuo processo di cambiamento e di crescita) sia a livello collettivo (Mayo, Vittoria, 2017) poiché la giustizia sociale e l'eliminazione delle strutture di oppressione si ottengono solo collettivamente (la pluralità della Arendt).

Analogamente a quanto sostenuto dalla Arendt rispetto alla storia passata che deve insegnare a guardare al futuro evitando gli stessi errori, per Freire la storia – che non è deterministica – può insegnare agli esseri umani come “essere oggi” per progettare il futuro (il domani).

Facendosi e rifacendosi nel processo di fare storia, come soggetti e oggetti, donne e uomini, divenendo esseri di inserimento nel mondo e non del semplice adattamento ad esso, sono riusciti a trovare nel sogno un motore della storia. Non c'è cambiamento senza sogno, come non c'è sogno senza speranza. [...] La comprensione della storia come *possibilità* e non *determinismo* [...] sarebbe inintelligibile senza il *sogno*, così come la concezione *deterministica* non può che negarlo, considerandosi incompatibile con esso. Vediamo allora che, nel primo caso, il ruolo storico della soggettività è rilevante, mentre nel secondo viene messo da parte o negato. Ne consegue che, nel primo è riconosciuta l'importanza dell'educazione, che anche, se non tutto, qualcosa può realizzare, mentre nel secondo è sottovalutata. In verità, ogni qualvolta il futuro viene considerato come un “predato”, sia come semplice ripetizione meccanica del presente, camuffato solo avverbialmente, sia perché destinato a essere così, non c'è più spazio per l'utopia, per il sogno, per la scelta, per la decisione, per l'attesa nella lotta che avviene solo quando c'è speranza. Non c'è più spazio per l'educazione. Solo per l'addestramento (Freire, 2014a: 96-97).

---

Per Freire, azione e mondo sono un sodalizio inseparabile anche se lui ritiene l'azione come umana solo quando va oltre il "fare" (mera esecuzione), cioè, quando pone la questione del "che fare" (riflessione). Da qui nasce la sua pedagogia (educazione) dell'oppresso (Freire, 2018) che successivamente si trasformerà nella pedagogia della speranza (Freire, 2014a). Una pedagogia che, abbandonando gli obiettivi egoistici degli oppressori, diventa una pedagogia "umanistica" e non "umanitaristica" perché mette al centro l'uomo e si fa liberatrice di quest'ultimo. Due sono i momenti salienti di questa pratica educativa: la prima, è quella in cui gli oppressi leggono la realtà così com'è scoprendo il mondo dell'oppressione e impegnandosi a trasformarlo; la seconda, è quella in cui – una volta trasformata la realtà oppressiva – questa prassi educativa non è più dell'oppresso ma degli uomini. E, infatti, egli afferma:

Il grande problema sorge quando ci si domanda come potranno gli oppressi, che "ospitano" in sé l'oppressore, partecipare all'elaborazione della pedagogia per la loro liberazione, dal momento che sono soggetti a dualismo e inautenticità. Solo nella misura in cui scopriranno di ospitare in sé l'oppressore potranno contribuire alla creazione comune della pedagogia che li libera. Finché vivranno il dualismo in cui essere, è apparire e apparire è somigliare all'oppressore è impossibile farlo. La pedagogia dell'oppresso, che non può essere elaborata dall'oppressore, è uno degli strumenti per questa scoperta critica: gli oppressi che scoprono se stessi e gli oppressori che sono scoperti dagli oppressi, come manifestazione di un processo di disumanizzazione (Freire, 2018: 50).

Gli individui devono rientrare in possesso di quella capacità critica di domandare per superare il modello storico che lui stesso ha definito come «visione "depositaria" dell'educazione» (Freire, 2018: 78), intesa come depositaria della conoscenza. Con il capitalismo, questo modello educativo già dominante si è rafforzato spingendo in una crisi profonda gli individui a causa della passiva accettazione di una realtà priva di altri punti di vista e prospettive per il futuro. Tale modello si fonda su una forma di comunicazione unidimensionale e unidirezionale (in linea gerarchica dall'educatore all'educando), e sull'accumulazione di contenuti. Alla «visione "depositaria" dell'educazione» si deve contrapporre una nuova *praxis* educativa che si basa sul concetto di "dialogo autentico". Quest'ultimo, costituisce il nodo cruciale per avere una visione educativa di carattere sociale e di tipo partecipativa (Zumbo, 2019). In un processo conoscitivo dialogico si analizzano, attraverso lo scambio dei soggetti della conoscenza (educatore ed educando) il contesto reale dei fatti concreti (realtà sociale vissuta) e ciò, «implica uno

---

spostamento dal *contesto concreto*, che fornisce i fatti, al *contesto teorico*, in cui questi fatti vengono analizzati in profondità, per ritornare al contesto concreto, dove gli uomini sperimentano nuove forme di prassi» (Freire, 1990: 75). Egli, non sostiene che i due ruoli (educatore/educando) si debbano confondere o uno dei due deve essere abbandonato, ma auspica una distinzione chiara e netta tra autoritarismo e autorevolezza. Queste costituiscono rispettivamente il primo, un'imposizione della propria autorità senza legittimazione che, spesso, intimidisce gli educandi ponendoli in una posizione di subalternità; mentre, la seconda, si conquista grazie al rispetto degli educandi per le conoscenze e le competenze disciplinari, ma anche perché l'educatore si apre all'ascolto e al dialogo. Freire,

considera egualmente importante che l'educatore posseda una disposizione democratica e quindi che sia sempre pronto a re-imparare quello che pensa di sapere attraverso il confronto delle proprie idee con quelle degli altri membri del gruppo, i quali possono introdurre una nuova prospettiva sull'argomento, riflesso della cultura che deriva dalla loro specifica collocazione sociale (Mayo, Vittoria, 2017: 79).

In questo senso, Freire e Lorenzo Milani con la Scuola di Barbiana (Cerrocchi, 2012) – pur operando in realtà totalmente differenti (uno in Brasile e l'altro in Italia) – si somigliano molto nel credere in una prospettiva educativa di carattere sociale per ridurre le disuguaglianze. Una prassi educativa di questo tipo può essere considerata “democratica” e può realizzarsi solo attraverso un'esperienza educativa di carattere dia-logico e critica, e non certamente con una prassi educativa “depositaria”. In questa prospettiva, il processo educativo non è il semplice atto da parte dell'educatore di “riempire” un contenitore (educando), azione che non comporta alcun tipo di trasformazione, ma la sua azione deve produrre dei cambiamenti il primo dei quali è proprio il superamento del dualismo tra educatore ed educando.

L'educazione che proponiamo a coloro che veramente si impegnano per la liberazione, non può basarsi su una comprensione degli uomini come esseri “vuoti” che il mondo “riempie” di contenuti; Essa 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 problematizzazione per gli uomini nei loro rapporti col mondo. L'educazione problematizza, contrariamente a quella “depositaria”, è intenzionalità, perché risposta 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 ci si volge su se stessa (Freire, 2018: 87-88).

Un'educazione critica, problematizzante e dialogica, per Freire è l'alternativa più opportuna, in quanto il dialogo – identificato con la parola – permette la crescita, la formazione e soprattutto l'emancipazione. Questo è un altro elemento che accomuna Freire a don Milani, per quest'ultimo, infatti, con le parole si può compiere un percorso critico e riflessivo fondato sul confronto delle idee, e analogamente, per Freire, il “possedere” la parola diventa un'esigenza esistenziale. “Leggere, scrivere e far di conto” (il riferimento è alla Legge Casati del 1859) non è la semplice acquisizione di questa capacità da parte di un educando (seppur necessaria), ma l'occasione per affrontare la realtà sociale del mondo in maniera problematica senza nascondersi dietro motivazioni riconducibili alla religione o alla superstizione (la sorte dello schiavo) che non spingerebbero gli individui ad “agire” per la propria liberazione. Il padroneggiare la parola porta a ciò che Freire ha definito come “rivoluzione culturale”, cioè, alla costruzione di una nuova società (rende “possibile un altro mondo”) attraverso l'“azione culturale dialogica” fondata sui tanti “che fare” dell'umanità e non solo attraverso il “fare”. Per far ciò, è necessario che gli individui rientrino in possesso di quella “capacità critica di domandare” basata sul concetto di “dialogo autentico” (Freire, 1990) per superare il modello storico di conoscenza “depositaria” (Freire, 2018). Questo predispose a un mutamento della struttura sociale con l'azione culturale che esercita la sua funzione di servizio per la “liberazione” (Freire, 1998) e non per la permanenza della struttura (dominazione). Per Freire (1979) diventano di importanza fondamentale i processi di “*conscientização*” [coscientizzazione] che si realizzano solo con l'educazione popolare che permettono agli uomini di superare lo stato di “oggetti” (in quanto oppressi) per assumere quello di “soggetti” attivi della storia (la storicità). Questo passaggio, realizzato attraverso l'educazione esercitata come pratica per la liberazione dall'oppressione (processo di “coscientizzazione”), permette lo sviluppo della coscienza critica – da parte di ogni singolo individuo – rispetto al suo posizionamento nel mondo. Il processo di “coscientizzazione”, infatti, si concretizza nel momento in cui si registra il passaggio dalla coscienza ingenua (la presunzione di conoscere tutto) alla coscienza critica che “svela” lo stato di oppressione permettendo, in tal modo, lo sviluppo della consapevolezza della condizione di oppressione da cui bisogna uscire, non lasciandosi andare alla disperazione del “non agire” ma affidandosi alla speranza. Il continuo richiamo che

---

Freire fa a quest'ultimo elemento è significativo, ma è ancora più significativo in quanto nei suoi scritti egli non a caso utilizza il verbo “*Esperançar*” [riporre speranza] e non il verbo “*Esperar*” [aspettare, desiderare]: il primo, infatti, rimanda al fare pratica della speranza (Freire, 2014a) e, quindi, ad agire. Ed essendo pratica gli individui si devono educare alla speranza che

ha bisogno della pratica per divenire concretezza storica. È per questo che non c'è speranza nella sola attesa e nemmeno si raggiunge ciò che ci si aspetta con la semplice attesa, che si trasforma, così, in vana attesa. Senza un minimo di speranza non possiamo nemmeno incominciare la lotta; ma senza la lotta la speranza – non trova appoggio, perde l'orientamento e diventa disperazione che, a volte, si trasforma in tragica assenza di speranza. Si capisce, così, come sia importante educarsi alla speranza (Freire, 2014a: 14-15).

La speranza è l'elemento che orienta e spinge all'azione, è una necessità esistenziale se non addirittura un imperativo. Ciò perché la speranza è la radice di un metodo fondato sulla denuncia di condizioni di oppressione e la conseguente organizzazione politica per superarle.

La speranza è necessità ontologica; la disperazione è una speranza che, nel perdere l'orientamento, diventa distorsione della necessità ontologica. Come programma, la disperazione ci immobilizza e ci fa soccombere al fatalismo, per cui non è possibile mettere insieme le forze indispensabili per la lotta ri-creatrice del mondo. [...] Sono un uomo di speranza. Con ciò non voglio dire che attribuisco alla mia speranza il potere di trasformare la realtà [...]. La mia speranza è necessaria ma non è sufficiente. Essa, da sola, non vince la battaglia; senza di essa, però, la lotta infiacchisce e vacilla. Abbiamo bisogno di una speranza critica (Freire, 2014a: 14).

Nel suo scritto, *La pedagogia della speranza*, in cui propone un nuovo approccio (di carattere più pratico) al suo precedente lavoro (*La pedagogia degli oppressi*) richiama più volte la speranza che deve essere ancorata alla *praxis*:

Senza un minimo di speranza non possiamo nemmeno incominciare la lotta; [...] è che essa ha una tale importanza nella nostra vita individuale e sociale, che non la possiamo sperimentare in forma sbagliata, permettendo che essa diventi disperazione. Assenza di speranza e disperazione come conseguenze e ragione d'essere dell'inazione o dell'immobilismo (Freire, 2014a: 15).

---

Secondo Freire, dunque, bisogna educare (ruolo degli educatori svolto in maniera seria e critica,) ogni singolo essere umano alla “possibilità della speranza” che si traduce nell’idea dei “mondi possibili” che rimanda alla “possibilità oggettiva” (Bloch, 2017), un qualcosa che è “Non-ancora-cosciente” e in questo senso si riflette nella speranza come una forma nuova di accesso alla realtà e alla lettura e interpretazione della società. L’idea che “un altro mondo è possibile” – che è anche il motto del World Social Forum (WSF) – implica un agire per costruire un “altro mondo”. Quest’idea (nel suo senso più ampio), pertanto, può essere considerata la spinta motivazionale a un agire degli individui inteso come *praxis* per il bene collettivo e la giustizia sociale. Quella nozione classica di *praxis* che la Arendt (2017) aveva fatto rinascere come “azione politica” collegandola a fattori come la *libertà* intesa come la capacità di dare inizio a qualcosa di nuovo e non come la libertà di scelta (cara alla tradizione liberista) e alla *pluralità* in quanto l’azione non può esistere se gli individui sono isolati dagli altri (attività che equivale a introdurre qualcosa di nuovo).

L’idea che “un altro mondo è possibile” è del tutto simile a una categoria insita nel modello di Freire che, però, è stata poco approfondita: stiamo parlando dell’“*inedito viable*” [inedito possibile]. Questa categoria ha in sé delle caratteristiche peculiari che permettono il superamento di quella che è considerata una “*situaciones límite*” [situazione-limite]. Per situazione-limite vanno considerate tutte quelle forme di barriere, ostacoli, imprevisti, che ogni essere umano (indistintamente tra uomini e donne) incontra nella propria vita quotidiana sia personale sia sociale:

L’“inedito-possibile” è in realtà una cosa inedita, ancora non chiaramente conosciuta e vissuta, ma sognata e quando diventa una “percezione separata” per coloro che pensano in maniera utopica, essi sanno che, nel frattempo, il problema non è più sogno, che può diventare realtà. Così, quando gli esseri coscienti vogliono, riflettono e agiscono per impossessarsi delle “situazioni-limite” che li hanno limitati a essere-di-meno, l’“inedito-possibile” non è più tale ma si concretizza in ciò che prima era considerato impossibile (Araújo Freire, 2014: 209).

Lo studioso brasiliano, conoscendo molto bene il contesto sociale entro cui sperimentava il suo modello ma anche ciò che accadeva nel resto del mondo, ovviamente, non aveva la pretesa di pensare o anche solo di immaginare che unicamente con l’educazione si potesse trasformare la società, ma essa costituiva e costituisce senz’altro un mezzo fondamen-

---



tale nel poter perseguire questa trasformazione. Ed era talmente convinto di questo che nel suo ultimo lavoro dal titolo *Pedagogia dell'autonomia* (Freire, 2014b) delinea (quasi come una sorta di manuale) i passi e gli elementi che gli educatori non devono trascurare nell'esercizio delle loro attività, partendo dal presupposto che questo tipo di attività non può limitarsi – come già chiarito sopra – alla trasmissione della conoscenza, ma promuovere processi di coscientizzazione attraverso il dialogo per leggere la realtà sociale che vede di giorno in giorno aumentare le disuguaglianze e i divari tra territori e tra popolazioni anche all'interno dello stesso territorio.

#### 4. ALCUNE APPLICAZIONI DEL METODO FREIRE

Il metodo educativo della liberazione e coscientizzazione – se così può essere definito – educa alla “possibilità della speranza e di un altro mondo possibile” (Mangone, 2023) e, quindi, del cambiamento e nella parte conclusiva di questo lavoro si porteranno degli esempi concreti di adozione e applicazione di questo metodo non solo nei paesi della regione dell'America Latina e dei Caraibi (LAC) ma anche in Europa e in maniera specifica in Italia. Da un rapporto dell'UNESCO (2020), emerge che nella regione LAC sono stati individuati ventisette progetti che confermano la capacità di mobilitazione della società civile e la necessità di generare conoscenza, apprendimento e nuove domande che guidino il contributo del campo dell'educazione non formale utile proprio alla “liberazione” non solo dei singoli ma anche dei popoli come sosteneva Freire. Questi progetti, pur presentandosi come eterogenei sul piano territoriale, tuttavia, dal loro insieme emerge la capacità di coinvolgimento di un numero significativo di partecipanti ma anche l'applicazione di una metodologia riconducibile al metodo freiriano. Questi progetti, che considerano la necessaria coerenza con la prospettiva del *lifelong learning*, hanno come oggetto svariate tematiche: dall'educazione allo sviluppo sostenibile all'educazione alla cittadinanza globale, all'educazione alla pace, ecc. Di questi, se ne richiamano soltanto due in maniera emblematica, perché si riferiscono a dimensioni particolarmente attuali (la convivenza e la pace).

Il primo è *Wayna: Herramienta pedagógica para la convivencia y la ciudadanía* [Wayna: strumento pedagogico per la convivenza e la cittadinanza] che prende il nome attribuito a una serie di sei giochi (*Wayna*) volti a migliorare la convivenza scolastica e a valorizzare la diversità in cinque paesi (Cile, Colombia, El Salvador, Guatemala e Honduras).

---

*Wayna* è uno strumento educativo per migliorare la convivenza nelle comunità cercando di sradicare la violenza attraverso tre assi di apprendimento: riconoscere le emozioni, promuovere l'empatia e aumentare i livelli di accettazione della diversità. L'applicazione del gioco consiste nel fatto che durante lo svolgimento di ognuno di essi, lo studente riesce a riconoscere e a classificare le proprie emozioni e quelle degli altri, a valorizzare e promuovere le diversità attraverso un dialogo (quello che Freire definiva "dialogo autentico") che migliora anche l'empatia. In particolare, è stato utilizzato un gioco chiamato "VERSUS" (gioco argomentativo che propone un dibattito collaborativo) che cerca di mettere in discussione alcune nozioni riguardanti la diversità sessuale, l'uguaglianza di genere, la disabilità, la democrazia e la cura dell'ambiente.

Il secondo è realizzato in Colombia, *Transformación de conflictos sociales y paz territorial* [Trasformazione dei conflitti sociali e pace territoriale] e vede la partecipazione integrata di differenti organismi istituzionali e Organizzazioni Non Governative (ONG) e si concentra sull'aumento delle capacità delle istituzioni di trasformare i conflitti sociali attraverso l'uso di mezzi non violenti. Ciò avviene con il rafforzamento della fiducia degli attori coinvolti attraverso il dialogo e la comprensione reciproca per prevenire la violenza derivante dalle manifestazioni sociali (Ante, Bautista, Bulla, 2022). Nello specifico, con questo progetto, la Policía Nacional de Colombia [Polizia Nazionale della Colombia] ha deciso di trasformare in senso positivo i fattori che generano violenza. Il processo di formazione attuato è stato concepito come *Diplomado en Transformación de Conflictos Sociales, acreditado por la Dirección Nacional de Escuelas de la Policía Nacional de Colombia (DINAE)* [Diploma in Trasformazione dei Conflitti Sociali, accreditato dalla Direzione Nazionale delle Scuole della Polizia Nazionale della Colombia (DINAE)] e il risultato raggiunto è stato quello di aver contribuito a colmare il divario concettuale tra la polizia e i cittadini riguardo alle proteste sociali e alla loro gestione.

Questi due progetti riguardano l'America Latina e sono stati riportati in maniera esemplificativa per dare un'idea al lettore di come il metodo di Freire trova diversificate applicazioni. Ciò che accomuna tutti i progetti realizzati e/o in via di realizzazione nel continente latino è che le diverse parti coinvolte, per la maggior parte, lavorano a livello locale, ma allo stesso tempo fanno parte di spazi di costruzione collaborativa a livello nazionale, regionale e internazionale e questo può essere inteso come una rete di relazioni e scambi che è per sua natura dinamica, congruente e autoregolata, nonché costruita attorno a un problema particolare per perseguire obiettivi comuni.

---

Se questo è quanto accade nella regione dell'America Latina e dei Caraibi, non possiamo escludere altre parti del mondo da questa panoramica. Molti dei progetti realizzati nel vecchio continente e in Italia, per esempio, sono stati promossi dallo *Studio Kappa* che ha sede in Italia (ma opera anche in Europa, America Centrale e Africa francofona) e si occupa di ricerca, consulenza e formazione per generare empowerment (utilizzando il metodo Freire). Questa stessa organizzazione, da molti anni, dà vita alla "Settimana Nazionale del Freire" che vede la partecipazione di persone sia dall'Italia sia dall'estero per sperimentare (in forma comunitaria) l'applicazione del metodo (Deflorian, 2012). Tra i molti progetti da loro realizzati, che maggiormente hanno una correlazione con lo sviluppo della coscienza critica, se ne riportano anche in questo caso solo due. Uno riguarda l'Italia ed è stato realizzato nel biennio 2007-2008 nella aree del Cervetto e dell'Isola, due quartieri periferici della città di Vercelli (a cura di Simone Deflorian e Candida Leso). L'obiettivo dell'intervento è stato il processo di progettazione partecipata dello sviluppo di comunità di queste aree, in quanto si considerano le persone e le comunità locali come attori protagonisti con la loro azione civile dei processi di rigenerazione urbana. L'approccio promuove capacità delle persone di assumersi la responsabilità delle proprie scelte e azioni al fine di soddisfare i bisogni che esse esprimono. L'altro ha visto coinvolte le popolazioni di Haiti (periodo 2008-2012, a cura di Anna Zumbo) che, a seguito del violento terremoto, hanno visto distrutte non solo le case ma anche il tessuto sociale (Mangone, 2018a, 2018b) a vantaggio di interessi di grosse multinazionali e potentati locali. Il progetto, attivato da Caritas Italiana, ha visto un lavoro con il metodo di Paulo Freire di ricostruzione del potere in capo alle comunità di base presenti sul territorio haitiano al fine di far riacquistare la fiducia in se stesse e nel potere che insieme potevano esprimere.

In sintesi, il metodo di Freire della liberazione e coscientizzazione che è stato descritto conferma e rafforza la necessità di fondare sui membri della società, la promozione di iniziative e di mobilitazione di risorse, attraverso l'introduzione sempre più ampia di prassi di pianificazione e programmazione partecipata. Tutto ciò può essere possibile, però, se ogni singolo cittadino è messo nelle condizioni di costruirsi una coscienza critica interpretata come un sostegno alle responsabilità diffuse nel farsi carico dello sviluppo di un territorio e del benessere dei cittadini e, quindi, conseguentemente dell'applicazione di un concreto processo che porta alla giustizia sociale. L'attualizzazione del metodo Freire attraverso il dialogo porta nella direzione dell'organizzazione di soggetti diversi, con interessi specifici e particolari, che interagiscono rispetto ai bisogni e alla

---

domanda di sviluppo (umano, sociale ed economico), con la finalità di costruire un'organica politica di comunità orientata alla giustizia sociale.

#### ACKNOWLEDGEMENT

È doveroso un sentito ringraziamento a *Studio Kappa*, nella persona di Simone Deflorian (Chief Executive Officer, “Sviluppo Partecipato di Città e Organizzazioni”), per la concessione e l'autorizzazione all'uso di materiali descrittivi dei progetti realizzati da *Studio Kappa* con l'applicazione del metodo educativo di Paulo Freire che hanno permesso – in particolare – la stesura dell'ultima sezione di questo articolo.

#### BIBLIOGRAFIA

- ANTE, R., BAUTISTA, P., BULLA, D. (2022). Manual para la transformación de conflictividades sociales. Una mirada al diálogo, la negociación y la mediación desde el contexto colombiano. Bogotá: Cinep/Programa por la Paz.
- ARENDT, H. (2017). *Vita Activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- ARAÚJO FREIRE, A. M. (2014). Approfondimenti. In P. Freire, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi* (pp. 205-250). Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- BALDACCI, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- BANKS, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3): 129-139.
- BERGER, P.L., LUCKMANN, T. (1966). *The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday & Co.
- BESOZZI, E. (2006). *Società, cultura, educazione*. Roma: Carocci.
- BLOCH, E. (2017). *Principio di speranza* (Voll. 3). Milano-Udine: Mimesis.
- CERROCCI, L. (2012). *La scuola di Barbiana. Un'esperienza di pedagogia popolare fra teoria e prassi educative*. Bari: Adda Editore.
- CUBEDDU, F., MANGONE, E. (2023). Sostenibilità ed eco-justizia come nuovo paradigma politico-culturale. *Politica.eu*, 9(1): 122-141.
- DAHERENDORF, R. (1989). *Il conflitto sociale nella modernità*. Roma-Bari: Editori Laterza.
-

- DEFLORIAN, S. (2012). Facendo imparo. Una pedagogia che entra dai piedi e dalle mani. Alcune esperienze di applicazione del Metodo Pedagogico di Paulo Freire. *Educazione Democratica*, II(3): 93-119.
- DELORS, J., édité par, (1999). L'éducation: un trésor est caché dedans. Paris: UNESCO.
- DONATI P., SOLCI R. (2011). *I beni relazionali. Che cosa sono e quali effetti producono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- DOTI, J. L., LEE, D. R., (1991). *The Market Economy: A Reader*. Oxford: Oxford University Press.
- DURKHEIM, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.
- ESPING-ANDERSEN, G., a cura di, (2002). *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
- EUROPEAN COMMISSION (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Luxembourg: Publications Office of the EU.
- FREIRE, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. San Paolo: Cortez & Moraes.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcellona: Paidós.
- FREIRE, P. (2014a). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- FREIRE, P. (2014b). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- FREIRE, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- GAYNOR, T. S., WILSON, M. E. (2020). Social Vulnerability and Equity: The Disproportionate Impact of COVID-19. *Public administration review*, 80(5): 832-838.
- GRAMSCI, A. (1930). *Quaderni dal carcere*. Quaderno 3 (XX). Disponibile online: [urly.it/3-6r4](http://urly.it/3-6r4)
- GUADARRAMA GONZÁLEZ, P., PICARELLA, L. (2022). *Libertad y justicia social para el cambio social. Teoría y conceptos*. Fisciano: NaSC Free Press (Università degli Studi di Salerno).
- MANGONE E. (2012). *Persona, conoscenza, società*. Milano: FrancoAngeli.
- MANGONE E. (2018a). Cultural Traumas. The Earthquake in Italy: A Case Study. *The Lab's Quarterly*, xx(3): 53-73.
-

- MANGONE E. (2018b). The Reconstruction of a New System of Needs after a Post-War Emergency. In S. Schlieve, N. Chaudhary. G. Marsico, edited by, *Cultural Psychology of Intervention in the Globalized World* (pp. 135-154). Charlotte: IAP.
- MANGONE, E. (2021). The future after a pandemic and the ethics of responsibility. *SN Social Sciences*, 1, 25. <https://doi.org/10.1007/s43545-020-00032-2>
- MANGONE, E. (2022). *El principio de subsidiariedad de la "Rerum Novarum" a "Fratelli tutti": ¿hacia una nueva forma de sociedad civil para la solidaridad y la justicia social?*. In P. Guadarrama González, L. Picarella, a cura di, *Libertad y justicia social para el cambio social. Perspectivas y problemas* (pp. 109-134). Fisciano: NaSC Free Press (Università degli Studi di Salerno).
- MANGONE, E. (2023). *For a sociology of hope. Future horizon and possible worlds*. Keynote Speech 2023 International Conference, The Sociology of Hope: Ecologies, Embodiments, and Everyday lives, 4-6 October, 2023. Manila: Philippine Sociological Society.
- MARITAIN, J. (1946). *Umanesimo integrale*, Roma: Studium.
- MAYO, P., VITTORIA, P. (2017). *Saggi di pedagogia critica oltre il neo-liberismo. Analizzando educatori, lotte e movimenti sociali*. Firenze: Società Editrice Fiorentina.
- NUSSBAUM, M. C. (2003). Capabilities as a Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. *Feminist Economics*, 9(2-3): 33-59.
- NUSSBAUM, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge-London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- NUSSBAUM, M. C., SEN, A., a cura di, (2004). *Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- PICCARDO C. (1995). *Empowerment*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- RAWLS, J. (1971). *A theory of Justice*. Cambridge: Belknap press of Harvard University.
- SEN, A. (1982). *Choice, Welfare and Measurement*. Oxford: Blackwell.
- SEN, A. (1985). *Well-Being, Agency, and Freedom*. The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4): 169-221.
- SEN, A. (1987). *Commodities and Capabilities*. Oxford: Oxford University Press.
- SEN, A. (1995). *Inequality Reexamined*. Oxford: Clarendon Press.
-

- SEN, A. (2003). *Development as Capability Expansion*. In S. Fukuda-Parr, A. K. Shiva Kumar, a cura di, *Readings in Human Development. Concepts, Measures, and Policies for a Development Approach* (pp. 3-16). New Delhi-New York: Oxford University Press.
- UNESCO (2020). *Educación no formal, desarrollo sostenible y la Agenda de Educación 2030. Estudio de prácticas de la sociedad civil en América Latina y el Caribe*. Città del Messico: UNESCO.
- ŽIŽEK, S. (2020). *Virus. Catastrofe e solidarietà*. Milano: Ponte alle Grazie.
- ZUMBO, A. (2019). Critical education as a tool for local community changing: from Paulo Freire to the community generative welfare system. *Educazione aperta. Rivista di pedagogia critica*, 6: 75-86.
-





## CRITICAL EDUCATION BETWEEN SOCIAL JUSTICE AND DIALOGIC CULTURAL ACTION

di Lucia Picarella\*

### Abstract

---

Education considered as a critical social practice and as a tool for the formation of active citizenship can play a fundamental role because it is most probably the only area that has a real capacity to influence actual social realities. This paper intertwines the paths and teachings of three personalities who have indelibly marked the discourse on critical education, peace, and social engagement: don Milani (1923-1967), Freire (1921-1997) and Fals Borda (1925-2008). Through the analysis of their life experiences and their humanist vision that gives education an emancipatory and critical meaning to stimulate human action and change historical reality, in this contribution, an attempt will be made to open reflection on the need to reinterpret the current globalised paradigms to promote effective social change based on a culture of peace, solidarity and social justice.

### Keywords

---

Critical Education, Culture of Peace, Conscientisation

\* LUCIA PICARELLA full professor, Faculty of Law, Catholic University of Colombia. Email: [lpicarella@ucatolica.edu.co](mailto:lpicarella@ucatolica.edu.co)

DOI: <https://doi.org/10.13131/unipi/z182-yb80>

## 1. EDUCATION AS CRITICAL SOCIAL PRACTICE

The controversial global issues that characterise contemporary societies, such as sustainable development, the environment, technology, strong social inequalities and the presence of conflicts at the micro and macro level, make it an absolute necessity to discuss the leading role that the educational sphere must play in the construction of a new socio-political project. The urgency to reflect on innovative solutions and reinterpret the current neo-liberal paradigms through original educational and cultural perspectives to promote effective social change (Mayo, Vittoria, 2017) allows us to understand the fundamental role that education can play, conceived as a critical social practice and tool for the formation of an active citizenship able to redefine the concepts of democracy and participation against passivity and homologation (Mangone, Picarella, 2021). Learning to dialogue and experiment, so as to become aware of one's own resources and potential in feeling, as Don Milani used to say, everyone is responsible for everything. It is therefore an educational vision committed to strengthening the spirit and critical, non-violent reflection on the macro and micro issues that are characterising our societies - where this relationship is more intense and the link between distant factors increasingly strong and coercive - to foster a social transformation starting with culture and education.

Culture and education must be pro-active and constant, questioning the importance of exploring new ways to build effective social change based on a culture of peace, democracy, solidarity, and social justice. The relationship between the political and educational spheres and the recovery of the vision of education as a praxis of socialisation and the creation of new forms of resistance thus constitute a reference framework characterised by a complex set of conceptual contents that give foundation and coherence to the need to reinterpret the current paradigms in order to stimulate effective social change.

The point of view of the sociology of education, in view of its characteristic of analysing the relationships between educational processes and social reality, is necessary to explain within which theoretical framework the complex debate on the importance of recovering the social factors of education and the renewed function of education, socialisation and critical identity formation in current societies takes life and develops (Colombo, 2006). Assuming the complexity and heterogeneity of this discipline (Morrow, Torres, 2005), the following simplification is

---

functional to the objective of this paper. The functionalist paradigm (Durkheim, 1922) the conflictualist paradigm (Althusser, 2011; Bourdieu, 1966) and the interactionist paradigm (Simmel, 1983; Boudon, 1973) have analysed the relationship between school and inequality, representing interesting divergences on this issue that emerged strongly after World War II.

Functionalists see equality of opportunity as the possibility of equal access to education, a view countered by conflictualism, which instead sees its realisation if there is equality in the opportunities for achievement, a possibility that the school system, however, fails to guarantee because it is limited to reproducing the dominant socio-cultural models. And while interactionists emphasise the importance of the micro level in teacher-student interactions for the signification of reality, the risk of this approach is excessive fragmentation and concentration on so many micro elements and disconnection from the macro factor. What the three approaches seem to lack is the dimension of research of the elements that enable reality to be transformed and action to be directed, a dimension that is instead the main characteristic of critical educational theory based on the paradigm of critical pedagogy. In fact, the critical pedagogy model is linked with the critical theory of education, which analyses educational processes within their socio-historical and cultural context and is characterised by a very political analysis of the reality studied. This paradigm has its origins in the Frankfurt School and is profoundly influenced by the theorisations of Adorno and Horkheimer (1966), Gramsci (2019), Marcuse (2001), Bourdieu and Passeron (1970) but also, especially for the US critical education tendency, by the thought of educators such as Dewey (2018), Counts (1934), Brameld (1950), Giroux (1983).

Despite considerable heterogeneity in methods and objects of study, the basic characteristic of this model is the aim of denouncing social injustices and inequalities through a problematisation of the meanings produced by power relations in the processes of knowledge transmission. Related to Marxism in its purpose of offering a critical reading of social reality, this approach (in particular the US and Latin American popular education tradition) shows its peculiarity in accompanying the critical denunciation of inequalities with the construction of empirical elements to transform reality. From the synthesis of these conceptual contents, a specific current emerged that opened a wide universe and moulded an educational-pedagogical-political thought and praxis encapsulated in visions of education as a critical social practice. According to Lemus (1969) without education there would be no pedagogy, but with-

---

out pedagogy education would not be scientific. Durkheim (1956) emphasises that education is a social action that transmits experience and culture from one generation to the next, while pedagogy is the reflection on what education should be and therefore its aim must be to think about an educational system that responds to the needs of a society's historical moment. Education is thus a broad and holistic process and is the object of study of pedagogy, which is concerned to develop learning methodologies to make this process effective. There is a relationship between culture, knowledge, and social practice, and between the global and the specific. As will be specified in the following section, the use of the term critical pedagogy as a synonym for critical education is much more appropriate to Latin America than to the Italian case, and this is explained by the characteristics of the Freirean vision and the Liberation Theology that are the basis of popular and communitarian education processes.

The need to form conscious citizens involved in political, economic, cultural and social processes requires, according to this view, that the subject be equipped with practical tools that enable to lead social transformation, and this requires a direct contact with reality based on putting educational theories into practice through a social pedagogical act founded on transformation, dialogue and alterity by methods that are constructed from time to time together with the students (Freire, 1971). Despite the differences, in any case the reference space of critical education is undoubtedly the cultural sphere. In fact, as Mangone, Ieracitano and Russo (2020) point out, culture is a means of knowledge transmission and a constitutive element for the processes of socialisation, identification, and constitution of the self. According to Leis (1989), it is precisely from culture and socio-cultural processes that differences are visualised, and these differences are valorised in order to distance ourselves from the conformism and subjugation imposed by globalised and transnationalised 'cultural' models (García Canclini, 1995). As Dolci stated, valorisation is educating a person to express their full creative potential because:

for the development of a new world [it is necessary] to work through three fundamental instruments ... man the centre of consciousness and discovery, the valorising open group, and the valorising democratic planning [...]. It is therefore indispensable, in order to effectively valorise everyone, to aim to build and interrelate new open democratic groups, and at the same time to overcome and dissolve the old sclerotic groups: at every level (Dolci, 1968: 19).

---

Education and culture thus become a powerful means for building a transformative power alien to the pre-existing logics of domination based on active participation and direct and authentic communication between people. This paper interweaves the paths and teachings of three personalities who have indelibly marked the discourse on critical education, peace and social engagement, Don Milani (1923-1967), Freire (1921-1997) and Fals Borda (1925-2008), with the aim of highlighting the relevance of their discourse and methods in the view of future challenges.

Freire and Fals Borda lived during the intense years of the great Latin American transformations: the influence of the Cuban revolution on sectors of the Latin American left, the great debates on socialist transition or non-capitalist local models, the reinterpretation of Marxism, coups d'état and dictatorships, the popularity and impact of Liberation Theology, the Brazilian peasant and communitarian movements in Chile and Peru, the action of the National Liberation Front in Central America, the emergence of guerrillas.

Don Milani lived during the difficult years of Italy between the two world wars and was an uncomfortable observer of the socio-political situation of the time, but coherent in abandoning the comforts of the bourgeoisie and becoming the tireless precursor of the visions of critical education to form free and conscious citizens who were to guide and support the new republican Italy.

Three personalities who have been a mark of scratchy opposition to the status quo and who, from one side of the ocean to the other, have crossed their life experiences and visions of education as a lever to counter poverty and marginalisation, characterised by an emancipatory and critical sense capable of stimulating human action and transforming historical reality.

## 2. CRITICAL EDUCATION BETWEEN LATIN AMERICA AND ITALY, SIMILARITIES AND DIFFERENCES

Drawing a parallel between the Western and Latin American visions of education and critical pedagogy, a first point of contact is the political meaning of education and the centrality that education to critical thinking takes on in it through Gramsci's vision of the role of intellectuals and of educators. According to Gramsci (2019), the separation between education and instruction is impossible and dangerous because, if instruction were not also education, the student would have to be a simple passivity, a 'mechanical recipient' of abstract notions. Education in the

---

Gramscian perspective may play a key role in the maintenance of the dominant hegemony, but it could also play a significant role in the production of a critical counter-hegemonic culture that is not simply instruction, but constant education.

The vision of the organic intellectual and his conscientising action in support of the struggle of the subaltern classes against the dominant ideology is reflected in Freire's conception of the role of educators as intellectuals. According to Freire (1998), the action of educators is a form of 'intervention in the world' and their presence is inherently a political presence. The action of transforming social reality requires, as the author sees it, an education that is never mechanistic reproduction or simple denunciation of the dominant ideology, but on the contrary is based on a dialectical nature that creates and offers tools for developing critical thinking, analysing with conscience, deciding, and practising justice. Western and Latin American approaches to education and critical pedagogy find other similarities in the influence of Marxist theory, in the need to educate the people and the excluded to create a cultural base capable of driving change, in the consideration of education as a political commitment, and also in the necessary alliance between political parties and social movements.

It is precisely through the similarities, however, that it is possible to discern the differences referring primarily to the dominant ideologies against which the two approaches initially confronted each other (Taylorism and capitalism for Western visions, neo-liberalism for Latin American ones) and the historical-cultural contexts in which they spread. In fact, the theoretical elaborations of the Western approaches relate to three major historical-ideological moments of the time, that is, opposition to Nazi-Fascism, Stalinism, pragmatism and the individualism of technological societies, while Latin American contexts are immersed in reflections on socialism, decolonisation and the valorisation of local models opposed to neo-liberalism in order to close the gaps of extreme inequality and poverty, the dream of the Cuban revolution and the reinterpretation of Marxism, the political cycles of coups d'état, internal armed conflicts, the resistance of social movements and the large influence of Liberation Theology. Indeed, it is precisely the reinterpretation of Marxism and the diffusion of Liberation Theology that mark an interesting difference in reference to visions of critical education between the two sides of the ocean.

Western approaches of Frankfortian inspiration have separated theory and praxis because, although they admit that the critical dialectic must preserve both elements, and although they attribute a constructive

---

significance to the concept of utopia, they have not been ambitious in constructing an alternative political praxis. In contrast, Latin American visions of critical education are permeated by the teachings of Liberation Theology, a social liberation from the schemes of capitalist neo-liberalism and dominant elites summarised in the conjunction of Marxism and the Franciscan vision of a church for the poor.

In the Latin American critical education tradition, there is thus a reversal at the root: the source of action is in popular and collective praxis to achieve social transformation, and this explains why the concept of critical pedagogy is much more suited to the Latin American scenario than to the Western one. In the Latin American context, in fact, the vision of critical education is realised in the practice of popular education. Popular education is generally recognised as an alternative proposal, but also as an important cultural trend that has influenced educational methods and practices oriented towards the creation of emancipatory spaces and actions led by popular sectors.

Despite significant efforts to build a coherent conceptual framework between theoretical and practical aspects, there are still difficulties with the definition of popular education related to both the notion of 'education' and the strong contradictions in the concept of 'popular' (Dam, Martinic, Meter, 1992), intensified evidently by the effects of globalisation and neo-liberal models. However, these difficulties, combined with the multiplicity of interpretations and the variety of popular education experiences, have enriched the scientific debate by avoiding the creation of a monolithic category and have opened a path characterised by multiple visions and perspectives (Tabora, 1995; Vigil, 1989; Puiggrós, Gómez, 1986; Gadotti, Torres, 1994).

According to Bosco (1984), the meaning of popular education is determined from time to time since its political implications, and thus for García, Martinic and Ortiz (1989) it can be defined as an educational and cultural model that promotes social awareness of reality, organisation, and popular participation. In this sense, popular education can be understood as a social practice that operates from the sphere of culture and knowledge with the political purpose of building a new society capable of responding to the needs of popular sectors. The consequentiality of all these elements allows Mejía and Awad (2003: 1) a more precise conceptualisation of the particularity of popular education, viewed as "an intentional action with tools from the world of knowledge and learning, which seeks the empowerment of excluded - segregated, unequal - subjects and groups who, in the process, become social actors able to transform their reality in an organised way". All experiences of

---

popular education have arisen in opposition to the unfair nature of the social order and structures of neo-liberalism that prevent the popular or marginalised classes from accessing education, knowledge, and power. Latin American critical sociology and the rise of popular and left-wing struggles during the 1960s and 1970s - focusing on the macrosocial explication of social problems and injustices - enabled visions of popular education to be structured and articulated. The union between the political sphere and the educational and pedagogical sphere is thus developed inside a set of characteristics that define the notion of popular education, i.e. a critical position against the dominant social order supported by formal educational models combined with an alternative and emancipatory political intentionality of the subaltern and excluded sectors realised through a liberating educational praxis that impacts on popular subjectivity, be it conscience, culture or popular knowledge.

These characteristics also delineate the guidelines of the educational strategy because for the purposes of social transformation, pedagogical action is not a spontaneous intervention, but an organised and planned process that involves a clear understanding of the social project in which it is inscribed and the actions through which the actors are able to strive to obtain social transformation (Núñez, 1985; Jara, 1986). In the view of popular education, it is essential to build organisational processes to create alternative forms of resistance and power, and for this reason, popular pedagogy has always been an important element of Latin American social movements and groups. This purpose also makes it possible to establish an interesting difference with other practices of popular education that are so called due to the subjects they are addressed to, but not for their oppositional political intentionality, and thus could better be defined as practices of communitarian education.

Although popular and communitarian are often used as synonyms, the essence of popular education is the sense of political and ethical formation that is articulated to the local context of different populations, classes, segments etc. and goes through a process of educational recognition from the alternative. Instead, communitarian education focuses on the pedagogical function of carrying formal educational processes into the various community contexts without ignoring the experience of the community and the individual, creating (within or in synergy with the formal educational programmes) educational and participatory spaces aimed at specific communities (e.g. Afro-descendants, peasants, indigenous people, migrants, etc.).

The differences between the Western and Latin American approaches to critical education are also to be found in the alliance between polit-

---



ical parties and social movements in order to implement the transformation of social reality, because while the Western view involves the whole ‘umbrella’ of the left and generally assigns the party a leadership role, in the Freire-inspired Latin American vision there is a greater emphasis on the popular action of social movements and groups, mostly in alliance with workers’ parties. The differences are more pronounced when looking at the Italian context.

In Italy, the first studies relating to the analysis of education and culture according to a logic of power and social conflict are recorded from the late 1960s to the course of the 1970s (Ciari, 1973), in particular thanks to the action of Don Milani and the *Scuola di Barbiana* (School of Barbiana) and became more widespread from the 1980s during a phase of epistemological crisis. The word criticism, however, does not approximate the Italian model to the Latin American model because in Italy criticism is folded in on itself as a discipline with the aim of strengthening the theoretical model and making it flexible to the new problems of educational practice/pedagogy. The biggest difference is observed above all in reference to the conjunction with the political vision of education as an instrument for the programmatic transformation of social reality because the Italian current seems to remain alien to this element (Passaseo, 2009), although traces of the transformative intentionality of reality can be found in critical rationalism (Bertin, 1953) or in more recent denunciations of the need for education to become a stimulus for political action (Bertolini, 2003).

Another important difference can be noted in reference to the popular element of critical education. In this perspective, intentionality and final purpose are the two factors that delimit the difference between the Italian and Latin American visions, despite a common basis rooted in democratisation and inclusive dialogic participation.

In the Latin American tradition, critical education and critical pedagogy become a unity because the intention is the political change of contexts characterised by extreme socio-economic and cultural inequalities, and thus the aim is the resistance to unbridled neo-liberal models through the bottom-up construction of alternative socio-political models, adapted to the systemic and structural characteristics of the region and able to guarantee dignity and social justice. To this end, therefore, the sphere of development of Latin American popular education has been inside the social movements of resistance and liberation (the Zapatista and Sem Terra schools, among others), welding a bond that is still inseparable today despite the creation of autonomous popular education centres and institutions. In Latin America, therefore, popular critical ed-

---

ucation is a political and pedagogical process aimed at conscientisation and political formation: «process because it is not an event or a course, it is information and the application of knowledge (...) political because it is not a neutral process, it is a choice between the two poles of the social struggle (...) pedagogical because it is a methodology in which the people are the protagonists» (Fon, 2009: 18).

The 1950s and 1960s characterised in Italy an interesting season of popular education experiences led by militant intellectuals and priests. They were experiences of oppositional and critical 'counter-schools' to formal institutions (Orecchia, 1974), carried out above all in the suburbs and outskirts of big cities, or in country areas, to oppose different forms of exclusion. The Sicilian experience of Danilo Dolci, the Roman experience of Don Sardelli and the experiment of Don Milani's School of Barbiana are inserted in this context of the Italian post World War II period, characterised by disordered economic development, exclusion and poverty that particularly affected the subaltern classes. These are the experiences that are most like the Latin American ones in terms of the centrality that assumed the intentionality of the educational praxis, strongly critical and oppositional to the 'system', and the purpose of political change. The Italian scenario changed profoundly because of the achievements of the protests of 1968 and the following decade. The increase in social rights, greater redistribution of wealth, opportunities, and equity, probably contribute in Italy to the reduction or at least change of the militant and transformative political sense - compared to the Latin American context where instead wide social gaps and extreme multidimensional poverty conditions still persist -. In Italy, the current popular critical education initiatives (developed especially after the Covid-19 pandemic with the aim of filling the inequalities generated by distance learning, cf. Torrisi, 2022) partly recover the tradition of past decades in the effort to renew visions and practices of participatory democracy, sharing, dialogue, and inclusion, but they insert more in the category of communitarians educational experiences often based on more or less strong synergies with formal institutions. The aim of the current Italian popular education experiences (among others, Stillo, Zizioli, 2021; Bochicchio, 2021) is represented by the effort to contrast school drop-outs, to foster inclusion, but also to learn to live and care differently for public space, to resignify forms of socialisation and cooperation. The intentionality therefore remains critical, but is no longer oppositional and resistance-oriented, but focused on developing the participants awareness and reducing social unease through participatory

---

design interventions able to fill the gaps in our educational and cultural system.

### 3. PAULO FREIRE, FROM THE OPPRESSION OF PEOPLE TO THEIR AUTONOMY

Freire was born and experienced the poverty of the Brazilian working class, imprisonment and exile in Bolivia and Chile following the military coup d'état (1964), the importance of religion in his education and social commitment, but also his strong criticism of religious institutions, his approach to Liberation Theology and his vision of the political dimension of religion and education (which are not neutral but must favour the liberation of the people). The Freirean vision is today more than ever a powerful tool to read the contradictions and tensions of our present and to rethink them from a transformative and conscientizing perspective to achieve social justice and freedom.

The choice not to use the expression 'method' or 'theoretical model' to refer to Freire's legacy in education is justified because we believe that the utopian and liberating charge of his teaching is a real praxis. In Freire's works (1994; 2005; 2006), education is thought of as a theoretical and practical framework characterised by a fundamentally political meaning that allows for critical reflection on the dominating and oppressive issues that determine the various spheres of society and consequently generate conscious action. According to Freire, the opposition to authoritarian, homogenising and domesticating systems and methods needs democratic education, which must be a creative praxis and exercise of freedom, and not a simple process of transmitting contents, because only through collective action is it possible to create alternative forms of solidarity and able to value differences.

The focus of the popular and democratic education promoted by Freire, i.e. the so-called pedagogy of hope, is «the popular classes to develop their language: not the authoritarian, sectarian gobbledygook of "educators," but their own language - which, emerging from and returning upon their reality, sketches out the conjectures, the designs, the anticipations of their new world» (Freire, 1994: 39). For Freire it is essential that the educator respects the students' reading of the world because in this way the historical character of curiosity is recognised. In this sense, popular education does not have to give rise to a pedagogical process based on a specific programme, which on the contrary must be dialogically agreed with the participants according to their thinking and worldview. In the Freirean vision, therefore, popular education is a process constantly transformed by practice, guided by the needs and inter-

---

ests of the actors taking part, because the unity of the oppressed is indispensable for the revolutionary process, which must be 'cultural action'. In the *Pedagogy of the Oppressed* (2005) Freire argues that for the purposes of achieving the unity of the oppressed, cultural action "will depend on the latter's historical and existential experience within the social structure" (Freire, 2005: 175). Thus, cultural action as historical action "is an instrument for superseding the dominant alienated and alienating culture. In this sense, every authentic revolution is a cultural revolution" (Freire, 2005: 180).

In the process of building subjects for social change and the realisation of truly revolutionary actions, unity necessarily passes through an organisational project that can take place through the construction of networks and the generation of popular emancipation movements. The critical denunciation of the dehumanising situation in which many socio-political realities live, the destruction of the forms of power that feed the structures of continuity of oppression and subalternity demand a re-thinking of education through commitment and participation in collective and community action. The exercise of community-building, of organising society, of changing the mechanisms of the exercise of power, make education an active political praxis, an experimental area in which theory and practice are developed, in which counter-hegemonic actions, memory and traditions, subjectivity and humanisation in favour of emancipation and justice are promoted and strengthened. Freire's educational and pedagogical vision is undoubtedly militant, in the sense of understanding and transforming in action the predominantly pedagogical root of social change, and it is a 'practice of freedom' (e.g. Freire's Popular Culture Movement culture circles between 1962 and 1964) able to critically reflect on the causes of oppression to recover the humanity taken from the oppressed through collective social commitment. Freire's critical pedagogy can thus be summarised as: conscientisation through dialogue and reflection; active participation in the educational process to generate meaningful learning and develop bonds of solidarity; social transformation through a democratic and free education to resist against the practices of domination and oppression, colonisation of consciences and cultural invasion, and 'banking' education to serve them.

The pedagogy of the oppressed becomes in this sense a necessity to criticise the repetitive education of 'alienated and alienating verbalism' (Freire, 2005) opposing a vision of education as a liberating cultural action that evolves in a permanent historical practice, that is, in a revolutionary pedagogy. Freire in fact defends the predominantly pedagogical

---

character of revolution, emphasising that liberating and revolutionary education is first and foremost ‘co-intentional’ because we are all subjects in the act of unveiling reality, criticising it and (re)creating knowledge. It is at this moment, when we question ourselves on concrete and objective reality, that education is transformed in revolutionary action. The encounter with the community allows us to articulate pedagogy and revolution and, at the same time, calls us to commit ourselves to the cause of the people.

The fundamental element of this process is the dialogical exercise of permanent action-reflection, which leads to extreme coherence between words and actions (Freire as well as Frantz Fanon, Ernesto Che Guevara, Antonio Gramsci, Rosa Luxemburgo). The humanist vocation of Freire’s popular education is linked to the integral character of education that is not only reduced to the development of practical skills but also considers the emotions, dreams, and desires of those immersed in the educational process. According to Freire this educational project requires “starting from the thought and point of view of the popular sectors, that is, a popular accumulation of knowledge that can potentially transform the social order and turn the oppressed into beings for themselves. The Freirean vision of ‘learning to read reality in order to transform it’ was undoubtedly the catalyst of an epistemic constellation that pervaded Latin America in those years and was characterised by the experiences of critical education that had their maximum expression in the communities and popular organisations and in their capacity to build left-wing alternatives starting from the logic of social action not subordinated to the dominant models and political parties.

#### 4. BORDA’S CONTRIBUTION TO CRITICAL AND POPULAR EDUCATION: PARTICIPATORY ACTION-RESEARCH

Colombian sociologist Orlando Fals Borda is probably one of the most prominent representatives of this constellation. Fals Borda was from a middle-class background, Presbyterian, and a specialist in rural poverty and offensive land property systems during the years when in the region in general, and in Colombia in particular, the question of agrarian reform exploded into internal conflict. In the Minnesota Department of Sociology where he was attending a master’s degree course, the same department where Pitirim Sorokin had left his mark by writing with Zimmerman the monumental work *Fuentes sistemáticas de la sociología rural* (1930-1932), Fals Borda believed that the sociological research method could propose solutions to Colombia’s problems. After

---

his doctorate, Fals Borda returned to Colombia and together with Camillo Torres Restrepo (priest and guerrillero of the *Ejército de Liberación Nacional - ELN*, cf. Picarella, 2019) created the Faculty of Sociology at the National University of Colombia, becoming the founder of modern scientific sociology in the country and one of the brilliant minds of the social sciences in the region.

The late 1960s and early 1970s were characterised by Fals Borda's strong transition from the rigour of the university classroom to the vision of a 'committed sociology'. The influence of the social practice of Liberation Theology and pedagogy and the murder of his friend Camilo Torres give his scientific vision a political character - science and knowledge to awaken consciences - and a subversive one - the revolutionary potential of popular knowledge -. From that moment on, the student audience widens to include trade unions, left-wing leaders and peasants, and the focus is on the work *La subversión en Colombia. Visión del cambio social en la historia* (1967) on the inability of the Colombian state to respond to the demands of the popular sectors.

Understanding the past to guide the future, no doubt this work has been defined as a text of militant and lived sociology. The point of contact with Freire is immediate. Freire's pedagogy can only be understood and practised if it is able to generate processes of permanent communitarianisation against so-called 'banking education', in favour of the popular classes, social movements and their resistance, perceived by Freire as being able to push towards political transformations to generate new models of development (from alphabetisation processes to agrarian reforms, from guerrillas to peasant organisations and organisations of marginalised urban levels). The socio-political context of the time favoured an intellectual opening in the region based on a type of culture, education and scientific research set up from struggles for social justice and liberation projects to develop new conceptual frameworks to understand and promote the democratisation of knowledge and the social distribution of power.

In this sense, Fals Borda's vision is nourished by Freire's teaching; in fact, it was the Colombian sociologist who represented the need to unite the strictly academic and research activity of intellectuals with an action of professional and political transformation. The sphere of the 'popular' thus becomes a space for the creation of alternatives and new ways of discovering the complex reality of subordinate and marginalised social sectors and understanding their transformative potential. Fals Borda in fact promoted - against the positivist paradigm - a 'popular science' open to the teachings of urban, peasant and indigenous peoples,

---

able to create from the collective and from the action of popular subjects a 'participatory knowledge'. A 'knowledge' in which different 'knowledges' are mixed and shared in a participatory dialogue - an element that is profoundly linked to Freire's dialogic cultural action - strategies and projects for change because the engagement of communities in solving their own problems allows the problematisation of conflict and the promotion of reconciliation.

Fals Borda's vision focuses on *aprender - haciendo* (learning by doing) starting from the premise that knowledge is a social construction and must therefore be contextualised from a historical and cultural point of view. The Colombian sociologist in fact severely criticises instrumental reason, the commodification of education (recalling Freire on this point too) and of subjectivity, and intellectual colonialism, against which he proposes the importance of the active participation of subjects, not only as an educational method, but above all as a fundamental value for social transformation. The exchange between 'knowledges' represents the core of the *investigación - acción participativa* (IAP; participatory action-research), a method proposed by Fals Borda (1962) based on exploratory and dialogic practices in which experience is valued as a source of transformative imagination.

In this perspective, the recovery of historical and cultural memory, of ancestral, indigenous and peasant traditions, and of the life stories of women's collectives is fundamental. IAP thus contemplates a learning process that generates socio-political consciousness among the participants in the process, which becomes a horizontal dialogue between the researcher and the community. The main element of the paradigm proposed by the Colombian sociologist is the rupture of the subject-object relationship because the creation of new democratic societies requires a subject-subject relationship based on the fundamental role of participation through dialogue and communication (the greatest example of the application of this methodology was the 4 volumes of the work *Historia Doble de la Costa*; Fals Borda, 1979-1986).

Rahman and Fals Borda (1992: 213) specify that «IAP, while emphasising the rigorous pursuit of knowledge, is an open process of life and work, an experience, a progressive evolution towards a total and structural transformation of society and culture with successive and partially overlapping goals». Criticised by some academics, who labelled his revolutionary vision as 'elitist' (Burlatski, 1982), the Colombian sociologist sought an academic and institutional foundation for his theorisations, which were increasingly far removed from the neutral Anglo-Saxon education. In this perspective, he created the Latin American

---

Programme for Development (PLEDES), a master's degree programme attached to the Faculty of Sociology to train specialists in the socio-cultural transformations, and furthermore with his election as a member of the Constituent Assembly in 1991 he proposed a territorial reorganisation along the lines of an advanced regionalism/confederation based on deliberative communities. In this way, Fals Borda attempted to design a practical path towards a regional and national pacification rooted in the real conditions of the locality and community, a peace favoured and created by the collective interest and the popular struggle for social justice expressed in the 'direct' management of the respective territories. A visionary legacy that returns with preponderance in the current action of the Colombian government towards reconciliation and total pacification of the country. The contribution of the Colombian sociologist's *sentipensante* vision to the enrichment of the theoretical corpus of critical and popular Latin American education is embedded in the visions of humanist socialism - in the footsteps of Mariátegui, Martí, Freire, but also Gramsci and Don Milani -, of ecosocialism, and of a vision of radical democratisation that brings freedom to the territory, strengthening of the community, social and environmental justice, with the aim of realising a 'praxis with phronesis' that links ethics and emancipatory politics, a union that must contribute to the construction of an emancipatory educational practice for social transformation.

##### 5. DON LORENZO MILANI AND THE *SCUOLA DI BARBIANA* (SCHOOL OF BARBIANA)

Co-investigation, critical thinking, dialogue, understanding and respect for the 'other' are evidently characteristics of an educational project that serves as a microcosm for an authentically democratic life.

Freire's vision echoes John Dewey's position on democracy and education, but also merges with Don Milani's approach. Born into an upper middle-class Tuscan family, Don Lorenzo Milani experienced the difficult socio-historical context of Fascist Italy, World War II and post-war reconstruction. Restless and unconventional, he turned away from the privileges of his birth family to become a 'defender of the last', but despite his conversion and priesthood, his worldview in favour of the oppressed and marginalised quickly clashed with the conservative rigidity of ecclesiastical institutions. Likewise, for Freire, to read Don Milani's vision as a simple utopia is to void it of its subversive charge: undoubtedly, freedom of conscience remains his greatest and most topical legacy. To this end, Don Milani dedicated his entire life to the formation

---



of men able to think independently and to dialogue, that is, able to live as active protagonists in society.

Firmly convinced that education must foster critical thinking to stimulate the consciences of a mass of passive students through a change of cognitive patterns based on a process of reciprocal teacher-student education, don Milani emphasised the importance of contextualisation and re-invention of the socio-educational process with the statement that the School of Barbiana began and ended in Barbiana.

According to Don Milani, the values and purposes of education are the product of the society and the historical-cultural situation in which they are produced and represent the needs for change peculiar to that moment. These values and purposes, nevertheless, should not be considered as universal dogmas, but as critical reflections that are the result of an autonomous thought and free dialogue to imagine other possible societies, and that allow people to be free from conformism and neutrality. The uniqueness of the educational experiment of the School of Barbiana (1954-1967) is very similar to the Latin American popular education practices of Freirean inspiration based on dialogical cultural-educational action. The creation of a school that empowers the poor so that they can become teachers of humanity, and thus in the importance of dialogue to free minds and form responsible citizens so that humanity can advance towards a path of peace and social justice. In the famous *Lettera a una professoressa* (1967; Letter to a teacher), written together with his students, Don Milani asks the privileged to fight for substantial equality, and emphasises that the greatest challenge is to work for the last ones, for the excluded, with the awareness that work groups can be the driving force to promote the autonomy of each subject. Again in connection with Freire in his opposition to the banking and culturally dominant education, the *Lettera* is also a severe critique of education and formal school systems accused of insensitivity to the injustices and discriminatory conditions suffered by working class students.

According to the priest, insensitivity is represented by the absence of interest in providing an education that balances the inequalities that prevent the proper development of the capacities of the most disadvantaged students. In the pedagogical experiment of the Barbiana school, resignation gives way to hope, and humanisation is opposed to conformism, through the opening of new horizons based on dialogue, participation, the development of singularity and critical capacity. It is therefore a circular process, linking Don Milani with Freire, with Fals Borda, and in general with anti-bourgeois and revolutionary tendencies and traditions. A more just and inclusive future is only possible, in the opinion of Don

---

Milani, by educating to the good and the courage to choose, even to disobey. In this perspective, don Milani and his students share the reinterpretation of history 'counter-current', culminating in the conscientious objection against obligatory military service (Milani, 1965). Don Milani highlights the importance of developing in future generations the sense of legality, to respect laws that are considered legitimate, but above all the political sense, i.e. to disobey to obtain better laws and to fight to obtain fairer laws for the most vulnerable.

This is clearly an extraordinary hymn to freedom of conscience, which is only possible if we free ourselves from all forms of ideological subservience and institutionalised intelligence. Both Don Milani like Freire consider that the main aim of education is to 'create persons', because the person is the result of an entire educational process in which knowledge, methods and, most of all, values are learned that make it possible to behave like a people. To create persons, the indispensable step is to «be able to express oneself and understand the expression of others» (Milani, 1967: 98), that is, to give voice to the oppressed and let their voice reflect their feelings, their interests, their proposals to transform the injustices that surround them (Freire, 2005).

For Milani and for Freire, alphabetization goes far beyond reading and writing as instrumental skills because it consists in being able to correctly interpret the surrounding reality and know the deep reasons that explain facts. For both of them, this vision encompasses the understanding of 'conscientization' that Don Milani implements through the daily reading of newspapers in the classroom with the aim not only of understanding the language, but rather of contextualising the news, contrasting it with other sources in order to identify the different ways of presenting it according to the ideological setting of the newspaper so that the pupil can fully understand the topic and form his own opinion on it. To this end, Don Milani devoted many hours to teaching the Italian language because he believed that a rich vocabulary and correct fluency in the language was the weapon to confront the dominant elite.

Once again, Freire like don Milani and the reverse. In fact, the Brazilian educator in his method of alphabetisation envisaged that the texts to be used were those written by the student, so that they reflected their own interests, their concerns, their expectations. The essence of the visions and social project embraced by both can be encapsulated in two other essential points: dialogic cultural action, and love. Referring to the first point, Freire (2005) shows that we learn in communion with one another: in the famous culture circles, he showed that through dialogue, not one person in the learning process was inferior to another. Dialogic

---

cultural action was in fact based on the idea of equal value and dignity and the conviction that everyone can learn and teach others and was symbolized by the organisation of the space to carry out the alphabetization process, because all subjects were seated forming a circle.

Circularity was also present at the School of Barbiana where the children teach each other: the older students teach the newcomers, those who had already learnt a matter explain it to those who had not yet understood it, all sitting around large tables. Explanations did not continue until everyone had achieved the same level of understanding of the topics because no one was left behind. The School of Barbiana operated full-time, every day and all year round, because according to Don Milani this was the only way to reduce the gaps between the children of the upper classes (who could complete their education with extracurricular cultural activities) and the poor children who did not have this opportunity. About the element of love, evidently humanism made praxis and love understood as the courage to fight, link Freire, Don Milani and Fals Borda once again. The Italian priest has always declared that his educational action is based on immense love for the poor and excluded, to whom he devotes all his attention and time so that they can develop their potential to the maximum. Freire gives this love the expressive qualification of ‘armed love’ because the love of the educator is the combative love of denouncing injustice and acting for free and more just social orders. It is precisely «the permanent desire to search for justice» (Freire, 2001: 67) that coincides with the precise purpose that all of don Milani’s students know: «And in this century, how do you want to love if not with politics, the trade union or the school?» (Milani, 1967: 97).

## CONCLUSIONS

Contemporary society is immersed in the debate on the role of education and the formative process, it is characterised by a high level of problematic, it is crossed and impregnated by the dynamics and categories of the post-modern, hyper-technological, globalised era.

The alienating dangers underlying these dynamics are not new, and in the educational sphere, especially after the covid-19 pandemic, there seems to have been a collapse of the space-time dimension and the removal of the social from education and the space for interpersonal and social development (Colombo et al., 2022). In the area of sociology, reflection on the relationship between education and society focuses precisely on the most difficult elements of social change. The decline in the

---

importance of the multidimensional relationship between education and society evidently removes the value of education as a tool for tackling the critical issues of increasingly complex social systems (Mangone, 2018) through more comprehensive reflections on, for example, the relationship between the education system and the labour market, interculturalism and equity, and the role of the teacher (Mangone, 2018; Mangone, 2015).

It therefore seems urgent to put back at the centre of the scientific debate reflections that are not limited merely to the description of the phenomenon or methods, but which can broaden our gaze on the complex interweaving that characterises the relationship between education, culture, and society. These reflections could reveal dimensions of the phenomenon that have been overlooked in the deterministic play of the parts. In this sense, the perspective of critical education appears to be a coherent option.

The aim of this work was to compare three influential figures of critical education, don Milani, Freire and Fals Borda, to highlight the fruitfulness and actuality of this thinking tradition to stimulate new questions and reflections that are necessary to deal with the complexity of today's societies.

Based on the differences between the current Italian and Latin American experiences of critical education, inherent in the different political intentionality and finality justified by the presence of relevant contextual differences, it is possible to affirm that the experience of the School of Barbiana is profoundly linked to Freirean (and more generally Latin American) visions and practices. The similarities between don Milani, Freire and Fals Borda in fact unite these three personalities, who may seem apparently distant, but who in reality are not. If on the one hand the historical moment in which their life experiences are set - the difficult socio-economic situation in post-war Italy and Latin America in the same years, religious education but at the same time strong criticism of the ecclesiastical hierarchies, the distancing from the comforts of the upper classes for don Milani and Fals Borda, the poverty of the working classes for Freire - represents a basis for the comparison presented in this work, it is nevertheless in the theoretical framework that the relevant similarities are evident.

First, in the reinterpretation of Marxism because unlike the Western mainstream that separated theory and praxis, don Milani on the contrary approaches the Latin American vision in which theory becomes praxis. Applied to the sphere of critical education, this translates into the same strongly oppositional and transformative political intentionality, and the

---

same purpose of building democracy and social justice through a different, alternative educational project, capable of conscientizing and liberating subjectivity. All three address this project to the poor, the excluded, the marginalised sectors to reduce inequalities, liberate the spirit and critical conscience, and form citizens who can act autonomously and resist the dominant elites and the status quo. A transformation of social reality that is led by a vision of critical and militant education, directed towards political and social change through a circular praxis characterised by direct teacher-student participation and the dialogic cultural action that is the basis of the humanist ethics and the pedagogy of love that intertwined their teachings, so that one can not only 'read' the world, but also 're-write' it critically and collectively. In this sense, the actuality of their visions and methods emerges, because if the task of education is to ensure equity by giving more to those who have less in order to reduce inequalities and gaps, i.e. to ensure social justice and inclusion, critical education and 'emancipatory' teachers (in the Gramscian and Freirean sense) can support this endeavour by drawing the guidelines for the construction and strengthening of the theoretical and instrumental apparatus, in constant dialogue with educators and students.

As Freebody (2003: 14) argues, education «is [...] a political activity, a moral responsibility, and an intrusion into the social and cultural spaces of the community and institutions present in people's lives». The dialogical cultural action characteristic of the visions of critical education reinforces in this perspective the common commitment and efforts because its emancipatory/liberating sociological inspiration allows for the construction of important actions to give a new meaning to education and rethink it, firstly, as a socio-political project at the service of humanity.

## REFERENCES

- ADORNO, W. T., HORKHEIMER, M. (ED.). (1966). *Lezioni di sociologia*. Turin: Einaudi.
- ALTHUSSER, L. (2011). *Idéologie et appareils idéologiques d'État: (Notes pour une recherche)*. In L. Althusser, *Sur la reproduction* (pp. 263-306). Paris: Presses Universitaires de France.
- BERTIN, G. M. (1953). *Etica e pedagogia dell'impegno*. Milan: Marzorati.
- BERTOLINI, P. (2003). *Educazione e politica*. Milan: Cortina.
-

- BOCHICCHIO, F. (2021). Educazione popolare e istruzione degli adulti. Il ruolo dei CPIA. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, anno XI, n. 34, pp. 20-35.
- BOSCO, J. (1984). *Perspectivas y dilemas de la Educación Popular*. Río de Janeiro: GRAAL.
- BOUDON, R. (1973). Éducation et mobilité. *Sociologie et sociétés*, 5, n. 1, pp.111-126. <https://doi.org/10.7202/001083ar>
- BOURDIEU, P. (1966). La transmission du capital culturel. In Darras, *Le partage des bénéfices. Expansion et inégalité en France*. Paris: Editions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J. (1970). *La reproduction Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- BRAMELD, T. (1950). *Patterns of educational philosophy*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BURLATSKI, F. (1982). *Materialismo histórico*. Moscú: Editorial Progreso.
- CIARI, B. (1973). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- COLOMBO, M. (2006) (ed.). *E come educazione: Autori e parole-chiave della sociologia dell'educazione*. Napoli: Liguori Editore.
- COLOMBO, M., ROMITO, M., VAIRA, M., VISENTIN, M. (2022). (eds). *Education and Emergency in Italy How the Education System Reacted to the First Wave of Covid-19*. Boston: Brill Academic Pubbl.
- COUNTS, G. S. (1934). *The Social Foundations of Educations*. New York: C. Scribner's.
- DAM, A., MARTINIC, S., METER, G. (1992). *La educación popular en América Latina. Notas sobre el estado de una discusión*. Santiago de Chile: CIDE.
- DEWEY, J. (2018). *Democracy and Education*. Gorham: Myers Education Press.
- DOLCI, D. (1968). *Inventare il futuro*. Roma-Bari: Laterza.
- DURKHEIM, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: Les Presses universitaires de France.
- DURKHEIM, É. (1956). *The Nature and Method of Pedagogy. Education and Sociology*. New York: The Free Press.
- FALS BORDA, O. (1962). *La educación en Colombia: bases para su interpretación sociológica*. Bogotá: Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia.
- FALS BORDA, O. (1967). *La Subversión en Colombia. Visión del Cambio Social en la Historia*. Bogotá: Coedición del Departamento de Sociología, Universidad Nacional y Ediciones Tercer Mundo
-

- FALS BORDA, O. (1979-1986). *Historia Doble de la Costa*. Bogotá: El Áncora Editores.
- FON, C. (2009). *A educação popular na América Latina. Educação Popular. Roteiros e textos de apoio*. São Paulo: CEPIS.
- FREEBODY, P. (2003). *Qualitative research in education. Interaction and practice*. London: SAGE Publications
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy, and civic courage*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.
- FREIRE, P. (1994). *Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.
- FREIRE, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2001). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI (séptima edición).
- FREIRE, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. (1ª ed.) México: Siglo XXI.
- GADOTTI, M., TORRES, C. A. (Eds.). (1994). *Educación popular. Utopia latinoamericana*. São Paulo: Cortez Editora Edusp.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- GARCÍA, J. E., MARTINIC, S., ORTIZ, S. (1989). *Educación popular en Chile: trayectoria, experiencia y perspectivas*. Santiago de Chile: CIDE.
- GIROUX, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. South Hadley (Massachusetts): Bergin & Garvey.
- GRAMSCI, A. (2019). The Role of Intellectuals in Culture. In P. Euron, *Aesthetics, Theory and Interpretation of the Literary Work*. Leiden: Brill.
- JARA, O. (1986). *Educación popular: la dimensión educativa de la acción política*. Panamá: Centro de Estudios y Acción Social.
- LEIS, R. (1989). *El arco y la flecha. Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. Santiago de Chile: CEAAL.
- LEMUS, L. (1969). *Pedagogía: temas fundamentales*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MANGONE, E. (2015). Beyond the Micro–Macro Opposition: The Multidimensionality of Educational Processes. In Marsico G., Dazzani V., Ristum M., De Souza Bastos A. C. (eds.). *Educational*
-

- Contexts and Borders through a Cultural Lens Looking Inside, Viewing Outside*. Chaim: Springer.
- MANGONE, E. (2018). La multidimensionalità dei processi educativi e l'inclusione. In Sibilio, M., Aiello, P. (eds.). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- MANGONE, E., PICARELLA, L. (2021). The Role of Education in Promoting Citizenship: A Comparison between Europe and Latin America. *Italian Journal of Sociology of Education*, 13(3): 45-6. doi: <https://doi.org/10.1007/s12108-023-09604-0>.
- MANGONE, E., IERACITANO, F., RUSSO, F. (2020). *Processi culturali e mutamento sociale. Prospettive sociologiche*. Roma: Carocci Editore.
- MAYO, P., VITTORIA, P. (2017). *Saggi di pedagogia critica oltre il neo-liberismo: analizzando educatori, lotte e movimenti sociali*. Firenze: Società editrice fiorentina.
- MARCUSE, H. (2001). *Towards a critical theory of Society*. London: Routledge.
- MEJÍA, M. R., AWAD, M. (2003). *Educación Popular hoy en tiempos de Globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- MILANI, L. (1965). *L'obbedienza non è più una virtù*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- MILANI, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria fiorentina editrice.
- MORROW, R. A., TORRES, C. A. (2005). *Social theory and education. A critique of theories of social and cultural reproduction*. New York: State University of New York.
- NÚÑEZ, C. (1985). *Educar para transformar. Transformar para educar*. México: IMDEC.
- ORECCHIA, M. (1974). *Sei anni di controscuola*. Milano: Sapere Edizioni.
- PASSASEO, A.M. (2009). La formazione del cittadino. Linee di un'educazione critica. In Colicchi, E. (ed.). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche* (pp. 149-185). Roma: Carocci.
- PICARELLA, L. (2019). Camilo Torres Restrepo: Political struggle, Sociology and Praxis. *Culture e Studi del Sociale*, 4(1): 63-76. <http://dx.doi.org/10.14273/unisa-1568>.
- PUIGGRÓS, A., GÓMEZ, M. (1986). *La educación popular en América Latina*. México: Secretaría de Educación Pública.
-



- RAHMAN, A., FALS BORDA, O. (1992). La situación actual y la perspectiva de la IAP en el mundo. In Salazar, M. (ed.). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular, Quinto Centenario.
- SIMMEL, G. (1983). *Forme e giochi di società. Problemi fondamentali della sociologia*. Milano: Feltrinelli.
- STILLO, L., ZIZIOLI, E. (2021). L'educazione popolare nelle periferie romane: linee e prospettive di ricerca. *I Problemi della Pedagogia*, LXVII (2): 437-458.
- TABORA, R. (1995). *Pedagogía y educación popular: elementos sobre el debate sobre educación en América Latina*. Santiago de Chile: CEAAL.
- TORRISI, C. (2022, 10 ottobre). Le scuole popolari sono più importanti che mai. *Internazionale*. [urly.it/3a56c](http://urly.it/3a56c).
- VIGIL, J. (1989). *Educación popular y protagonismo histórico. Una opción para América Latina*. Buenos Aires: Humanitas.
-



## **LA CENTRALITÀ DELL'EDUCAZIONE NELL'AGENDA 2030: GIUSTIZIA SOCIALE E SOSTENIBILITÀ**

di *Francesca Cubeddu\**

### **Abstract**

---

*The Centrality of Education in the 2030 Agenda: Social Justice and Sustainability*

The article, in the first part, aims to analyse the centrality of educational processes within the 2030 Agenda from a general view of sociocultural changes through the lens of so-called critical education (some precursors will be recalled). In the second part, on the other hand, through the analysis of some documents of international bodies that illustrate what it means to place the human being at the centre in educational processes oriented towards the reduction of inequalities (social justice and sustainability), it analyses the plans and sector policies adopted within the Italian educational system for which there is a need to put the concept of the person back at the centre in order to form citizens aware of their actions within the social system.

### **Keywords**

---

Sociocultural change, Education, Agenda 2030

\* FRANCESCA CUBEDDU, PHD, assegnista di ricerca presso l'Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali del Consiglio Nazionale delle Ricerche di Roma (IRPPS-CNR).

Email: francesca.cubeddu@irpps.cnr.it

DOI: <https://doi.org/10.13131/unipi/5g0z-3t78>

## 1. MUTAMENTO SOCIOCULTURALE ED EDUCAZIONE: UNO SGUARDO ALL'EDUCAZIONE CRITICA

L'educazione è un elemento centrale nel processo sociale ed è una componente determinante che sente molto gli effetti del contesto culturale di riferimento (Ribolzi, 2020; Maccarini, 2021; Besozzi, Colombo, 2020). Già Durkheim (1903) all'inizio del secolo scorso osservava come l'educazione avesse un ruolo rilevante per la costituzione della dimensione sociale e che educare significava riuscire a modificare la condizione e gli atteggiamenti dei soggetti: costruire l'"essere sociale" presente in ogni individuo (Durkheim, 1922) innescandone la metamorfosi.

L'essenza dell'educazione è, dunque, quella di formare individui per renderli cittadini consapevoli moralmente e socialmente responsabili di quanto accade nel sistema sociale (Ribolzi, 2020; Besozzi, 2024). Nell'attuale società la necessità di un cambiamento nei processi e nelle pratiche educative è sempre più emergente, come lo è la necessità di creare cittadini consapevoli che abbiano come obiettivo non solo il benessere proprio ma anche quello collettivo.

Negli ultimi anni, con il dibattito focalizzato sul concetto di sviluppo sostenibile e sostenibilità è andata crescendo la consapevolezza sociale delle reali condizioni di vita, ma questo processo richiede un accompagnamento non solo da un punto di vista sociale ma, anche culturale ed educativo (Losito, 2021). L'idea di promuovere una diversa mentalità culturale, accompagnata da stili di vita orientati verso il benessere sostenibile (dimensione economica, sociale, culturale e politica), è oramai ineludibile. A partire dalla metà del secolo scorso, infatti, è mutata la visione dell'educazione. Si va ad affermare un approccio sociale e politico differente diretto alla diffusione di conoscenze e competenze che promuovano uno sviluppo diverso per stili di vita sostenibili, diritti umani, uguaglianza di genere, promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione delle differenze culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (UN, 2015). Si pensi, in tale direzione, all'educazione critica di Paulo Freire (1970; 1992; 1996) in America Latina, don Lorenzo Milani (1957; 1965; 1967; 1970) e Danilo Dolci (1948; 1962; 1966; 1988) in Italia (Mayo, Vittoria, 2017), Raymond Williams (1958; 1961; 1980) nel mondo anglosassone, insieme alle teorie di Henry A. Giroux (1981; 2013; 2020) e di Peter MacLaren (2010; 2016; 2021), un approccio educativo che nella nostra contemporaneità, ha mostrato cosa significhi porre al centro l'essere umano nei processi

---

educativi per la riduzione delle disuguaglianze (Colombo, 2024; Giancola, Salmieri, 2024) e, pertanto, per la giustizia sociale e la pace. Avere attenzione per le condizioni e le potenzialità della cittadinanza attiva e partecipata, in ambito educativo, vuole dire comprendere le strategie di chi prende parte ai processi di apprendimento, avendo a mente che senza politiche di riconoscimento e inclusione sarebbe arduo generare sentimenti di responsabilità civile e sociale (Mulargia, 2014; Maccarini, Scagnatta, 2016; Maccarini, 2021). Processi che coadiuvano politiche incentrate sull'equità educativa che comportano sia un'uguaglianza delle possibilità sia un incremento dell'empowerment degli individui (Lynch, Baker, 2005) – due elementi che implicano il riconoscimento sociale dei soggetti. Di esempi di critica applicata ai processi educativi ce ne sono vari – poco sopra abbiamo richiamato gli esponenti più rappresentativi – tuttavia, qui ne vogliamo ricordare alcuni che, seppur lontani geograficamente e differenziati culturalmente e socialmente, avevano obiettivi comuni che si rende necessario attualizzare alla società contemporanea.

Paulo Freire, in America Latina, già nei suoi lavori (1970; 1992; 1996) mette in discussione i meccanismi educativi identificati come oppressivi – in cui la coscienza dei soggetti è dominata – e propone un sistema educativo basato sull'autonomia e sul riconoscimento della propria identità culturale come processo di trasformazione della società che ha come riferimento i principi della giustizia sociale e della liberazione. Nel suo messaggio l'intento è quello – nella seconda metà del secolo scorso – di costruire una pratica educativa (*praxis*) che permettesse alle popolazioni oppresse latinoamericane di raggiungere la libertà superando ciò che rendeva stagnante uno status quo di forte disuguaglianza tra le classi.

In un periodo storico di poco precedente, don Milani in Italia lotta per il riconoscimento dell'autenticità, della dignità e libertà della persona attraverso il concetto educativo della valorizzazione della realtà, dell'uguaglianza e della giustizia sociale. Il suo metodo, applicato nella Scuola di Barbiana, richiama la dimensione politica del reale e il riconoscimento dell'uguaglianza poiché le persone in condizioni di disagio devono essere considerate come le altre, degne di essere ascoltate, e allo stesso tempo devono poter accedere alla conoscenza della parola.

La conoscenza è lo strumento grazie al quale è possibile poter essere liberi dai meccanismi determinati dal sistema sociale e politico. La libertà di opinione è determinata dallo studio dei fatti sociali, dalla capacità di critica e dall'analisi del sistema sociale. Elementi espressi nel testo *Esperienze pastorali* (1957: 207) in cui evidenzia che conoscere qualcosa significa non solo averlo studiato ma saperlo contestualizzare nelle diffe-

---

renti situazioni attraverso una visione critica sui fenomeni. Il cambiamento deve attuarsi dalla trasformazione del processo conoscitivo. Per don Milani la parola non è strumento ma matrice generativa di libertà e di autonomia, infatti, è attraverso l'uso della parola che egli esprime concretamente cosa significa essere tutti cittadini e uguali. La parola, infatti, distingue i ricchi dai poveri, trasmetterla a tutti permette di poter mettere a frutto i propri talenti (Milani, 2011) e sviluppare le proprie *capabilities* (Nussbaum, 2011). L'uso della parola nel sistema sociale equivale al possesso di capitale (Colombo, Romito, Vaira, Visentin, 2022) e configura i soggetti con le stesse opportunità educative.

Allo stesso modo ma in territori differenti dell'Italia, Danilo Dolci (1962; 1988) affermava che nessun cambiamento concreto può avvenire senza il coinvolgimento e la partecipazione diretta dei soggetti interessati. Ciò si ottiene solo nel momento in cui da parte dei soggetti matura la consapevolezza della propria condizione e la volontà di cambiarla. L'impegno civile è collegato al processo educativo attraverso la mobilitazione dei soggetti che perseguono uno sviluppo differente: educare a trovare alternative possibili orientate al bene comune e garantire un mutamento sociale, politico ed economico.

Questo elemento contraddistingue i soggetti e li rende parte integrante del sistema sociale. L'educazione critica cerca di mettere al centro l'individuo all'interno e nello svolgersi del processo educativo nella sua dimensione sociale e politica per soddisfare l'esigenza di una maggiore giustizia sociale per la tutela della dignità umana e dei valori democratici. L'educazione critica ha dato le basi al principio di giustizia sociale che ha come fine la democratizzazione del processo educativo e l'eguaglianza delle opportunità (Cubeddu, Mangone, 2024). Nel concetto di giustizia sociale viene posto al centro l'individuo con le sue capacità, la sua libertà e i suoi talenti. Educare non solo per il fine unico dell'apprendimento, ma educare a vivere e a stare in comunità. Educare civicamente i cittadini a partire dalla trasmissione degli strumenti minimi (saper leggere e scrivere), per poter leggere e, quindi, conoscere concretamente la realtà.

Nella dimensione di cura (avere attenzione dell'altro, delle relazioni con l'altro, avere cura di sé, dell'altro e delle cose in comune) vi è il completamento di una formazione diretta alla giustizia sociale attraverso cui è possibile anche creare un differente approccio educativo che punti al riconoscimento sociale e politico dell'altro e del suo benessere. In altre parole, lottare per il benessere di tutti attraverso l'equità degli strumenti di base e del loro raggiungimento, delle possibilità e della libertà per tutti di accedervi (Boccacin, 2021). Questi strumenti permettono una condivi-

---

sione della conoscenza, un confronto continuo e reciproco che non determina solo un cambiamento dell'approccio educativo, ma conseguentemente anche la visione dell'intero sistema sociale. Un'istruzione equa, infatti, è il primo strumento per la giustizia sociale. Per ridurre le disuguaglianze bisogna intervenire in primo luogo su quelle di tipo educativo (Bramanti, Carrà, 2021) poiché ciò permette di migliorare le condizioni e garantire l'opportunità a tutti gli individui di esprimere e soddisfare le proprie *capabilities* (Nussbaum, 2011).

Secondo Cochran-Smith (2020), attraverso un lavoro costante e continuo (*day-to-day*), è possibile cambiare il processo educativo, anche, attraverso tre principali chiavi di lettura: l'equità in differenti opportunità di apprendimento; il rispetto per tutti i gruppi sociali e, infine, il riconoscimento dei temi della giustizia sociale (Cubeddu, Mangone, 2024) e la loro gestione.

Il primo veicolo, che induce a più livelli un cambiamento culturale e sociale attraverso l'educazione critica, è senza dubbio la scuola che, attraverso la figura dell'insegnante, esercita la propria funzione di costruzione e realizzazione della persona umana (Durkheim, 1922; Berends, Schneider, 2023; Domina, Gibbs, 2019). Tutto prende avvio dalla scuola, poiché rappresenta il nesso apprendimento-vita (Mayo, 2013; Simon, Downes, 2020). Essa garantisce, infatti, ai soggetti l'esperienza di processi educativi che gli permettono di vivere nella e per la condizione reale. È nella scuola che i soggetti iniziano il loro processo di socializzazione secondaria (Benadusi, Censi, Fabbretti, 2014) attraverso cui apprenderanno come prendersi cura di sé, dell'altro e del sistema sociale nel suo insieme.

La scuola, da sempre, come agenzia erogante processi educativi è stata fucina di giustizia sociale e pace (Fiorucci, Crescenza, 2023). Con l'apprendimento continuo ed equo, infatti, è possibile ridurre le disuguaglianze sociali e far emergere le capacità proprie di ogni soggetto attraverso il meccanismo della cura dell'altro e il riconoscimento sociale (Coccimiglio, Garista, 2019; Botes, 2024). Uno dei primi modelli osservati in Italia, per richiamare l'idea di educazione critica, è stata la scuola di Barbiana di don Milani, in cui, per la prima volta sono espressi i principi educativi di giustizia sociale, equità, pace e libertà. Ad oggi, queste sono proposte educative diffuse all'interno dell'istituzione scolastica poiché previste anche dalle linee guida per l'educazione dell'UNESCO e dell'Unione Europea attraverso gli obiettivi dell'Agenda dello Sviluppo Sostenibile 2030. Proposte che sono in linea con le problematiche e la complessità della società contemporanea che richiedono un approccio educativo innovativo, teso all'educazione alla cittadinanza globale

---

(UNESCO, 2023), alla responsabilità reciproca e alla gestione del bene comune.

## 2. IL RUOLO CENTRALE DELL'EDUCAZIONE NELL'AGENDA 2030

Gli elementi richiamati nel paragrafo precedente a proposito dell'interconnessione tra mutamento socioculturale ed educazione critica sono tutti previsti nel programma dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (UN, 2015). L'educazione riveste un ruolo centrale nella formazione delle persone e nella realizzazione della società poiché per il suo tramite è possibile direzionare i processi (sociali, culturali, politici e anche economici) e permettere a ogni persona di esprimere il proprio sé, mettendo a frutto le sue capacità che, contemporaneamente, accresce e raffina. Morin (1999) – riprendendo il pensiero di Montaigne – osserva che l'importanza dell'educazione deve essere incentrata sul concetto della “*testa ben fatta*” in cui sono valorizzate le attitudini e i valori per affrontare i problemi. Ciò avviene attraverso un sistema di interconnessione dei saperi che non si basa sulla convinzione di una “*testa ben piena*”, ossia in cui il sapere è inserito o accumulato in maniera sistematica e non dispone di un principio di selezione e organizzazione secondo un senso determinato. Il ruolo dell'educazione è insegnare l'arte del vivere, attraverso la formazione di menti che siano in grado di affrontare le differenti problematiche trovando delle possibili soluzioni. La conoscenza non deve essere un mero strumento per riempire “vasi vuoti” ma per donare strumenti utili per il saper vivere.

Dewey (1916), dal canto suo, aveva ipotizzato un modello in cui l'educazione era un processo orientato al saper vivere, al “*sapersela cavare*” nel mondo, anziché essere fine a sé stesso. L'educazione come processo di sviluppo e di crescita in cui l'essere sociale trova la sua manifestazione nella libera espressione della sua persona, nella necessità di ritorno al senso dell'esistere e, soprattutto, che permetta ai soggetti di esprimere le proprie capacitazioni (Nussbaum, 2011; Sen, 1987, 2010) applicando il principio dell'equità che ha come obiettivo l'individuo e il suo sviluppo sociale attraverso l'acquisizione di una consapevolezza come cittadino responsabile. La libertà di poter esprimere e manifestare il proprio essere è una condizione di partenza per definire quelli che sono i dettami della giustizia sociale raggiungere l'autonomia e il benessere comune.

Nel rapporto dell'UNESCO, curato da Delors (1999), si afferma che l'educazione è una pratica sociale, il cui obiettivo è il miglioramento della società: motivo per il quale bisogna porre attenzione a questo processo

---



socioculturale. L'educazione, ma soprattutto la sua declinazione nell'ambito scolastico, ha lo scopo di fornire conoscenza (a tutti i soggetti) e un linguaggio sociale (Touraine, 1997), trasmettendo le chiavi di lettura delle situazioni che gli individui possono vivere nella vita reale. Il contenuto culturale definito dall'insegnamento e dall'apprendimento è integrato nel sistema sociale che è dinamico e in continua evoluzione (Connel, 2019). Chiavi di lettura che sono utili al sistema sociale poiché si mette in luce il possibile sviluppo delle competenze di ogni singolo soggetto. L'educazione è un diritto umano (sancito dall'art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948) che garantisce a ogni individuo il pieno sviluppo della sua personalità, inoltre, promuove il rispetto dei diritti, delle libertà fondamentali e il mantenimento della pace: un'impresa pubblica e un bene comune che per tali motivi deve avere come obiettivo lo sviluppo della persona, la sua crescita e soprattutto il suo benessere.

L'insieme di queste caratteristiche è presentato e riconosciuto nell'obiettivo quattro dello Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 dell'ONU (UN, 2015) – *Quality of Education* [Istruzione di qualità]. Tale obiettivo ha due elementi rilevanti: il primo, permette di riconoscere il ruolo dell'educazione e della scuola rispetto alla formazione dell'individuo e delle sue opportunità indipendentemente dal suo capitale sociale e culturale di partenza; il secondo, mette in luce come un'istruzione di qualità ha insita la capacità di essere inclusiva ed equa. L'educazione è un processo culturale che attraverso l'istituzione scolastica può permettere agli Stati di raggiungere l'uguaglianza e superare la povertà in quanto potenziale trasformativo per dare forma a futuri equi e sostenibili. L'obiettivo promosso dall'UNESCO, anche nel dibattito pubblico, è di orientare la ricerca attraverso programmi e azioni per un rinnovamento dell'istruzione e dei suoi strumenti.

L'UNESCO nei suoi diversi rapporti ha cercato di costruire questo approccio innovativo e di trasformazione della società. Il primo Rapporto, della Commissione Faure del 1972, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* [Imparare a essere: il mondo dell'educazione oggi e domani], seguito dal Rapporto della Commissione Delors, del 1996, *Learning: The Treasure Within* [Apprendimento: Il tesoro dentro di noi] sono stati la base per poter definire delle linee guida sull'educazione, che hanno visto una modifica in base al mutamento sociale e

---

culturale del sistema sociale. È nel nuovo rapporto redatto dalla Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione<sup>1</sup> nel 2023, *Reimagining our futures together: a new social contract for education* [Ripensare insieme il nostro futuro: un nuovo contratto sociale per l'istruzione] che, tuttavia, si riconosce all'educazione il compito e la forza di poter produrre un cambiamento profondo, ripartendo non solo dal riconoscimento dei diritti umani, ma attivando piani orientati sui principi di non discriminazione, giustizia sociale, rispetto della vita, dignità umana e diversità culturale. Comprendere argomenti innovativi che cercano di produrre una risposta, con specifiche azioni, alla situazione attuale: il concetto di equità come risorsa per la riduzione della disuguaglianza e la povertà educativa in aumento, la solidarietà, l'etica della cura, della reciprocità e, infine, la solidarietà globale (Mangone, 2022) e la cooperazione internazionale.

L'UNESCO sta cercando di trasmettere il messaggio che l'educazione è un fattore decisivo per la cittadinanza a livello locale, nazionale e globale. È un elemento che riguarda tutti poiché è di tutti, infatti, la pianificazione e la costruzione di progetti di educazione devono comprendere il lavoro di differenti attori (insegnanti, università, governi, organizzazioni internazionali e giovani) che hanno una responsabilità rispetto al funzionamento della progettazione dei piani educativi che devono essere espressi attraverso azioni specifiche e di cambiamento dei progetti formativi ed educativi scolastici. Un nuovo approccio che può essere fautore di un mutamento reale a livello globale e locale che non coinvolge solo l'aspetto meramente educativo all'interno della scuola ma implica un lavoro in sinergia con i differenti attori cercando di diffondere una cultura dell'equità, dell'uguaglianza e della solidarietà. Garantendo così, anche, il raggiungimento dell'Obiettivo 4. L'idea proposta dall'Unione Europea (UE) ma anche dalle stesse Nazioni Unite (UN) è che l'istruzione sia la chiave di svolta nel mutamento dello sviluppo, poiché implica un cambiamento culturale che comporta anche il raggiungimento di altri Obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG). Nel momento in cui le persone ricevono un'istruzione di qualità, possono uscire dal ciclo della povertà, è ciò può ridurre le disuguaglianze e permettere il raggiungimento della parità di genere. L'istruzione, infine, attraverso il cambio di approccio culturale permette a tutte le persone di poter vivere in modo più sano e sostenibile e promuove anche la tolleranza fra le persone contribuendo alla creazione di società più pacifiche.

---

<sup>1</sup> La Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione è stata istituita dall'UNESCO nel 2019 per re-immaginare come la conoscenza e l'apprendimento possano plasmare il futuro dell'umanità e del pianeta.

La scuola è un pilastro centrale di un ecosistema educativo molto più ampio e la sua vitalità è l'espressione dell'impegno di una società nei confronti dell'educazione come attività umana pubblica. La Giornata Internazionale dell'Educazione – istituita dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, il 3 dicembre 2018 – del 2024 (il 24 gennaio) è stata dedicata al tema “*Apprendere per una pace duratura*” e ha messo in evidenza come l'istruzione (il cui fine è creare una società più equa e sostenibile) abbia un ruolo cruciale per affrontare e superare i conflitti in atto, le crescenti disuguaglianze, la povertà e il degrado ambientale. L'idea proposta anche dall'UE è che solo un sistema educativo dotato di risorse adeguate può avere strumenti efficaci di lungo periodo per sostenere la pace e realizzare tali finalità. Rilevante è osservare che tali dinamiche sono in linea con la *Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile* – adottata dai 194 Stati membri dell'UNESCO nel 2023 (questa aggiorna il precedente testo del 1974) – che considera l'istruzione come la chiave di volta per la pace, con un compito fondamentale nel prevenire la guerra, tutte le forme di violazione dei diritti umani, nel contrastare il razzismo, la xenofobia e tutte le forme di intolleranza, di discriminazione e di violenza. L'educazione come processo che consente, anche attraverso l'istruzione, di formare i giovani ai principi dello sviluppo sostenibile in modo da permettere una presa di decisione informata per intraprendere azioni individuali e collettive per cambiare la società. Un altro aspetto è legato all'educazione alla cittadinanza globale che incentiva approcci di solidarietà e inclusione sociale fra paesi e società differenti per cultura e politica: ciò permette di impostare un dialogo, una convivenza pacifica e la cooperazione.

Il processo educativo può essere espresso come un processo di *educabilità umana* (Alessandrini, 2014), che ha come scopo la costituzione di processi di empowerment tali da permettere a tutti (nessuno escluso), secondo le proprie necessità, di acquisire competenze e soprattutto consapevolezza delle proprie capacità. Il riconoscimento dell'identità dei soggetti e l'espressione delle proprie *capabilities* sono per i processi educativi la raffigurazione delle dinamiche di giustizia sociale.

### 3. EDUCAZIONE E SCUOLA IN ITALIA: ATTUAZIONE DELL'AGENDA 2030

Il sistema scolastico italiano, da sempre, è la rappresentazione del sistema sociale (Cubeddu, Scocco, 2024; Eurispes, 2024; Censis, 2023), tanto da riprodurne spesso le disuguaglianze e le discriminazioni. Un sistema a

---

volte poco inclusivo, teso a mettere in evidenza quelle che sono le differenze culturali, economiche e sociali dei soggetti. Una struttura molto rigida in cui il capitale sociale ed economico coincidono con quello culturale. Solo negli ultimi anni si registrano importanti cambiamenti nel sistema educativo e sociale attraverso la messa in opera di azioni specifiche veicolate a livello normativo all'interno dei programmi scolastici, adottando le linee guida proposte dall'UNESCO e dalla Unione Europea.

L'Italia ha un sistema educativo che, dalla sua origine, si fonda sulla dimensione normativa, in primo luogo, la Costituzione e a seguire le diverse riforme del sistema di istruzione e formazione. Specificatamente, tali aspetti normativi possono essere sintetizzati in due filoni: il primo, prevede una scuola giusta, equa e inclusiva; il secondo, una scuola istituzionalizzata, ben strutturata da un punto di vista normativo e organizzativo. Questa differenziazione permette di osservare come la dimensione culturale e politica hanno contraddistinto le azioni che riguardano la scuola. Il primo aspetto, inoltre, traccia una scuola tesa alla persona e alle sue esigenze, che crea cittadini responsabili, solidali con un'attenzione alla pace, all'altro e al benessere sociale. Il secondo, invece, ha una impostazione strutturalista dell'istituzione scolastica in cui si valorizza il sistema come luogo predisposto per alfabetizzare i membri della società.

Nella Costituzione italiana – promulgata nel 1948 – si prevede all'articolo 34 un sistema scolastico giusto ed equo attraverso l'attuazione di interventi specifici: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso». Si riconosce, per la prima volta, a livello politico non solo il ruolo della scuola, ma anche il ruolo politico dello Stato che deve essere fautore di azioni eque e di giustizia sociale per permettere a tutti i soggetti di avere le medesime opportunità e possibilità.

Questo rappresenta un primo riconoscimento politico in cui l'educazione è per tutti, garantendola anche a chi non può permettersela, riconoscendo, dunque, il diritto allo studio anche come elemento per l'inclusione e l'integrazione (socializzazione e strumento per la mobilità sociale). Vi è una *recognition*, ossia il "riconoscimento" di tutti (Cochran-Smith, 2010), ivi compresi coloro che potenzialmente erano marginalizzati all'interno del processo di educazione e di socializzazione. Un altro provvedimento che segue tale processo è l'attuazione della riforma del sistema del 1977 e del 1992 in cui vi è un'attenzione all'istruzione e alla formazione, sino ad arrivare al 2003 (Legge n. 53 del 28 marzo 2003) in

---

cui si prevedono Piani di Studio Personalizzati (PSP) con lo scopo di predisporre percorsi didattici che la scuola costruisce per ogni educando partendo dalla progettazione della lezione attraverso le diverse unità di apprendimento e con verifiche delle competenze diversificate; dall'altra parte, il riconoscimento, in maniera formale nel 2012, dei Bisogni Educativi Speciali (BES) con la direttiva ministeriale "*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*". Quest'ultima riforma prevede piani di studi personalizzati applicati in base allo specifico disagio dell'alunno; l'idea è quella di permettere con l'utilizzo di strumenti differenti un'equa educazione per tutti: per ognuno del gruppo di disagio individuato<sup>2</sup> è predisposto un piano di studio specifico con lo scopo di fornire in modo differente lo stesso percorso formativo ed educativo. Con tali leggi, attraverso un approccio differente al processo educativo, vi è l'inclusione e il riconoscimento dei soggetti con le loro capacità. Ciò significa poter garantire il diritto di tutti di sentirsi liberi di essere sé stessi, comprendendo e manifestando le proprie *capabilities* indipendentemente dal punto di partenza. Un approccio che attualmente è riconosciuto dalla scuola italiana anche grazie all'obiettivo 4 (*Istruzione di qualità*) dell'Agenda ONU in cui fra i differenti obiettivi si propone non solo l'educazione inclusiva, per tutti e di tutti ma anche un'educazione in cui si promuovono stili di vita sostenibili, diritti umani, uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale, la valorizzazione della diversità culturale e l'equità e il rispetto verso l'altro e il sistema sociale. Tale obiettivo integra anche l'Obiettivo 16 (*Pace, giustizia e Istituzioni Solide*) dell'Agenda 2030 in una logica di interdipendenza e complementarità.

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) ha anche firmato nel luglio 2023 il protocollo di intesa *Promuovere la diffusione della cultura dello sviluppo sostenibile per una piena realizzazione degli Obiettivi dell'Agenda 2030* con l'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS) per promuovere, sostenere, divulgare azioni di formazione dei docenti e degli alunni ai fini di incentivare un mutamento sociale e culturale finalizzato al benessere dell'altro. Tale accordo ha permesso e permette di attivare in tutto il territorio nazionale differenti progetti che hanno come scopo l'attivazione di un processo di cittadinanza globale. Il compito dell'ASviS è quello di fornire il supporto operativo e di competenza rispetto alla tematica degli obiettivi dell'Agenda ONU allo sviluppo

---

<sup>2</sup> I BES sono stati suddivisi in tre grandi gruppi di disagio: a) disturbi evolutivi specifici (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia e deficit d'attenzione); b) disabilità motorie e disabilità cognitive; c) disturbi legati a fattori socio-economici, linguistici, culturali.

sostenibile in modo da fornire gli strumenti corretti per poter intervenire attraverso approcci educativi al mutamento culturale. Soprattutto vi è la consapevolezza che la scuola sia lo strumento reale per poter modificare il sistema sociale in modo capillare, omogeneo e trasversale. Un esempio è fornito anche dai progetti attivati, nell'ambito del loro protocollo d'intesa, in cui ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) in collaborazione con MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito) organizzano dei concorsi (ad oggi alla quinta edizione) – *Facciamo 17 Goal e Scuola attiva* – in cui, entrambi, per l'anno scolastico 2023/2024, sono focalizzati sui temi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile e sulla responsabilità sociale.

Un altro esempio è la collaborazione fra MIM e l'E.I.P. Italia Scuola strumento di pace per il 51° Concorso Nazionale del 2023: *Pace, Giustizia e Istituzioni solide* (Obiettivo 16 dell'Agenda ONU) dedicato alla promozione di società pacifiche e inclusive ai fini dello sviluppo sostenibile, per fornire l'accesso universale alla giustizia e costruire istituzioni responsabili, efficaci in differenti livelli. Il MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito) è anche coinvolto nel *Piano di Azione Nazionale Educazione alla Cittadinanza Globale* del 2023, nel quale sono indicati i vari percorsi di educazione.

Queste azioni sono l'esempio di come negli anni i governi si siano mossi per modificare l'approccio educativo e culturale per costruire un sistema in cui la scuola diviene vettore di trasmissione di innovazione. La collaborazione di altri Enti e organizzazioni, come l'ASviS, permette di poter coadiuvare le istituzioni scolastiche non solo nella realizzazione di progetti specifici che riescano veramente a condurre la scuola verso l'attivazione di un processo di cambiamento, ma soprattutto è un modo per docenti e discenti di essere formati, educati e responsabilizzati. L'ASviS predispone, nel suo sito, uno spazio dedicato a quattro aree differenti realizzate per diffondere e educare un approccio alla sostenibilità ambientale e all'agenda 2030 dello Sviluppo Sostenibile.

Le prime due aree sono dedicate maggiormente alle istituzioni scolastiche (insegnanti e alunni): il primo, *Iniziative e materiali sulla Educazione allo sviluppo sostenibile*, prevede corsi e-learning e materiali didattici; mentre, il secondo, *Educazione allo sviluppo sostenibile*, promosso con l'ASviS propone un elenco delle buone pratiche messe in atto dagli Aderenti e Associati dell'Alleanza per la diffusione dei temi dell'Agenda 2030 attraverso anche la distribuzione di materiali didattici e il lancio di iniziative come Scuole di alta formazione, corsi e master. Le altre due tematiche, invece, sono dedicate sia agli educatori sia agli esperti, poiché

---

esse sono costituite da un *database* in cui sono presenti i numeri della sostenibilità e l'ultima è dedicata ai Rapporti di ogni Goal realizzato.

I materiali didattici sono proposti per ogni ordine e grado e cercano, attraverso giochi e attività di sensibilizzare, a educare alla responsabilità sociale e civile. Il ruolo dell'educazione (Malizia, Lo Grande, 2019) è complesso, variegato ma centrale nella realizzazione di alcuni obiettivi di Agenda 2030. È proprio con il Goal 4 (*Istruzione di qualità*) dello Sviluppo Sostenibile che si inizia a porre l'attenzione non solo all'educazione di qualità che comporta una responsabilità sociale e incentiva azioni di equità, pace e giustizia sociale ma, anche, favorisce l'azione dell'istituzione scolastica nell'arginare la povertà educativa. L'ASviS, dunque (come principale partner dell'istituzione scolastica), di concerto con i differenti territori promuove azioni per un cambiamento e per l'innovazione sociale, cercando di contrastare la povertà educativa attraverso la creazione di uno spazio di narrazione positiva in cui poter raccontare la connessione tra scuole, e tra scuole e territorio, in cui la scuola abbia un ruolo propositivo nel combattere le disuguaglianze attraverso testimonianze concrete e progetti. Un progetto inaugurato il 24 gennaio 2023 – in occasione della Giornata mondiale dell'educazione – che rappresenta la scuola come bene comune nel Progetto “*Next Generation Schools*”, in cui anche attraverso il rinnovamento degli spazi e degli ambienti di apprendimento si cerca di incentivare un cambiamento educativo orientato sempre più all'inclusione scolastica, pensando scuole che siano anche architettonicamente per tutti e di tutti.

Il target 4.7 (*Educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale*), inoltre, osserva come una transizione culturale sia necessaria per mettere in moto un cambiamento educativo. Tale processo avviene solo attraverso azioni specifiche. Il Gruppo di lavoro ASviS sul Goal 4 (*Istruzione di qualità*) ha realizzato un Quaderno (*Educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza globale. Target 4.7*) nel quale sono espresse le possibili azioni da mettere in atto per sostenere sistemi educativi a tutti i livelli incentivando una cittadinanza globale tesa a promuovere azioni di giustizia sociale e di pace. Un sistema che si sta cercando di diffondere anche con l'ausilio di un programma radiofonico (*INDIRE PLUS*) che mette al centro la scuola, le sue dinamiche educative e sociali, ma soprattutto l'importanza dell'educazione e della formazione continua dell'individuo e del cittadino. L'idea è quella di mostrare e diffondere modelli educativi, innovativi, metodologie didattiche su cui si sta facendo ricerca in Italia e soprattutto divulgare l'idea della responsabilità del soggetto come cittadino globale.

---

La *Federazione Organismi Cristiani Servizio Internazionale Volontario* (Focsiv) – in collaborazione con l'ASviS ha ideato un *toolkit* didattico digitale “*SevenTEEN for SDGs*” (2024) che – presente nell'area del sito web *Iniziative e materiali sulla Educazione allo sviluppo sostenibile* –, attraverso giochi e attività di conoscenza e autovalutazione, costituisce uno strumento di supporto per i docenti delle scuole secondarie di secondo grado, per accrescere la consapevolezza di messa in opera di azioni utili a fortificare meccanismi di equità, pace, giustizia sociale e aumentare la consapevolezza del ruolo di cittadine e cittadini globali. Il processo educativo, dunque, non è più solo di competenza dell'istituzione scolastica ma, soprattutto con l'Agenda dello sviluppo Sostenibile 2030, trova un riconoscimento (in varie forme) all'esterno, nelle organizzazioni, nel sistema sociale e nelle associazioni.

Un processo non scontato poiché pone un altro tassello di consapevolezza sociale delle differenti parti che cercano di attuare un mutamento culturale. Con il reinserimento dell'insegnamento trasversale dell'*Educazione civica* con la *Legge 92/2019*, infine, dal 2020 questa disciplina è diventata trasversale e interessa tutti i gradi e ordini di scuole, a partire dalla scuola dell'Infanzia fino alla scuola Secondaria di Secondo grado. Nello specifico i tre nuclei tematici principali sono: *Costituzione* (diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà); *Sviluppo sostenibile* (Agenda 2030, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio); *Cittadinanza digitale* (problematiche e valorizzazione del digitale rispetto al sistema sociale).

Con il Goal 4 e più specificatamente con il target 4.7, la scuola come ente di educazione e formazione, ha assunto un ruolo differente riconoscendo i suoi impatti sulla vita quotidiana e sul suo valore sociale in generale. Negli anni la scuola in Italia ha cambiato completamente immagine e ruolo, tanto che oggi è un'istituzione il cui obiettivo non è solo formare pochi e “riempire i vasi vuoti” ma formare e istruire tutti –abbandonando quel modello “depositario” criticato da Freire (1970) –, modellando gli individui come cittadini globali, attenti alle necessità del sistema sociale e alle vulnerabilità, responsabili di sé stessi, del prossimo e del mondo che li circonda. Soggetti attivi che possono in qualche modo essere fautori del cambiamento, attraverso un'attenta educazione all'equità, all'eguaglianza sociale e alla sostenibilità.

#### 4. RIPORTARE LA SCUOLA AL CENTRO DELLE AGENDE POLITICHE

L'educazione è un processo fondamentale nella costruzione del sistema sociale, ne diffonde la cultura e i principi base. Con l'educazione critica

---



– richiamata nel paragrafo iniziale – si osserva che il processo educativo è saper comprendere il reale e interpretarlo, per apportare un cambiamento all'interno del sistema sociale (dimensione individuale e culturale), attraverso l'adozione di strumenti adeguati. La scuola è al centro del sistema educativo, poiché essa è la prima agenzia di socializzazione secondaria e, pertanto, costituisce lo strumento principale attraverso il quale è possibile garantire a tutti le medesime opportunità. Essa non è solo l'espressione della dimensione sociale, ma è garante di un mutamento socioculturale attraverso l'attuazione di processi educativi rivolti all'equità, all'eguaglianza e, pertanto, alla giustizia sociale che si costruisce proprio grazie alla responsabilità sociale e a una continua relazione di comunità (Bramanti, Bosoni, 2021). Partire dalla scuola, in altre parole, significa poter permettere la costruzione di un futuro differente formando cittadini consapevoli e responsabili in grado di cambiare il sistema sociale e politico in meglio e, questo, implica che le istituzioni educative, in primis la scuola, devono essere ripositonate al centro delle agende politiche. Ciò perché la scuola esercita un ruolo fondamentale in quanto, proiettando in una dimensione più circoscritta il contesto sociale, permette non solo di osservare e comprendere i meccanismi del contesto sociale ma, anche, modificare attraverso i suoi processi educativi e formativi il contesto culturale (UNESCO, 2023; Italiadecide, 2023). L'UNESCO, come precedentemente osservato, riconosce la conoscenza e l'apprendimento come due fattori rilevanti per attivare un rinnovamento e una trasformazione sociale.

L'Italia con l'accordo fra il Ministero dell'Istruzione e del Merito e l'Alleanza Italia per lo Sviluppo Sostenibile sta cercando di attuare proprio le linee guida dell'UNESCO in modo da raggiungere gli obiettivi previsti dall'Agenda 2030 (in particolare, il Goal 4 – *Istruzione di Qualità* e il Goal 16 – *Pace, Giustizia e Istituzioni solide*). Nello specifico, si sta cercando di raggiungere questi obiettivi attraverso la sensibilizzazione, l'educazione e la promozione di società pacifiche e più inclusive per uno sviluppo sostenibile, e offrire l'accesso equo alle risorse creando anche organismi efficienti, responsabili e inclusivi a tutti i livelli.

Le azioni illustrate mostrano quali interventi l'Italia stia realizzando e su quali meccanismi sociali stia lavorando per promuovere azioni di giustizia sociale e sostenibilità, incrementando una cultura della cittadinanza globale che prevede l'educazione di cittadini responsabili e attivi, attraverso la promozione di una partecipazione consapevole alla vita civica, culturale e sociale della comunità.

La scuola italiana sta cercando, non solo di essere per tutti ma anche di tutti, coinvolgendo differenti organi e istituzioni – Alleanza Italia per

---

lo Sviluppo Sostenibile, Ministero dell'Istruzione e del Merito, case editrici, Enti del Terzo settore (Boccacin, 2023). L'Agenda 2030 mette in evidenza come sia necessario un cambiamento sociale, politico ed educativo che si può raggiungere solo attraverso una collaborazione fra i differenti attori sociali e un'integrazione fra conoscenza scientifica, politica e istituzione scolastica.

Oggi in Italia si sta cercando di costruire una scuola che possa essere per tutti e che abbia a cuore l'inclusione di tutti i soggetti in possesso di diverse abilità (*capabilities*) indipendentemente dalla propria condizione fisica, sociale e culturale. Pur non essendo esplicitato nei documenti ministeriali italiani, infatti, il richiamo a un'educazione alla giustizia sociale nei differenti progetti è presente come linea guida. I progetti, analizzati mostrano i diversi interventi di carattere educativo, promuovano la costruzione di azioni di equità, parità, sostenibilità, e un riconoscimento sociale di chi possiede capacità differenti. I progetti, nei differenti territori, hanno alla base l'inclusione, il riconoscimento e la responsabilizzazione sociale attraverso la promozione di azioni di cura.

In altre parole, si prospetta un mutamento sociale ed educativo orientato alla giustizia sociale (tipica dei metodi dell'educazione critica) che osservi la presa di coscienza del valore sociale di tutti i soggetti e che abbia al centro la propensione alla solidarietà e alla pace.

## BIBLIOGRAFIA

- ALESSANDRINI, G. (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- BENADUSI, L., CENSI, A., FABRETTI, V. (2014). *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- BERENDS, M., SCHNEIDER, B. (2023). *The Sage Handbook of Sociology of Education*. California: Sage Publications Ltd.
- BESOZZI, E. (2024). Società, cultura, educazione. *Teorie, contesti e processi. Nuova edizione*. Roma: Carocci.
- BESOZZI, E., COLOMBO, M. (2020). *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socioeducativi*. Milano: Guerini editori.
- BOCCACIN, L. (2021). Verso una definizione sociologica della povertà educativa. In D. Bramanti, E. Carrà (a cura di). *Famiglia e povertà relazionale. Multidimensionalità del fenomeno e buone pratiche innovative* (pp. 45-58). Milano: Vita e Pensiero.
- BOCCACIN, L. (2023). *Lineamenti di sociologia del Terzo settore*. Milano: Vita e Pensiero.
-

- BOTES, P. (2024). L'educazione dei cittadini nei CPIA: riflessioni pedagogiche e didattiche. *Articolo 33*(5): 87-91.
- BRAMANTI, D., BOSONI M.L. (a cura di) (2021). *Famiglie, infanzia e servizi educativi: partecipazione, reti e alleanze*. Milano: Vita e Pensiero.
- BRAMANTI, D., CARRÀ. E. (a cura di) (2021). *Famiglia e povertà relazionale. Multidimensionalità del fenomeno e buone pratiche innovative*. Milano: Vita e Pensiero.
- CENSIS (2023). *Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese/2023*. Roma: Fondazione Censis.
- COCCIMIGLIO, C., GARISTA, P. (2019). Giustizia sociale, empowerment e sostenibilità. Come l'orientamento può sostenere una coscienza critica nel life-long learning. *Form@re*, 19(2): 516-525.
- COCHRAN-SMITH, M. (2010). Toward a theory of Teacher Education for Social Justice. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, A. Lieberman (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 445-467). New York: Springer.
- COCHRAN-SMITH, M. (2020). Teacher Education for justice and equity: 40 years of advocacy. *Action in Teacher Education*, 42(1): 49-59.
- COLOMBO, M. (2024). Gli insegnanti e le emergenze. Cosa ci ha insegnato la pandemia. *Appunti di Cultura e Politica*, 1: 37-42.
- CONNELL, R. (1995). Transformative labour: Theorizing the politics of teacher's work. In M. B. Ginsburg (Ed.), *The Politics of Educators' Work and Lives* (pp. 91-114). New York: Garland Publishing.
- CONNELL, R. (2019). Equal schools, global power and hungry markets: sociology in the long struggle for social justice in education. In M. Abraham (ed.) (2019). *Sociology and Social Justice* (pp. 130-150). Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- CUBEDDU, F., MANGONE, E. (2024), The Social Justice Education Approach: Towards a New Cultural Model of Education?. *Italian Journal of Sociology of Education*, 16(1): 113-129.
- CUBEDDU, F., SCOCCO, M. (2024). Sociology and Sociological Education in Italy Between Universities and Upper Secondary Schools. *The American Sociologist*. <https://doi.org/10.1007/s12108-024-09620-8>.
- DELORS, J. (dir.) (1999). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris: UNESCO.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan P.L.
- DOLCI, D. (1948). *L'ascesa alla felicità*. Milano: Tamburini.
- DOLCI, D. (1962). *Conversazioni*. Torino: Einaudi.
-

- DOLCI, D. (1966). *Chi gioca solo*. Torino: Einaudi.
- DOLCI, D. (1988). *Dal trasmettere al comunicare*. Torino: Edizione Sonda.
- DOMINA, T., GIBBS, B. G. (2019). *Education and Society: An Introduction to Key Issues in the Sociology of Education*. California: University of California Press.
- DURKHEIM, E. (1903). *L'éducation morale*. Paris: Ed. Alcan [*L'educazione morale*. Torino: UTET, 2008].
- DURKHEIM, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris: Les Presses universitaires de France.
- EURISPES (2024). *2° Rapporto Nazionale sulla Scuola e sull'Università*. Roma: Eurispes.
- FAURE, E. (dir.) (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- FIORUCCI, M., CRESCENZA, G. (2023). Educare alla pace e alla cittadinanza. Riflessioni e prospettive a partire dall'analisi del paradigma del "Vivir bien". *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1): 1-17.
- FOCSIV ETS, ASVIS (2024). *SevenTEEN for SDGs*. Roma: Focsiv ETS. [https://asvis.it/public/asvis2/files/Nuova\\_area\\_riservata/educazione/Toolkit\\_SevenTeen\\_for\\_SDGs.pdf](https://asvis.it/public/asvis2/files/Nuova_area_riservata/educazione/Toolkit_SevenTeen_for_SDGs.pdf)
- FREIRE, P., (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIANCOLA, O., SALMIERI, L. (2024). *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche*. Milano: FrancoAngeli.
- GIROUX, H. A. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- GIROUX, H. A. (2013). *Youth in Revolt: Reclaiming a Democratic Future*. New York: Routledge.
- GIROUX, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.
- ITALIADECIDE (2023). *Rapporto 2023. La conoscenza nel tempo della complessità. Educazione e formazione nelle democrazie del XXI secolo*. Bologna: il Mulino.
-

- LOSITO, B. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Approcci curricolari e didattici e ambienti di apprendimento. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, speciale: 189-20. <https://doi.org/10.12828/100678>.
- LYNCH, K., BAKER, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2): 131-164. <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>.
- MACCARINI, A. (2021). *L'educazione socio-emotiva. Character skills, attori e processi nella scuola primaria*. Bologna: il Mulino.
- MACCARINI, A., SCANAGATTA, S. (2016). *L'educazione come capitale sociale. Culture civili e percorsi educativi in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- MACLAREN, P. (2016). *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*. Losanna: Peter Lang.
- MACLAREN, P. (2021). *Critical Pedagogy Manifesto. Teachers of the World Unite*. Lewes: DIO Press.
- MACLAREN, P., MACRINE, S., HILL, D. (Eds.) (2010). *Revolutionizing Pedagogy: Educating for Social Justice Within and Beyond Global Neo-liberalism*. Londra: Palgrave Macmillan.
- MALIZIA, G., LO GRANDE, G. (2019). *Sociologia dell'istruzione e della formazione: un'introduzione*. Milano: FrancoAngeli.
- MANGONE, E. (2022). *Solidarietà sociale*. Milano: Mondadori Education.
- MARGIOTTA, U. (2014). La pedagogia critica e i suoi nemici. *Formazione & Insegnamento*, XII(4): 15-38.
- MAYO, P. (2013). Lorenzo Milani in Our Times. *Policy Futures in Education*, 11(5): 515-522.
- MILANI, L. (1957). *Esperienze Pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- MILANI, L. (1965). *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di don Milani*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- MILANI, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- MILANI, L. (a cura di GESUALDI, M.) (1970). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Milano: Mondadori.
- Milani, L. (2011). *A che serve avere le mani pulite se si tengono in tasca. Istant Book*. Milano: Chiarelettere.
- MORIN, E. (1999). *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Éditions du Seuil.
- NUSSBAUM, M. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge: Harvard University Press.
-

- RIBOLZI, L. (2020). *Crescere nella società. Lineamenti di sociologia dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- SEN, A. (1987). *Commodities and Capabilities*. Oxford: Oxford University Press.
- SEN, A. (2010). *The Idea of Justice*. London: Penguin book.
- SIMON, G. A., DOWNES, G. (2020). *Sociology for Education Studies: Connecting Theory, Settings and Everyday Experiences*. London: Taylor & Francis Ltd.
- TOURAINÉ, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- UN (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on September 25, 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations Organization.
- UNESCO (2023). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: UNESCO.
- WILLIAMS, R. (1958). *Culture and Society, 1780-1950*. New York: Columbia University Press.
- WILLIAMS, R. (1961). *The Long Revolution*. Cardigan: Parthian Books.
- WILLIAMS, R. (1980). *Culture and materialism*. Londra: Verso books.
-

## L'EMANCIPAZIONE DALLE DISUGUAGLIANZE: IL CONTRIBUTO DELLA DIGITAL LITERACY

di *Elvira Martini\**

### Abstract

---

*Emancipation from Inequalities: The Contribution of Digital Literacy*  
Reducing inequalities is a decisive pathway to full participation in contemporary society and, given the changing nature of digital contexts, the reduction of digital inequalities takes the form of a process of continuous education. This contribution - starting from a reflection on the transformative potential carried out by digital innovation - wants to focus on the need to redevelop educational models through digital literacy, in order to better “know how to educate ourselves” on new technologies, which are redesigning the world and people’s needs, to re-establish the order of social priorities and to build a society based on equal opportunities, social justice and without excluding

### Keywords

---

Inequality, Social Exclusion, Digital Literary

\* ELVIRA MARTINI, Ph.D, Professoressa Associata di Sociologia generale - Università ‘G. Fortunato’.

Email: [e.martini@unifortunato.eu](mailto:e.martini@unifortunato.eu)

DOI: <https://doi.org/10.13131/unipi/hne8-c555>

## 1. INTRODUZIONE

**N**ella definizione dell'ormai nota Agenda 2030, la comunità internazionale ha riconosciuto il ruolo della cultura, includendola indirettamente nell'ambito dell'obiettivo numero 4 che prevede, appunto, di *Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti*. Si tratta, in altri termini, di garantire alle nuove generazioni un'educazione tale da farle diventare agenti del cambiamento, attraverso l'acquisizione di conoscenze, abilità, valori e attitudini che li rendano più forti in vista della costruzione di un futuro più sostenibile.

L'obiettivo del programma è tale da confermare la centralità del tema della (dis)uguaglianza, non solo sociale ed economica ma anche educativa. Preoccuparsi delle disuguaglianze significa, infatti, osservare l'insieme di tutte quelle dinamiche – sociali, politiche, educative, economiche – senza le quali qualunque sforzo per il miglioramento delle condizioni di vita delle persone più fragili rischia di essere vano. Per queste ragioni, affrontare il tema delle disuguaglianze significa andare “al cuore del problema” della (in)giustizia sociale. La nota teoria di Rawls (1971) ci ricorda che ciascuna persona ha uguale diritto a godere di un sistema pienamente adeguato di libertà di base, uguale per tutti; che le disuguaglianze sociali ed economiche devono essere legate a funzioni e a posizioni aperte a tutti, in condizioni di giusta uguaglianza delle opportunità e procurando il massimo beneficio ai membri svantaggiati della società.

Nei principi sanciti da Rawls, l'educazione occupa un posto importante, svolgendo un ruolo fondamentale nello sviluppo di soggetti ragionevoli e razionali. In questo senso, parlare di educazione non significa soltanto riflettere sul principio della giusta uguaglianza delle opportunità ma di qualcosa di più complesso. Per Rawls, infatti, il principio della giusta uguaglianza delle opportunità non richiede solo una certa organizzazione del sistema educativo orientata a un'equa opportunità di accesso alle risorse, ma richiede anche che le disuguaglianze economiche restino circoscritte (Van Parijs, 1991: 85). In questo modo, Rawls si distanzia radicalmente da chi considera l'uguaglianza delle opportunità uno strumento di compensazione delle disuguaglianze economiche, precisando la sua concezione di uguaglianza delle opportunità:

Supponendo che ci sia una ripartizione dei doni naturali, quanti sono allo stesso livello in termini di talento e capacità e mostrano lo stesso desiderio di utilizzarli dovrebbero avere le medesime prospettive di successo, e ciò

---



senza tener conto della loro posizione iniziale nel sistema sociale e il sistema scolastico dovrebbe essere concepito in modo da rendere meno forti le barriere fra le classi (1987: 104).

Quando questo non avviene ci si trova di fronte a una situazione di disuguaglianza nelle opportunità educative ossia all'esistenza di disparità oggettive e sistematiche negli esiti dei processi scolastici tra categorie sociali definite da caratteristiche ascritte, quali l'origine sociale, il genere e l'etnia (Casula, 2010). Dato che nelle società contemporanee l'istruzione costituisce una risorsa chiave per il raggiungimento di posizioni vantaggiose nel sistema di stratificazione sociale, diventa fondamentale capire se, e in quale misura, il successo scolastico sia condizionato dalle appartenenze sociali, dalla posizione economica o da tratti presenti fin dalla nascita e sui quali gli individui non hanno alcuna responsabilità.

E la già richiamata Agenda 2030 intende andare proprio in questa direzione quando si prefigge di promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti; un obiettivo da raggiungere, come si legge anche nella nuova Snsvs (Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile (approvata dal CITE - Comitato interministeriale per la Transizione Ecologica, il 13 ottobre 2023) attraverso due ambiti di azione, strettamente interconnessi: educazione e formazione, da un lato; informazione e comunicazione, dall'altro.

Per l'ambito educazione e formazione la sfida è quella di innovare e riqualificare il sistema dell'educazione e i modelli educativi, di promuovere il processo di trasformazione delle conoscenze in competenze, di sviluppare uno stile di vita sostenibile con la diffusione di una cultura fondata sui valori della pace, dell'equità, dell'inclusione sociale, della non violenza e della cittadinanza globale. Occorre ricomporre la frammentazione educativa e promuovere la formazione per lo sviluppo sostenibile lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) e in tutti i suoi ambiti (*lifewide learning*), attraverso l'apprendimento diffuso come pratica sociale e processo attivo e misurabile<sup>1</sup>. Tutto questo non può

---

<sup>1</sup> L'apprendimento continuo rappresenta, infatti, un fattore abilitante fondamentale anche nei contesti imprenditoriali e nel mondo del lavoro in generale, per poter rispondere in modo efficace a un mercato in continua trasformazione. I repentini cambiamenti ambientali, sociali ed economici, infatti, obbligano il mondo della ricerca e della tecnologia a rispondere in modo proattivo a tali cambiamenti, non solo attraverso l'utilizzo delle tecnologie (nuove e già esistenti) ma anche tramite il *technology foresight* (un approccio sistematico che consiste nel guardare il futuro da parte del mondo scientifico, della tecnologia, della società e dell'economia, al fine di gestire complessità, incertezza e ambiguità e promuovere l'utilità sociale, economica e ambientale).

---

avvenire senza un processo di coinvolgimento dei cittadini, dei diversi attori della società civile e di fasce sempre più ampie dell'opinione pubblica. È qui che si ritrova la centralità dell'ambito informazione e comunicazione, all'interno del quale favorire la creazione di un linguaggio comune e condiviso, sviluppando una comunicazione efficace per diffondere una visione di futuro fondata sull'equità delle opportunità e sulla sostenibilità.

In tutte queste sfide, la tecnologia digitale assume un posto di assoluta centralità, non solo come alleato prezioso ma come motore stesso del cambiamento. La pervasività delle tecnologie, la loro capacità di farsi addomesticare e integrare, l'ottimizzazione e la semplificazione rispetto all'accesso a informazioni, conoscenza e servizi, rappresentano lo snodo più rilevante attraverso il quale le sfide dell'innovazione sostenibile possono transitare e trasformarsi in prassi comportamentali (Marinelli, 2020: 15-16).

Il processo di *digital transformation* è abilitato dallo sviluppo di nuove tecnologie, ma non si limita solo alla loro adozione: esso integra e coinvolge tutto l'ecosistema toccato dal processo, incentivando la trasparenza, la condivisione e l'inclusione di tutti i partecipanti. Grazie a questo nuovo approccio il destinatario finale del valore creato dalla digital transformation è di fatto al centro dello sviluppo se non addirittura partecipa dello stesso, ottenendo così un accesso effettivo, efficace e consapevole al servizio stesso, sia esso costituito da beni materiali, immateriali o dati.

Ma esistono dei lati insidiosi.

Circa vent'anni fa Bill Joy (2000) scriveva un'analisi lucida e preoccupata sulla pericolosità del livello tecnologico raggiunto, richiamando tutti alla necessità di una riflessione critica sull'uso delle tecnologie e mostrando di condividere l'esigenza di una scienza con coscienza (Morin, 1987; Martini, Vespasiano, 2017). L'articolo di Joy era nato da un confronto serrato con le analisi e le previsioni di Ray Kurzweil (2006), che negli anni a seguire dichiarerà di essere vicino al momento della singolarità tecnologica, cioè quel punto in cui il progresso tecnologico accelera talmente tanto da superare la capacità di comprendere, controllare e prevedere, proprie dell'essere umano.

È quindi urgente riflettere e rivedere le scelte già compiute e quelle che dovranno essere fatte nel prossimo futuro per attuare un paradigma che includa la persona, nel suo fondamento etico, al fine di spiegare le

---

dinamiche di creazione e applicazione di nuove conoscenze e tecnologie digitali. La trasformazione digitale induce infatti a una rimediazione dei comportamenti di senso, individuali e collettivi, una ridefinizione delle pratiche educative e uno spostamento delle leve di valori e della moralità (Delli Paoli, Addeo, Mangone, 2020). E rintracciare il nuovo significato delle cose significa renderlo trasparente, controllabile e (anzi) sostenibile: riportarlo sotto il dominio della persona (Epifani, 2020).

Non c'è ambito, sociale, educativo, politico o economico, che oggi non debba interrogarsi sul cambiamento indotto dalle tecnologie come strumenti di rimediazione: bisogna interrogarsi su cosa abbia senso fare, in un mondo in cui le dinamiche tecnologiche stanno mutando profondamente le leve di valore delle persone. È importante, infatti, sviluppare una consapevolezza critica in merito alle sfide e alle opportunità della vita digitale, per evitare la formazione di situazioni di diseguaglianza sociale e nelle opportunità educative, generate, per esempio, dalla mancata capacità di accesso alle tecnologie digitali (Iannone, 2007).

## 2. UNA NUOVA DISCRIMINAZIONE SOCIALE: IL DIGITAL DIVIDE

Inizialmente trascurate, le differenze di opportunità formative tra gli individui, le diversità nell'uso e nella valorizzazione dei media, oggi costituiscono una fonte di disuguaglianza sociale e stanno acquisendo molta rilevanza nel dibattito scientifico, anche nella tradizione sociologica (Gui, 2007).

Il concetto di digital divide è stato nel tempo ampliato<sup>2</sup>, non solo per ciò che concerne le sfaccettature dell'accesso materiale a Internet, ma soprattutto riguardo a ciò che Hargittai (2002) chiamava *second-level digital divide*, intendendo con ciò le differenze d'uso della rete, emergenti tra le persone già online, a prescindere dalle condizioni materiali della loro connessione a Internet. La questione è quindi molto più complessa rispetto alla semplice mancanza o presenza di connessione.

---

<sup>2</sup> Già a partire dagli anni '90 si diffonde l'idea di una nuova forma di disuguaglianza sociale causata dal mancato utilizzo di Internet. Il 29 maggio 1996 Al Gore utilizza per la prima volta l'espressione "digital divide" per indicare il gap esistente fra gli *information haves* e gli *have-nots* nell'ambito del programma *K-12 education*. D'allora l'evoluzione del divario digitale prosegue tenendo conto delle numerose variabili che influenzano il libero accesso a Internet, da quelle socio-demografiche a quelle economiche e istituzionali.

Come già sintetizzava Van Dijk (2005: 2), nel momento in cui, nei paesi occidentali, il divario di accesso alla rete tende a restringersi, i problemi relativi al digital divide sembrano invece “approfondirsi”.

La complessità tecnica e formale dei nuovi media, unita allo spettro enorme di attività che essi possono supportare, rende i nuovi strumenti più soggetti a essere utilizzati in modo diversificato dalle persone. Questa differenziazione si basa in gran parte sulle risorse culturali e sociali degli individui ed è quindi una potenziale fonte di disparità (Gui, 2007: 245).

Le diseguaglianze digitali sono, pertanto, una realtà emergente che sta assumendo un ruolo significativo come forma di discriminazione nel contesto odierno. Mentre la tecnologia digitale offre numerose opportunità, non tutti sono in grado di beneficiare pienamente di esse<sup>3</sup>. Come già anticipato, le diseguaglianze digitali si riferiscono a una vasta gamma di disparità nell'accesso alle risorse digitali e alle competenze necessarie per utilizzarle in modo efficace. I fattori che innescano tali discrepanze possono essere di diversa matrice (socio-economica, demografica e geografica) e contribuiscono a rendere alcune persone più svantaggiate rispetto ad altre nel mondo digitale (si possono creare situazioni in cui molti non hanno accesso a dispositivi tecnologici o connessione internet stabile, o altre situazioni in cui molte persone potrebbero avere competenze limitate per navigare nel web, creando così un divario tra coloro che hanno familiarità con le tecnologie e coloro che lottano per tenere il passo con i rapidi cambiamenti tecnologici).

È importante sottolineare che le conseguenze delle diseguaglianze digitali possono essere significative e perdurare nel tempo. Le persone che lottano con l'accesso limitato alle risorse digitali possono essere escluse da molte opportunità sociali ed economiche, come l'accesso all'istruzione a distanza, l'assistenza sanitaria, le opportunità di lavoro e persino le interazioni sociali, con evidenti ricadute in termini di marginalizzazione ed esclusione sociale (Di Bari, 2023).

Si tratta di situazioni che creano una disparità di opportunità che si traduce in una sensazione di isolamento e di alienazione sociale. In un'epoca in cui la comunicazione e l'informazione sono sempre più digitalizzate, chi è escluso digitalmente rischia di essere discriminato, privato delle opportunità e delle interazioni che il mondo digitale può offrire, andando ad alimentare le file di quelle che possono essere definite delle vere e proprie “periferie sociali ed esistenziali” (Papa, 2020) della

---

<sup>3</sup> Come si legge nel Global Risks Report 2021 del World Economic Forum, tra le minacce considerate più imminenti si trova la diseguaglianza digitale, oltre alle malattie infettive, la crisi occupazionale, gli eventi climatici estremi.

moderna platform society (Van Dijk et al., 2018). Risulta fondamentale quindi l'impegno da parte di istituzioni pubbliche e private, con l'adozione di politiche sociali volte a ridurre il divario digitale (Saiani, 2020) e a promuovere l'inclusione digitale, in modo da garantire a tutte le persone, indipendentemente dalla loro situazione socio-economica, l'opportunità di partecipare pienamente alla società digitale e di beneficiare delle sue potenzialità. È compito delle istituzioni governative investire nella creazione di infrastrutture digitali affidabili e nella formazione delle competenze necessarie per utilizzare le tecnologie digitali in modo efficiente. Allo stesso tempo, le organizzazioni private e le comunità locali devono adottare iniziative per garantire l'accesso alle tecnologie digitali a coloro che altrimenti ne sarebbero esclusi (Callegari, 2020).

Non si tratta, tuttavia, solo di garantire a tutti l'accesso ai servizi e alle opportunità digitali, ma anche di combattere la creazione di divari sociali ed economici sempre più ampi. Affrontare le disuguaglianze digitali, acute ancora di più con il Covid 19 (Selva, 2020), richiede un impegno collettivo senza precedenti da parte dei governi, delle aziende e delle organizzazioni internazionali, con azioni che includono investimenti considerevoli nell'infrastruttura tecnologica, l'offerta di programmi di formazione sull'alfabetizzazione digitale a tutti i livelli di istruzione, la promozione dell'accesso equo ai dispositivi digitali, il sostegno alle comunità rurali e l'implementazione di politiche incentivanti per la connettività digitale (Arduini, Chiusaroli, 2023).

Inoltre, è cruciale considerare che non tutte le disuguaglianze digitali si risolvono solo con l'accesso alla connessione a Internet. Ci sono anche altre barriere, come la mancanza o il limitato utilizzo di competenze digitali, l'accesso limitato a dispositivi digitali o l'insicurezza nel rapporto con le tecnologie. L'equità digitale, infatti, non riguarda solo l'accesso a Internet e alla tecnologia, ma anche la creazione di un ambiente digitale sicuro, inclusivo e rispettoso della privacy. A ciò si aggiunga che le disuguaglianze digitali hanno un incontestabile potenziale di amplificare in modo significativo anche le disuguaglianze preesistenti, presenti nella società. Le persone che si trovano già in una posizione svantaggiata a causa di fattori socio-economici, come basso reddito, limitata istruzione o ridotto livello di occupazione, sono inevitabilmente maggiormente colpite dalle asimmetrie digitali e tecnologiche che si manifestano (Di Chio, 2022). La mancanza di accesso alle risorse digitali e alle competenze necessarie per utilizzarle in modo efficace impedisce loro di sfruttare appieno le opportunità offerte dalla sempre più rilevante economia digitale. Pertanto, le disuguaglianze sociali ed

---

economiche già presenti nella società vengono maggiormente amplificate, alimentando un circolo vizioso che perpetua la creazione di una classe emarginata, accrescendo le disparità, l'esclusione sociale, le disuguaglianze educative e la limitazione della partecipazione civica e politica delle persone.

Tra le altre, una delle conseguenze più evidenti del divario digitale è sicuramente la produzione e l'amplificazione delle disuguaglianze nelle opportunità educative. Si tratta di quel tipo di disuguaglianze che riguardano l'accesso limitato all'istruzione di qualità e alla formazione, anche digitale<sup>4</sup>. Questi fattori contribuiscono a creare disparità nella società, rendendo difficile per alcuni individui accedere a opportunità di apprendimento e sviluppo. A causa di risorse finanziarie limitate e di infrastrutture educative inadeguate, la mancanza di accesso a un'istruzione di qualità e alla formazione digitale può avere conseguenze negative sulla vita degli individui e sulla società nel suo complesso. Chi non può permettersi un'istruzione di qualità, è privata delle opportunità di crescita personale e professionale, con una evidente limitazione delle prospettive future. A ciò va aggiunta la mancanza di accesso equo alle tecnologie e alle competenze digitali, che inevitabilmente limita la partecipazione alla pienezza della società digitale (Antonucci et al., 2024) e quindi alle opportunità che essa offre.

Inoltre, l'educazione digitale non è sempre integrata nei programmi scolastici, lasciando molti studenti svantaggiati in termini di competenze digitali. Gli effetti di una simile situazione possono essere profonde e ampie. Le persone escluse non solo vengono private dello sviluppo delle loro capacità e del loro potenziale, ma a risentirne è l'intera società. Si può immaginare la creazione di un effetto a catena: prima di tutto, le persone che non ricevono un'istruzione di qualità o competenze digitali adeguate si trovano ad affrontare maggiori difficoltà nella vita, non avendo le stesse opportunità di successo e progresso come coloro che hanno avuto accesso a un'educazione di qualità. Questo divario di opportunità crea una profonda iniquità sociale, che a sua volta allarga la forbice tra i ricchi e i poveri (Maslennikov, 2024); inoltre, le disuguaglianze educative possono anche contribuire all'instabilità sociale e all'esclusione economica, per via di una maggiore difficoltà nel trovare lavoro e nel migliorare la propria posizione socio-economica, con

---

<sup>4</sup> Per spiegare queste disuguaglianze di opportunità educative che si traducono spesso in forme di vera e propria segregazione sociale Bourdieu, Passeron e altri studiosi di diversa formazione (Bourdieu, Passeron, 1964; 1970; Boudon, 1973; Mare, 1981) hanno adottato la cosiddetta "ipotesi della selezione differenziale" che distingue - come già avevano proposto Alain Girard ed Henri Bastide (1963) - effetti primari ed effetti secondari dovuti alla classe di appartenenza (Gremigni, 2021: 166-167).

---

un evidente impatto sui livelli di povertà, insicurezza economica ed emarginazione. A ciò si aggiunge il rischio connesso alla discriminazione di genere, razza o classe sociale, alimentando una spirale di disuguaglianza che può persistere nel tempo e costituire una minaccia per la stabilità sociale, l'uguaglianza e l'accesso alle opportunità (Ballarini, 2021).

Secondo Boudon (1973), le disuguaglianze educative sono uno dei principali fattori che determinano la stratificazione sociale in una società, tant'è che la sua teoria si basa proprio sull'analisi della relazione tra istruzione e stratificazione sociale. Attraverso lo studio delle selezioni, delle competizioni e delle opportunità offerte dal sistema educativo, per esempio, è possibile comprendere come le disuguaglianze educative si manifestino nella società contemporanea (Giancola, Salmieri, 2020). Alcune ricerche empiriche, condotte su varie banche dati sono concordi nel trovare che gli alunni con un retroterra sociale elevato hanno maggiori probabilità di frequentare gli indirizzi scolastici considerati migliori. In particolare, chi ha genitori laureati, proviene dalla borghesia e da famiglie con maggiori risorse economiche, ha maggiori probabilità di iscriversi ai licei; viceversa chi ha genitori con bassa scolarità, proviene da famiglie economicamente svantaggiate e dalla classe operaia, si orienta più spesso verso gli istituti tecnici e le scuole professionali (Gambetta, 1987; Pisati, 2002). Inoltre, a partire dagli anni Sessanta, in seguito alla crescita degli iscritti alle scuole superiori, è avvenuta una polarizzazione delle scelte dell'indirizzo scolastico: gli studenti provenienti dalla borghesia hanno optato sempre più spesso per il liceo, mentre gli studenti della piccola borghesia si sono diretti sempre di più verso gli istituti tecnici e la classe operaia verso i professionali (Panichella, Triventi, 2014).

Le implicazioni per le politiche educative derivanti da tali situazioni indicano la necessità pressante di adottare misure concrete e sostenute per ridurre significativamente le disuguaglianze educative e digitali. Al fine di garantire un reale progresso, diventa imperativo promuovere politiche solide e inclusive che non solo favoriscano l'uguaglianza di opportunità nell'accesso all'istruzione, ma anche assicurino una distribuzione equa e adeguata delle risorse e delle pratiche educative (Cappello, Siino, 2023).

### 3. LA DIGITAL LITERACY COME STRATEGIA PER RIDURRE LE DISEGUAGLIANZE DIGITALI

Il termine "literacy" ha una lunga tradizione nella cultura e nella storia di origine. La sua diffusione è dovuta al fatto che a partire dagli anni Duemila la Commissione Europea ha promosso numerose iniziative

---

sulla digital literacy<sup>5</sup> e queste hanno dato origine a ricerche e pubblicazioni sul tema. Dal punto di vista terminologico, non ha un corrispettivo perfetto in italiano e, a seconda del contesto, potrebbe essere tradotto letteralmente con alfabetizzazione, abilità, competenze, educazione, apprendimento, cultura (Banzato, 2011). Pertanto, è preferibile conservarne l'integrità e la forza comunicativa, scegliendo di non tradurlo.

Inizialmente nata come sinonimo di semplice capacità di leggere, scrivere e far di conto, con il passare del tempo la nozione di literacy si è sempre di più avvicinata alla nozione di competenza (Pellerey, 2004; Castoldi, 2009) identificandola con ciò che permette agli individui di raggiungere e di sviluppare il loro potenziale (Ryken, Salganik, 2007) nella società complessa delle reti e della conoscenza (Bennato, Vitale, 2022; Vespasiano, 2005).

Sul piano teorico, uno dei primi autori a indagare il fenomeno della literacy è stato il linguista Brian Street (1984) con il volume *Literacy in theory and in practice*. Egli individua due modelli di literacy: uno definito come "autonomo" e un secondo definito "ideologico". Il modello autonomo si basa su un approccio tradizionale di literacy, ovvero il possesso di abilità/capacità/competenze di base, come leggere e scrivere (traducibile come "alfabetizzazione"). Esso quindi interpreta la literacy indipendentemente da specifici contesti di pratica sociale. Può essere una pratica tradotta in termini di un insieme di abilità cognitive di base (scrittura e lettura) e una relativa didattica, indipendentemente da fattori sociali e contestuali, divenendo una variabile «neutra, tecnica e autonoma» (Banzato, 2013: 7). Sulla base di questa interpretazione, esistono ad esempio anche concezioni della digital literacy in cui sono proposte famiglie di abilità o competenze universali, completamente separate da culture locali. Il modello socio-culturale o ideologico invece rifiuta la nozione di "literacy autonoma", a favore di una literacy costituita nelle forme di «impegno sociale, testuale e discorsivo» (Gee, 2003), in osmosi con i contesti specifici e sociali della pratica umana.

La literacy, quindi, non può essere definita in sé, isolata come una monade leibniziana, slegata dal contesto sociale, ma in relazione al funzionamento

---

<sup>5</sup> Ad esempio, «*programmi* (e-Learning 2000, 2002; Safer Internet, 2006f; e-Inclusion e MEDIA 2007), *gruppi di esperti per affinare le conoscenze e proporre azioni* (High-Level Experts Group 2008b; Media Literacy Expert Group 2008d), *studi e ricerche* (Promoting digital literacy. Understanding digital literacy, Tornero 2004; EU Digital Literacy Review, 2008a; A European approach to media literacy in the digital environment, 2007b)» (Banzato, 2011).



congiunto e al flusso discorsivo e ricorsivo di tutte le componenti “culturali”, in un approccio olistico, che insieme incorpora pratiche sociali e testi (Banzano, 2013: 7)<sup>6</sup>.

Claire Bèlisle (2006) individua un terzo approccio di literacy come *intellectual empowerment*. La literacy implica non solo significati, abilità, competenze in uno specifico contesto culturale, ma anche una trasformazione profonda delle capacità di pensare. L’emancipazione intellettuale si verifica ogni volta che l’umanità si dota di nuovi artefatti cognitivi che possono rivoluzionare il nostro modo di pensare e di creare conoscenza, risultando in grado di riconfigurare le aree stesse di specializzazione del nostro cervello (Wolf, 2007).

In questa prospettiva, anche il costrutto di digital literacy rimanda innanzitutto all’affermata nozione di competenza digitale (Calvani, Fini, Ranieri, 2011)<sup>7</sup>. Tuttavia, deve intendersi come una competenza

collocata all’interno di una rete di concetti che, in alcuni casi, sono tipici di uno specifico strumento e, in altri, sono indipendenti dal tipo di tecnologia utilizzata (Ranieri, 2010). Il riferimento è sia a capacità tecnico-informatiche che ad aspetti più trasversali: il pensiero critico, il problem solving, la collaborazione, la ricerca. Ne deriva una visione tridimensionale (Calvani, Fini e Ranieri, 2011; Jenkins et al., 2010) del costrutto, data dall’integrazione delle dimensioni tecnica, cognitiva/metacognitiva; etica/sociale; una combinazione complessa di capacità, abilità e conoscenze (Pannazio et al., 2013).

In termini generali, quindi, la digital literacy può essere definita come la capacità di accedere, comprendere, valutare, interpretare e utilizzare in modo critico le informazioni e i servizi disponibili attraverso le tecnologie digitali. Tuttavia, tale competenza non riguarda solo l’uso tecnico degli strumenti digitali, ma anche la capacità di valutare l’affidabilità delle fonti digitali (Moro, Fioravanti, 2022; Gualda, 2024), proteggere la propria privacy online, sviluppare strategie di ricerca avanzate e comprendere l’impatto sociale, culturale ed economico delle tec-

---

<sup>6</sup> In accordo con questo approccio anche Buckingham (2007) afferma che la literacy deve essere inquadrata come un fenomeno che si realizza soltanto attraverso pratiche sociali di vario genere, e quindi prende forma diverse nei diversi contesti sociali e culturali.

<sup>7</sup> Come evidenziato da Pannazio et al. (2013: 36), tale concetto racchiude al suo interno altre literacies legate alle tecnologie dell’informazione e della comunicazione e ai media (Midoro, 2007; Ranieri, 2010).

---

nologie digitali sulla società in continua evoluzione. La capacità di utilizzare le tecnologie digitali in modo efficace è diventata una competenza indispensabile per partecipare appieno alla società, pena il ritrovarsi in una posizione di svantaggio nel mercato del lavoro e nella società in generale. Le misure volte a ridurre le disuguaglianze digitali includono sicuramente investimenti nelle infrastrutture tecnologiche, per garantire una connettività stabile e veloce in tutte le aree, comprese quelle rurali o remote, promuovendo una seria politica di inclusione digitale (Di Bari, 2023; Tuorto, 2017), assicurandosi che le persone siano in grado di utilizzarle in modo efficace e sicuro. Inoltre, è necessario promuovere una formazione adeguata nel campo delle competenze digitali, affinché tutti possano acquisire le conoscenze e le abilità necessarie per utilizzare al meglio le risorse digitali. Si tratta in altri termini di investire in veri e propri programmi di digital literacy, attraverso i quali le persone possono acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per utilizzare in modo efficace e consapevole gli strumenti digitali. Evidentemente ampia è la gamma delle organizzazioni che possono attuare tali programmi, tra cui organizzazioni pubbliche, private e non governative, e che riescono a garantire che tutti, indipendentemente dall'età, situazione di lavoro o sfide personali, abbiano accesso alla formazione digitale di qualità<sup>8</sup>. Le organizzazioni educative, poi, rivestono un ruolo fondamentale nel contrastare il digital divide attraverso la promozione e lo sviluppo della digital literacy. Esse hanno la responsabilità di integrare la digital literacy in modo strutturato e sistematico nei curricula scolastici, garantendo che gli studenti acquisiscano le competenze necessarie (anche sulle questioni di sicurezza online e sulla protezione della privacy digitale) per partecipare attivamente e in maniera consapevole alla società digitale sempre più pervasiva (Balzola, 2021). Per la realizzazione di queste attività è fondamentale anche l'intenzionalità progettuale dell'insegnante che deve saper integrare gli elementi fisici/strumentali implicati nel processo di apprendimento con gli obiet-

---

<sup>8</sup> Oltre che nelle scuole, la digital literacy può essere specificamente indirizzata a diversi gruppi target, come ad esempio anziani, disoccupati, persone svantaggiate o semplicemente a chiunque abbia bisogno di migliorare le proprie competenze digitali per affrontare al meglio il panorama digitale in rapida evoluzione. Attraverso corsi, workshop e attività pratiche coinvolgenti, i partecipanti a questi programmi imparano non solo a utilizzare gli strumenti digitali di base, ma anche a navigare in Internet in modo critico e consapevole, a gestire email e documenti digitali in modo sicuro, a creare presentazioni di qualità e a utilizzare applicazioni specifiche che possono essere utili nella vita quotidiana o nel lavoro.

tivi prefissati - disciplinari e tecnologici - e le modalità o attività attraverso cui si pensa di raggiungerli (Antonietti, 2003). L'integrazione di questi elementi deve avvenire in un ambiente di apprendimento strutturato, con percorsi attivi e consapevoli, in cui lo studente, sotto la guida del docente, diviene consapevole delle abilità impiegate nelle varie attività e della loro relazione con lo strumento utilizzato (Pennazio et al., 2013: 36). Si tratta di quella che Rivoltella e Ferrari nel 2010 definivano come la "nuova didattica", basata sull'impiego "naturale" e ragionato di strumentazioni tecnologiche e media digitali.

L'accesso equo alle tecnologie digitali e la capacità di utilizzarle in modo consapevole e creativo diventeranno sempre più rilevanti nel futuro, considerando l'accelerazione degli sviluppi tecnologici in tutti gli aspetti della vita quotidiana. Grazie all'impegno delle istituzioni (Giacomini, Taddio, 2023) e alla collaborazione tra i diversi attori, si può far fronte alle sfide del digital divide, consentendo a tutti di beneficiare delle opportunità e dei vantaggi offerti dalla società digitale.

#### 4. RIFLESSIONI A MARGINE

Se da un lato, con l'avvento della Società dell'Informazione aumentano le opportunità di sviluppo (tanto che il Consiglio sui diritti umani delle Nazioni Unite ha espressamente dichiarato Internet come una forza nell'accelerazione del progresso verso lo sviluppo nelle sue varie forme), dall'altro si rischia di aumentare il gap con coloro che non hanno accesso alle ICT. Questa nuova forma di disuguaglianza sociale rappresenta, senza dubbio, un grave fattore di discriminazione culturale.

Oggi il digital divide non è più solo inteso come il divario digitale relativo al mancato accesso alle ICT, ma anche alle difficoltà di connessione mobile. Questo implica la necessità di prendere in considerazione altri fattori, come la velocità e larghezza di banda, le competenze digitali del singolo, le attività in rete ecc.

Sostituire il concetto di digital divide con quello di digital inclusion è utile a comprendere meglio come per "inclusione digitale" s'intenda l'insieme di tutte quelle attività che assicurano agli individui l'accesso alle ICT. In particolare, le attività interessate riguardano: servizi internet a prezzi accessibili e di buona banda; dispositivi con accesso a Internet in grado di soddisfare le esigenze di tutti; percorsi educativi all'uso di Internet e delle altre tecnologie digitali; supporto tecnico di qualità; applicazioni e ambienti digitali che rendano l'utente autosufficiente e partecipante attivo (<https://joeducation.eu/it/cose-il-digital-divide-e-come-ridurlo/>).

---

Per affrontare efficacemente le disuguaglianze digitali, eliminare il divario digitale e promuovere una società più inclusiva è fondamentale implementare politiche di inclusione digitale che vanno oltre la semplice riduzione delle barriere all'accesso alle tecnologie digitali. Questo è l'obiettivo di molte organizzazioni internazionali e associazioni che si occupano di *Internet governance* nel mondo. Ma trovare delle possibili soluzioni al digital divide significa alimentare alcuni principi fondamentali, divenuti goals dell'Agenda 2030, come l'uguaglianza economica, la mobilità sociale, la crescita economica, l'organizzazione democratica. L'accesso paritario alla rete va di pari passo infatti con l'uguaglianza delle condizioni economico-sociali che gli Stati dovrebbero assicurare ai propri cittadini. E ovviamente, diventa fondamentale fornire alle generazioni più giovani un'adeguata istruzione digitale che, tra l'altro, faccia maturare la consapevolezza di considerare Internet come un vero e proprio bene comune.

Come evidenziato nelle pagine precedenti la digital literacy è un fenomeno complesso che non può essere licenziato soltanto come un insieme di competenze e skills di tipo tecnico. La ricerca empirica condotta nell'ambito del progetto Youth Skills (finanziato dal programma Horizon 2020) (Mascheroni, 2024) ha confermato come sia le componenti funzionali (comprendere le funzionalità tecniche ed essere in grado di utilizzarle) che quelle critiche (comprendere come e perché contenuti e piattaforme digitali vengano prodotti in determinati modi) delle competenze digitali siano essenziali per l'inclusione socio-digitale e il benessere in società sempre più digitali (Fabiano, 2020). La ricerca sottolinea, in particolare, come la digital literacy debba essere intesa come un insieme di conoscenze e competenze digitali di quattro tipi: *competenze tecniche e operative*: la capacità di gestire e utilizzare le tecnologie digitali, dalla conoscenza dei "tasti" alla gestione delle impostazioni e alla programmazione; *competenze informative e di navigazione*: capacità di trovare, selezionare e valutare criticamente le fonti digitali di informazione; *competenze comunicative e di interazione*: capacità di utilizzare i media digitali per interagire con gli altri e costruire reti, nonché di valutare criticamente l'impatto della comunicazione e delle interazioni mediate dai media interpersonali sugli altri; *competenze creative e di produzione di contenuti*: capacità di creare contenuti digitali (di qualità), di capire come vengono prodotti e pubblicati e come generano impatto (Mascheroni, 2024).

Il superamento del digital divide, dunque, attraverso programmi di digital literacy è un'azione articolata e complessa perché deve tener conto delle diverse dimensioni della literacy e del fatto che la distribuzione

---

non potrà mai essere equa, persistendo, ad esempio, differenze di genere o di status socioeconomico. Occorre pertanto prestare particolare attenzione alle dimensioni di vulnerabilità: mentre le disparità nelle competenze digitali legate a vulnerabilità di natura economica (status socioeconomico basso) o psicologica (bassa autoefficacia e/o soddisfazione di vita) possono anche essere compensate nel tempo, al contrario, vulnerabilità derivanti da esperienze di discriminazione, rendimento scolastico insufficiente e condizioni di salute mediocre si traducono in un ampliamento del divario nelle competenze digitali (Vissenberg et al., 2023).

La sfida pertanto resta quella di meglio “sapersi educare” alle nuove tecnologie, al fine di ristabilire l’ordine delle necessità e delle priorità sociali e per costruire una società basata sulle pari opportunità di accesso ai servizi digitali, partecipazione civica ed emancipazione intellettuale (Minervini, Scotti, 2019): essere *literate* non significa solo identificare e soddisfare i bisogni di informazione, ma coinvolge la capacità e l’inclinazione verso una continua costruzione della propria conoscenza situata, essendo l’apprendimento un costante tentativo di adeguamento a un ambiente sociale in permanente evoluzione (Banzato, 2011).

## BIBLIOGRAFIA

- ANTONIETTI, A. (2003). Contesti di sviluppo-apprendimento come scenari di scuola. In C. Scurati (a cura di). *Infanzia. Scenari di scuola* (31-56). Brescia: La Scuola.
- ANTONUCCI, M. C., SORICE, M., VOLTERRANI, A. (2024). *Confini invisibili. Comunità liminali e pratiche di resistenza nella città neoliberalista*. Sesto San Giovanni: Meltemi.
- ARDUINI, G., CHIUSAROLI, D. (2023). Le TIC tra digital divide, Universal Design e accessibilità. *Italian journal of special education for inclusion*, 11(2): 084-089.
- BALLARINI, M. (2021). Recensione del report “Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance”, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission, 2020. *Ricercazione*, 13(1): 295-300.
- BALZOLA, A. (2021). *Edu-Action: 70 tesi su come e perché cambiare i modelli educativi nell’era digitale*. Sesto San Giovanni: Meltemi.
- BANZATO, M. (2011). *Digital Literacy*. Milano: Mondadori.
- BANZATO, M. (2013). Literacy e complessità. *TD Tecnologie Didattiche*, 21(1): 4-13.
-

- BÉLISLE, C. (2006). Literacy and the digital knowledge revolution. In A. Martin, D. Madigan (eds.). *Digital Literacies for Learning* (pp. 51-67). London: Facet Publishing.
- BENNATO, D., VITALE, P. (2022). *Trasformazione digitale e competenze per la network society: contesti, saperi e professioni emergenti nelle scienze umane e sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- BILOTTI, A. (2023). Quale spazio per la digital social advocacy nel servizio sociale?: risultati da una ricerca esplorativa su una pratica anti-oppressiva. *Rivista di servizio sociale*, LXIII, 1, 71-82.
- BOUDON, R. (1973). *L'inegalite des chances*. Paris: Armand Colin.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. (1964). *Les heritiers. Les etudiants et la culture*. Paris: Les Editions de Minuit (trad. it.: *I delfini. Gli studenti e la cultura*. Bologna: Guaraldi, 2006 - 1ª ed. 1971).
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. (1970). *La reproduction. Elements pour une theorie du systeme d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- BUCKINGHAM D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1): 43-45.
- CALLEGARI, L. (2020). *Per l'inclusione delle persone disabili, fragili, vulnerabili: Il ruolo della cooperazione sociale e del reddito di base*. Momeless Book.
- CALVANI, A., FINI, A., RANIERI, M. (a cura di) (2011). *Valutare la competenza digitale*. Trento: Erickson.
- CAPPELLO, G., SIINO, M. (2023). *Educational Commons: Pratiche educative di comunità, disuguaglianze e partecipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- CASTOLDI, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- CASULA, C. (2010). Disuguaglianze digitali in Italia: territorio, genere, generazione. *Sociologia@DRES - Quaderni di Ricerca*, 2.
- COMUNELLO, F. (2011). Oltre il digital divide: tecnologie abilitanti e new media literacy. In S. Benenati, A. Lovari, M. Masini (a cura di). *Dal digital divide ai media sociali. Le nuove sfide della comunicazione pubblica* (pp. 111-125). Roma: Bonanno.
- CORTONI, I., LO PRESTI, V. (2018). *Digital literacy e capitale sociale. Una metodologia specifica per la valutazione delle competenze*. Milano: Franco Angeli.
- DELLI PAOLI, A., ADDEO, F., MANGONE, E. (2020). Sustainability and Sustainable Development Goals (SDGs): From Moral Imperatives
-

- to Indicators and Indexes. A Methodology for Validating and Assessing SDGs. In M. Nocenzi, A. Sannella (eds), *Perspectives for a New Social Theory of Sustainability* (pp. 47-68). Cham Springer International Publishing.
- DI BARI, C. (2023). Dal digital divide all'inclusione digitale: compiti pedagogici per ridurre le disuguaglianze sociali con le nuove tecnologie. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 26(2): 207–222. <https://doi.org/10.36253/ssf-14988>.
- DI CHIO, S. (2022). *Asimmetria digitale: Il piano inclinato dell'innovazione tecnologica*. Sesto San giovanni: Meltemi.
- EPIFANI, S. (2020). *Perché la sostenibilità non può fare a meno della trasformazione digitale*. Roma: Digital Transformation Institute.
- FABIANO, A. (2020). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia Editore.
- FABIANO, A. (2022). Ipotesi per una migliore giustizia sociale. La scuola inclusiva tra didattica digitale e Intelligenza Artificiale Hypothesis for better social justice. The inclusive school between digital teaching and Artificial Intelligence. *Formazione & insegnamento*, XX, 1(22): 116-126.
- GAMBETTA, D. (1987), *Were They Pushed or Did They Jump?*, Cambridge: Cambridge University Press, trad. it. Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali. Bologna: il Mulino, 1990.
- GEE, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave.
- GIACOMINI, G., TADDIO, L. (2023). *La politica nel mondo digitale*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- GIANCOLA, O., SALMIERI, L. (2020). Educazione, istruzione e disuguaglianze. In O. Giancola, L. Salmieri (a cura di). *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti* (pp. 141-150). Roma: Carocci.
- GIRARD, A., BASTIDE, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, 1: 9-48.
- GREMIGNI, E. (2021). Disuguaglianze di opportunità educative e higher education. Orientamento e dispositivi di riproduzione sociale nell'accesso all'istruzione terziaria in Italia. *The Lab's Quartely*, XXIII(3): 165-206.
- GUALDA, E. (eds) (2024). *Teorías de la conspiración y discursos de odio en línea en la sociedad de las plataformas. Comparación de pautas en las narrativas y redes sociales sobre COVID-19, inmigrantes, refugiados, estudios de género y personas LGTBIQ+*. Madrid: Dykinson.
-

- HARGITTAL, E. (2002). Second Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday* 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- IANNONE, R. (2007). *Società dis-connesse, la sfida del digital divide*. Roma: Armando Editore.
- JENKINS, H., PURUSHOTMA, R., WEIGEL, M., ROBINSON, A. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- JOY, B. (2000). Why the Future doesn't Need Us. *Wired Magazine* Available at <http://www.wired.com/wired/archive/8.04/joy.html>.
- KURZWEIL, R. (2006). *The Singularity is Near: When Humans Transcend Biology*. Penguin Publishing Group, trad. it. La singolarità è vicina. Milano: Apogeo.
- GUI, M. (2007). Diseguaglianze in rete. Il divario di competenze e strategie d'uso di Internet nella teoria sociale e in due studi empirici su giovani italiani. *Polis*, XXI(2): 245-273.
- MARE, R. (1981). Change and Stability in Educational Stratifications. *American Sociological Review*, 46: 72-87.
- MARINELLI, A. (2020). *Introduzione*. In S. Epifani, Perché la sostenibilità non può fare a meno della trasformazione digitale (pp. 13-17). Roma: Digital Transformation Institute.
- MARTINI, E., VESPASIANO, F. (2017). Scienza con coscienza: la riflessività sociale per un'etica del futuro. *Studi di Sociologia*, 1: 65-79.
- MASCHERONI, G. (2024). *Digital Literacy, ecco come migliorare le competenze digitali degli adolescenti*. <https://www.ilsole24ore.com/>
- MASLENNIKOV, M. (2024). *Disuguaglianza. Il potere al servizio di pochi*. Oxfam Italia.
- MEURET, D. (2000). Rawls, l'educazione e l'uguaglianza delle opportunità. *Scuola Democratica*, 23(3): 31-34. hal-03209804.
- MIDORO, V. (2007). Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza?. *TD-Tecnologie Didattiche*, 15 (2): 47-54.
- MINERVINI, D., SCOTTI, I. (2019). Per una sociologia dell'emancipazione ordinaria. Una proposta a partire da Luc Boltanski e Axel Honneth. *Quaderni di teoria sociale*, 2: 177-200.
- MORIN, E. (1987). *Scienza con coscienza*. Milano: FrancoAngeli.
- MORO, P., FIORAVANZI, B. (2022). Verità digitale. Dalle fake news all'alfabetismo informativo. *Calumet*, 15: 56-74.
- PANICHELLA, N., TRIVENTI M. (2014). Social inequalities in the choice of secondary school: Long-term trends during educational expansion and reforms in Italy. *European Societies*, 16(5): 666-693.
-



- PAPA, R.A. (2020). Digital divide e disuguaglianze digitali: periferie sociali ed esistenziali nella network society. In I.S. Germano, M. Felicetti (a cura di). *Sociologie: teorie, strutture, processi*. Bologna: Esculapio.
- PELLEREY, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: La Nuova Italia.
- PENNAZIO, V., TRAVERSO, A., PARMIGIANI, D. (2013). Digital literacies a scuola. I profili digitali degli studenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 21 (1): 35-40.
- PISATI, M. (2002). La partecipazione al sistema scolastico. In A. Schizzerotto (a cura di). *Vite ineguali* (pp. 141-186). Bologna: il Mulino.
- RANIERI, M. (2010). La competenza digitale: quali definizioni e politiche per conseguirla? In A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri (a cura di). *La competenza digitale nella scuola* (pp.13-34). Trento: Erickson.
- RAWLS, J. (1982). *Teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli (ed. or. 1971).
- RIVOLTELLA, P.C. (2005). *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- RIVOLTELLA, P.C. (2008). *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*. Hershey-CONvent Garden: IGI Global.
- RIVOLTELLA, P.C., FERRARI, S. (a cura di) (2010). *A scuola con i media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- RYKEN, D. S., SALGANIK, L. H. (2007) (a cura di). *Agire le competenze chiave*. Milano: FrancoAngeli.
- SAIANI, P. P. (2020). Verso un welfare state digitale? L'intelligenza artificiale tra politiche sociali e apparati di controllo. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 4: 237-256.
- SELVA, D. (2020). Divari digitali e disuguaglianze in Italia prima e durante il Covid-19. *Culture e Studi del Sociale*, 5(2): 463-483.
- TUORTO, D. (2017). *Esclusione sociale. Uno Sguardo sociologico*. Torino: Pearson.
- VAN DIJCK, J., POELL, T., DE WAAL, M. (2018). *The Platform Society: Public Values in a Connective World*. Oxford Academic Press.
- VAN DIJK, J. (2005). *The deepening divide. Inequality in the information society*. London: Sage.
- VAN PARIJS, PH. (1991). *Qu'est-ce qu'un societe juste?*. Paris: Seuil.
- VESPASIANO, F. (2005). *La società della conoscenza come metafora dello sviluppo*. Milano: FrancoAngeli.
- VISSENBERG, J., DE CONINCK, D., MASCHERONI, G., JORIS, W., D'HAENENS, L. (2023). Digital Skills and Digital Knowledge as Buffers Against Online Mis/Disinformation? Findings from a Survey Study
-

- Among Young People in Europe. *Social Media + Society*, 9(4).  
<https://doi.org/10.1177/20563051231207859>
- WOLF, M. (2007). *Proust and the squid. The story and science of reading brain*. New York: Harper Perennial, trad. it., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero, 2009).
- WORLD ECONOMIC FORUM (2021). *The Global Risks Report 2021 16th Edition*. <https://www.weforum.org/agenda/2021/01/global-risks-report-2021/>
-

## **EDUCAZIONE E COMUNICAZIONE PER LO SVILUPPO SOCIALE NELLE COMUNITÀ LIMINALI. PROBLEMI E PROSPETTIVE DI AZIONE**

*di Andrea Volterrani\**

### **Abstract**

---

*Education and communication for social development in liminal communities. Problems and perspectives for action*

Rooted in empirical studies conducted in liminal and marginal communities in southern Italy as part of a training project for managers of third sector organizations in southern Italy (FQTS), the article emphasizes the theme of the vulnerability of individuals, aims to understand the intricate relationship between liminal spaces, civic participation and media ecosystems in fostering principles and processes of edu-communication, inspired by Paulo Freire, to promote hybrid (in-presence and online contemporary) inclusive and meaningful practices for the population.

### **Keywords**

---

Liminal communities, Hybrid participation, Media ecosystem

\* ANDREA VOLTERRANI, professore associato di Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Dipartimento di Ingegneria dell'Impresa, Università degli Studi di Roma Tor Vergata.

Email: [andrea.volterrani@uniroma2.it](mailto:andrea.volterrani@uniroma2.it)

DOI: <https://doi.org/10.13131/unipi/zx5j-rm87>

## 1. PREMESSA

**L**o studio si concentra sull'analisi delle vulnerabilità individuali negli "spazi liminali", che comprendiamo come contesti in cui si mescolano sia i processi di adattamento e trasformazione dovuti alla complessità dei contesti e alla profonda mediatizzazione, sia i processi di emarginazione e isolamento sociale. L'importanza della spazialità nelle interazioni sociali e mediatiche ha rivoluzionato il concetto stesso di comunità, portando a una maggiore flessibilità e alla nascita di nuove forme di innovazione sociale e resistenza, in parte ancora inedite. I centri urbani sono il principale teatro in cui si svolgono le moderne esperienze comunitarie, spesso caratterizzate da una maggiore densità di relazioni e da un profondo senso di appartenenza emotiva, soprattutto nelle comunità digitali. Uno "spazio liminale", come descritto da Dale e Burrell (2008), si situa al confine tra due ambienti dominanti, non appartenendo completamente a nessuno dei due. Questi spazi sono in costante evoluzione, dove le identità individuali e collettive sono fluide, talvolta modellate dalle particolarità peculiari degli ambienti circostanti, fino a diventare parte integrante della quotidianità. Partiamo dal presupposto che quando le comunità vivono la liminalità (Turner, 1974), queste smettono di essere luoghi ambigui e diventano piuttosto luoghi di passaggio, in grado di dare significato alle attività, ai linguaggi e alle istanze che vi si sviluppano.

## 2. VULNERABILITÀ E LIMINALITÀ URBANA

Il concetto di vulnerabilità è controverso perché nelle scienze sociali e nelle professioni sociali è spesso usato come sinonimo di esclusione sociale oppure si tende a sostituirlo con il concetto di fragilità. Dal nostro punto di vista l'adozione del concetto di vulnerabilità universale è congeniale alla riflessione che faremo sui processi di educazione e comunicazione nelle comunità liminali, perché affronta in modo più largo e profondo la condizione di ogni singolo essere umano. Come evidenziano Brown, Ecclestone ed Emmel

Per i teorici che adottano un approccio "universale", la vulnerabilità è una caratteristica fondamentale della condizione umana, biologicamente imperativa e permanente, ma anche legata alle circostanze personali, economiche, sociali e culturali all'interno delle quali gli individui si trovano in diversi momenti della loro vita (2017: 505).

---

Martha Fineman (2016: 13-23) approfondisce l'idea di vulnerabilità evidenziando la sua universalità, ma anche la dipendenza del soggetto vulnerabile sia dalle relazioni con gli altri esseri umani sia dalle relazioni con le comunità di appartenenza in termini di beni disponibili (fisici, relazionali, sociali, ecologici ed ambientali, esistenziali) sia individualmente sia collettivamente.

Nelle esperienze comunitarie contemporanee i processi di vulnerabilizzazione sono particolarmente rilevanti in tutte le sfere della vita. Ma cosa intendiamo per vulnerabilità? Riprendendo la riflessione di Castel (1995), la vulnerabilità sociale è il percorso di impoverimento di un potenziale soggetto che può passare attraverso la vita dall'area dell'integrazione (inserimento in un circuito occupazionale stabile e disponibilità di solidi supporti relazionali, soprattutto familiari) all'area della disaffiliazione, affrontata da individui in condizioni di estrema povertà (caratterizzata da processi di decadimento e abbandono di sé, incapacità di controllare lo spazio fisico, rottura profonda dei legami sociali, perdita della capacità di convertire i beni in opportunità di vita). Questa transizione avviene attraverso micro fratture nelle sfere della vita dei soggetti, sia a livello lavorativo che relazionale, generando situazioni di precarietà e fragilità; è l'area della vulnerabilità sociale.

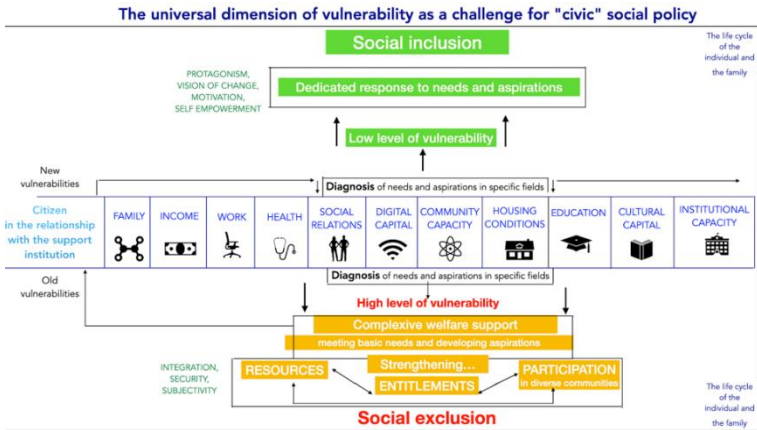


Figura 1 - Elaborazione del concetto di vulnerabilità universale (Karwacki, Volterrani, 2024, in corso di pubblicazione)

Nella figura 1 il tema della vulnerabilità è stato reso più complesso ed articolato sia aggiungendo i processi partecipativi, le risorse in senso

ampio e i diritti sia la questione dei rapporti tra bisogni ed aspirazioni (Appadurai, 2004) nonché l'articolazione dettagliata delle sfere della vita dove possono nascere vecchie e nuove vulnerabilità come, ad esempio, la vulnerabilità digitale ma anche la capacità di stare in comunità e di relazionarsi con le istituzioni.

Nello schema il ciclo di vita delle persone e delle famiglie non è inserito in contesti astratti, ma, invece, ha le sue radici all'interno delle comunità di appartenenza dove le singole sfere della vita interagiscono tra loro e, soprattutto, con gli altri e con gli spazi sociali e digitali disponibili. Questo aspetto è particolarmente rilevante per comprendere meglio le dinamiche delle comunità liminali che coinvolgono sia singole persone sia attori collettivi soprattutto perché i processi di vulnerabilizzazione diffusi si sommano alle altre caratteristiche provocando una stratificazione di marginalità e vulnerabilità che spesso è difficile da comprendere e da affrontare. Ma quello che è rilevante è anche la necessità di partire da bisogni ed aspirazioni e da possibili processi di partecipazione per costruire sia un'analisi più dettagliata delle comunità liminali sia possibili percorsi di *educommunication* (Barbas, 2020) che consentano empowerment e potenziale coscientizzazione (Freire, 1970) per singole o gruppi di sfere della vita. Questo per evitare che, come spesso accade e come vedremo più avanti, si immaginino politiche ed azioni nelle comunità liminali che tendono ad essere esclusivamente di natura riparativa e/o in reazione ad eventi specifici.

Viceversa, un approccio che parta dai processi di vulnerabilità ma con una forte attenzione a bisogni ed aspirazioni, a partecipazione e promozione dei diritti ha come obiettivo il sostegno ad una crescita di consapevolezza e di emancipazione delle persone che vivono nelle comunità liminali, cercando di spostare politiche ed azioni sulla prevenzione e sulla promozione.

Ma che caratteristiche hanno le comunità liminali? Non tutte le esperienze comunitarie contemporanee sono liminali, ma quelle che lo sono presentano tratti di re-figurazione particolarmente accentuati. La transizione delle figurazioni (Elias, 1990) ovvero sia delle interdipendenze e delle interazioni fra le persone è uno degli aspetti più evidenti delle comunità liminali. Oltre alle figurazioni tradizionali come le famiglie, nelle comunità liminali si costituiscono gruppi di interesse formali ed informali, conformazioni sociali che vivono nell'illegalità completa (come, ad esempio, la criminalità organizzata) o ai confini della legalità (come, ad esempio, il lavoro precario al nero e a cottimo), attori sociali della società civile con peculiarità organizzative e gestionali, percorsi e formazioni precarie piccolo artigianali ed imprenditoriali. Al

---

di là della connotazione valoriale che possiamo dare alle figurazioni, tutte subiscono una pressione esterna grazie ai processi di mediatizzazione profonda (Couldry, Hepp, 2017) al cambiamento e molteplici pressioni interne per trovare un nuovo equilibrio nelle pratiche sociali della vita quotidiana.

Un altro aspetto interessante analizzabile esternamente delle comunità liminale è il loro essere spazi di singolarità.

...Abbiamo a che fare con entità che vengono percepite, valutate, fabbricate e trattate come uniche all'interno delle pratiche sociali. Le singolarità sono il risultato di processi socioculturali di singolarizzazione. Esse nascono all'interno di una logica sociale del particolare. In tale logica, oggetti, soggetti, spazi, temporalità e collettività vengono trasformati in singolarità attraverso pratiche di osservazione, valutazione, produzione e appropriazione. La singolarità è messa in atto (Reckwitz, 2020: 35).

Proprio perché stiamo parlando di processi, anche i luoghi sono singolarizzati diventando spazi. Nelle parole di Reckwitz (2020: 41)

Quando gli spazi sono singolarizzati, vengono elevati a ciò che i teorici dello spazio hanno chiamato luoghi. I luoghi sono spazi singolari in cui gli oggetti materiali sono disposti, dotati di significato e offerti alla percezione in modo tale da essere vissuti come complessità intrinseche con densità spaziali appositamente composte. Tali luoghi non sono semplicemente utilizzati e attraversati; piuttosto, sembrano preziosi ed emotivamente attraenti per coloro che vi partecipano (...) la logica del particolare trasforma lo spazio in luoghi di identificazione (...) Qui è la località dello spazio che interessa alle persone. Solo uno spazio che è stato condensato in un luogo può diventare un luogo di memoria e un ambiente con un'atmosfera.

Le comunità liminali diventano spazi di singolarità sia per la loro condizione di transizione sia per il fatto che, almeno parzialmente, sono scelte. Sempre Reckwitz ci aiuta sottolineando che

...Le collettività singolari sono quindi, in generale, delle società intensamente affettive che condividono non solo le pratiche, ma anche le narrazioni e gli immaginari. ...La natura unica delle collettività singolari può apparire del tutto estranea agli estranei e persino evocare un disprezzo aggressivo. È soprattutto a livello di collettività che le singolarità diventano oggetto di guerre culturali (2020: 43).

Infine, nell'ambito delle comunità liminali vanno evidenziati spazi di resistenza ai processi di transizione e di cambiamento sia nella direzione della difficile accettazione di cambiamenti nelle routine e nelle

---

pratiche sociali della vita quotidiana, sia nella costruzione di microspazi ad alta densità relazionale alternativi alle spinte culturali, sociali ed economiche egemoniche di stampo neoliberista. Questo avviene nel quadro del cambiamento in quella che Blockland (2017: 119-122) definisce familiarità pubblica, identificabile come quegli aspetti del tessuto sociale comunitario che rimangono immutati nel tempo e nello spazio agli occhi degli abitanti. La familiarità pubblica è molto rilevante anche in territori ad alta intensità e presenza di criminalità, organizzata e no, perché consente di sentirsi comunità anche dove è né piacevole né accogliente, perché abbiamo compreso i codici culturali e le pratiche sociali che ci consentono la sopravvivenza e la costruzione di comunità, nonostante il pericolo. Inoltre, è proprio "l'essere pubblico aperto" degli spazi comunitari che consente, nonostante il pericolo, di costruire comunità.

La familiarità pubblica è intrinsecamente collegata alla natura stessa delle comunità liminali perché caratterizza, in differente modalità per ciascuna, le pratiche sociali e mediali della vita quotidiana. In molti casi, può avvenire anche un processo di de-familiarizzazione rispetto al contesto comunitario che prefigura e anticipa potenziali conflittualità sia per l'egemonia sullo spazio comunitario liminale (culturale ma molto più spesso sociale e di potere) sia per l'estensione delle azioni e dell'agibilità di alcuni attori (individui, gruppi, soggetti collettivi) rispetto ad altri. In questa prospettiva familiarità e de-familiarità sono facce della stessa medaglia che rappresentano una realtà condivisa, seppur in continua oscillazione.

In un contesto come quello che abbiamo cercato di delineare fino a qui, la questione del capitale sociale è assolutamente rilevante anche se in senso contro-intuitivo. Molte comunità liminali hanno una elevata intensità di relazioni sociali ma di tipo segregato rispetto ad altre comunità anche contigue spazialmente. Più che parlare di capitale sociale *bonding* o *bridging* (Putnam, 2000), diventa importante parlare di capitale sociale segregato e privatizzato quando le risorse relazionali sono disponibili solo per gruppi specifici di persone e/o di spazi territoriali (Blockland, Rae, 2008: 23-39). In alcuni casi per le comunità liminali questo tipo di capitale sociale diventa una risorsa, per esempio, quando è fondamentale riuscire a connettere le pratiche sociali per trasformarle in pratiche di resistenza. In altri casi, però, questa tipologia di capitale sociale è un freno al potenziale sviluppo che potrebbe derivare da connessioni e confronti/scontri con altre comunità (liminali o meno). Si possono, cioè, osservare azioni, legami, pratiche sociali completamente differenti in spazi geograficamente vicini senza avere nessun tipo di contatto o relazione che possa essere classificato come capitale sociale.

---



Esempi di questo tipo si trovano certamente nelle megalopoli di alcune aree come l'America Centrale, l'America Latina o l'Estremo Oriente, ma si possono ormai trovare anche in contesti urbani italiani dove quartieri specifici sono scelti come luoghi separati dal resto della città per consentire ai suoi abitanti di avere delle opportunità specifiche e riservate nei percorsi scolastici per i figli, nelle offerte culturali, nella qualità ambientale. L'intensità di capitale sociale è sicuramente molto elevata, ma è, appunto, una risorsa privatizzata, non socializzata per costruire una più larga ed inclusiva coesione sociale.

### 3. IL RUOLO DEI PROCESSI COMUNICATIVI E DEGLI ECOSISTEMI MEDIALI

Nelle comunità liminali proprio per tutto quello che abbiamo detto sinora, gli ecosistemi mediali giocano un ruolo particolarmente incisivo nel cambiamento dello spazio e della sua percezione (Knoublach, Low, 2017). Sul cambiamento dello spazio in relazione alle comunità liminali, quello che interessa sottolineare sono due aspetti: l'ampliamento delle relazioni translocali e il ruolo giocato dalle piattaforme digitali commerciali e non commerciali.

Le relazioni translocali che le persone possono costruire attraverso l'uso dei media digitali sono incrementate esponenzialmente e come afferma Hepp (2015: 223) in molte comunità e città le azioni comunicative fanno già uso della comunicazione transculturale o si confrontano con le sfide della comunicazione transculturale.

Nonostante questo aspetto, la costruzione di comunità locale con i contatti faccia a faccia continua ad essere centrale per chi ci abita nel costruire senso di appartenenza. Ma quello che è importante per il nostro ragionamento è che comunque anche i processi di costruzione di comunità locali e le comunità corrispondenti sono mediatizzate, nel senso che la loro articolazione di un senso di appartenenza condiviso avviene attraverso i media. Hepp (2015: 208-210) ci aiuta a distinguere tra comunità mediatizzate e comunità mediatizzanti (*mediatized communities* e *mediatizing communities*) per comprendere meglio i processi fra quello che è accaduto da un lato nelle comunità di appartenenza e in quelle scelte soggettivamente e, dall'altro, tra le comunità statiche e quelle invece in via di costruzione. I processi locali che includono anche i media fanno riferimento alle comunità mediatizzate (famiglia, gruppi di amici e anche le comunità liminali), mentre i processi translocali sono caratteristici delle comunità mediatizzanti o, se vogliamo, di nuova costituzione. Nelle comunità liminali sono compresenti entrambe le tipologie di mediatizza-

---

zione con, in aggiunta, potenziali processi sia di profonda territorializzazione sia di profonda de-territorializzazione. I primi sono quelli che caratterizzano il radicamento di una comunità in uno specifico territorio mentre i secondi sono quelli che interrompono il legame tra “natura” (il territorio) e la cultura della comunità (Canclini, 2000). Nel primo caso la profondità del rapporto con il territorio nelle comunità liminali fa immaginare una chiusura, come abbiamo già visto precedentemente, verso coloro che non appartengono alla comunità stessa. Nel secondo caso, paradossalmente come specchio, si adottano culture altre che in parte provengono dai processi migratori ma molte, invece, appartengono alla cultura popolare digitale dei social media. Questa ibridazione non è caratteristica delle sole comunità liminali, ma è qui che emergono maggiormente le contraddizioni, i conflitti e gli slittamenti di significato fra sottogruppi, subculture anche temporanee e micro-interessi tra il legale e l'illeale.

È in questo contesto che gli effetti della *platform society* (van Dijck et al., 2018) si fanno sentire più prepotentemente perché intervengono su processi identitari forti e radicati territorialmente modificandone, come vedremo, caratteristiche e peculiarità in direzioni inaspettate. Ad esempio, l'uso dei social media nelle comunità liminali talvolta non va nella direzione che le piattaforme immaginano per tutti gli altri contesti di intensificazione delle relazioni, ma, piuttosto, viene usata per mantenere legami sociali che assumono significato solo nella vita quotidiana delle comunità liminali. D'altra parte, gli ecosistemi mediali delle comunità liminali sono molto appiattiti sul piano commerciale e, quindi, del consumo, limitando molto le opportunità di crescita di spazi pubblici e collettivi. Esistono tentativi di emancipazione dalle piattaforme commerciali che consentono di acquisire autonomie e singolarità degli ecosistemi mediali delle comunità liminali. Ma questo si scontra con un più generale problema delle crescenti disuguaglianze digitali che interagiscono con quelle già esistenti di tipo economico, culturale e sociale. Come fa notare Ragnedda (2020: 77-78)

La differenza sfumata tra digitale e sociale, virtuale e reale, online e offline rende ancora più forti le connessioni tra disuguaglianze sociali e digitali, o tra svantaggiati sociali e sottoclasse digitale. Il sottoproletariato digitale, quindi, è penalizzato sia in ambito digitale che sociale. Dobbiamo quindi comprendere il processo sociale che sta alla base delle disuguaglianze contemporanee per esplorare come l'esclusione digitale tenda a perpetuare e rafforzare le disuguaglianze e l'esclusione sociale.

Nel contesto delle comunità liminali il rafforzamento delle disuguaglianze sociali è spesso considerato “normale” e familiare dai membri

---

della comunità stessa, ma sono anche possibili processi esattamente opposti.

Il quadro descrittivo e interpretativo sulle comunità liminali che abbiamo cercato di delineare potrebbe indurre ad immaginare una situazione senza via di uscita per le persone che le abitano o, ancora peggio, contesti lasciati al loro destino di potenziale e reale estremo degrado sociale, culturale ed economico. Invece esistono spazi e modalità che evidenziano azioni e spazi di cambiamento e di resistenza inedita rispetto al passato.

#### 4. PARTECIPAZIONE IBRIDA NELLE COMUNITÀ LIMINALI. TRA EDU-COMMUNICATION, SVILUPPO DI COMUNITÀ ED ECOSISTEMI MEDIALI

Le comunità liminali, come abbiamo visto, sono spazi e luoghi interessati da continui processi di cambiamento esogeni ed endogeni che sono anche la peculiarità delle comunità stesse. I processi di refigurazione dello spazio e quelli di vulnerabilizzazione hanno conseguenze sul cambiamento della vita quotidiana, almeno parzialmente indipendenti, dall'*agency* individuale. Ad esempio, la trasformazione della familiarità degli spazi o, viceversa, la sovra-esposizione alle relazioni di tipo familistico non sono strettamente scelte ascrivibili al singolo individuo che, invece, spesso subisce senza apparentemente poter reagire. L'azione individuale e collettiva si svolge in spazi ibridi e mutevoli che non ci permettono di immaginare un ordine sociale, ma che possono rappresentare un'opportunità di relazionalità diffusa tra estranei (Small, 2017). Questo processo può condurre alla costituzione di comunità sempre più ibride, momentanee e non continuative oltre che intermittenti, con una forza simbolica capace di rompere schemi, modelli e rappresentazioni mentali preesistenti. È possibile trovarle sia nelle esperienze di vita quotidiana sia in contesti più formali e istituzionalizzati nonché negli ecosistemi mediali. I processi ibridi (fisici e digitali) si intrecciano anche con i processi partecipativi in modo non consapevole e non convenzionale tra gli abitanti degli spazi liminali. Infatti, i flussi comunicativi di un processo partecipativo ibrido iniziano non solo con la stimolazione di interessi o problemi specifici, ma anche con "l'inciampo" (casuale) nel processo partecipativo stesso. In altre parole, gli abitanti possono incontrare luoghi di discussione più o meno organizzati che soddisfano i loro interessi specifici e contingenti e talvolta anche i loro desideri e aspirazioni personali. In rare occasioni si possono anche trasformare in desideri e aspirazioni collettive consentendo quella crescita della capacità di aspirazione (Appadurai, 2004) che possa consentire di contrastare la povertà e le disuguaglianze. Proprio per

---

questo, la distinzione tra processi partecipativi inclusivi e significativi (Geissel, Joas, 2013) costituisce un elemento fondamentale anche nei processi partecipativi ibridi, perché l'intersezione di questi due processi permette di assegnare "valore" alla partecipazione in loco e a quella digitale e, soprattutto, di rendere attraenti gli spazi liminali riconfigurati sia da un punto di vista organizzativo sia in una dimensione non convenzionale/informale. Un primo schema esplicativo è sintetizzato dalla figura 2.

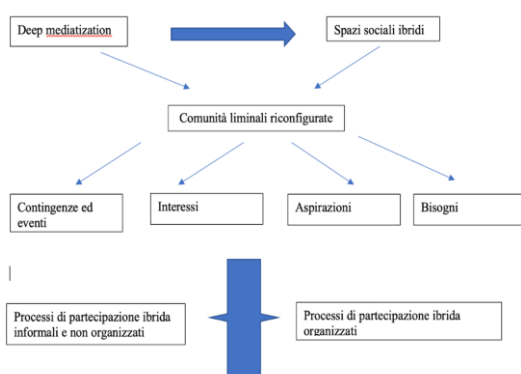


Figura 2 – I processi partecipativi ibridi nelle comunità liminali riconfigurate

La figura mette in risalto non solo le logiche di funzionamento delle comunità negli spazi liminali ma anche come i processi di mediatizzazione profonda impattano sugli spazi sociali ibridi. A questo livello si colloca il tema dell'inclusione digitale. Come affermato da molti autori (Choudrie et al., 2018; Tsatsou, 2022), l'inclusione digitale si riferisce alla crescente necessità di coinvolgere negli spazi digitali le popolazioni più vulnerabili, che spesso rimangono escluse sia a causa del *digital divide* sia per la tipica mancanza di competenze culturali e sociali necessarie a trasformare le risorse digitali in opportunità di crescita delle opportunità di vita. Come hanno evidenziato alcune recenti riflessioni che seguono il pensiero di Bourdieu sul capitale culturale e sociale, dobbiamo considerare l'inclusione digitale in termini di capitale digitale:

Il capitale digitale è l'accumulo di competenze digitali (informazione, comunicazione, sicurezza, creazione di contenuti e problem solving) e di tecnologia digitale. Come tutti gli altri capitali, la sua continua trasmissione e accumulazione tende a preservare le disuguaglianze sociali. In termini bourdieusiani, possiamo definire il capitale digitale come "un insieme di

abilità e attitudini interiorizzate” (competenze digitali) e di “risorse esternalizzate” (tecnologia digitale) che possono essere storicamente accumulate e trasferite da un ambito all’altro. Il livello di capitale digitale posseduto da una persona influenza la qualità dell’esperienza in Internet (secondo livello del digital divide) che, a sua volta, può essere “convertita” in altre forme di capitale (economico, sociale, culturale, personale e politico) nella sfera sociale, influenzando così il terzo livello del digital divide (Ragnedda, 2020: 236).

Le persone più vulnerabili hanno quindi un livello di capitale digitale che è inevitabilmente influenzato sia dalle disuguaglianze esistenti sia dal continuo aumento della complessità digitale attraverso l’incessante crescita della *datafication*, della centralità degli algoritmi nonché dall’affermazione della *platform society* (Van Dijck et al., 2018; Coul-dry, Mejias, 2019; Ragnedda, 2020). Negli spazi liminali diventano emblematiche e convivono senza soluzione di continuità le opportunità e le contraddizioni tra i processi di partecipazione tentati e parzialmente riusciti, gli ostacoli culturali e sociali diffusi e talvolta invalicabili come quello della criminalità organizzata, le opportunità del digitale proposto dal mercato globale che in realtà allontana ancora di più la capacità di far crescere consapevolezza tra gli abitanti, le disuguaglianze economiche estreme e i disastri ambientali come sottofondo alla vita quotidiana, le voglie di riscatto e di resistenza.

#### *4.1 I processi di cambiamento e di partecipazione nelle comunità liminali*

Ma è immaginabile e anche osservabile un processo di cambiamento endogeno che possa partire dal basso attraverso la partecipazione delle persone che abitano le comunità liminali?

Al di là di chi immagina di poter controllare o indirizzare i processi di cambiamento sociale dall’alto<sup>1</sup>, sono osservabili empiricamente tentativi di supporto e di affiancamento all’interno delle comunità per attivare relazionalità e percorsi di sviluppo sociale ed economico dal basso. Tali tentativi non hanno avuto la pretesa di trasformare nell’immediatezza le comunità territoriali, ma, piuttosto, di avviare un processo di educazione, di comunicazione e relazionalità diffusa come preliminari

---

<sup>1</sup> Le esperienze di cambiamento sociale impostate dall’alto e realizzate nel passato in Italia soprattutto in campo economico, ma anche in campo sociale hanno prodotto disastri dei quali tuttora le comunità interessate pagano le conseguenze. Basti pensare, come esempio emblematico, agli insediamenti produttivi nel Sud Italia nel corso degli anni Sessanta e Settanta in aree come quelle di Gela e Gioia Tauro.

a successivi percorsi di cambiamento. A questo livello di base possono essere recuperati concetti e metodi che consentano l'attivazione delle comunità liminali nella direzione di quella che Freire ha definito "coscientizzazione" degli oppressi (1970).

#### 4.2 Dalla coscientizzazione all'educommunication

Perché recuperare e attualizzare Freire nella riflessione che stiamo facendo sulle comunità liminali? Crediamo che, seppure in condizioni storiche, economiche, culturali e sociali completamente diverse, molte delle persone e delle comunità possano non avere la consapevolezza del proprio ruolo, delle proprie potenzialità in termini di immaginazione e di aspirazioni.

Come afferma Freire (1985: 172)

... Ciascuno di noi è impegnato in un processo permanente di coscientizzazione, quale essere pensante in relazione dialettica con la realtà oggettiva in cui opera. Ciò che varia nello spazio e nel tempo sono i contenuti, i metodi e gli obiettivi della coscientizzazione... quando gli esseri umani hanno preso coscienza e si sono resi capaci di mostrare la propria realtà attiva, di conoscerla e di comprendere ciò che conoscono.

Ma come si attiva questo processo di coscientizzazione? La voglia di attivarsi avviene dopo particolari eventi scatenanti? Oppure attraverso la crescita degli spazi per la reale partecipazione e la moltiplicazione della cittadinanza attiva? O ancora con la presenza attiva e integrata dei media digitali a supporto delle azioni promosse dalla comunità? Quello che a chi scrive interessa sottolineare è che la crescita di una coscientizzazione diffusa e capillare nelle comunità è esattamente il contrario dell'azione di un'avanguardia intelligente capace di avere idee e progetti sulle comunità che spesso rimane isolata e incapace di incidere sulle dimensioni strutturali del cambiamento sociale, culturale ed economico. Solo attraverso il protagonismo e la partecipazione delle persone che abitano le comunità in questo processo collettivo di crescita di consapevolezza, è possibile avviare percorsi plurali di cambiamento nelle comunità.

Il primo passo è innanzitutto quello di approfondire il lavoro svolto da Freire e da altri in un'ottica di *educommunication* (Barbas, 2020: 74-75). In risposta all'approccio diffusionista, in cui la comunicazione era intesa come trasmissione gerarchica del sapere da uno a molti, Freire ha proposto un approccio partecipativo e dialogico, in cui la comunica-

---

zione era intesa come produzione democratica del sapere. Inoltre, in risposta al modello bancario, in cui l'educazione era intesa come strumento di addomesticamento e di oppressione dei gruppi sottomessi dai gruppi dominanti, Freire ha proposto modelli di educazione problematizzanti e liberatori. Freire ha stabilito una relazione reciproca tra pratiche comunicative ed educative e ha interpretato i processi di comunicazione e di educazione come circoli culturali, che hanno generato la coscienza e la politicizzazione dei partecipanti. Successivamente sono state poste le basi per un modello educativo di comunicazione caratterizzato dal favorire la partecipazione, l'empowerment e la presa di coscienza per generare una trasformazione individuale e collettiva. Lo studioso Barbas (2020: 79-80) fa riferimento ad alcune metodologie che pongono al centro il protagonismo delle persone, *feed-forward* (che descrive un lavoro partecipativo realizzato con i media) e *participatory action research*. Ma come possiamo immaginare processi di partecipazione capaci di ampliare il reale protagonismo delle persone nelle comunità liminali?

#### 4.3 Processi ibridi di edu-communication: dove e come

Per comprendere meglio i processi di partecipazione ibrida, partiamo da una riflessione sul cerchio della partecipazione di Pellizzoni (2005) dove sono esplicitate due dimensioni che si incrociano: da un lato la dimensione impegno civile-impegno politico e dall'altra la dimensione pubblico-privato. All'incrocio delle due dimensioni troviamo le possibili attività di partecipazione che un singolo individuo o un gruppo possono sperimentare rispetto ad una ipotesi collegata al giocare a calcio con gli amici nella situazione più semplice fino alla creazione di una lista politica specifica sui temi dello sport che partecipa alle elezioni del sindaco. Questi aspetti nei contesti delle comunità liminali sono ancora delle possibilità agibili dalle persone, ma evidentemente sono sottoposti a quei processi di refigurazione degli spazi che abbiamo descritto precedentemente.

Per questo motivo al cerchio della partecipazione dobbiamo aggiungere i processi di partecipazione ibrida che riguardano almeno altre due dimensioni differenti (figura 3).

---

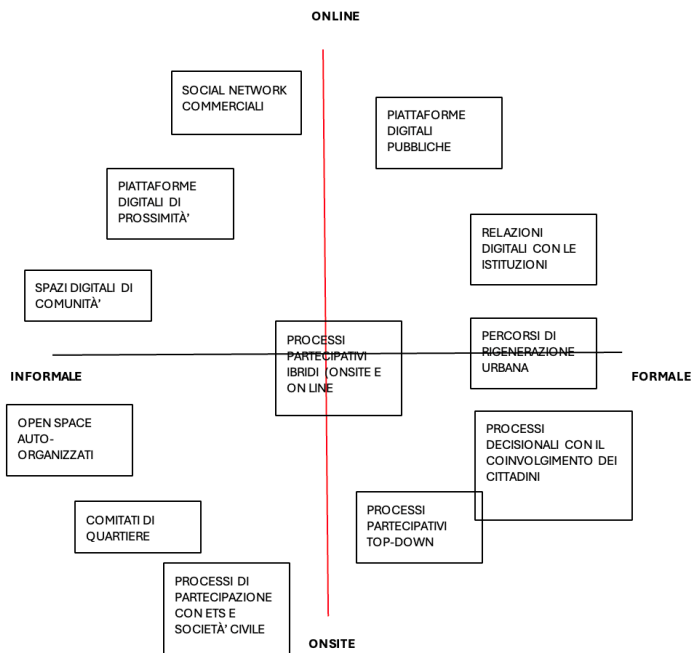


Figura 3 - Le dimensioni dei processi partecipativi ibridi

La prima dimensione è sul continuum ai cui estremi troviamo la partecipazione on site e la partecipazione on line. Questo non significa che avremo processi partecipativi on site in una certa quantità e quelli on line nella quantità rimanente, ma piuttosto una ibridazione che avrà una configurazione differente in ciascun contesto assumendo anche le caratteristiche della singolarità (Reckwitz, 2020). Ad esempio, è immaginabile attivare un processo partecipativo sul territorio, ad esempio su come dovrebbe essere gestito uno spazio pubblico per le giovani generazioni, continuare sui social media a discutere anche con chi non avesse potuto essere presente e, poi, ritornare sul territorio con un numero più elevato di partecipanti e una maggiore consapevolezza delle azioni necessarie da intraprendere. Esiste una continuità fra presenza e digitale che è ormai assodata nelle esperienze di vita quotidiana di molti fra di noi, anche fra coloro che non sono nativi digitali (Boccia Artieri et. al., 2017). Forse abbiamo ancora qualche barriera nel non cogliere pienamente questa fluidità, ma sicuramente abbiamo avuto esperienza



di azioni reali che si sono trasferite on line trasformandosi e poi sono ritornate prepotentemente in presenza, positivamente o negativamente, includendo o escludendo persone. I luoghi della partecipazione sono diventati ubiqui nelle comunità. Ubiqui perché attraverso gli smartphone e i tablet siamo in grado di rimanere connessi quasi in qualunque parte dei territori che abitiamo che, a loro volta, si sono moltiplicati attraverso la crescita esponenziale delle reti di relazioni alle quali partecipiamo. Certamente esistono vuoti in questi luoghi, isolamenti cercati o subiti di persone, gruppi e contesti, vulnerabilità che non consentono di stare fino in fondo nei luoghi della partecipazione.

La seconda dimensione dei processi partecipativi ibridi sta, appunto, nel continuum fra formalità ed informalità. Esempi del primo aspetto sono i processi partecipativi che possono essere immaginati e costruiti all'interno di percorsi di rigenerazione urbana nella cornice istituzionale pubblica. Spesso hanno le caratteristiche di un processo top-down che ha il solo scopo di costruire un consenso sulle scelte già effettuate precedentemente senza dare la possibilità di una effettiva e reale partecipazione delle persone (Sorice, 2021). Esempi del secondo aspetto, invece, sono i processi partecipativi che nascono spontaneamente su sollecitazioni diverse (un problema specifico legato all'ambiente, un evento eccezionale, un cambiamento nel contesto sociale, etc.) e che vedono l'uso di strumenti che consentono di dare l'opportunità di partecipare alle persone che lo vogliono.

Nella figura 3 abbiamo provato ad individuare alcuni luoghi, soggetti, approcci, strumenti che possono essere parte dei processi di partecipazione ibrida. In alcuni casi sono usati contemporaneamente, più o meno consapevolmente, all'interno delle comunità liminali dando vita a percorsi che intervallano momenti in presenza e momenti online.<sup>2</sup> Tra le esperienze più interessanti quella che è stata sperimentata attraverso la costruzione di un software open source dall'Associazione Decidim ([www.decidim.org](http://www.decidim.org)) applicato ai processi di partecipazione in presenza e online nelle proposte e nelle azioni da realizzare in alcuni quartieri di Barcellona. Quello che è interessante è il passaggio senza soluzione di continuità che avviene nei processi di partecipazione ibrida proposti da Decidim e l'adattamento alle peculiarità del contesto territoriale dei tempi, dei luoghi e delle modalità (comunicazione, discussione, partecipazione, decisione condivisa) da usare. In altri casi, come evidenziato nello schema, in ambito informale abbiamo processi che sono prevalentemente in presenza come, ad esempio, gli open space auto-organizzati

---

<sup>2</sup> Per una panoramica più ampia vedi ad esempio. <https://partecipa.gov.it/assemblies/hub-partecipazione/f/252/>

o i comitati di quartiere informali o prevalentemente online come, ad esempio, le piattaforme digitali di prossimità ma anche gli spazi costruiti all'interno delle piattaforme social commerciali ("se sei di..." è uno degli spazi che più comunemente troviamo all'interno dei social media). In ambito formale, invece, abbiamo processi decisionali che coinvolgono i cittadini come, ad esempio, i cosiddetti bilanci partecipativi oppure le piattaforme digitali pubbliche che spesso hanno spazi relazionali e partecipativi di supporto. Lo schema non è esaustivo delle possibili combinazioni dei processi partecipativi ibridi che si muovono sulle due dimensioni sia per il proliferare delle piattaforme partecipative on line<sup>3</sup> sia, soprattutto, per la creatività con la quale sono costruiti i percorsi nelle comunità<sup>4</sup>. È comunque utile individuare le dimensioni sui quali si muovono per poter analizzare nel modo più approfondito possibili quello che avviene e potrebbe avvenire nelle comunità liminali. Da evidenziare che nei processi di partecipazione ibridi il tema delle diseguaglianze digitali non scompare, ma è, almeno parzialmente, mitigato dall'opportunità di poter partecipare in presenza non perdendo il filo che collega l'intero processo partecipativo per chi ha uno scarso capitale digitale. Quello che ci preme sottolineare è che non esistono processi partecipativi "perfetti", ma, piuttosto, percorsi che intersecano i processi di re-figurazione delle comunità liminali sviluppando spazi e contesti talvolta di sviluppo, spesso di resistenza e di innovazione.

I processi di partecipazioni ibridi non sono fini a sé stessi ma dovrebbero svolgere un ruolo di attivazione della partecipazione comunitaria. I sette possibili campi semantici della partecipazione comunitaria riguardano aspetti diversi della vita nelle comunità liminali. Il primo riguarda l'impatto sulle policy che potrebbero essere adottate ed implementate non solo attraverso la partecipazione politica ed elettorale, ma anche con processi di partecipazione ibrida deliberativi (De Blasio, 2019; Sorice, 2021). Il secondo campo è, invece, generativo di nuove idee, nuovi progetti che possano colmare i vuoti e le diseguaglianze presenti nelle comunità ma anche di relazioni e legami sociali capaci di addensare la coesione sociale. Il terzo campo è inerente la capacità di proporre soluzioni a problemi che le persone della comunità hanno incontrato ed incontrano quotidianamente attraverso processi di partecipazione ibrida. Il quarto campo è quello dell'ascolto dei bisogni, ma anche e soprattutto dei desideri e delle aspirazioni delle persone che

---

<sup>3</sup> Solo alcuni degli esempi che prevedono un costo possono essere questi: [www.loomio.com](http://www.loomio.com); <https://kumo.ai/>; <https://mia-platform.eu/it/blog/unconference/>; <https://qiqochat.com/about>; <https://www.buddyboss.com/>

<sup>4</sup> Per un ulteriore punto di vista vedi Barrilà, L., Bertone, G., Maino, G., Silva, M. (2021).

---

vivono nelle comunità liminali. Un ambito questo troppo spesso poco agito, perché delegato solo a chi si suppone abbia le competenze per “leggere” invece di dare voce alle persone (Couldry, 2010). Il quinto campo è quello dell’azione collettiva che può essere di protesta, di resilienza, di resistenza e di innovazione. In tutti e quattro i casi la partecipazione comunitaria è la condizione preliminare perché possano essere attivate azioni collettive che abbiano la sufficiente continuità nel tempo e la dimensione quantitativa per ottenere almeno una visibilità nel territorio. Il sesto campo è quello del supporto continuo alle azioni e alle progettualità che si realizzano all’interno o nascono dalla comunità sia da parte delle istituzioni pubbliche, ma soprattutto da parte degli abitanti stessi. Una carenza in questo campo è la premessa per il fallimento di qualunque prospettiva di cambiamento dentro e fuori le comunità. Infine, il settimo campo è l’azione mutualistica nei confronti delle comunità liminali vicine spazialmente ma anche quelle lontane. Un supporto orizzontale che può consentire modalità di sviluppo differenti ma reciprocamente contaminanti fra comunità liminali. Un buon esempio è quello che si è sviluppato all’interno del percorso di FQTS (Formazione Quadri Dirigenti del Terzo Settore nel Sud Italia) è una iniziativa di formazione e di ricerca azione nata nel 2008, promossa dal Forum Nazionale del Terzo Settore e dal Coordinamento dei Centri di Servizio al Volontariato e finanziata dalla Fondazione Con Il Sud. L’obiettivo era quello di attivare percorsi di ricerca-azione per costruire processi di partecipazione ibrida e sviluppo sociale delle comunità attraverso la formazione tra pari.

## 5. PRATICHE DI RESILIENZA E DI RESISTENZA NEL SUD ITALIA: LIMITI ED OPPORTUNITÀ

Lo status di transizione liminale di molte delle comunità che sono state oggetto di analisi<sup>5</sup> è caratterizzato da peculiarità geografico-politiche e sociali. La maggior parte delle comunità sono territori periferici e marginali all’interno di contesti urbani e/o regionali a loro volta periferici e marginali, ma soggetti a rapidi cambiamenti come molte aree del Sud Italia. La sfiducia nella capacità delle istituzioni locali e nazionali di attivare politiche e azioni di reale trasformazione e cambiamento dello status quo è un’altra caratteristica comune. Inoltre, sono da considerare altri limiti

---

<sup>5</sup> Quartiere Fantasia a San Severo (Puglia), quartiere Panebianco a Cosenza (Calabria), quartiere Pellaro a Reggio Calabria (Calabria), quartiere Librino a Catania (Sicilia), quartiere Margi a Gela (Sicilia).

importanti a partire dalla rilevanza della dimensione territoriale. La differente storia ed “esperienza” degli attori sociali che agiscono come facilitatori dei processi di “empowerment civico” contribuisce con impatti differenti nelle comunità liminali. Ad esempio, la presenza di attori sociali radicati nelle comunità e capaci, nel tempo, di essere punto di riferimento per gli abitanti rappresenta un valore aggiunto rispetto alla non presenza o alla presenza rarefatta esclusivamente per fornire servizi. Il secondo limite è che le esperienze partecipative vanno da modelli *bottom-up* con forte significatività a schemi partecipativi proceduralizzati *top-down*, essenziali questi ultimi al paradigma neoliberale della legittimazione dal basso delle scelte fatte “in alto”. Il terzo limite è talvolta la presenza di un approccio burocratico troppo forte da parte delle istituzioni locali nell’attivare e gestire i processi partecipativi nei contesti liminali. Il quarto limite, che è anche una opportunità, sono le risorse disponibili per la trasformazione delle comunità liminali. Quando quelle delle associazioni del terzo settore sono più rilevanti, appare maggiore anche lo sviluppo di forme di “partecipazione creativa”. Infine, l’esistenza di una pluralità di approcci ai beni comuni che si muovono tra la cornice liberale e il modello basato sull’idea che la partecipazione sia un processo politico con poste in gioco competitive (anche sui beni comuni) che entrano in contrasto con aspirazioni e processi partecipativi ibridi di diversa origine.

Nonostante la presenza di questi vincoli e limiti, nelle comunità liminali si possono osservare alcune pratiche di resistenza che tentano di sviluppare processi e percorsi di potenziale trasformazione.

Il primo aspetto da rilevare è l’impulso all’attivazione di gruppi di persone, organizzazioni, cittadini in grado di auto-organizzarsi nelle loro comunità grazie ai processi partecipativi ibridi. D’altro canto, proprio in questa direzione possiamo intravedere un ruolo controverso degli ecosistemi mediali. Da un lato si possono immaginare spazi alternativi di discussione e partecipazione attraverso le piattaforme digitali di prossimità (Muldoon, 2022), ma, dall’altro lato, la diffusione degli spazi digitali privati ostacola la crescita di spazi digitali pubblici e collettivi. In questo secondo caso la spinta individualistica intrinseca alle *affordances* degli spazi digitali non consente nemmeno di immaginare che sia possibile un’*agency* differente. Nel primo caso, invece, le persone scoprono modalità di *agency* collettive che consentono di avere risultati inediti e sorprendenti. Tra questi due estremi del continuum spazi digitali privati/pubblici esistono nella realtà empirica quotidiana delle comunità con un mix dei due aspetti e anche usi strategicamente differenti di entrambi gli spazi. Ad esempio, nel quartiere Panebianco di Cosenza è stato grazie ad un gruppo creato ad hoc “Sei di Panebianco se” che è stato possibile avviare

---

processi di partecipazione in presenza sui temi dei possibili processi di sviluppo sostenibile del quartiere. Nel caso specifico la costruzione di una piattaforma digitale pubblica avrebbe sottratto molto tempo all'azione di costruzione delle relazioni tra le persone, preliminare, come abbiamo descritto precedentemente, a qualsiasi attività che consenta di sviluppare processi di *educommunication* e di partecipazione ibrida. Questo ci conduce ad un secondo aspetto ovvero sia che in molte comunità liminali si possono trovare doppie presenze (in presenza e digitali) senza soluzione di continuità, dove l'intensificazione delle relazioni è il primo passo rilevante. A Gela nel quartiere Margi la possibilità di costruire partecipazione è stata possibile grazie ad "agganci" doppi sia dei minori sia delle loro mamme con una azione di continua sollecitazione comunicativa durata mesi. Nonostante questo, la consapevolezza della rilevanza e della centralità delle relazioni nei processi di sviluppo partecipativo e sociale e nel rafforzamento degli ecosistemi mediatici è ancora lontana sia nelle persone che vivono nelle comunità liminali sia negli attori sociali e politici. Questo si nota soprattutto dove si pensa che tutto possa essere affrontato e risolto tramite interventi diretti e coordinati solo dalle istituzioni pubbliche al quale è delegata la responsabilità sociale e politica. Le relazioni orizzontali e reticolari diventano secondarie e, cosa più importante, non sono oggetto di investimento di tempo e di risorse. Un terzo aspetto importante per la nostra riflessione è che in alcune delle comunità liminali che sono state oggetto di analisi nel Sud Italia per contrastare il dominio delle organizzazioni criminali presenti in molte delle comunità studiate è necessario costruire relazioni sociali positive che contrastino le diffuse forme di assoggettamento oppressive e implicite. A Reggio Calabria nel quartiere di Pellaro e di Arghillà non è stato immaginabile la costruzione di processi di *educommunication* e di partecipazione ibrida senza incrociare la criminalità organizzata che tende a interferire per evitare di essere posta relazionalmente ai margini delle comunità. Ovviamente le pressioni sono prevalentemente leggere e si sostanziano in azioni che tendono a delegittimare persone, gruppi e associazioni. Questo processo dialettico non è spesso nella consapevolezza di questi ultimi che, pur riconoscendo e comprendendo la presenza e l'azione della criminalità organizzata, agiscono indipendentemente.

Infine, la capacità di condividere le storie nelle comunità liminali è direttamente correlata alla forza e alla qualità delle relazioni sociali all'interno di tali comunità. Il caso di San Severo in provincia di Foggia è emblematico della capacità di raccontare storie di persone e delle comunità stesse come un elemento capace di rafforzare e rilanciare sia le storie

---

stesse sia le relazioni sociali che si moltiplicano. La pubblica amministrazione locale insieme alle associazioni di volontariato ha costruito un reticolo di storie condivise e di buone relazioni sociali che hanno costituito il nucleo del percorso di sviluppo della comunità liminale del quartiere Fantasia diventando, seppur con contraddizioni, un polo attrattore per i cittadini e per altre organizzazioni.

In conclusione, i processi di *educommunication* e i processi di partecipazione ibrida nelle comunità liminali sono una opportunità importante per avviare percorsi di trasformazione ma incontrano ostacoli e vincoli che talvolta impediscono il pieno dispiegamento delle azioni da parte di gruppi, associazioni ed istituzioni. Inoltre, non sempre sono così evidenti i rischi di partecipare a processi che sono guidati per raggiungere obiettivi di tipo privatistico e di mercato come nel caso di molte rigenerazioni urbane negli ultimi anni. D'altra parte, però, le attivazioni di persone, gruppi, attori sociali ed istituzionali rappresentano una novità nel panorama dei territori e delle comunità che li vivono. Il loro futuro dipenderà molto da quanto riusciranno a consolidare o meno molte delle azioni proposte.

## BIBLIOGRAFIA

- APPADURAI, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In Rao, V., Walton, M., edited by, *Culture and Public Action*. (pp. 59-84). Palo Alto: Stanford University Press.
- BAKER, M., BLAAGAARD, B. B., edited by, (2016). *Citizen media and public spaces*. New York: Routledge.
- BARBAS, A. (2020). Educommunication for social change. In Stephansen, H., Trerè, E., edited by, *Citizen media and practice. Currents, connections, challenges* (pp. 73-87). New York: Routledge.
- BARRILÀ, L., BERTONE, G., MAINO, G. SILVA, M. (2021). Processi partecipativi ibridi: si può fare, ma non è una passeggiata. *Secondo Welfare*. Disponibile on line: [urly.it/3\\_gtn](http://urly.it/3_gtn)
- BLOKLAND, T., RAE, D. (2008). The end of urbanism: how the changing spatial structure of cities affected its social capital potentials. In Blockland, T., Savage, M., edited by, *Networked urbanism. Social capital in the city*. New York: Routledge.
- BLOKLAND, T. (2017). *Community as urban practice*. Cambridge: Polity Press.
- BLOCKLAND, T., KRUGER, D., VIEF, R., SCHULZE, H. (2022). Where we turn to. Rethinking networks, urban space and research methods. In
-

- Million, C., Haid, C., Ulloa, C. I., Baur, N., edited by, *Spatial Transformations. Kaleidoscopic Perspectives on the Refiguration of Spaces* (pp. 258-268). New York: Routledge.
- BOCCIA ARTIERI, G., GEMINI, L., PASQUALI, F., CARLO, S., FARCI, M., PEDRONI, M. (2017). *Fenomenologia dei social network*. Milano: Guerini Scientifica.
- BROWN, K., ECCLESTONE, K., EMMEL, N. (2017). The Many Faces of Vulnerability. *Social Policy & Society*, 16(3): 497-510.
- CANCLINI, N.G. (2000). *Culture ibride. Strategie per entrare ed uscire dalla modernità*. Milano: Guerini e Associati.
- CARPENTIER, N. (2007). *Participation and interactivity: changing perspectives. The construction of an integrated model on access, interaction and participation*. in V. Nightingale, T. Dwyer, edited by, *New Media Worlds: Challenges for Convergence* (pp. 214-230). New York: Oxford University Press.
- CARPENTIER, N. (2016). Beyond the ladder of participation: An analytical toolkit for the critical analysis of participatory media processes. *Javnost-The Public*, 23(1): 70-88.
- CASEY, E. S. (1993). *Getting back into place: Toward a renewed understanding of the place-world*. Indiana: Indiana University Press.
- CASTEL, R. (1995). *La métamorphoses de la question sociale*. Paris: Fayard.
- CHOUDRIE, J., TSATSOU, P., KURNIA, S. (2018). *Social Inclusion and Usability of and Usability of ICT-Enabled Services*. New York: Routledge.
- COULDRY, N. (2004). Theorising media as practice. *Social Semiotics*, 14(2): 115-132.
- COULDRY, N. (2010). *Why Voice Matters. Culture and Politics After Neoliberalism*. London: Sage Publications.
- COULDRY, N. (2022). *The space of the world*. Disponibile on line <https://www.youtube.com/watch?v=6kKZh3UyB5Q>
- COULDRY, N., HEPP, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Cambridge: Polity.
- COULDRY, N., MEJIAS, U. (2019). *The Cost of Connections. How Data is Colonising Human Life Appropriating it for Capitalism*. Stanford: Stanford University Press.
- DALE, K., BURRELL, G. (2008). *Spaces of Organization and the Organization of Space*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- DE BLASIO, E. (2019). *e-Democracy*. Milano: Mondadori Università.
- ELIAS, N. (1990). *La società degli individui*. Bologna: il Mulino.
-

- FINEMAN, M. A. (2016). Equality, Autonomy, and the vulnerable subject in law and politics. In Fineman M. A., Grear A., edited by, *Vulnerability. Reflections on a new ethical foundation for law and politics* (pp. 13-27). New York: Routledge.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- FREIRE, P. (1985). *The politics of education: culture, power and liberation*. New York: Bergin & Garvey.
- GEISSEL, B., JOAS, M. (2013). *Participatory Democratic Innovations in Europe: Improving the Quality of Democracy?*. Berlin: Barbara Budrich Publisher.
- HEPP, A. (2015). *Transcultural Communication*. New York: John Wiley & Sons.
- HEPP, A. (2020). *Deep Mediatization*. New York: Routledge.
- HEPP, A. (2022). Agency, social relations, and order: Media sociology's shift into the digital. *Communications*, 47(3): 1-24.
- KARWACKI, A., VOLTERRANI, A. (2024). Prevention in social policies between vulnerability and social exclusion. *Voluntas* (in corso di pubblicazione).
- KNOUBLACH, H., LOW, M. (2017). On the spatial re-figuration of the social world. *Sociologica*, 11(2): 1-27.
- MELUCCI, A. (1996). *Il gioco dell'io*. Milano: Feltrinelli.
- MULDOON, J. (2022). *Platform socialism. How to reclaim our digital future from big tech*. London: Pluto Press.
- PAPACHARISSI, Z. (2014). *Affective publics: sentiment, technology and politics*. Oxford: Oxford University Press.
- PELLIZZONI, L. (2005). Cosa significa partecipare. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3: 479-514.
- PUTNAM, R. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- RAGNEDDA, M. (2020). *Enhancing Digital Equity: Connecting the Digital Underclass*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- SORICE, M. (2019). *Partecipazione democratica: teorie e problemi*. Milano: Mondadori Università.
- RECKWITZ, A. (2020). *The society of singularities*. Cambridge: Polity Press.
- SMALL, M. (2017). *Someone to Talk To*. New York: Oxford University Press.
- SORICE, M. (2021). *Partecipazione disconnessa. Innovazione democratica e illusione digitale al tempo del neoliberalismo*. Roma: Carocci.
-



- SORICE, M., VOLTERRANI, A. (2023). Liminalità, partecipazione ed ecosistemi mediali negli spazi urbani. *H-ermes. Journal of Communication*, 24: 27-50.
- SQUILLACI, L., VOLTERRANI, A. (2021). *Lo sviluppo sociale di comunità. Come il terzo settore può rendere protagoniste, partecipative e coese le comunità territoriali*. Milano: Fausto Lupetti Editore.
- TSATSOU, P., edited by, (2022). *Vulnerable People and Digital Inclusion*. Cham: Palgrave MacMillan.
- TURNER, V. (1974). Liminal to liminoid in play, flow, and ritual: An essay in comparative symbology. *Rice Institute Pamphlet - Rice University Studies*, 60(3). Disponibile on line: [https://scholarship.rice.edu/bitstream/handle/1911/63159/article\\_RIP603\\_part4.pdf?sequence=1&disAllowed=y](https://scholarship.rice.edu/bitstream/handle/1911/63159/article_RIP603_part4.pdf?sequence=1&disAllowed=y)
- VAN DIJCK, J., DE WAAL, M., POELL, T. (2018). *The Platform Society: Public Values in a Connective World*. Oxford: Oxford University Press.
-

## **LIBRI IN DISCUSSIONE**

## LIBRI IN DISCUSSIONE

**Colombo Maddalena, Romito Marco, Vaira Massimiliano,  
Visentin Martina (editors)**

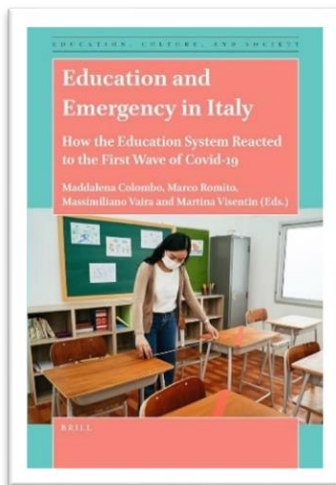
**EDUCATION AND EMERGENCY IN ITALY.  
HOW THE EDUCATION SYSTEM REACTED TO THE FIRST  
WAVE OF COVID-19**

Brill Academic Publishers, 2022, 251 pp.

di *Marianna Coppola*\*

The COVID-19 pandemic represented a real “general and deep crisis” that affected every sphere of human and social life, from the health system - the main system put under pressure and exposed to continuous processes of elaboration and reworking of practices - to the economic system, social security, and even the educational and school system.

The latter, in particular, necessarily had to reorganise and redefine working methodologies and practices of delivering knowledge to students who, all over the world and in



\* MARIANNA COPPOLA is a Research Fellow at the University of Molise, working in Gender and LGBTQ+ Studies, Sociology of health, and Digital Studies in particular the Digital Death.

Email: [marianna.coppola@unimol.it](mailto:marianna.coppola@unimol.it)

DOI: <https://doi.org/10.13131/unipi/rq39-sg61>

a short time, have been forced to stay at home to prevent disease from spreading to all folds of society.

The word “crisis” refers precisely to the fundamental and peculiar characteristics that shaped the thinking and actions of many social actors during the pandemic period, especially in the early stages and during the first lockdown. The etymology of this term, in fact, comes from the Latin word “crisis”, which recall the Greek word “κρίσις”, choice, decision, decisive phase of a new or exceptional situation.

Italy was one of the few countries - during the first wave and in the first total national confinement of the pandemic, from March to June 2020 - to adopt a system of distance education and training, involving all educational agencies, both formal and non-formal, from pre-school to post-graduate and specialisation courses.

Precisely at that time, given the exceptional nature of the phenomenon and the situation that was being experienced, many scholars from various social disciplines (sociology of education, pedagogy, developmental and cognitive psychology, to name but a few) embarked on research paths and theoretical reflections on two aspects that were considered central: firstly, the ability of the system to maintain its performance and the achievement of its objectives despite the migration of the proposal to the digital level, effectively cancelling out the socio-material incorporation of knowledge envisaged in face-to-face training; secondly, the analysis of the possible social inequalities that distance education could evidently bring to light and how these could influence the formative and educational process of learners, with the aim, where possible, of proposing strategies to resolve social differences and promote egalitarian educational actions that can guarantee access to knowledge for all learners (Lupton, Willis, 2021).

The volume *Education and Emergency in Italy. How the Education System Reacted to the First Wave of Covid-19*, edited by Maddalena Colombo et al., represents a work that summarises the reflections of a number of scholars from the Sociology of Education Section of the Italian Sociology Association who accepted the invitation to present research and reflections focused on how the Italian educational system reacted to the social and cultural changes induced by the COVID-19 pandemic. This in consideration of the fact that this “crisis” has, on the one hand, created the opportunity to reflect on the possibility/need to integrate technology and digitalisation into the educational system in a stable and continuous manner and, on the other hand, has generated adaptations, reconfigurations and, at the same time, resistance in the learning-teaching routine, with a particular focus on the process of meta-analysis carried out by the

---

various social actors involved in the educational and training process (students, teachers, parents, ATA staff, etc.) in order to learn lessons from the experience of the pandemic emergency.

The work brings together nine essays and research contributions by several scholars working in thirteen academic institutions throughout Italy. The sections of the book deal with different themes involving all the individual units of the educational and training system, school and extra-curricular, that faced the shock of the total closure of schools and universities, living a real “dissociative” experience in which the daily life of the educational process was carried on without passing through the social and relational dynamics typical of in-person training.

The book is organized through a sociological reading key that considers two levels of analysis: a structural one, which considers the governance of the system, the regulatory framework and the relations between the different social systems with reference to emergency and social security; and an organizational one, which considers - at the decentralized level - the daily and organizational life of the “school” system from the organization of online teaching, to the relationships with parents and students, to the role of computerization at the center of the new educational proposals.

In the introduction by the editors, Maddalena Colombo, Marco Romito, Massimiliano Vaira and Martina Visentin, the theoretical and conceptual framework of the work is outlined, which represents the common thread linking - and conceptualising - the various essays selected in the book.

The authors focus on a historical reconstruction of the health emergency from COVID-19, tracing in a clear and careful way the different socio-political stages of the educational and scholastic journey that took place in those dramatic months, of the theoretical and conceptual choices - on the one hand - and practical and factual ones - on the other - that led the Italian school - mostly analog - in a sudden and important digital transition. This rapid and unexpected transition has not been without critical issues and substantial inequalities throughout the country, first and foremost an obvious digital divide present among the different regions of Italy, and between the generational gap between teachers - some of whom are over 60 - and learners, many of whom are digital natives. The editors identify some key words that can help the reader understand and situate the data and reflections in a coherent conceptual interpretive framework: the concept of social risk, for example, returned during the pandemic to transversality, reaffirming the need, in a globalised world, not to think in “sectoral” terms but to emphasise the importance of concepts such as the complexity and interdependence of social and cultural systems (Douglas,

---

1992); the concepts of cultural trauma and shared suffering that refer to the social and cultural nature of psychological feelings considered in common sense to be the preserve of individualism, and emphasize how reflecting on the social and collectivistic dimensions of feelings and emotions makes possible and clear decisions to be made, future projections and social forecasts especially during emergencies (Eriksen, 2021; Giarelli, 2018). Finally, the editors outline some key aspects on which future research in the sociology of education can focus and understand long-lasting social and cultural transformations: the resilience and consolidation of the digital revolution in education and school systems, which occurred by emergency and not as a gradual process of social and educational transition; secondly, how the de-materialization of knowledge and knowledge transmission can have an important impact-especially for the younger generations-on both learning and teaching and teaching practices and practices.

Students' perspectives, their emotions, difficulties and attitudes (positive or at the same time negative) toward the digitization of knowledge and to a different school daily life experienced during the first wave, the first stringent lockdown in Italy, were the focus of analysis and research questions in the essays by Merico and Scardigno, Di Maggio, and Mesa.

Merico and Scandigno analysed an aspect little dealt with in the literature, and which the health emergency of the pandemic necessarily brought to light, namely the wide range of experiences and educational opportunities that non-formal contexts can offer, returning to the post-pandemic scientific and pedagogical debate the importance of (re)-thinking a policy of integrating formal and informal experiences in the possible learning paths of pupils, diversifying and differentiating learning paths also according to the peculiar characteristics of students (Giovannini, 1997; Alexander et al., 2007; Schneller et al., 2017; Bentsen, 2018; Mygind et al., 2019) . Di Maggio, in his essay, reports reflections and considerations from a mix-methods survey of students enrolled in social science degree programs in a specific territorial and social segment (Sicily). With that, he highlighted how tele-learning is considered by many to be a surrogate a contingent and consequential sublimation to situational needs, and not the first and elective mode of learning, which remains for several reasons the in-person and face-to-face one (such as relationality, the possibility of interaction, and the reduction of distractors and attentional deterrents) (Matthewman, Huppertz, 2020; Hanafi, 2020).

In Mesa's contribution, however, we can appreciate a comparative analysis of the impact on students in five European countries (Italy, Spain, the United Kingdom, France and Germany), underling lights and shadows of

---

the acceleration of the digital revolution in education and schooling generated by the COVID-19 health emergency (Livingstone et al., 2010; Gurcan et al., 2020).

The voices, experiences and psycho-social dynamics of teachers, school leaders and the “training” system, from pre-school to university, are the focus of the discussions and reflections in the contributions by Bertozzi and Sarius, Ramella and Rostan, Bazzoli, Carbone and Dagnas, and Capogna, De Angelis and Musella (Arundel et al., 2007; Dee, Leišyte, 2016).

Early childhood and the experiences of those involved in the educational and school digitization of the pandemic health emergency were the focus of Bertozzi and Sarius’ contribution. The authors focused on distance education relationships with that category of pupils who - due to age and developmental stage - had the most difficulty with distance education and training, namely pre-school pupils. The survey involved several pre-school teachers from the Italian territory with the aim of envying good practices, weaknesses and difficulties that emerged during the most critical phases of the emergency (Sabatinelli, 2016; Mantovani et al., 2020; Santagati, Barabanti, 2020).

The point of view of teachers - from primary to secondary - was the focus of the analysis and reflections of Bazzoli, Carbone, and Dagnes. The researchers focused on the emotions and experiences regarding the transition from offline to online, identifying the functional dynamics - and at the same time the dysfunctional ones - recorded in the early stages of the lockdown and how any difficulties and resistances were faced and overcome, proposing a typification of “teachers in pandemic” (Argentin, 2013, 2018; Kim, Asbury, 2020).

The digital transition of the transmission of knowledge and skills is the focus of Ramella and Rostan’s work, but they focused on the university and academic context, trying to identify the ways in which teaching and research continued during the emergency and how these new experiences contributed to the formation and diversification of teaching strategies. The decisions, emotions, and experiences of school leaders - often at the centre of not easy and important choices - are analysed in the contribution by Capogna, De Angelis and Musella, with the aim of highlighting their strengths and weaknesses in the educational and school system, so as to represent the basis for the construction of educational and training protocols and strategic plans that are not unprepared when faced with other needs and emergencies (Keck, Sakdapolrak, 2013; Avolio et al., 2000).

---

Santagati and Barabanti's contribution examined family-school interaction by studying and analysing the communicative exchanges - via an instant messaging tool - between students, parents and teachers. The investigation clearly confirmed how synergy and commonality of purpose between the two main socialising agencies are important predictors of students' learning and socio-educational well-being (Di Pietro et al., 2020; Fan, Chen, 2001).

Last but not least, Cappello's contribution offered a careful and clear analysis on the role that the pandemic has played - in a very short time - in accelerating a process of change and digitalisation of education and training by resorting - necessarily - to privatisation dynamics and practices through conventions and memorandums of understanding with leading digital and hi-tech platform companies to make their use possible for all pupils, teachers, administrative and technical staff (O'Neil, 2016; Williamson et al., 2020).

The volume by Colombo et al. has a clear and undeniable strong point, consisting of the richness and completeness of the work carried out from a scientific point of view, with important insights that can be transformed into indications for the identification of good practices: in the nine essays - selected for the composition of the volume - the voice is given to the various protagonists and social actors who have personally experienced the COVID-19 health emergency in the educational and school system: the students, teachers, school managers, parents and technicians who have enabled the digitisation of teaching.

## REFERENCES

- ALEXANDER, K. L., ENTWISLE, D. R. E. OLSON, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2): 167-180.
- ARGENTIN, G. (2013). Male routes to a teaching career: Motivations, market constraints and gender inequalities. *International Review of Sociology*, 23(2): 271-289.
- ARGENTIN, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- ARUNDEL, A., LORENZ, E., LUNDEVALL, B.-Å., VALEYRE, A. (2007). How Europe's economies learn: A comparison of work organization and innovation mode for the EU-15. *Industrial and Corporate Change*, 16(6): 1175-1210.
- AVOLIO, B. J., KAHAI, S., DODGE, G. E. (2000). E-leadership: Implications for theory, research, and practice. *Leadership*
-



- Quarterly*, 11(4): 615-668.
- BENTSEN, P. (2018). *Udeskole*: Education outside the classroom in a Danish context. In M. T. Huang & Y. C. J. Ho (Eds.), *The budding and blooming of outdoor education in diverse global contexts* (pp. 81-114). New Taipei City: National Academy for Educational Research.
- DEE, J. R., LEIŠYTE, L. (2016). Organizational learning in higher education institutions: Theories, frameworks, and a potential research agenda. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 75-348), Cham: Springer.
- DI PIETRO, G., BIAGI, F., COSTA, P., KARPIŃSKI, Z., MAZZA, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- DOUGLAS, M. (1992). *Risk and blame: Essays in cultural theory*. Londra: Routledge.
- ERIKSEN, T. H. (2021). The pandemic reminded us what really matters. *Forum: Charles University Magazine*. <https://www.ukforum.cz/en/main-categories/unilife/8072-eriksen>
- FAN, X., CHEN, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1): 1-22.
- GIARELLI, G. (2018). *Sofferenza e condizione umana. Per una sociologia del negativo nella società globalizzata*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- GIOVANNINI, G. (1997). I molti tempi, luoghi, attori della formazione: un'analisi del poli-centrismo a partire dall'offerta. In E. Morgagni, A. Russo (a cura di), *L'educazione in sociologia: testi scelti* (pp. 393-410). Bologna: CLUEB.
- GURCAN, F., CAGILTAY, N. E. (2020). Research trends on distance learning: A text mining-based literature review from 2008 to 2018. *Interactive Learning Environments*, 31(2): 1007-1028.
- HANAFI, S. (2020). *Post-COVID-19 sociology*. ISA Digital Platform. <https://www.isa-sociology.org/frontend/web/uploads/files/Post-COVID-19%20Sociology.pdf>
- KECK, M., SAKDAPOLRAK, P. (2013). What is social resilience? Lessons learned and ways forward. *Erdkunde*, 67(1): 5-19.
- KIM, L. E., ASBURY, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90: 1062-1083.
-

- LIVINGSTONE, S., HELSPER, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, 12(2): 309-329.
- MANTOVANI, S., PICCA, M., FERRI, P., BOVE, C., RIPAMONTI, D., MANZONI, P., CESA BIANCHI, A., MEZZOPANE, A. (2020). *Bambini e isolamento. La parola ai genitori*. Milano: Università degli Studi di Milano Bicocca.
- MATTHEWMAN, S., HUPPATZ, K. (2020). A sociology of Covid-19. *Journal of Sociology*, 56(4): 675-683
- MYGIND, E., BØLLING, M., SEIERØE BARFOD, K. (2019). Primary teachers' experiences with weekly education outside the classroom during a year. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 47(5): 599-611.
- O'NEIL, C. (2016). *Weapons of math destruction: How Big Data increases inequality and threatens democracy*. New York: Crown Publishers.
- SABATINELLI, S. (2016). *Politiche per Crescere. La prima infanzia tra cura e investimento sociale*. Bologna: il Mulino.
- SANTAGATI, M., BARABANTI, P. (2020). (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education*, 11(2): 109-125.
- WILLIAMSON, B., EYNON, R., POTTER, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2): 107-114.
-

**LIBRI IN DISCUSSIONE**

**Estrella Gualda**  
(editor)

**TEORÍAS DE LA CONSPIRACIÓN Y DISCURSOS DE ODI EN LÍNEA EN LA SOCIEDAD DE LAS PLATAFORMAS**

Dykinson, S.L. 2024, 308 pp.

di *Miriam Matteo*\*

Entering into the study of today's society implies recognising its salient traits that can be traced in terms of hypercomplexity (Dominici, 2011) such that, while on the one hand algorithms are embedded in social processes (Benato, 2012), on the other hand the boundaries between offline reality and online virtuality are so blurred that one can speak of an on-life society (Floridi, 2014). In such a scenario, in which information and communication technologies and the social platforms of Web 2.0. enable unprecedented possibilities of interaction and participation on the part of social actors, and the digital environment



\* MIRIAM MATTEO is a PhD student in sociology and social research at the Department of Political and Social Sciences of the University of Salerno.  
Email: mmatteo@unisa.it

DOI: <https://doi.org/10.13131/unipi/brh8-ra27>

is characterised as a “total social fact” (Marres, 2017) that has the capacity to affect individual action and processes of knowledge and sharing, the book *“Teorías de la Conspiración y discursos de odio en línea en la sociedad de las plataformas”* offers a notable contribution to the international scientific debate that questions the discriminatory and mystifying drifts that emerge from the use of social platforms such as Facebook, Instagram, Twitter, Telegram, Whatsapp, etc. Through a multi-disciplinary theoretical and exploratory analysis of the narratives constructed around the COVID-19 pandemic, migrants and refugees, and the dynamics related to gender issues and the LGBTQ+ community, the book offers a specific focus on conspiracy theories and hate speech that originate and propagate online. The research, which originated from R&D&I project entitled “Conspiracy Theories and Online Hate Speech: Comparison of Patterns in Narratives and Social Networks about COVID-19, immigrants, and refugees and LGBTI people [NON-CONSPIRACY-HATE!]”, grant: PID2021-123983OB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ and by FEDER/EU, coordinated by the University of Huelva, in collaboration with a group of researchers from the areas of Social Sciences, Humanities and Techniques of the Universidad de Malaga and Universidad Autónoma de Madrid (Spain), Università degli Studi di Salerno (Italy), Universidade do Algarve (Portugal) and the Universidad Nacional Mar del Plata, CONICET/INHUS (Argentina), broadening the horizon of analysis and reflection on the nature, methods of dissemination and possible strategies of containment of conspiracy theories and hate speech to sociocultural contexts and research experiences overseas. The book includes contributions from researchers working in the above centers and who are involved in the implementation of the project, but it has been joined by several chapters of international researchers who, without being directly linked to the project (Arizona State University, USA; Università degli Studi di Roma Tre, Università degli Studi di Macerata and LUISS of Rome, Italy; Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador - Cuenca) have extensive experience in the topics of the chapters they sign, which offers us a richer panorama for the discussion of the state of the art regarding conspiracy theories and hate speeches, as well as for the study of cases from an international perspective.

The contributions made by the authors use different interpretative frameworks, micro-, meso- and macro-perspectives and analytical tools, thus composing an original treatment that highlights the level of impact of conspiracy theories and hate speech, which are closely interconnected, on political processes and phenomena of the broader society, adopting a

---

common denominator that recurs in all the essays: the construct of “platform society” (Van Dijck, Poell, de Waal, 2018), which gives the volume, divided into five thematic sections, an adequate internal thematic coherence.

The first section, divided into four chapters, presents general theoretical and conceptual tools useful both to contextualise the phenomena of conspiracy theories and online hate speech, which are specific to the whole treatise, and to guide the reading of the subsequent chapters, which become increasingly specific around certain social phenomena and case studies.

E. Gualda proposes a first chapter on online micro-narratives as evolved and typical forms of digital communication, emerging from the activity of “prosumers” who are both producers and consumers of short, catchy and viral stories or messages spread on social media, which “can play a role in shaping the opinion on sensitive issues” (p. 33) and thus act as “a vehicle for conspiracy theories and hate speech focusing on various vulnerable groups in the context of COVID-19, immigrants, refugees and LGBTIQ+ people” (p. 33) and thus act as “vehicles for conspiracy theories and hate speech focusing on various vulnerable groups in the context of COVID-19, immigrants, refugees and LGBTIQ+ people” (p. 35).

In the second chapter E. Martinez-Brawley proceeds with an examination of the history and conceptualisation of hate speech, explaining how online hate speech presents the traits of an epidemic, due to “two salient facilitating factors: manipulation and contagion effect” (pp. 51-52). In particular, the author emphasises the historical problem of hate speech definitions in the international context, which not only remain linked to the socio-cultural contexts in which they take shape – and are therefore difficult to reconcile within a universal definition – but also oscillate between the need to protect individuals and minorities targeted by hate speech and the need to guarantee expression freedom.

The third chapter, by E. Mangone and S. Donato, presents a reflection on the online communication processes related to the link between hate speech and cancel culture which, “often misunderstood, leads to the ostracization of individuals who violate social norms” (p. 64). The “misinterpretation” referred to by the authors concerns the related hate speech phenomena as an unintentional and paradoxical result of the cancel culture.

M. Zacarias closes the first theoretical-conceptual section with a fourth chapter dedicated to the criticalities and opportunities offered by automatic hate speech detection techniques, emphasising the importance of a multidisciplinary approach to develop effective and above all ethical

---

hate speech detection systems. If the effectiveness of Deep Learning algorithms depends on the quality of the available data and the use of human annotators contains within itself the risk of introducing subjective viewpoints into the analysis of a given content, the contextual nature of hate speech emerges once again and, consequently, the need to develop models covering a wide range of languages and cultural forms.

The second thematic section focuses on conspiracy theories, infodemics and online hate around the COVID-19 pandemic phenomenon.

W. Juarez and S. Ferreyra propose a chapter on the narratives emerging from the digital activism of the “tuitòsfera en Argentina” (p. 106), related to the social mobilisations during the first months of the pandemic. The analysis develops on the predominant narratives during the mobilisations and the characteristics of the users, showing how the spread of misinformation about the virus and health measures fostered social dissent, also revealing a fragility of democratic processes highlighted by the growth of extreme right movements. In such a context, Twitter has characterised itself as a place of visibility and coordination of protests.

E. Gualda offers a further contribution to the volume by once again focusing on online micro-narratives. Analysing negationist, infodemic and conspiratorial tweets by comparing English and Spanish language micro-narratives about the so-called “plandemic”, according to which the COVID-19 pandemic is the result of a plan orchestrated by a global elite to control the population, the author not only demonstrates how such micronarratives have greatly fuelled the no-vax and anti-quarantine movements, discrediting governments and health systems, aspects that can undermine trust in public institutions and science, but also highlights the contextual character of denialist, infodemic and conspiratorial micronarratives, comparing Spanish and English tweets.

A. Amendola and M. Masullo analyse the production of online narratives about the COVID-19 pandemic in terms of fake news, conspiracy theories and hate speech on a platform that has the closed and homophilic characteristics, in terms of values, of a tribe (Maffesoli, 1988; Boccia Artieri, 2012) and therefore hardly escapes the ‘filter bubble’ effect (Beninato, 2012) with which fake news spreads: Telegram, considered by the authors to be one of the platforms most responsible for the spread of disinformation on COVID-19 in Italy, despite the containment measures adopted by the platform in this regard.

E. Borthiry closes this thematic section with a political campaign analysis on Twitter related to the 2021 elections in Argentina, demonstrating the importance of participation in debates on the health emer-

---

gency from COVID-19 for all candidates: “the health crisis not only dominated the political and media agenda, but also acted as a catalyst for questioning political differences” (p. 168).

The third thematic section analyses conspiracy theories and online hate speech targeting immigrants and/or refugees through two contributions.

A. Taboada-Villamarín and C. Rebollo-Díaz present the results of a study on the conspiracy theories that have spread on Twitter and that attribute responsibility for the origin and spread of the coronavirus to China, contributing to the spread of cyber-racism and hostility towards Asians. Using methods such as sentiment analysis, the authors reconstructed the main sentiments behind the propagation of such theories, revealing fear and mistrust towards both China and the WHO.

I. Marín Gutiérrez, M. Hinojosa Becerra and Á. L. Torres Toukoumidis analysed fact-checking methods regarding online hate speech on Venezuelan migration to Ecuador. The investigation of news about Venezuelans, exposed by the official Ecuadorian verification agency “Ecuador Chequea”, is useful to reflect on how fake news has negatively influenced the Ecuadorian population behaviour towards Venezuelans.

The fourth thematic section brings together works on conspiracy theories, hate speech and forms of violence online against women and young people.

E. Ruiz-Ángel, P. Ruiz-Ángel and F. J. Santos Fernández present an examination of the sociological literature on the origin of misogyny as a “democratic discourse based on (male) equality” (p. 208), making use of different contributions such as those of philosopher Amelia Valcárcel and sociologist Rosa Cobo, and then dwell on the ways in which social networks propagate in the so-called *manosphere*, “where forums, websites, blogs and social networks are used to create a misogynist and sexist digital environment” (p. 206), a phenomenon that, as the authors point out, “has increased [...] since the confinement of the COVID-19 pandemic” (p. 216).

F. Cubeddu and M. Scocco contribute to this section by focusing on online hate speech as a sub-category of cyberviolence (of a broader and multidimensional nature, encompassing a wide range of online aggressive behaviour), analysing young people’s perceptions of it, the communication practices they engage in and identifying the most vulnerable social groups most affected by cyber-violence.

L. Cabrera Álvarez concludes the section by presenting an examination of the literature on the construct of “cancel culture”, typical of the digital society, asserting that there is no uniformly accepted definition by

---

the scientific community, examining above all the relationship between cancel culture, conspiracy theories and hate speech, presented as a consequence of cancel culture. As the latter is an emerging phenomenon, the scientific community should adequately pay attention to it.

The last thematic section concerns an in-depth study of gender studies and the narratives, discourses and social representations relating to LGBTQ+ people, which offers interesting keys to interpreting the phenomena examined through the construction of original typologies.

In the first chapter A. Canillo analyses four lesbian blogs, in terms of use and content, related to LGBTQ+ activism in the early 2000s in Argentina, drawing on the theoretical contributions of lesbian feminist theorists such as Monique Wittig and Adrienne Rich, who interpret heterosexuality as a political regime that generates a system of differences and oppressions, and of Butler, who defines it as a hegemonic discursive regime two main types of content in blogs. The activism that has emerged among such blogs has mainly focused either on the demand for rights and claims against the state (e.g. the right to abortion), or on the visualisation of lesbian identity.

M. Coppola and G. Masullo, through a digital ethnography conducted on a thematic Facebook group related to the Italian transgender community, aimed at exploring hate speech within the online transgender community examined, demonstrate that “in the community examined, cis-normativity and heteronormativity constitute the horizon towards which individuals in transition look to evaluate themselves and others according to sexual normativity” (p. 286). The authors propose an original typology relating to the issue of “passing for normal” articulated in four prevailing types, depending on the degree to which transgender individuals adhere to cis-heteronormative models and the degree to which they achieve certain phenotypic standards.

The final chapter, by F. J. Santos Fernández, E. Ruiz-Ángel and P. Ruiz-Ángel, dwells on the evolution of the phenomenon of homophobia, whereby the authors argue the need to adopt a more appropriate concept to describe the innumerable forms of discrimination that all forms of sexual orientation are subject to: LGBTphobia. They conclude their work with the case study “Gaysper”, a form of counterspeech that uses humour and the construction of positive narratives to counteract hate speech.

---



---

Numero chiuso il 26/06/2024

---