

Paulo Freire al crocevia tra antropologia filosofica, politica e pedagogia
*Paulo Freire at the crossroads of philosophical anthropology,
 politics and pedagogy*

Nicolò Valenzano

Abstract

In questo articolo vorrei illustrare il nucleo concettuale da cui prende le mosse la riflessione di Paulo Freire, sostenendo che questo è uno degli elementi di originalità del suo pensiero. Argomenterò che questo nucleo si situa al crocevia tra antropologia filosofica, pedagogia e politica. In particolare vorrei proporre l'idea per cui il nesso, costitutivo dell'impostazione freiriana, tra pedagogia e politica trova le sue fondamenta in una determinata concezione antropologica. Mostrerò, in conclusione, come questa visione antropologica possa essere connotata pienamente come pedagogica.

Parole chiave: Paulo Freire, Antropologia pedagogica, Antropologia filosofica e pedagogia, Pedagogia e politica

In this paper I illustrate the conceptual core from which Freire's reflection starts, arguing that this is one of the elements of originality of his thought. I argue that this nucleus is located at the crossroads between philosophical anthropology, pedagogy and politics. In particular, I propose the idea for which the link, constituting the Freirian approach, between pedagogy and politics finds its foundations in a specific anthropological conception. In conclusion, I show how this anthropological vision can be fully characterized as pedagogical.

Keywords: Paulo Freire, Pedagogical anthropology, Philosophical anthropology and pedagogy, Pedagogy and politics

Nicolò Valenzano è dottore di ricerca in filosofia presso il Consorzio Filosofia del Nord-Ovest (FINO), Università degli Studi di Torino e collabora con la cattedra di Pedagogia Generale del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione. Attualmente si interessa dell'antropologia pedagogica di Paulo Freire e di pratiche educative di comunità, in contesti scolastici ed extrascolastici. Tra le ultime pubblicazioni: *Guido Calogero. Il moralismo assoluto e il primato dell'educazione*, in «CQIA Rivista», anno IX, n. 28, 2019, pp. 80-92; *Logiche d'azione e contesti capacitanti nel lavoro educativo di comunità. Una ricerca in una valle alpina*, in «Formazione e Insegnamento», vol. XVIII, n.1, pp. 543-553.

E-mail: nicolo.valenzano@unito.it

Introduzione

Come è noto, l'interesse principale di Paulo Freire, grazie al quale ha acquisito notorietà a livello internazionale, è di natura educativa. La fortuna e la diffusione delle prospettive pedagogiche di Freire ha percorso l'intera sua vita, al punto da essere considerato, negli anni Novanta, il più noto e importante educatore al mondo (Taylor, 1993, p. 149; Elias, 1994). L'influenza freiriana non si rintraccia solamente nelle pratiche educative, di alfabetizzazione degli adulti, ma anche sul piano teorico (Telleri, 2002; Schachtner, 1999; Schettini, Toriello, 2008; Mayo, 2004; Souza, 2001; Schugurensky, 2011; Tagliavia, 2011): basti ricordare il debito che la pedagogia critica ha esplicitamente riconosciuto nei suoi confronti o il rapporto articolato e di reciproca influenza con la teologia della liberazione (Giroux, 1983; Kincheloe, 2008; McLaren, 2000; Rivera, 2004; Freire, 1972; 1974a).

Nonostante questi interessi pedagogici, teorici e pratici allo stesso tempo, è stato Freire stesso a sottolineare come ogni pratica educativa e ogni teoria pedagogica implicino una concezione di uomo: "tutta la pratica educativa implica una posizione teorica sull'arte dell'educatore. Questa posizione implica a sua volta – a volte più a volte meno esplicitamente – un'interpretazione dell'uomo e del mondo" (Freire, 1970, p. 17). Dal momento che tutte le pratiche educative implicano una visione di ciò che gli esseri umani sono, diverse proposte pedagogiche e didattiche rinviano a diversi modelli antropologici.

La tesi che vorrei illustrare in queste pagine si muove proprio in questa direzione: vorrei sostenere che il nucleo concettuale da cui prende le mosse la riflessione del pensatore brasiliano si situa al crocevia tra antropologia filosofica, pedagogia e politica (Freire, 2007, p. 119). In particolare vorrei proporre l'idea per cui il nesso, costitutivo dell'impostazione freiriana, tra pedagogia e politica trovi le sue fonti in una determinata concezione antropologica. Mostrerò, in conclusione, come questa visione antropologica possa essere connotata pienamente come pedagogica.

1. Tra concezione antropologica e proposta educativa

Il nesso tra idea di uomo e proposta educativa può essere ravvisato ad un duplice livello. Da un lato le forme educative devono essere adeguate al fine che viene perseguito: l'antropologia filosofica in questo contesto si occupa di delineare qual è l'idea di uomo da perseguire e, proponendosi come possibile descrizione dei fini educativi, si declina come antropologia pedagogica (Freire, 1973a, p. 57). In questi termini la proposta di Freire può essere interpretata come una pedagogia umanista, nella misura in cui assume la dignità umana come valore da perseguire attraverso le azioni educative (Dale, Hyslop-Margison, 2010; Scurati, 1991). Dall'altro lato, le azioni educative per essere valide devono essere precedute da una riflessione sull'uomo, per evitare il rischio di "adottare metodi educativi e modi di agire che riducono l'uomo alla condizione di oggetto". In questo quadro l'antropologia filosofica svolge un ruolo di ideale regolativo delle

pratiche educative, nella misura in cui l'idea di uomo rappresenta il termine attraverso il quale giudicare la validità delle singole azioni educative (Freire, 1973a, p. 49).

Esemplificando il ragionamento di Freire, si può notare come, in alcune proposte pedagogiche, la preoccupazione principale sia il contenuto da insegnare: l'educando è concepito come un ricevitore di contenuti. Il fondamento di queste teorie è un'antropologia filosofica che vede l'uomo come un essere completo. In questa prospettiva l'uomo e il mondo sono dati, non sono da costruire: l'unica possibilità concessa è di adattarsi. Ci sono però altre teorie pedagogiche che pongono l'educando al centro del progetto educativo, in grado di cogliere le dinamiche del mondo e di costruire la propria visione del mondo, diventando in questo modo autonomo. Questo è proprio uno degli elementi centrali dello sforzo insieme teorico e pratico che Paulo Freire ha portato avanti in diverse parti del mondo nel corso della sua vita. Da questo punto di vista le pratiche educative freiriane si sono fondate su una visione dell'uomo come essere incompiuto, storico e relazionale.

2. Un'idea di uomo di natura politica

Il secondo nesso fondamentale, all'interno del nucleo concettuale posto al crocevia tra antropologia filosofica, pedagogia e politica, evidenzia come l'idea di uomo che si rintraccia nelle opere di Freire è di natura politica poiché genera un'educazione politica e pone al centro la nozione di libertà: in questi termini “qualsiasi antropologia postula una politica, sia perché non è neutra, sia perché rappresenta nello stesso tempo una scelta che vuole realizzare” (Freire, 1973a, p. 118; Silva, 1970). L'antropologia filosofica di Freire propone un impegno politico che richiede agli uomini di essere soggetti all'interno di un progetto di vita oppure essere convertiti in oggetti di questo stesso progetto; di essere collocati in mezzo alla storia che può umanizzare o disumanizzare, liberare o opprimere; di essere in mezzo ai “temi epocali”, che gli esseri umani possono afferrare e utilizzare per risolvere i loro problemi, oppure di essere alla periferia, ai margini della storia; di avere un atteggiamento critico oppure di assumere una coscienza ingenua, magica, mitica e semi-intransitiva; di assumere un atteggiamento pratico (connesso alla praxis) oppure di essere semplicemente attivista o idealista; di trasformare il mondo, per cui scoprire il mondo reale significa scoprire le reali possibilità della condizioni umana oppure, viceversa, cedere ai suoi limiti; di essere in relazione con l'altro per entrare in dialogo oppure di vivere in modo individualistico (Torres Novoa, 1978, pp. 63-70). Queste alternative sono di natura politica, nella misura in cui per politica si intende “la direzione razionale dell'azione umana, l'incontro per eccellenza delle aspettative individuali e collettive”, il luogo in cui “tutti gli sforzi per sostenere o trasformare la realtà in modo efficace sono sintetizzati”, in altre parole, laddove la si concepisca in termini generali come “l'arte del possibile” (Torres Novoa, 1978, p. 61).

Un'altra chiave per comprendere la centralità della dimensione politica nel pensiero complessivo di Paulo Freire, e in particolare nella sua antropologia filosofica e nella sua pedagogia, è il concetto di libertà (Ordóñez, 1981). L'aspirazione della libertà attraversa tutta l'opera del pensatore brasiliano: non è intesa come la libertà astratta del liberalismo, ma emerge come un

imperativo morale, in relazione alla necessità di forgiarla come un'istituzione storica concreta (Weffort, 1973, pp. 13-14).

L'idea di libertà, lontano da essere solamente un concetto, è un'aspirazione umana che acquista interesse e significato nella misura in cui si incarna nella storia. Marcela Gajardo, sociologa dell'educazione cilena che ha lavorato e studiato insieme a Paulo Freire all'*Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria*, ha evidenziato come questa idea di libertà sia strettamente collegata alla lotta per trasformare una concreta situazione esistenziale:

La libertà non concepita come il potere magico di instaurare uno stato di cose, ideale e perfetto, attraverso la negazione e il ripudio di una realtà presente ma, al contrario, comprendendola del suo vero significato, come l'ammissione di una realtà concreta e determinata per trasformarla attraverso l'azione degli uomini che in essa si incontrano, vivendola e assumendola criticamente (Gajardo, 1970, p. 7)¹.

In questa prospettiva la libertà umana è una qualità che ha a che fare con l'essere sociale, che comporta assumere, riconoscere e inserirsi criticamente nella realtà per trasformarla. La libertà permette all'essere umano di essere coinvolto creativamente e costruttivamente nel processo storico volto a ottenere la liberazione. La libertà va pertanto concepita come la possibilità di praticare atti liberi che sono poi a propria volta liberatori: libertà, quindi, come potere di liberare. È sempre la sociologa cilena a ricordarci come, attraverso la sua teoria dell'azione, Freire intendeva chiarire in che cosa consista la libertà, quali siano le condizioni affinché sia esercitata e a quali risultati potesse condurre, opponendosi a qualsiasi "discussione bizantina sul suo significato astratto" (Gajardo, 1970, p. 7).

La libertà è costruita nel contesto dei limiti e delle potenzialità umane e non è quindi un dono; viceversa si tratta di un compito da perseguire. Quando l'essere umano riflette sui propri limiti, agisce su di essi per trasformarli; e quando attraverso l'azione vi riesce, acquisisce una riflessione più lucida e quindi è in grado di agire in modo più lucido. In ogni azione umana, in altri termini, sono aperte nuove possibilità di riflessione e in ogni riflessione si aprono nuove possibilità d'azione. Il rapporto dialettico tra azione e riflessione, in cui consiste la prassi (*práxis*), rende gli uomini soggetti della propria storia. In questi termini la prassi è il fondamento antropologico del progetto politico di tutti gli esseri umani. La libertà è creata attraverso la prassi, che è l'esercizio umano di essere il soggetto di un progetto politico. Si tratta infine di una libertà politica perché costituisce l'obiettivo di tutti gli esseri umani sia collettivamente sia a livello personale, perché tutti gli esseri umani sono soggetti della storia e della cultura, perché la realizzazione della vocazione umana a essere soggetti e liberi coincide con le aspettative individuali e collettive. In questi termini si comprende come le pratiche educative debbano, nella prospettiva freiriana, configurarsi come pratiche di libertà.

¹ Marcela Gajardo è colei che ha fatto conoscere a Freire l'antologia degli scritti gramsciani tradotti in spagnolo, tratti da *Letteratura e vita nazionale*; su questo si vedano Mayo, 2013, p. 53 e Morrow, Torres, 1995, p. 457.

3. Un'educazione non neutrale

Se il primo nesso che abbiamo evidenziato pone in evidenza il rapporto tra la concezione di uomo e le teorie e le pratiche educative e se il secondo sottolinea la dimensione politica dell'antropologia filosofica freiriana, la terza connessione che vorrei mettere in luce è quella tra educazione e politica. Vista l'abbondante letteratura sul tema non è il caso di dilungarsi su questo punto, ma può essere utile al discorso che sto sviluppando ricordare come la pedagogia rappresenti in questa prospettiva un impegno politico in senso stretto, nella misura in cui l'educazione non può essere neutrale². Freire ha più volte precisato come per lui fosse "impossibile pensare un'educazione neutrale, una metodologia neutrale, una scienza neutrale o addirittura un Dio neutrale" (Freire, 1973b, p. 78), perché è lo stesso utilizzo della libertà che conduce alla "necessità di scegliere e questa all'impossibilità di essere neutrali" (Freire, 1994, p. 88)³. Ha sostenuto, viceversa, come "ogni neutralità contenga sempre una scelta nascosta" e come, in definitiva, sia "impossibile per la neutralità esistere nella prassi umana. Per questo motivo si può avere un'educazione finalizzata all'addomesticamento o al dominio oppure un'educazione per la liberazione" (Freire, 1973b, p. 78). Se si sceglie come fine la liberazione non è possibile, dunque, utilizzare gli stessi metodi e tecniche che vengono utilizzate per dominare.

Come noto Freire insiste molto sull'azione dialogica, caratterizzante la concezione problematizzante dell'educazione, secondo cui compito dei processi formativi sarebbe un'analisi critica dell'esistente per una sua trasformazione. Il dialogo, in questa prospettiva pedagogica, si definisce come un rapporto orizzontale tra due soggetti, fondato sull'amore, sulla speranza, sull'umiltà e sulla fiducia (Freire, 1973a, p. 132). Se nel dialogo entrambi i soggetti divengono attivi e responsabili del processo educativo, secondo la logica della reciprocità per cui colui che educa, "mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa", ciò non significa annullare l'asimmetria della relazione e negare l'autorità dell'educatore (Freire, 2011, p. 69). Semmai Freire intende prevenire la possibilità che degeneri in autoritarismo. Ma non solo non è possibile un'educazione neutrale e una relazione educativa perfettamente simmetrica, ma non è nemmeno auspicabile perché significherebbe eliminare i differenti livelli di competenza tra le parti e la natura intenzionale del processo educativo cedendo alla tentazione spontaneistica (Freire, Gadotti, Guimarães, 1989, p. 50).

Coerentemente con questa impostazione Freire recupera, dal personalismo di Mounier, la categoria di impegno, in relazione dialettica con quella di autonomia. In questa prospettiva la persona si realizza nella capacità di posizionarsi e impegnarsi, ma tale presa di posizione sarebbe semplice indottrinamento o reclutamento collettivista se non partisse da posizioni autonome, da persone consapevoli di far parte di una comunità. Ne consegue un'idea di educazione come proposta, contrapposta all'imposizione, perché "imporre significa rifiutarsi deliberatamente di presentare delle alternative e una molteplicità di punti di riferimento" (Freire, Macedo, 2008, p. 49).

² In generale tutta la Pedagogia critica ha insistito su questo punto: si veda, su tutti, Giroux, 2011.

³ Si veda inoltre Freire, Gadotti, Guimarães, 1989.

Le riflessioni sul ruolo della chiesa, una chiesa profetica, in sintonia con i teologi della liberazione, sono perfettamente in linea con questa teoria dell'impegno e della non neutralità di tutte quelle istituzioni, prima di tutto quelle educative, preposte alla trasformazione delle condizioni di disegualianza (NOTA). Ciò implica, in termini ancor più generali, una concezione non neutrale della prassi umana: come ha icasticamente scritto il Mounier, infatti, "il non intervento fra il 1936 e il 1939 ha prodotto la guerra di Hitler, e chi non 'fa politica', fa passivamente politica del potere costituito" (Mounier, 1952, p. 115).

4. La coscientizzazione

Il concetto centrale del pensiero freiriano, la coscientizzazione, sintetizza questa unità tra pedagogia e politica mediata dalla concezione antropologica⁴. La coscientizzazione non consiste solo nello sviluppo di una presa di coscienza individuale delle cause empirico-culturali della propria condizione di vita, ma è genuinamente anche il risultato di un lavoro educativo: alfabetizzazione e coscientizzazione sono due aspetti dello stesso processo, in cui "l'educazione è politicizzata e la politica educata" (Torres, 2014, p. 76). Proprio perché la coscientizzazione non opera solamente come un fenomeno individuale di consapevolezza psicologica, Freire ha potuto affermare che non si può parlare di "coscientizzazione strettamente educativa", che la distinzione tra pratica educativa, realizzata "nell'intimità dei seminari", e la dimensione politico-sociale rappresenta una separazione, ingenuamente o astutamente proposta, non solo irrealista ma persino pericolosa (Freire, 1975, p. 165).

La coscientizzazione consiste nel chiarire le incoerenze della realtà in cui si vive, andare alla radice di qualsiasi forma di violenza, problematizzare i propri bisogni, elaborare un progetto e costruire un'alternativa alla situazione disumanizzante, partecipare individualmente e collettivamente alla propria formazione. Significa in altri termini realizzare l'utopia quale spinta a trascendere il dato storico acquisito e perseguire il cammino verso la propria umanizzazione (Bellanova, 2002, p. XXXVII).

La coscientizzazione implica che si superi "la sfera spontanea dell'apprensione della realtà per arrivare in una sfera critica in cui la realtà è un oggetto conoscibile e in cui la persona assume una posizione epistemologica". Per questa ragione deve essere considerata un impegno storico, il quale "implica che gli uomini assumano il ruolo di soggetti, che fanno e rifanno il mondo, esige che gli uomini creino la loro esistenza con il materiale che la vita offre loro" (Freire, 1974b, p. 39). Il concetto di coscientizzazione mira alla comprensione della consapevolezza critica e alla formazione della coscienza sociale sia come fenomeno storico, sia come processo sociale umano connesso alle capacità comuni di diventare autori e attori sociali dei propri destini. Il pedagogista brasiliano ha

⁴ Il termine "conscientização", come ammesso dallo stesso Freire, è stato coniato da alcuni professori dell'Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB): in Freire, 1973a, p. 37 fa riferimento ad Álvaro Vieira Pinto e ad Alberto Guerreiro Ramos; in Freire, 1971, pp. 42-51 fa riferimento all'importante ruolo ricoperto da Helder Camara per la sua diffusione; sulla ricostruzione teorica e il debito intellettuale di questo concetto freiriano si veda Cruz, 2013, pp. 169-182.

sottolineato come la coscientizzazione non si verifichi automaticamente, né dovrebbe essere intesa come un fenomeno evolutivo lineare. Ha tematizzato invece una coscienza emancipatrice che nasce attraverso un processo organico di impegno umano, che richiede interazioni educative critiche capaci di alimentare la relazione dialettica degli esseri umani con il mondo. Ciò comporta un riconoscimento, che non è possibile affrontare in questa sede, della tensione dialettica, che deve essere mantenuta, tra l'emancipazione del singolo e quella della comunità, tra la mentalità democratica individuale e il benessere democratico della più ampia sfera comunitaria.

Conclusione. Un'antropologia pedagogica di natura politica

Nel pensiero freiriano, la coscientizzazione rappresenta una sintesi concettuale delle sue posizioni antropologiche, pedagogiche e politiche. La tesi pedagogica, per cui l'educazione non può essere neutrale ma possiede un contenuto politico attivo, e quella politica, seconda la quale occorre orientare la prassi umana verso l'obiettivo di generare forme di organizzazione popolare per accompagnare lo sviluppo di una coscienza critica finalizzata alla trasformazione sociale, discendono da una precisa idea di uomo che sarà tratteggiata nelle pagine seguenti.

Approfondire l'antropologia filosofica di Freire consente di comprendere in quali termini fondi la sua pedagogia, delineando nello specifico un'idea di uomo educabile nella misura in cui consente di evidenziare le ragioni e le condizioni che permettono di pensare l'uomo come un soggetto educabile (Nosari, 2002, p. 55). La prospettiva antropologico-filosofica di Freire non presenta di per sé grandi elementi di originalità, come pur è stato rilevato dalla critica, ma acquisisce una certa rilevanza se interpretata come fondamento e vertice interpretativo della sua teoria pedagogica (Preiswerk, 1995; Schugurensky, 2011; Egerton, 1973; Leach, 1982). La grande varietà di teorie filosofiche utilizzate come fonti della sua proposta antropologica sono, in qualche modo, funzionali alla comprensione dell'uomo come soggetto educabile, del contesto sociale dell'educazione e del processo attraverso il quale si realizza (Elias, 1994, p. 44).

A proposito della *Pedagogia degli oppressi* (2008), Freire ha sostenuto che in tutto il libro vi era "anche se a volte sottintesa, ma chiara ed esplicita, un'antropologia, una certa comprensione o visione dell'essere umano" (Freire, 2007, p. 119). In questo articolo ho cercato di mostrare come tale concezione antropologica sia squisitamente pedagogica, andando così a delineare una vera e propria antropologia pedagogica. Secondo questa linea interpretativa, al cuore della proposta freiriana si pone una certa idea di essere umano educabile, sintesi di una visione antropologico-filosofica, di una chiara prospettiva politica e di una compiuta riflessione pedagogica.

Riferimenti bibliografici / Bibliographical references

- Bellanova B., 2002, «Introduzione ai lavori. Le ragioni del II International Forum Paulo Freire», in F. Telleri (a cura di), *Il metodo Paulo Freire: nuove tecnologie e sviluppo sostenibile. Atti del II International forum Paulo Freire, Bologna 29 marzo-1 aprile 2000*, Bologna, Clueb.
- Cruz A.L., 2013, «Paulo Freire's concept of conscientização», in Lake R., Kress T. (eds.), *Paulo Freire's intellectual roots: Toward historicity in praxis*, Ney York, Bloomsbury, pp. 169-182.
- Dale J., Hyslop-Margison E.J., 2010, *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation. The Philosophical Influence on the Work of Paulo Freire*, New York, Springer.
- Egerton J., 1973, «Searching for Freire», in *Saturday Review of Education*, vol. 1, n. 3, pp. 32-35.
- Elias J., 1994, *Paulo Freire: Pedagogy of Liberation*, Malabar, Krieger.
- Elias J., 1994, *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation*, Malabar, Krieger.
- Freire P. (1973a), *L'educazione come pratica di libertà*, Milano: Mondadori (ed. orig. *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra 1967).
- Freire P. (1974b), *Teoria e pratica della liberazione*, Roma, AVE (ed. orig. *El mensaje de Paulo Freire. Teoria y pratica de la liberación*, Madrid, Marsiega 1972).
- Freire P., 1970, *Cultural Action for Freedom*, Cambridge, MA, Harvard Educational Review.
- Freire P., 1971, «Concientizar para liberar: nociones sobre la palabra concientización», in *Contacto*, vol. 8, n.1, pp. 42-51.
- Freire P., 1972, *La misión educativa de las Iglesias en América Latina*, Talca, Fundación Obispo Manuel Larraín.
- Freire P., 1973b, «By Learning They Can Teach», in *Convergence*, vol. 6, n. 1, pp. 78-84.
- Freire P., 1974a, «Educación, liberación e iglesia», in P. Freire, Bodipo-Malumba E.I., Cone J.H., Assmann H. (org.), *Teología negra, teología de la liberación*, Salamanca, Sígueme.
- Freire P., 1975, «La coscientización demistificada por Freire», in *Revista Sic*, n. 374, pp. 164-166 (relazione presentata al seminario "Invitation to Conscientize and De-School: A Continuing Conversation", 6 settembre 1974, Department of Education, World Council of Churches, Geneva).
- Freire P., 1994, «Educación y participación comunitaria», in M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Mercado, P. Willis (org.), *Nuevas Perspectivas criticas en educación*, Barcelona, Paidós, pp. 83-96.
- Freire P., 2008, *Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA (ed. orig. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970).
- Freire P., 2007, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA (ed. orig. *Pedagogia da esperança*, São Paulo, Cortez)
- Freire P., Gadotti M., Guimarães S., 1989, *Pedagogia: dialogo e conflitto*, Torino, SEI, (ed. orig. *Pedagogia: diálogo e conflito*, São Paulo, Cortez 1985).
- Freire P., Macedo D.P., 2008, *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Udine, Forum, (ed. orig. «A Dialogue: Culture, Language, and Race», in *Harvard Educational Review*, vol. 65, n. 3, 1995, pp. 377-402).

- Gajardo M., 1970, *Introducción*, in Freire P., *Sobre la acción cultural*, Santiago de Chile, ICIRA, pp. 2-11.
- Giroux H., 1983, *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, MA, Bergin and Garvey.
- Giroux H., 2011, *On Critical Pedagogy*, London, Bloomsbury.
- Kincheloe J.L., 2008, *Critical Pedagogy Primer*, New York, Peter Lang.
- Leach T., 1982, «Paulo Freire: Dialogue, Politics and Relevance», in *International Journal of Lifelong Education*, vol. 1, n. 3, pp. 185-201.
- Mayo P., 2004, «Reinventing Freire in a Southern context: The Mediterranean», in Id., *Liberating praxis. Paulo Freire's legacy for radical education and politics*, Westport (CT), Praeger, pp. 103-124.
- Mayo P., 2013, «The Gramscian Influence», in Lake R., Kress T. (eds.), *Paulo Freire's Intellectual Roots. Toward Historicity in Praxis*, London, Bloomsbury, pp. 53-64.
- McLaren P., 2000, «Paulo Freire's Pedagogy of Possibility», in S.F. Steiner, H.M. Krank, P. McLaren, R.E. Bahruth (eds.), *Freirean Pedagogy, Praxis, and Possibilities: projects for the new millennium*, New York, Taylor & Francis.
- Morrow R.A., Torres C.A., 1995, *Social theory and education. A critique of theories of social and cultural reproduction*, Albany, NY, State University of New York Press.
- Mounier E., 1952, *Il personalismo*, Milano, Garzanti (ed. orig. *Le personnalisme*, Paris, PUF, 1949).
- Nosari S., 2002, *L'educabilità*, Brescia, La Scuola.
- Ordóñez J., 1981, *Paulo Freire's Concept of Freedom: A Philosophical Analysis*, Dissertations, Loyola University Chicago.
- Preiswerk M., 1995, *Educación Popular y Teología de la Liberación*, Buenos Aires, CELADEC.
- Rivera R., 2004, *A Study of Liberation Discourse: The Semantics of Opposition in Freire and Gutierrez*, New York, Peter Lang.
- Schachtner C., 1999, «A Recepção do Enfoque Teórico de Paulo Freire na Europa», in D.R. Streck, E. Redin, F.C. Madche, I.M. Keil, L.I. Gaiger (org.), *Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação*, Petropolis, Vozes.
- Schettini B., Toriello F. (a cura di), 2008, *Paulo Freire. Educazione etica e politica per una pedagogia del Mediterraneo*, Napoli, Luciano.
- Schugurensky D., 2011, *Paulo Freire*, London, Bloomsbury.
- Schugurensky D., 2011, *Paulo Freire*, London, Bloomsbury.
- Scurati C., 1991, «Paulo Freire. L'uomo liberato», in Id., *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogia nel pensiero contemporaneo*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 119-134.
- Silva A., 1970, «La pédagogie de paulo Freire: une conception politique de la culture», in *Revue Études*, vol. 6, n. 333, pp. 656-672.
- Souza J.F., 2001, *A atualidade de Paulo Freire*, Recife, UFPE.
- Tagliavia A., 2011, *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*, Bologna, EMI.

Taylor P., 1993, *The Texts of Paulo Freire*, Buckingham, Open University Press.

Telleri F. (a cura di), 2002, *Il metodo Paulo Freire. Nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*, Bologna, CLUEB.

Torres C.A., 2014, *First Freire. Early Writings in Social Justice Education*, New York, Teachers College University.

Torres Novoa C.A., 1978, *La Praxis Educativa de Paulo Freire*, México City, Ediciones Gernika.

Weffort F., 1973, «Introduzione», in Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, cit.