

L'eredità politica e pedagogica di Paulo Freire oggi, in Europa e nel Bacino del Mediterraneo

Peter Mayo¹

Premessa

I dieci anni trascorsi dalla scomparsa di Paulo Freire (1921-1997) hanno offerto l'opportunità a persone in diversi paesi del mondo per approfondire la conoscenza dell'eredità politica e pedagogica che il grande educatore brasiliano ci ha lasciato.

In questo contributo su Freire, si cercherà di analizzare la sua pertinenza per una educazione indirizzata verso la giustizia sociale in Europa, e precisamente nel Mezzogiorno di questo continente, ed alcuni parti del resto del bacino del Mediterraneo. E la località dove si è svolto questo convegno, nelle vicinanze di Napoli, ha offerto una cornice ideale per questo tipo di discorso. Napoli è sempre stata una città molto rappresentativa di quel Mezzogiorno a cui farò riferimento in questo contributo, anche se farò riferimento al Mezzogiorno nella sua concezione più ampia, una concezione che va al di là dei confini nazionali.

1. Europa e Mediterraneo

Stando ai comunicati ufficiali di fonti governative compreso quello che chiamerei il "governo dei governi", vale a dire l'U.E., il discorso dominante sull'educazione in Europa è, certamente, centrato sull'apprendimento durante tutta la vita (Lifelong Learning). È un discorso che iniziò tanti anni fa, grazie all'Unesco. A quel tempo, alla base di questo concetto, vi era una filosofia molto diversa da quella che caratterizza l'odierna riflessione. Si parlava, a quei tempi, di *educazione* durante tutta la vita, con una filosofia di stampo umanista. Alla base di tale concezione vi era una visione ampia dell'educazione che metteva l'accento sull'*essere* e non sull'*avere* (Faure et al., 1971). Oggi le cose stanno diversamente. L'enfasi posta sull'*apprendimento*, più che sull'educazione, sottolinea la responsabilità individuale delle persone per la loro educazione continua. Al contrario di quanto accadeva prima, attraverso l'Unesco, la riflessione odierna non accentua la responsabilità dei governi nel fornire strutture adeguate per soddisfare i bisogni educativi dei cittadini. Insomma, c'è stato uno spostamento di campo che non è casuale e che fa capo alla svolta neoliberista dei nostri giorni, linea di pensiero che si trova dappertutto nella maggior parte delle riflessioni relativi al "Lifelong Learning". A differenza di quello dell'Unesco, il discorso attuale è "riduttivo". L'enfasi è posta prevalentemente sul lavoro. Essa dà priorità all'educazione professionale, anche nell'ambito dell'educazione della terza età, dato che le pensioni non sono più sostenibili, in un mondo dove la gente vive di più e

¹ Università di Malta.

dove lo stato sociale non si considera più come una strada politicamente percorribile. L'accento si pone maggiormente sulla responsabilità personale (invece che sulla responsabilità sociale), sull'educazione autodiretta (una eredità del vecchio discorso dell'Unesco che, ad eccezione della riflessione di studiosi come Gelpi e Suchodolski, fu un discorso liberale), su una presenza minima dello Stato e, quindi, sulla privatizzazione, sulle nuove competenze ("new literacies" e "new basic skills") e sulle conoscenze di base (senza riferimento, però, alla competenza critica – "critical literacy").

Questo tipo di riflessione è maggiormente diffuso tra i Paesi della sponda Nord del Mediterraneo, dal momento che molti di essi fanno parte o aspirano a far parte dell'U.E. Esso si ritrova anche nei paesi della sponda Sud, nei paesi arabi, e ha a che fare con progetti finanziati da agenzie come l'USAID. Ma in quei paesi il discorso è centrato soprattutto sull'alfabetizzazione di vecchio stampo, l'alfabetizzazione di base. Ci sono circa 70 milioni di analfabeti nel mondo Arabo (UNESCO, 2003). Nel 2003, c'è stato un decreto del Presidente dell'Egitto, Mubarak, per eliminare l'analfabetismo in Egitto prima del 2007 (El-Bakary, 2004). Non credo che sia riuscito a raggiungere questo traguardo. C'è stato uno sforzo simile anche nella Siria; un programma che copre tre fasi ed è indirizzato a ragazze e donne che vivono nelle zone rurali e nella regione semi-deserta (Saida, 2004).

Gli sforzi di alfabetizzazione hanno coinvolto progetti per raggiungere comunità beduine disperse – nel caso della Libia, tramite la radio e la tv (UNESCO, 2003, p. 25). Questi sforzi di alfabetizzazione furono interrotti in Palestina a causa dell'occupazione israeliana che comportò il coprifuoco, la chiusura di scuole e di strade e un clima di paura generalizzato nella popolazione (ibid, p. 25). Sarebbe interessante conoscere le strategie clandestine che adotta un popolo assediato (Mayo, 2005, p. 397). Qui parliamo anche di educazione dei detenuti politici (Ez. Ansar III) che ci rimanda agli sforzi di Gramsci, Bordiga e compagni ad Ustica durante il periodo di repressione fascista in Italia.

"Contro-discorso"

Come in altre parti del mondo, anche in Europa esistono dei "contro-discorsi". Dove c'è egemonia vi sono sempre resistenze e "contro-discorsi". Fra queste discorsi troviamo quelli che mettono l'accento sulla dimensione collettiva e partecipativa del sapere. Troviamo iniziative di educazione comunitaria. Fra queste, citerei lo sforzo che si fa' nel Mezzogiorno della Spagna per lo sviluppo della cosiddetta "Università Rurale". Qui l'enfasi è sulle competenze e conoscenze rurali che sono minacciate dalla migrazione della gente verso le coste. Per quanto riguarda l'aspetto partecipativo, mi viene subito in mente un'altra iniziativa Spagnola, questa volta nell'Andalucia, ispirata dal Brasile e soprattutto dalla città di Porto Alegre nel Rio Grande do Sul (Schugurensky, 2002; 2003; Gandin e Apple, 2002; Baierle in Borg e Mayo, 2007). Si tratta del "budget partecipativo" (CIMAS, 2006; Lucio-Villegas Ramos, 2004; Florindo and Lucio-Villegas Ramos, 2007). La gente acquisisce, attraverso progetti de Ayuntamiento e grazie all'Università di

Siviglia, le competenze necessarie per partecipare in modo effettivo al processo di deliberazione dell'uso dei fondi municipali. Da queste decisioni di politiche dell'educazione emergono progetti come la costruzione di spazi pubblici dell'Alameda de Hércules a Siviglia – un tipo di sviluppo molto significativo in una situazione mondiale segnata dal neoliberismo dove molti spazi pubblici spariscono e si privatizzano, diventando oggetti di mercificazione (Giroux, 2001).

L'Europa, compresa la parte meridionale, ci ha fornito educatori che hanno cercato di cambiare il volto del processo educativo in maniera progressista. I paesi del Mediterraneo, per esempio, ci hanno fornito figure di rilievo nell'ambito del discorso educativo, come Antonio Gramsci (1891–1937, attivo nell'educazione degli adulti sia a livello di esperienza vissuta e sia coi suoi scritti pedagogici), Ettore Gelpi (1933–2002, che rappresenta la voce radicale della seconda ondata del movimento di studiosi della “lifelong education” riuniti intorno all'Unesco)², Lorenzo Luzuriaga (1889–1959, molto noto nell'educazione degli adulti in Spagna), Lorenzo Milani (1921–1967, famoso per la sua Scuola di Barbiana ed anche per la scuola di educazione degli adulti a San Donato di Calenzano), Martin Buber (1878 – 1965, attivo in educazione degli adulti nella Palestina/Israele), Aldo Capitini (1899–1968, ben noto per la sua educazione per la pace, l'omnicrazia che comprende l'educazione per la democrazia di base attraverso i Centri di Orientamento Sociale),³ e Danilo Dolci (1924–1997, che ha lasciato il segno con i suoi processi di attività comunitarie, come “lo sciopero alla rovescia” che, come ogni attività di questo genere, ha una dimensione educativa).⁴ Ci sono anche gruppi e movimenti come quelli della rivista *Mediterraneo. Un Mare di Donne* o quelli che parteciparono all'Assemblea delle Donne nel primo Forum Sociale del Mediterraneo (FSMED)⁵ che si svolse a Barcellona nel Giugno 2005. Queste organizzazioni formano l'ossatura del movimento delle donne nel Mediterraneo. Esiste, in effetti, tutta una dimensione di apprendimento nel lavoro organizzativo che si svolge nel contesto di un movimento sociale, come dimostrano molti autori nell'ambito della letteratura sull'educazione degli adulti (Welton, 1993; Holford, 1995; Martin, 1999; Hall e Clover, 2005, 2006). Per quanto riguarda figure e movimenti arabi, è possibile ricordare il professore Ibrahim abu-Lughod (1929–2001) che Edward Said (2001) considerava l'accademico ed intellettuale numero uno della Palestina e che, secondo Nahla Abdo (Abdo in Borg e Mayo, 2007, p. 31), ha dedicato molti anni della sua vita a sviluppare un nuovo curriculum palestinese (che coinvolge questioni di genere, classe, etnia e storia in una maniera positiva e progressista) da adottare nei territori occupati sostituendo i due vecchi curricula, quello egiziano per Gaza e quello giordano per la Cisgiordania. Sarebbe interessante osservare le iniziative di educazione fra i detenuti palestinesi ad Ansar III (Sacco, 2001). I detenuti si organizzano in vari comitati, dal “comitato per il tè” al “comitato educativo” Quest'ultimo è responsabile delle relazioni e delle discussioni su diverse materie, nelle quali si usufruisce della perizia che si trova fra i detenuti (Sacco, 2001). Chissà quanti altri educatori o movimenti educativi esistono nella

² Wain, 2004, p. 17

³ Associazione Amici di Aldo Capitini, senza data.

⁴ Barone, (2004); Castiglione, (2004).

⁵ Cfr. www.fsmed.info/it/asmujeresfsmed-it.rtf. Ho avuto accesso il 10 Dicembre 2006.

regione, dal momento che esiste la tendenza di andare a scoprire interessi educativi (ez. McLaren, 2000)⁶ in quelli che lottano contro l'oppressione!

L'affinità con Freire

La natura prettamente politica di molte di queste iniziative di educazione e apprendimento chiama in causa il pensiero pedagogico-politico di Paulo Freire. L'educazione per la democrazia e contro l'oppressione dovrebbe mettere in risalto la pedagogia degli oppressi di Freire. Questo tipo di educazione mette l'accento sulla conoscenza critica che si ricollega al concetto greco della *praxis*, concetto chiave nella filosofia pedagogica freiriana. *Praxis* vuol dire riflessione sul contesto d'azione per una consapevolezza e un'azione trasformativa. L'approccio pedagogico di Freire è *praxis* poiché fornisce l'opportunità ai partecipanti di ottenere una distanza critica dalle cose per vederle in una maniera diversa e più critica. Richiede una lettura critica del mondo e la sua costruzione attraverso i mass media.

La *praxis* è un concetto chiave per quelli che cercano di conoscere l'oppressore nelle sue diverse facce e di mandarlo via dal loro interno, estromettendo, quindi, l'oppressione interiorizzata. Questo concetto potrebbe essere fondamentale per quei movimenti progressisti in Europa e nel Mediterraneo che lottano per trasformare lo status quo e le relazioni sociali esistenti basate sullo sfruttamento e l'ineguaglianza. Freire credeva molto nei movimenti sociali e, in questo senso, offre una filosofia educativa, che va aggiornata e trasformata, secondo le esigenze del singolo movimento, per una azione trasformatrice (Mayo, 2008). Freire si interessa anche dell'educazione nel contesto di un possibile rapporto fra partito politico (e i partiti politici hanno un notevole peso nel panorama politico in Europa con i loro diversi esperimenti di formazione e alleanze come, per esempio, si verifica in Italia) e movimenti sociali. Freire credeva nel partito dei lavoratori in Brasile e auspicava che il partito fosse disposto ad ascoltare i movimenti sociali e ad imparare da loro, eliminando ogni tentativo di cooptare o, addirittura, di impadronirsi di questi stessi movimenti che, come afferma Freire, devono mantenere la loro autonomia (Freire, in Escobar et al, 1994, p. 40). Secondo Freire, se il partito è disposto ad aprirsi verso i movimenti sociali, allora potrà crescere. Quanto vale questa osservazione per il rapporto partito-movimenti nel contesto Euro-Mediterraneo?

Freire si attaglia molto bene con quelli che credono in un'educazione collettiva e che il cambiamento politico-sociale si ottiene attraverso uno sforzo collettivo a tutti i livelli. Come Don Milani, afferma la dimensione collettiva dell'apprendimento e del sapere. Egli è stato di riferimento anche tra i detenuti in diversi contesti: si pensi all'affinità del suo discorso pedagogico con quello di un ex-detenuto famoso, Frei Betto (Betto e Freire, 1986). Inoltre, è stato una fonte di ispirazione per i processi educativi a Porto Alegre e l'educazione alla cittadinanza che si collega con il "budget partecipativo" in quella città brasiliana. Quindi,

⁶ Peter McLaren, autore canadese e docente presso l'Università di California a Los Angeles (UCLA), mette in risalto l'aspetto educativo del lavoro rivoluzionario di Ernesto Che Guevara.

dovrebbe essere molto fecondo per quelle iniziative di educazione della cittadinanza per il “budget partecipativo” che si svolgono a Siviglia ed in altri luoghi del sud della Spagna. Infatti, c’è un coinvolgimento dell’Istituto Paulo Freire della Spagna in queste attività. La partecipazione chiama in causa il dialogo, un altro concetto chiave del discorso freiriano; un discorso che mette l’accento sull’abilità di sentire la gente ed il loro punto di vista che riflette la loro visione del mondo (weltanschauung). Freire ci chiede di valorizzare i saperi subalterni ed indigeni senza romanticizzarli (questo vale per ogni tipo di sapere).

L’adozione del concetto del “budget partecipativo” a Siviglia indica l’influsso Latino Americano in Europa, compresa l’Europa del Sud dove esistono legami culturali e storici (coloniali e postcoloniali) fra paesi come il Portogallo, la Spagna e l’America Latina. Lo stesso vale per l’Italia dalla quale sono emigrate tante persone verso i paesi dell’America Latina, soprattutto verso il Brasile e l’Argentina. E come succede spesso in queste situazioni, molti sono emigrati dal Mezzogiorno del paese. Freire va per la maggiore fra educatori ed operatori sociali in Italia come dimostrano i tanti laboratori e seminari su Freire svoltisi in questo Paese durante questi ultimi anni.

Freire, per altro, rappresenta una voce del Sud che parla di questioni del Sud e, quindi, si collega con questioni meridionali molto pertinenti all’Europa del Sud e alla sponda Sud del Mediterraneo. Ed è un discorso non solo culturale ma che riflette un grande senso della storia, soprattutto quella del colonialismo, e comprende la dimensione economica-politica, una dimensione che Gelpi (2002) ritiene fondamentale per educatori formati secondo un atteggiamento critico.

Freire ha avuto contatti con i paesi Europei compresi quelli del Mediterraneo, specialmente con i paesi del sud-Europa, come l’Italia e la Spagna. Egli ha avuto molti dei suoi contatti con questi paesi durante l’esilio dal Brasile, nel periodo del suo lavoro per il Consiglio Mondiale delle Chiese a Ginevra. È, perfino, andato a Partinico dove incontrò Danilo Dolci.⁷ In *Pedagogia della Speranza* (Freire, 1994), Freire fa riferimento alle sue esperienze con gruppi di operai in Italia e in Spagna.

Migrazione, Razzismo e Xenophobia

Oltre alle diverse iniziative alle quali si è fatto riferimento in precedenza, vi sono altre situazioni che rendono molto significativo l’approccio pedagogico freiriano, anche se, in questi casi, come avrebbe sottolineato Freire, occorre *reinventare* Freire e non trasferire tout court le sue idee o esperienze.

Focalizzeremo la nostra attenzione su una sfida particolare che da anni si affaccia in questa parte del mondo, una sfida che, come si è indicato poc’anzi, Freire trattò in *Pedagogia de la Speranza*. Si può dire che costituisca la sfida più difficile in questa parte del mondo, specialmente nel bacino del Mediterraneo, all’inizio del nuovo millennio: la migrazione.

⁷ Ho ottenuto questa informazione da Evarist Bartolo, ex-Ministro dell’Educazione (Pubblica Istruzione) Laburista a Malta, che, quando era giovane, collaborò con Dolci in una sua scuola sperimentale a Partinico. Incontrò Freire durante questo periodo a Partinico.

La tensione etnico-razziale fa parte della realtà di tanti paesi dell'Europa compreso quelli del Mediterraneo, ma non solo. Si pensi ai paesi che accolgono emigrati dal sud-Mediterraneo. Incontriamo tanta xenofobia e razzismo, specialmente contro gente di fede musulmana, un razzismo che ha il suo fondamento nell'ignoranza e nella paura. Questi pregiudizi hanno radici storiche nelle crociate anti-islamiche che hanno lasciato tracce in tanti paesi di questa regione e che fanno parte del loro cosiddetto "patrimonio culturale"

Vale la pena "reinventare", in questo contesto, la pedagogia freiriana impostata sul dialogo e sulla capacità di *sentire* per una convivialità multi-etnica. C'è bisogno di un approccio pedagogico e politico dal quale vedere e progettare l'immagine dell'immigrato dalla sponda sud come *soggetto* e non *oggetto*. Quindi ogni programma educativo a questo scopo non può essere semplicemente di tipo assistenziale, ma deve coinvolgere tutte le etnie presenti in un paese che ospita immigrati, compresa la cosiddetta popolazione autoctona. Abbiamo bisogno di un'immagine di immigrati che insegnano oltre che apprendere. Lo stesso vale per la popolazione autoctona. Gli immigrati hanno molto da offrire a tutti quelli che, in uno spirito autenticamente democratico, sono disposti ad aprirsi verso gli altri e le loro culture capaci di arricchire la società.

C'è bisogno anche di sviluppare una conoscenza critica delle condizioni politiche ed economiche che hanno spinto tanta gente a lasciare le loro case per tentare la sorte e attraversare il nuovo "Rio Grande" che è il Mediterraneo, mostrando tanta tenacia e, a volte, sottomettendosi al potere dei trafficanti di immigrati, i nuovi "coyotes", che sfruttano e minacciano la loro vita. Freire, come Gramsci (si pensi alle sue riflessioni sulla "Questione Meridionale") e Milani (si pensi alla sua lettura, contro corrente, della storia d'Italia in "Lettera ai Giudici"), ci conduce a sviluppare una conoscenza critica della storia compresa la storia coloniale in Africa e, quindi, una conoscenza del processo di sfruttamento predatore dell'Africa (terra di conquista) nella quale, storicamente, si comportarono da invasori molti paesi Europei che oggi ricevono gli immigrati. Questi paesi Europei dovrebbero avere un obbligo morale verso l'Africa ed il suo popolo. Come Said, Freire ci conduce a sviluppare una lettura critica delle (mis) rappresentazioni dell'alterità. Anche questo farebbe parte di quel processo di *conscientização* che si trova al centro del processo pedagogico freiriano.

Una Educazione di stampo freiriano

Un'educazione di ispirazione freiriana dovrebbe essere inclusiva e dare spazio alle diverse culture che compongono le società multiculturali del Mediterraneo. Qui occorre un processo di democratizzazione dell'intero sistema educativo, specialmente per quanto riguarda i curricula, i testi e il metodo pedagogico. Esso dovrebbe permettere ai partecipanti di attraversare le loro frontiere mentali e culturali ed incominciare a capire qualche cosa della cultura degli altri, religioni comprese. Freire ci aiuta a sviluppare un processo educativo che valorizzi il dialogo come strumento che permetta:

1. alle diverse culture che compongono le nostre società di diventare elementi integranti nel processo educativo;

2. ai partecipanti di *sentire* gli altri, “sentire” nel senso utilizzato da Paulo Freire – *sentire* e non *udire*. “Sentire” vuol dire essere “aperto alla parola dell’altro, al gesto dell’altro, alle differenze dell’altro. Questo non significa che quello che sente si riduce a diventare una parte dell’altro. Questo non sarebbe “sentire” ma “auto-annichilimento” (traduzione libera dalla versione Inglese, Freire, 1998, p. 107).

Un’educazione di stampo freiriano richiede che uno impari a:

- conoscere la cultura degli altri;
- conoscere le religioni diverse dell’Europa, compreso quelle del bacino del Mediterraneo, senza nessuna distorsione;
- combattere le concezioni errate riguardanti le religioni degli altri, specialmente dell’Islam;
- riconoscere il contributo degli arabi, della cultura musulmana e della cultura degli altri alla cosiddetta civiltà occidentale – la sindrome del debitore, come la chiama Mahmoud Salem Elsheikh (Elsheikh, 1998, p.99).

A proposito della “sindrome del debitore”, Mahmoud Salem Elsheikh, professore egiziano presso l’Università di Firenze, scrisse: È senz’altro un luogo comune, particolarmente nella letteratura umoristica: la violenta antipatia che caratterizza il personaggio del creditore. Colui verso il quale si è in debito è sempre, e con una costanza impressionante, persona odiata; particolarmente se il creditore, come in questo caso, è un corpo estraneo, rifiutato dalla coscienza della collettività, odiato dalle stesse istituzioni politiche, sociali, culturali e religiose. Anzi, l’accanimento contro il creditore in queste condizioni diventa un dovere quasi morale e un obbligo per la sopravvivenza in quella società (Elsheikh, 1999, p. 38).

I processi di dialogo autentico e la *praxis* ci dovrebbero aiutare ad attraversare le nostre frontiere mentali e culturali per conoscere meglio quello che viene elaborato come *alterità*. Riconosciamo il contributo degli altri allo sviluppo della nostra cultura; riconosciamo il contributo delle culture non Europee allo sviluppo di alcuni aspetti della cosiddetta “civiltà occidentale”.

Quindi, oltre ad imparare a leggere, in maniera critica, quello che ci offrono i mass media attraverso i quali si presenta un’immagine errata di quella che noi definiamo l’alterità (era sempre così ma, forse, è diventato più palese a livello dei mass media dopo l’undici settembre del 2001) dobbiamo anche problematizzarne il patrimonio culturale e storico. Questo significa problematizzare la loro politica di rappresentazione, una rappresentazione che crea un certo tipo di “orientalismo”, una rappresentazione che riflette la “superiorità posizionale” di chi rappresenta, tanto per usare i termini di Edward Said (1978). Rappresentazioni esotiche dell’*alterità* sono in evidenza in queste costruzioni culturali. L’alterità in questi casi è rappresentata dai popoli indigeni delle Americhe o dai “Saraceni” (oggi gli arabi prendono il posto dei turchi di una volta). Spesso vengono demonizzati.

Pertanto, il concetto di educazione critica di stampo freiriano ci porta anche ad analizzare i nostri presupposti culturali e le politiche di rappresentazione che si manifestano dappertutto, nei testi di scuola, attraverso i mass media: si veda come Said raccoglie e sintetizza le immagini dell’Arabo e del musulmano progettati dai

mass media in America (Said, in Viswanathan, p. 295), attraverso l'atteggiamento degli "addetti ai lavori" per quanto riguarda la questione immigrazione ed anche tramite il patrimonio culturale dei paesi dell'Europa e della sponda Nord del bacino del Mediterraneo. Il processo di *conscientização* richiede anche questo tipo di impegno.

Referenze bibliografiche

Associazione Amici di Aldo Capitini (s. d.), *Introducing Aldo Capitini*, DVD.

Barone G. (2004), *La Forza della Nonviolenza. Bibliografia e profilo bibliografico di Danilo Dolci*, Napoli: Dante & Descartes; Partenico: Centro per lo Sviluppo Creativo 'Danilo Dolci'.

Betto F., Freire P. (1986), *La scuola chiamata vita*, EMI, Bologna.

Borg C., Mayo P. (2007), *Public Intellectuals, Radical Democracy and Social Movements. A Book of Interviews*, Peter Lang, New York.

Castiglione A. (2004), *Danilo Dolci. Memory and Utopia*, Centro per lo Sviluppo Creativo "Danilo Dolci" Partenico, in: www.danilodolci.net.

CIMA (S2006), *La Pedagogía de la Decisión. Aportaciones teóricas y prácticas a la construcción de las Democracias Participativas*, Ayuntamiento de Sevilla (Delegación de Participación Ciudadana) e CIMAS, Seville.

El-Bakary W. (2004), *Adult Education in Egypt*, articolo non pubblicato, American University a Cairo,.

Elsheikh, M., *Le omissioni della cultura italiana*, in Siggillino I. (cur.) (1999), *L'Islam nella scuola*, Franco Angeli, Milano.

Escobar M., Fernandez A.L., Guevara-Niebla G., Freire P. (1994), *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico*, SUNY Press, Albany,.

Florindo A. G., Lucio-Villegas Ramos E. (2007), *Presentazione del materiale nel seminario Presupuestos Participativos, Educación Ciudadana y Movimientos Sociales*, Facultad de Ciencias del Trabajo y EU.Trabajo Social, Università di Huelva (El Carmen Campus), (Spagna), Huelva, 7th May 2007.

Faure E., Herrera F., Kaddoura A.-R., Lopes H., Petrovsky A.V., Rahnema M., Champion Ward F. (1972) *Learning to Be. The world of education today and tomorrow*, Unesco, Paris.

Freire P. (1994), *Pedagogy of Hope*, Continuum, New York.

Freire P. (1998a), *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*, Lanham, Boulder, Rowman & Littlefield, New York & Oxford.