

## 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’“*inédito 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.
-