

# UNA TENSIONE EPISTEMOLOGICA E UNA RIFLESSIONE METODOLOGICA A VENT'ANNI DALLA MORTE E A CENT'ANNI DALLA NASCITA DI FREIRE: QUALE EREDITÀ E QUALE PROGETTO?



SALVATORE PATERA  
Research Fellow at INVALSI  
toto.patera@gmail.com

## Abstract

*Freire's testimony, twenty years after his death, but also one hundred years after his birth, is a further opportunity for reflecting on some fundamental issues, however unsolved, that characterize social emergencies and educational challenges. This testimony shows all its incompleteness, cogency and timeliness with respect to these educational challenges, for which Freire's thought is currently valid and euristically indispensable. It is therefore imperative to question the actual need as well as the significance of a theory and a practice of social change that today embodies the challenges of contemporaneity. With regard to this aspect, do educational practice and pedagogical reflection still have a role and what kind? Or, can they bring a decisive contribution to addressing the current social challenges by providing tools to respond it adequately?*

*This contribution tries to reconstruct, from Freire's legacy, an opportunity for reflection and presents a methodological proposal for participatory research-action, reformulated in some aspects with respect to the original proposal. Because of this, Freire's thinking appears in some ways not fully understood and acted, though unfinished, in the cyclical and reflective tension between stability and change. Compared to this tension, Freire's testimony can still be a fertile, though essential, reference to pedagogical reflection and today's educational practice.*

**Keyword:** systemic participatory action research, self-organization, emancipation, capability, social change,

## Sunto

*La testimonianza di Freire a vent'anni dalla morte ma anche a cento anni dalla nascita, rappresenta un'ulteriore occasione di riflessione, per interrogarci ancor'oggi su alcune questioni di fondo, tuttavia irrisolte, che caratterizzano le emergenze sociali e le sfide educative attuali. Tale testimonianza, nella contemporaneità, mostra tutta la propria non compiutezza, cogenza e attualità rispetto a tali sfide educative, con riferimento alle quali, il pensiero di Freire risulta attualmente valido ed euristicamente imprescindibile. Appare cogente, quindi, interrogarsi, sull'effettiva necessità nonché sul significato di una teoria e di una pratica di cambiamento sociale che incarni oggi le sfide della contemporaneità. Rispetto a ciò, la pratica educativa e la riflessione pedagogica possono avere ancora un ruolo e di che tipo? Ovvero, possono queste dare un contributo determinante nel problematizzare le sfide sociali attuali offrendo strumenti per rispondervi adeguatamente?*

*Questo contributo prova a ricostruire, a partire dall'eredità di Freire, un'occasione di riflessione e presenta una proposta metodologica concernente la ricerca-azione partecipativa, riformulata, per certi aspetti, rispetto alla proposta originaria. In ragione di ciò, durante circa un secolo, il pensiero di Freire è apparso per certi versi non completamente compreso e agito, benché incompiuto, nella ciclica e riflessiva tensione tra stabilità e mutamento. Rispetto a tale tensione, la testimonianza di Freire può essere ancora un riferimento fertile, quantunque essenziale, per la riflessione pedagogica e per la pratica educativa odierna.*

**Parole chiave:** ricerca-azione partecipativa sistemica, auto-organizzazione, emancipazione, capacitazione, cambiamento sociale

La educación no cambia al mundo: cambia  
a las personas que van a cambiar el mundo.  
(Freire, 1967)

### *Educare all'emancipazione e alla libertà. Vent'anni dopo Freire (e Borghi)*

La situazione politica, sociale e culturale del secondo dopoguerra in Italia è rappresentata, pur non esclusivamente, da una tensione laica, democratica e riformatrice che vede, soprattutto in ambito pedagogico, il fiorire del dibattito italiano, il quale, a partire in primis dai contributi di Freire e Dewey catalizza un *“impegno, insieme, di socialismo, di liberalismo ‘rivoluzionario’, di laicismo intransigente”* (Cambi, 1982).

In quegli anni, il dibattito avviato da Dewey (1972) e della scuola statunitense raggiunge l'Italia ispirando alcuni pensatori e pedagogisti italiani. In questa direzione, all'esperienza della casa editrice “La Nuova Italia” e della rivista “Scuola e Città” partecipano a diverso titolo e con differenti posizioni, autori come Codignola, Visalberghi, Laporta, Capitini, nonché Borghi, lungo un continuum, per un verso, con le proposte di Dewey ma per certi versi anche di Freire, le quali, fanno da sfondo al dibattito della pedagogia di comunità italiana a cavallo della metà del secolo scorso.

Così come ricostruito da Cambi (2003), in Italia, l'attivismo pedagogico, più che l'approccio latinoamericano adottato dal Movimento della Investigación-Acción Participativa –IAP-, che vedeva tra gli altri esponenti lo stesso Freire, ha trovato nel secondo dopoguerra, dei testimoni impegnati che ne hanno sviluppato i temi dominanti, tra i quali, il rapporto scuola – società. Borghi, Visalberghi, De Bartolomeis, Laporta e Bertolini, pur elaborando posizioni non riduttivamente sovrapponibili tra loro e diversamente articolate, propugnarono con vigore i principi dell'attivismo, li innestarono nell'ambito della nostra tradizione pedagogica, operando in essa un significativo rinnovamento in direzione scientifica e sociale. Questa prospettiva, si proponeva di promuovere una trasformazione dei metodi didattici e se pure non riuscì ad attecchire diffusamente nelle scuole pubbliche, coinvolse moltissimi insegnanti nelle sperimentazioni.

Rispetto a tale eredità, la pedagogia, prendendo atto della crisi della politica come crisi dell'educazione, necessitava ricomporre la frattura pedagogia-politica-società, proponendosi soprattutto come educazione alla democrazia (Bertolini, 2003). In tal senso, questi tre costrutti: educazione, libertà, democrazia, esprimono il nesso che accomuna il dibattito, non solo italiano, sulla pedagogia sociale e di comunità a partire dal secondo dopoguerra al fine di rispondere alle sfide educative emergenti. Tali tre costrutti attraversano il dibattito, ieri come oggi, della pedagogia italiana già dalla seconda metà degli anni cinquanta del secolo scorso, ove il dibattito pedagogico manifesta posizioni che esprimono alcuni punti di contatto tra il pragmatismo e la teoria critica, o ancora tra il liberalismo e il marxismo, ovvero tra le posizioni di Dewey e di Freire. Da questo punto di vista, la trasformazione sociale ad opera della pedagogia della liberazione freiriana è concepita in termini di liberazione dall'oppressione da intendere quindi come

liberazione non scissa dall'azione educativa e dalla riflessione pedagogica critica quali opzioni teoriche e operative per realizzare il cambiamento sociale attraverso l'emancipazione dei soggetti. In tal senso, la testimonianza di Freire richiama a considerare la differenza tra questa prassi rivoluzionaria, trasformatrice ed emancipatrice, quale compito della pedagogia, rispetto a quanto proposto dall'attivismo pedagogico sostenuto da Dewey, secondo il quale, l'azione è da intendersi come fine a se stessa ossia "azione per l'azione". Per Freire è invece da intendersi nei termini di: "un'educazione per la decisione, per la responsabilità sociale e politica" (Freire, 1973, p.88).

Rispetto a quanto analizzato sul dibattito nato intorno alla IAP, queste differenti opzioni culturali sono rinvenibili, ad esempio, in quanto scrive Dewey, con riferimento ai fondamenti dell'educazione. In particolare, "nella nostra indagine circa gli scopi dell'educazione non ci occupiamo di trovare un fine al di fuori del processo educativo stesso" (Dewey, 1988, p. 50).

Nel testo *L'educazione come pratica di libertà*, Freire sottolinea il fatto che la liberazione ha senso "dentro la storia che essi (i soggetti nda.) hanno il compito di fare e trasformare ininterrottamente" (Freire, 1973, p.44).

Pur con eredità e progettualità per molti aspetti divergenti, appaiono ancor più significative le differenze tra Freire e Dewey rispetto al ruolo dell'educazione nel promuovere le condizioni individuali e collettive per il cambiamento sociale. In particolare,

"Freire also, true to his Marxist influences, focuses on radical socio-economic change, which problematizes (and politicizes) the educational system and its place in the dominant (and largely oppressive) social order, while Dewey focuses on communication and problem-solving, assuming a largely benevolent social order in need of reform and revitalization rather than revolutionary restructuring" (Deans, 1999, p.1).

Come sostiene anche Saltmarsh, per Dewey, "philosophy was aimed at the enhancement of democratic education, and his conception of democracy was cultural, not political" (Saltmarsh, 1996, p. 1).

In tal senso, il dibattito sull'approccio critico può esser articolato a partire dal contributo di Freire e, per certi aspetti di Mezirow, con riferimento alle divergenze emerse tra il pensiero di Freire e l'attivismo pedagogico proposto da Dewey. Lungo questo continuum, il contributo di Mezirow si situa nella possibilità di considerare centrale il ruolo dell'esperienza personale nei processi di apprendimento in relazione al sistema di culturale e sociale denso di significati che crea delle "aspettative". I soggetti possono controllare la propria esperienza attuando un processo di riflessione critica rispetto ai condizionamenti sociali e al sistema di aspettative che l'ordine sociale e culturale istituito richiede (Mezirow, 1991). Tuttavia, la visione trasformatrice di Mezirow si limita però a cogliere la dimensione individuale e soggettiva del processo di conoscenza sociale, lasciando fuori la centralità del nesso conoscenza-azione rispetto al quale il soggetto "cosciente" di Freire può pensare, in una dimensione collettiva e comunitaria nell'orizzonte del cambiamento sociale.

Da questo punto di vista, Freire, testimonia il fatto che il cambiamento sociale è possibile a partire dal ribaltamento delle logiche di dominio e di potere nelle quali è cristallizzato il sistema sociale ad opera del pensiero dominante.

“Alfabetizzazione, coscientizzazione, liberazione”, rappresentano gli aspetti principali della pedagogia sociale di Paulo Freire, illustrati nell’opera *La pedagogia degli oppressi* (1971).

Freire considera l’educazione come pratica di dominio culturale in quanto le nozioni trasmesse risultano essere faziose, allineate e tali da impedire il cambiamento sociale e l’emancipazione sociale dei soggetti. All’educazione depositaria, Freire contrappone un’ “educazione problematizzante” intesa come “pratica della libertà”. Essa ha il compito di fornire strumenti ai soggetti per superare la frattura tra teoria e pratica nella risoluzione dei propri problemi (Freire, 1979). Come sostiene Freire, con una lungimiranza non riducibile semplicisticamente a una postura dialettica e antagonista, si tratta di “problematizzare la nostra cultura, non per distruggerla, ma per farne scaturire le possibilità taciute nei secoli attraverso un processo maieutico” (Freire, 1971, p.11).

Il portato pedagogico, e per certi versi politico di tale pensiero si manifesta nel fatto che “l’idea di libertà, acquista il suo pieno significato, solo quando si identifica con la lotta concreta degli uomini per la loro liberazione” (Freire, 1973). In questo senso, per modificare la società è necessario modificare l’educazione e i dispositivi educativi che la concretizzano di modo che si esprima la funzione emancipatrice e liberatoria educando le persone a esercitare i propri diritti sociali e civili in quanto cittadini. *L’educazione popolare* si contrappone alla scuola classista ove gli oppressi non trovano spazio rispetto alle istanze di cui sono portatori. La coscientizzazione rappresenta la possibilità per i soggetti di compiere un’azione riflessiva sul proprio contesto e sul ruolo che essi hanno all’interno dei rapporti di potere e di dominio nei quali vivono. La pedagogia ha così il compito storico di rendere coscienti le persone e di fornire loro gli strumenti per trasformare se stessi e quindi la relazione con il mondo in cui vivono. Tale trasformazione è concepita in termini di liberazione dall’oppressione e quindi come pratica di umanizzazione degli oppressi, può avvenire attraverso una prassi che non può prescindere né dall’azione né dalla riflessione.

L’educazione popolare ha il compito di svegliare le coscienze addormentate a causa di un processo di estraniamento, di accomodamento, di “autodimissioni” della mente (Freire, 2004).

La cultura dominante che assuefa le menti, porta i soggetti a sentirsi estranei al mondo, ossia “semplicemente nel mondo, e non con il mondo e con gli altri. Uomini spettatori e non ri-creatori del mondo” (Freire, 1971, p. 62). In tal senso, il soggetto finisce per assumere un ruolo passivo poiché incapace di esercitare la propria libertà. “L’integrazione o la partecipazione lo rendono attivo, mentre l’adattamento lo rende passivo” (Freire, 1974, p.49).

Il compito dell’educazione popolare quindi è quello di emancipare le persone per renderle coscienti e in grado di agire le sfide della quotidianità. In questo senso, i soggetti, scrive Freire stanno “rinunciando sempre di più e senza accorgersene alla sua (loro) capacità di decidere” (Freire, 1974, p.51).

Da questa prospettiva, i soggetti, sono forieri di una “coscienza in rapporto intenzionale con il mondo. (...) La coscienza è quindi “coscienza di” (...) “coscienza di sé”, (...) “coscienza della coscienza” (Freire, 1971, p. 68).

Azione e riflessione, attraverso una prospettiva dialogica attivano “l’educazione problematizzante” orientata a generare un’attitudine critica e auto-riflessiva. Ciò allo scopo di superare, per converso, le posizioni eterodirette, dogmatiche e verticali della formazione a favore di una pratica maieutica dell’educazione capace di favorire processi di riflessione e di consapevolezza individuale, quest’ultima, iscritta in una dimensione collettiva. Il passaggio da una coscienza ingenua a una coscienza critica non può che partire dalla riflessione sulla propria situazione e sulla realtà quotidiana, alla quale segue un processo di consapevolezza che porta il soggetto a relazionarsi con distanza critica rispetto al proprio contesto. In questo senso, Freire recupera la lezione di Marx per il quale la coscienza individuale è determinata dal suo essere sociale. Ciò è quanto troveremo, ad esempio, nel dibattito euristicamente ricco della scuola russa di psicologia critica e della scuola storico-culturale di Vygotskij, Leontiev, Rubinstein.

Per Freire, scopo di questo processo di presa di coscienza è quello di fornire strumenti, attraverso l’azione educativa e la riflessione pedagogica, per aumentare le conoscenze di sé e del contesto rinvenendo risorse e soluzioni volte a far uscire i soggetti dalla situazione di marginalità e oppressione. La liberazione, a seguito del processo di alfabetizzazione e coscientizzazione

“è un parto. Un parto doloroso. L'uomo che nasce da questo parto è un uomo nuovo che diviene tale attraverso il superamento della contraddizione oppressori-oppressi, che è poi l'umanizzazione di tutti” (Freire, 1971, p. 54).

Per Freire, infatti la *concientización* è

“Aquella “acción cultural por la liberación”, propia de una acción educativa, que tiende a desmitificar la realidad y a preparar al hombre a actuar en la praxis histórica, en base a la cual la toma de conciencia emerge como intencionalidad y el hombre no es solamente un contenedor de cultura, sino, en el contexto dialectico con la realidad, deviene creador de cultura en un proceso de conocimiento activo, autentico y dinámico” (Freire, 1969, p. 32).

Allo stesso modo, il monito di Feuerbach a Marx (Feuerbach, 1994) si basava sulla necessità di passare dal *torrente di fuoco* ovvero, dalla coerenza nel dover capovolgere la teologia in antropologia ossia l’ideologia in pratica di cambiamento attraverso la coerenza teoria-azione. La necessaria coerenza che presuppone tale visione culturale e scientifica tra teoria e prassi colloca quest’ultima nella dimensione del raggiungimento possibile piuttosto che della condizione presente.

Seppur da una prospettiva per certi versi differente da quella di Freire e condividendo il disagio verso alcune questioni cogenti inerenti il ruolo dell’educazione, la visione antiautoritaria e liberale della cultura politica e della tensione pedagogica di Borghi (1951) si nutre dell’idea che la società debba orientarsi verso una democrazia vera, diretta ossia verso l’autogoverno contro ogni forma di statalismo, di liberismo di stato e di socialismo di stato. La pedagogia libertaria di Borghi, prova a proporre una visione di società aperta e di educazione democratizzante “*come alternative al dogmatismo catto-comunista*” e

decisa a superare l'autoritarismo delle molteplici ideologie dominanti. Da questo punto di partenza:

“Educare significa dunque il processo mediante il quale l'uomo diventa uomo; e l'uomo diventa tale nell'uso intero della ragione, nell'acquisto della capacità di agire obbedendo soltanto ai comandi della ragione, e pertanto nell'acquisto della autonomia e della libertà” (Borghì, 1963, p.104).

In tal senso, per Borghì “tra utopia e contingenza, la pedagogia non è una ontologia dialettica della società obbligata al postulato della *libertà* (dell'individuo), la pedagogia deve liberare il singolo dalla sua *libertà* eteronomamente normizzata. In questo senso,

“La scuola non deve inculcare negli alunni l'ideale di nessuna società ma essa deve promuovere lo sviluppo pieno delle attitudini di ogni alunno, deve fare di ognuno un essere capace di camminare con le proprie gambe, cioè un essere indipendente nel pensare e nell'agire. Ma ciò facendo, essa non perpetua ciò che esiste, la società qual è ma la modifica, la rinnova, la trasforma, avviando alla creazione di una società democratica nel verace senso di questa espressione, cioè costituita da uomini atti a governarsi da sé e nemici di ogni autorità esterna” (Borghì, 2000, p. 138).

In virtù di questi punti di contatto, pur nelle differenze che contraddistinguono i due autori, la consistenza del pensiero di Freire e in tal senso di Borghì, a vent'anni dalla loro morte, risulta fortemente attuale e foriera di spunti teorici e metodologici utili a orientare le sfide culturali attuali verso la necessità di dover educare all'emancipazione e alla libertà.

*Más allá* della prospettiva dialettica: La ricerca azione partecipativa sistemica quale dispositivo educativo per promuovere cambiamento sociale.

A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, l'addensamento di esperienze e riflessioni nonché di ricerche e interventi intorno alle prime formulazioni della *Investigación-Acción-Participativa* (IAP) rappresentarono il nucleo fondante di quella che fu poi istituzionalizzata come IAP solo nel 1977 in occasione del Primo Congresso Mondiale tenuto a Cartagena in Colombia. In questo Congresso, la IAP venne definita dai partecipanti come un

“Método de investigación y aprendizaje colectivo de la realidad, basado en un análisis crítico con la participación activa de los grupos implicados, que se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio social”. (Fals Borda, 1987, p. 7)

Questo Congresso sancì l'istituzionalizzazione di una metodologia chiamata *Investigación-Acción-Participativa*, trasformativa e compromessa con la prassi popolare. Nel decennio che va dalla fine degli anni Cinquanta alla fine degli anni Settanta del secolo scorso, l'America Latina conobbe un forte impulso verso questi nuovi approcci di ricerca e intervento accomunati da alcuni elementi come il fatto di essere implicati nella lotta contro la povertà e la disuguaglianza sociale. Ricerca, Educazione, Azione rappresentavano i fondamenti del “modello partecipativo” a partire dall'esperienza paradigmatica del gruppo di ricerca IAP (Quintana Cabañas, 1986; Fals Borda, Rodríguez Brandao, 1987) poi sistematizzata nel 1978 in occasione dell'ICAE -International Council for Adult Education- (Gabarrón, Landa: 1994).

In tal senso, la IAP nasce e si caratterizza con l'obiettivo di incidere sulle dinamiche del gruppo che partecipa alla IAP al fine di dotarlo di strumenti in grado di attivare competenze per l'emancipazione e quindi per trasformare il contesto sociale in cui la IAP si svolge (Colazzo, Patera, 2009). I presupposti della IAP si fondano sull'assunto che non si tratta tanto di comprendere qualcosa, quanto di acquisire potere di agire. Il sapere assume valenza in quanto presuppone l'azione e, a sua volta, l'azione diviene fonte di conoscenza pratica e politica (Bertolini, 2003). In quanto modello di ricerca empirica, essa è quindi orientata alla risoluzione di problemi propri di un particolare contesto formativo che si presentano nella pratica educativa.

Da questo punto di vista, "assumendo il punto di vista di un "attore" impegnato a far fronte ai problemi educativi, e non quello di uno «spettatore» che contempla in modo disinteressato l'esperienza formativa (Baldacci, 2010). Come possibile ricostruire nel dibattito non solo italiano (Orefice, 1988) la IAP si traduce e si declina in diverse sfumature quali la ricerca-intervento (RI), la ricerca-azione (RA) e la ricerca-azione partecipativa (RAP) (Sutton, 1993).

Il dibattito latinoamericano assegna alla IAP una valenza prassica (Fals Borda, 1987; Gabarron, Landa, 1994) molto più vicina alle posizioni del materialismo storico che del pragmatismo come invece pare orientato il dibattito europeo influenzato dal pensiero anglosassone e in particolare statunitense. Pur tra differenti riferimenti epistemologici e metodologici, dalla metà degli anni Ottanta del secolo scorso, la IAP si è poi diffusa in Europa nell'ambito di educazione degli adulti (Lovett, 1983). Il tema della democrazia, della partecipazione e dei processi di apprendimento trovano legittimazione teorica e metodologica in alcuni criteri epistemologici comuni alle diverse esperienze di IAP: (a) conoscere per fare ossia il nesso conoscenza-azione; (b) conoscere per innovare; (c) conoscere per ripensare il conosciuto e problematizzarlo in una prospettiva circolare e riflessiva (Tandom, 1989).

A partire dalla formulazione classica della IAP, una rielaborazione euristicamente interessante è rinvenibile nel dibattito che vede la IAP maggiormente orientata ad assumere una valenza mediativa tra le istanze emergenti e i bisogni istituenti dal basso e le cristallizzazioni istituzionali o ancora, con riferimento alla tensione dialogica, e non più dialettica, tra diverse prospettive in campo (Patera, 2016). Il dispositivo di ricerca-azione-partecipativa sistemico (RAP-s) è riformulato in una funzione mediativa tra i livelli comunitario-istituzionale secondo l'approccio sistemico-costruttivista e mutuando alcuni aspetti dalla IAP originaria (Reason, 2001; Flood, 2001; Burns, 2007).

La ricerca azione partecipativa sistemica, quale progetto di formazione e trasformazione, assume un ruolo di mediazione nel facilitare e monitorare a diversi livelli del sistema, lo sviluppo di competenze atte a promuovere processi di mutuo-apprendimento e di auto/eco-organizzazione lungo un processo dialogico, più che dialettico, di tensione interdipendente tra autonomia e eteronomia (Le Boterf, 1986; Ander-Egg, 1990). In tal senso la RAP-s è orientata alla progettazione/valutazione partecipata di processi educativi nell'ambito della pedagogia sociale e di comunità. Essa cioè promuove comunità di pratiche caratterizzate da processi collaborativi-cooperativi di produzione di conoscenza, presa di decisione, di azioni, di valutazioni concertate tra soggetti-comunità-

istituzioni ove il nesso apprendimento/cambiamento si concretizza in termini di capacità per raggiungere una crescente partecipazione alla vita sociale. Così che possiamo sintetizzare dicendo che la finalità della RAP-s è quella di rafforzare il nesso conoscenza-decisione-azione per produrre cambiamento sociale in una logica di interdipendenza tra soggetti-comunità-istituzioni in termini di governance, nuova cittadinanza, democrazia deliberativa. Da questa prospettiva, l'educazione degli adulti assume una connotazione profondamente sociale poiché ha come obiettivo quello di promuovere lo sviluppo dell'autonomia in quanto in relazione e appartenente ad una società, durante tutto l'arco della vita. In questa direzione, la lezione di Dewey, il contributo prezioso di Freire e il dibattito sull'educazione degli adulti in ambito internazionale e nazionale, si situano nella cornice dell'autoeducazione connessa alla vita quotidiana (Deans, 1999). “Así que la Investigación Acción Participativa realiza la función social de la Educación de Adultos” (Viladot-Voegeli, 1986). Lungo tutto il dibattito della seconda metà del secolo scorso, la Spagna fu uno degli ultimi stati a entrare nella rete di questo movimento. Proprio in Spagna, nel 1985, si organizzò un seminario dal titolo “Problemas de la participación en la educación de adultos: métodos y técnicas de la investigación participativa”. Punto chiave del dibattito europeo sul ruolo della IAP fu quello di rimarcare alcune diversità con quanto praticato dagli esponenti latinoamericani, questi ultimi oppositori della riduzione dell'educativo alla stregua di educazione degli adulti ed educazione permanente degli adulti o anche di educazione compensatoria piuttosto che di educazione per l'organizzazione aziendale. Per Freire “è un'immoralità, che agli interessi radicalmente umani si sovrappongono, come si sta facendo, quelli del mercato” (Freire, 2004, p. 80). Continua ancora Freire (1984, p.47) “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”.

Tale posizione, euristicamente fertile, assume centralità tutt'oggi e si riverbera quando, nella visione *liberal* dell'educazione, non solo degli adulti, si propende per l'educabilità all'adattamento con riferimento ai vincoli posti dal contesto.

Ciò può essere intellegibile, ad esempio, in alcune policies internazionali, curricoli scolastici, nonché in talune prassi educative. In tal senso, lo sviluppo di competenze e abilità tecnico-professionali perpetra una situazione di assimilazione più che di emancipazione, quest'ultima basata su una dimensione emotiva e motivante del cambiamento individuale e sociale rispetto alle quali le competenze socio-affettivo relazionali, ad esempio giocano un ruolo principale. L'attualità di tale dibattito è rinvenibile nelle parole di Quintana Cabañas che ha curato la nascita della Red Europea de IAP:

“La sociedad no tiene todavía excesivos analfabetos; pero sí que cuentan con masas de adultos con un menor nivel de comunicación social, con poca participación en las decisiones colectivas y con escasa implicación en la vida comunitaria; la tarea de resolver esas deficiencias es lo que allí llaman la educación de adultos. (...) Se trata de una concienciación de las colectividades, capacitándolas para que tomen partido en sus propios problemas y sepan intervenir en las decisiones que conciernen” (Quintana-Cabañas, 1986, p.9).

Rispetto a questa precisazione, cruciale allora come ancora oggi, gli stessi autori del gruppo della IAP celavano la possibilità che una visione politica della educazione degli adulti volesse ridurre l'azione educativa e la riflessione

pedagogica a questi aspetti “adattivi” lasciando sommersa la dimensione critica dell’educazione come processo di emancipazione, autonomia, libertà, partecipazione (e quindi coscientizzazione) utile a saper leggere, agire e retroagire la complessità contemporanea.

Prosegue ancora l’autore:

“La red sud-europea de IP considera la educación de adultos en una dirección que la sitúan en la línea democrática de liberación humana, procurando que los individuos consigan una autonomía frente a las instituciones que secularmente se la han limitado y una maduración personal frente a la necesidad de una adaptación total al medio social. Y todavía esta parte final de la frase separan, por algunos aspectos, las experiencias de ruptura de América Latina con la europea” (Quintana-Cabañas, 1986, p.12).

Questo passaggio caustico, sottolinea ciò che per certi versi ha poi differenziato le esperienze europee da quelle latinoamericane sul tema.

### ***Libertà ed emancipazione: le sfide educative al cambiamento sociale per soggetti, comunità, istituzioni***

A partire da queste riflessioni, la sfida educativa nella complessità si situa nella tensione duplice tra: contingenza e possibile (Borghi: 1964), autonomia ed eteronomia, vincoli e possibilità (Bocchi e Ceruti: 1985; Callari Galli e Cambi e Ceruti, 2005; Pinto Minerva, 2011) al fine di educare i soggetti, le comunità, le istituzioni nella consapevolezza che crescere come membro di una società significa essere strutturalmente accoppiato ad essa (Maturana e Varela, 1985; 1992). A partire dalla seconda metà del secolo scorso, la postura dialettica dello scontro paradigmatico (e quindi assiologico e culturale) tra visioni antagoniste è esitato in rivoluzioni politiche e sociali disattese, domate, strumentalizzate tra movimenti di autogestione e liberismi/socialismi di stato. “L’illusione della trasformazione sociale” a partire dalla ricostruzione storica di questi movimenti sociali emergenti in Europa, Africa, America Latina ha dimostrato come la relazione istituyente-istituito e autonomia-eteronomia di tipo escludente (aut-aut) fosse andata a scapito, a seconda della scelta, di una o dell’altra visione, fuori quindi da ogni visione negoziale, plurale di auto/co-esistenza. Da qui partendo, rispetto allo stallo apparente tra due “false alternative” (Watzlawick, et al. 1967) e tra due paradigmi culturali contrapposti e antagonisti si genera via via una situazione di *doppio vincolo* (*double bind*), dove gli elementi del sistema comunicativo polarizzabili nei nessi eteronomia-autonomia e istituito-istituyente si trovano in una condizione paradossale. Nel lungo periodo, comunque scegliendo una delle due opzioni presenti in un approccio aut-aut di tipo dialettico, entrambe le scelte risultano perdenti. Infatti, seguendo un modello dialettico che estremizza l’opposizione e la radicalità nella differenza, il doppio vincolo comunicativo può produrre una schismogenesi (Bateson, 1956). Nel doppio vincolo lo scontro ideologico tra visioni del mondo antitetiche cela movimenti emergenti che inaugurano periodi di crisi culturale, sociale, politica cui seguono sconvolgimenti sistemici a forte dissipazione di energie, a seguito di un aumento di entropia e di incertezze dovute agli squilibri del sistema (Senge, et al. 1999; Zizek, 2012). In

queste condizioni si manifestano movimenti di rifiuto al sistema dominante i quali, una volta al potere, si cristallizzano e si istituiscono anch'essi come nuovi sistemi dominanti. In questa visione dialettica, qualsiasi forza emergente di tipo istituyente non farà altro che produrre un nuovo "istituto" ricorrendo nell'errore del paradigma precedente ossia quello di delegittimare l'antagonista culturale. Le circostanze storiche così manifestate sono state caratterizzate da una facile manipolazione ideologica e da una radicalizzazione del dibattito prodotto in una "causalità circolare" iperbolica (definita dalla scuola di Palo Alto "doppio vincolo") (Watzlawick, et al. 1967). Infatti, il doppio vincolo, incapace di pensare l'autonomia e l'auto-organizzazione in termini di coevoluzione e auto/co-regolazione dei sistemi sociali e culturali, polarizza la scelta secondo una modalità di tipo escludente (*aut-aut*). Tale paralisi comunicativa pone in maniera ambivalente processi di disintegrazione del sistema istituito di fronte all'irruzione di forze istituyente piuttosto che di rafforzamento del sistema istituito a fronte di un annientamento delle specificità e delle differenze di cui sono portatrici le molteplici istanze emergenti (dissolvimento-fagocitazione). O ancora, come direbbe Geertz (1983) alternative autodistruttive lungo il continuum omologazione-museificazione.

"Más alla de una perspectiva dialéctica" (Bergua, 1994), la sfida educativa della complessità, oltre il doppio vincolo di posizioni antagoniste, è quindi quella di fornire strumenti a soggetti, gruppi, comunità, istituzioni affinché adottino una postura riflessiva, nella relazione tra sistema (politico, sociale, culturale, economico) e contesto, tra sistema e sub-sistemi e tra sub-sistemi, utile a sviluppare competenze per leggere e agire/retro-agire la complessità contemporanea in termini auto-eco/organizzativi in/tra differenti livelli del sistema (interpersonale-comunità-società) (Steiner e Stewart, 2009; Callari Galli e Cambi e Ceruti, 2005). Tale sfida educativa alla complessità, di tipo *vel-vel*, si fonda su una consapevolezza pedagogica e su una pratica educativa di interculturalità, quest'ultima intesa in termini di capacità di pensiero problematico, antidogmatico, divergente, plurale, dialogico, inclusivo (Pinto Minerva, 2001). Tale postura interculturale, piuttosto che contrapporre *posizioni* divergenti offre strumenti educativi per esplorare, far emergere e mediare tra *interessi* possibilmente convergenti lungo un dialogo compossibile tra sistemi (e quindi tra opzioni) differenti. In tale postura interculturale torna utile la specificazione di Bruner (1993), secondo il quale, l'apprendimento è quasi sempre un'attività comunitaria: è il processo per il quale si perviene a condividere la cultura lungo un processo di crescente partecipazione e apprendimento alla vita sociale.

Coerente con l'approccio sistemico-costruttivista, il potenziamento dell'auto-organizzazione di un sistema in relazione a un contesto o ad altri sistemi si può realizzare attraverso processi di apprendimento competente, e quindi riflessivo, inteso in termini di crescente capacità di saper leggere e agire/retro-agire i feedback provenienti dall'esterno del sistema a partire da processi di deuter-apprendimento (Bateson, 1976) e meta-cognizione, ossia rileggendo l'esperienza dell'esperienza (Varela, 1979) in termini di *internal self-reflection* (Archer, 2006). Tale postura riflessiva orientata all'assunzione di uno spirito critico e allo sviluppo dell'autonomia permette il dotarsi di strumenti (e quindi capacità e

competenze) per ri-leggere e agire/retroagire la complessità oltre il “senso comune” gramsciano, le “false credenze” peirciane, la “doxa” di Bourdieu ossia, oltre schemi e modelli acritici, antagonisti, dipendenti di vivere/subire la realtà. Da questo punto di vista, soggetti, gruppi, comunità e istituzioni che continuamente apprendono, migliorando le possibilità di partecipazione alla vita sociale, sviluppano *agency individuale e collettiva* (Archer, 2001), *capabilities to function* (Sen, 1993; Nussbaum, 2000), *empowerment* (Friedmann, 1992). In altri termini essi apprendono ad apprendere (Deakin-Crick e Stringher e Ren, 2014) “*how to act*” il contesto combinando crescenti livelli di competenze e capacità per migliorare la propria auto-realizzazione nello sviluppo sostenibile e nell’ampio orizzonte della società (Le Boterf, 2007). In tal senso, il nesso capacitazione – apprendimento rimanda alle condizioni (preminentemente ed evidentemente educative) che promuovono l’autonomia di/tra soggetti, gruppi, comunità, istituzioni in una prospettiva di interdipendenza con il contesto esterno e con altri sistemi (Sen, 2001; Nussbaum, 2002). Nello specifico del Capability Approach e dello Human Development Approach, l’educabilità al well-being si situa proprio nella possibilità di *espansione delle libertà sostanziali* da raggiungere attraverso l’attivazione educativa di *capabilities to function*, queste ultime intese in termini di opportunità di conseguire obiettivi nel più ampio orizzonte della società. La specificità educativa si basa sulla convinzione che i soggetti, i gruppi, le comunità e le istituzioni possano configurarsi quali attivi e impegnati nel riconoscimento dei propri bisogni e nella consapevolezza delle proprie competenze. Essi, pertanto, traducono l’autonomia quale diritto e responsabilità a realizzare azioni coerenti per mediare le proprie istanze con quella della società. Da questa prospettiva, le capacità rappresentano possibili combinazioni di funzionamenti (*functionings*) al fine di trovare un nuovo equilibrio nella tensione autonomia-eteronomia ossia un’alternativa viabile nella mediazione tra Io-mondo, omologazione-museificazione, conservazione-cambiamento, tradizione-innovazione.

I risultati trasformativi - visibili nella relazione micro-macro e individuo-società - possono essere conseguiti a partire dal raggiungimento delle libertà sostanziali intesi in termini di capacità di conversione (mezzi) delle proprie preferenze in *conseguimenti*, vale a dire, in termini di opportunità da saper cogliere e di optare rispetto a un ventaglio di possibilità di vita alternative. Il nesso autonomia-eteronomia si riconnette ai costrutti di *agency*, *capacitazione sociale* e *istituzionale*, nella misura in cui si possano realizzare spazi plurali e aperti di confronto costruttivo e di negoziazione sociale tra cristallizzazioni istituite dell’ordine sociale ed emergenze di bisogni istituenti. L’opzione assiologica di leggere i bisogni sociali sub-specie di bisogni formativi, rinvia ad una riflessione pedagogica e a una pratica educativa da tradurre in azioni trasformative ed emancipatrici per comprendere, agire e retroagire la relazione tra soggetti e ambiente a partire dalle emergenze sociali contemporanee. Nel grafico 1, è riportato lo schema di questo processo.

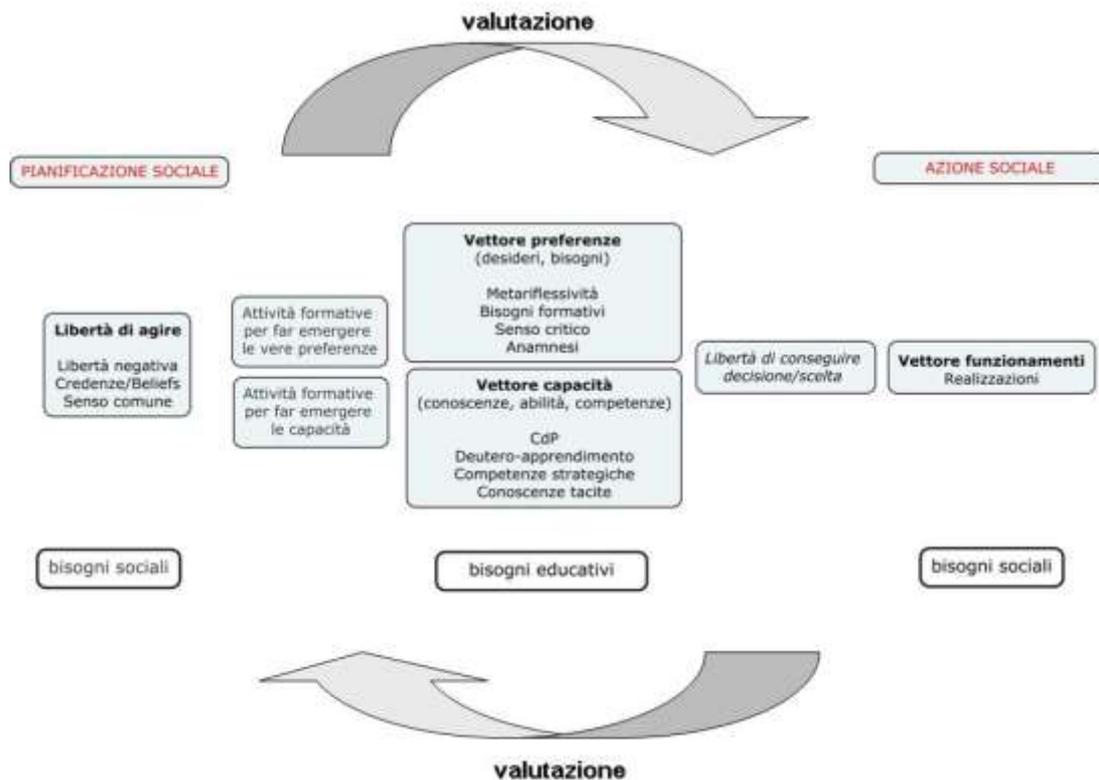


Grafico 1

Fonte: Elaborazione propria

Il lavoro educativo, ponendo in connessione la dimensione tacita e inconscia delle preferenze lavora proprio sul potenziamento di tali competenze e capacità che definiscono la libertà degli attori sociali di conseguire un obiettivo (Patera, 2014). Infatti, la capacità di riflettere parte dal riconoscere i vincoli, le influenze e i condizionamenti dell'ambiente individuando chiavi di lettura e re-interpretazione per leggere e agire i più ampi framework sociali e la relazione tra storia, biografia, struttura sociale nella consapevolezza di esserne modificato e di poter su di essi incidere (Le Boterf, 2009). In tal senso, affinché l'apprendimento promuova lo sviluppo di competenze è necessario che esso attivi processi meta-cognitivi di riflessione e di dialogo con le proprie risorse interiori (motivazioni, bisogni, conoscenze tacite) da calare in una dimensione consapevole di tipo pratico ed esperienziale al fine di rinvenire nuove soluzioni per agire e trasformare la realtà (Grafico 1).

In questo senso, la sfida educativa al cambiamento sociale si situa nell'opportunità di fornire strumenti ai soggetti, le comunità e le istituzioni per cogliere i problemi prioritari di un'epoca storica dotandosi di strumenti per agirli. Riprendendo, la prospettiva di Freire, l'educazione può essere intesa come metafora dell'emancipazione ove, il raggiungimento delle condizioni di well-being passa attraverso l'espansione delle libertà sostanziali e delle *capabilities to functions*. Ciò significa focalizzare l'attenzione sui contesti e sui luoghi di educabilità del benessere da promuovere (facilitare/monitorare) attraverso

processi di apprendimento volti a ri-configurare i vincoli e i funzionamenti nella relazione tra sistemi e tra sistemi e ambiente.

In questa direzione, il well-being si può realizzare a partire sia dal riconoscimento dei vincoli e dei funzionamenti della relazione sistema-ambiente sia dalla possibilità di sviluppare internamente (individuale-gruppale) competenze che promuovano un dialogo tra istanze di autorealizzazione-sviluppo sostenibile (Le Boterf, 2007) lungo un processo di ri-configurazione di tali vincoli in opportunità di agire/retroagire il contesto sociale (autonomia-interdipendenza) (Ceruti, 2000). Pertanto, la sfida educativa contemporanea necessita di tenere insieme i differenti livelli sistemici offrendo occasioni per sostenere soggetti, gruppi, comunità, istituzioni competenti (Laneve, 1991) capaci di apprendere ad apprendere e quindi comprendere/decidere/agire/valutare lungo la tensione verso l'auto/co-evoluzione nella crescente complessificazione nelle interdipendenze tra sistemi e tra sistemi e ambiente (Cambi e Cives e Fornaca, 1993). Secondo Steiner e Stewart (2009)

“La continua ri-definizione del sistema verso un equilibrio dinamico rappresenta la condizione dell'autonomia degli agenti nell'interazione sociale, la quale, sarebbe dovuta proprio alla loro “eteronomia”, nel senso che le “costrizioni” normative esterne sono nel contempo “risorse” che rendono possibile agire in relazione con gli altri” (p. 13).

Da questo punto di vista, educare all'autonomia nell'interdipendenza tra soggetto e contesto ha a che fare con il costruito di apprendimento inteso in termini di crescente partecipazione alla vita sociale e di partecipazione quale processo di crescente apprendimento alla vita sociale (Patera, 2016; Wenger, 1998).

In tal senso, auto/co-educandosi al prendere parte, i soggetti, i gruppi e le comunità possono “esercitare un'influenza su un piano decisionale” (Ceri: 1996, p. 510; Bobbio: 1984) in termini di produzione di conoscenza-decisioni-azioni quale capacità dell'azione collettiva (diretta o indiretta) di raggiungere determinati obiettivi mediando i bisogni emergenti nell'alveo istituzionale a fronte di tentativi delle istituzioni di preservare lo status quo (Raniolo, 2002).

Evans sottolinea il fatto che, le capacità sociali sono

“Those sets of beings and doings that can only be achieved as a result of social interaction. Thus, social capabilities are those capabilities that cannot be reduced to properties of individuals (...). They may represent valuable opportunities that people can achieve as a result of their collective agency, or valuable freedoms that arise from their ‘social connectedness’ and cooperation” (Evans, 2002, p. 56).

Nella prospettiva dell'educare all'autonomia, l'apprendimento quale partecipazione alla vita sociale, riguarda pertanto la dimensione relazionale che interconnette soggetti-comunità-istituzioni in termini di reciprocità di modificazioni (Saltmarsh, 1996). Nussbaum (2000), infatti, affronta la questione dell'apprendimento competente in termini di interdipendenza tra i fattori sociali, più o meno capacitanti, propri del contesto, e le capacità individuali, indicando per l'appunto le “capacità combinate” quale motore per lo sviluppo delle capacità interne. In tal senso, le capacità interne non si sviluppano isolatamente ma in un sistema di relazioni multiple, con altri soggetti e attraverso oggetti sia nei contesti scolastici e organizzativi sia in quelli comunitari (Walker, 2006). A tal proposito, come precisa Bezzi,

“la comunicazione fra individui, i micro-eventi comunicativi, la relazione, la formazione ecc., non sono valutabili in quanto tali, tranne se inseriti in un contesto giustificativo che le tratti come processi intenzionali (organizzativi)” (Bezzi, 1991, p. 93).

Infatti, l'apprendimento come partecipazione, “si determina attraverso il nostro coinvolgimento in azioni e interazioni (...) per mezzo di queste azioni e interazioni locali, l'apprendimento riproduce e trasforma la struttura sociale in cui ha luogo” (Wenger, 1998).

Coerentemente a ciò, la pedagogia lavora non solo per rendere adattato il soggetto al suo ambiente ma per renderlo capace di progettualità, mediante la quale lavorare per adattare il suo ambiente a sé, ai suoi bisogni, ai suoi desideri, alla sua immaginazione (Colazzo, 2011). In tal senso,

“Le modificazioni che sopravvivono nel metodo e nei programmi dell'educazione sono prodotti della situazione sociale mutata, sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società che è in trasformazione” (Dewey, 1972).

Giova ricordare che, rispetto alla mera rappresentazione della realtà, ove la metafora sistemica parrebbe ridotta a un immobile affresco naturalista, si sostituisce un'epistemologia della concretezza e della realtà non in termini di “relazione figurativa” e iconica ma di relazione funzionale” (Von Glasersfeld, 1984). Proprio per questo non può darsi il paradigma della complessità, ma può esistere la complessità concretamente in atto (Bocchi e Ceruti, 1985, p. 10).

In termini di coerenza “organica” nella propria vita quotidiana, la Heller sostiene che

“Nella misura in cui noi (...) ci proponiamo come scopo la realizzazione di una società non alienata, non dovremmo più prefiggerci l'abolizione della vita quotidiana, bensì la creazione di una vita quotidiana non alienata” (Heller, 1972, p. 65).

Ovvero provare a ricomporre le fratture tra universi micro sia essi individuali e gruppal, sia quelli macro ovvero, detto in termini ecologici, riconfigurare la tensione Io-mondo come necessità di credere sia nell'azione collettiva che nell'inevitabile tensione con cui il desiderio individuale le si oppone (Bateson, 1977). Da questo punto di vista, la pedagogia postmoderna non può esimersi da un *inquieto rapporto* con la politica fatto di contrapposizione e di reciproco ascolto (Cambi, 2006). In tal senso, l'educazione come fatto sociale si traduce in una presa di coscienza della pedagogia sociale e di comunità quale pratica riflessiva sulla dimensione sociale e collettiva dell'atto educativo finalizzato a fornire strumenti per la promozione le condizioni di benessere nella relazione tra differenti livelli del sistema. In tale cornice, l'apprendimento quale crescente partecipazione alla vita sociale si riferisce a soggetti, gruppi, comunità e istituzioni competenti in grado cioè incrementare e combinare il set di strumenti e preferenze per raggiungere i propri scopi nel più ampio orizzonte della società.

Da una prospettiva organizzativa, le comunità e le comunità-di-comunità che apprendono (learning communities – learning cities) attraverso processi di apprendimento organizzativo opportunamente progettati e valutati, possono rafforzare l'empowerment comunitario e istituzionale ridefinendo gli equilibri a

livello intra/inter-sistemico ossia tra comunità (intese come gruppi di soggetti) e società /istituzioni (quali comunità di comunità) (Hakkarainen, et al., 2004; Hildreth e Kimble, 2004; Argyris e Schon, 1998). L'equilibrio da raggiungere, inteso in termini di accoppiamento strutturale (Maturana e Varela, 1985) rappresenta la sfida educativa della pedagogia della postmodernità (Cambi: 2006) orientata ad un progetto di convivenza sociale a differenti livelli sistemici accrescendo i gradi di libertà, e quindi le competenze a leggere e agire/retroagire il contesto con l'intento di pervenire a forme di maggior complessificazione del sistema sociale realizzabile, ad esempio, tramite pratiche di governance, sussidiarietà, democrazia deliberativa (Kooiman, 2003).

Tali comunità e organizzazioni che apprendono si basano su un approccio dialogico tra auto/eco-regolazione capace di tenere insieme lo spirito critico prodotto da razionalità emergenti (soggetti, comunità) e lo spirito di coerenza proprio della razionalità orientata a costruire una visione unitaria e costante della realtà (istituzioni, società) (Senge e Sterman, 1992; Mitleton-Kelly, 2003).

In sintesi, la specificità della riflessione pedagogica e della prassi educativa si situa da un lato nella pedagogia sociale e nei dispositivi di ricerca e intervento innovativi che hanno come ambito di intervento quello dell'educabilità delle istituzioni sociali formali. Il mandato risulta essere quello di promuovere "istituzioni capacitanti" in grado cioè di dialogare con le comunità e i gruppi sociali informali, con i cittadini per promuovere uno spazio di convivenza civile aperto al pluralismo dei valori. Dall'altro lato, la specificità della riflessione pedagogica e della prassi educativa si situa nella pedagogia di comunità e nei dispositivi di ricerca e intervento innovativi orientati a promuovere apprendimento, inteso come processo di crescente partecipazione alla vita sociale. Quest'ultima è maggiormente orientata a promuovere la crescita educativa e sociale dei soggetti e delle comunità (capacità sociale) che si pongono come obiettivo la co-costruzione di una società democratica, plurale, aperta in dialogo con le istituzioni e la più ampia società. Parafrasando il prezioso contributo di Borghi, educando all'autonomia si educa alla responsabilità connessa alle capacità di auto-governo per sottrarsi a forze autoritarie (Borghi, 2000). Allo stesso modo, come chiosa Freire (1978, p.87),

"El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación".

## **Bibliografia**

- Ander-Egg., E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Barcelona: Lumen Humanitas
- Archer, M. S. (2001). *Being Human. The problem of agency*. Cambridge: University Press
- Archer, M. S. (2006). *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*. Trento: Erickson
- Argyris, C. e Schon, D.D. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati
- Baldacci, M. (2010 lug 10). *La ricerca empirica in pedagogia*. Studi sulla Formazione. [Online] 12:1/2, p. 17
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi

- Bateson, G. e Jackson, D.D. e Haley J. et al. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, pp. 251-264
- Bergua, J. A. (2004). Investigación social y anamnesis. Más allá de la perspectiva dialéctica. *Papers*, 72
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Cortina, pp.1-6
- Bezzi, C. (2001). *Il disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli
- Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia. Una difesa delle regole del gioco*. Torino: Einaudi
- Bocchi, G. e Ceruti, M. (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, pp. 10
- Borghi, L. (1951). *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia
- Borghi, L. (1962). *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia
- Borghi, L. (1968). *L'educazione e i suoi problemi*. Firenze: La Nuova Italia
- Borghi, L. (2000). *La città e la scuola*. Milano: Eléuthera, pp. 137
- Bruner, J. S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza, pp. 156-157
- Burns, D. (2007). *Systemic action research: A strategy for whole systems change*. Bristol: Policy Press
- Callari Galli, M. e Cambi, F. e Ceruti, M. (2005). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci
- Cambi, F. e Cives, G. e Fornaca, R. (1993). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia
- Cambi, F. (1982). *La "scuola di Firenze"*. Da Codignola a Laporta 1950-1975. Napoli: Liguori, pp. 25
- Cambi, F. (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza, pp. 290
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET
- Cambi, F. (1991). Scuola e società complessa. Appunti sul ruolo dell'identità, in Cambi, F. e Cives, G. e Fornaca, R. (a cura di) *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 225
- Ceri, P. (1996). *Partecipazione Sociale*, in *Enciclopedia della scienze sociali*. Istituto Enciclopedia Italiana, (vol. VI, pp. 510). Roma
- Colazzo, S. (2011). La pedagogia alla luce del paradigma ecologico-sistemico. In Bottaccioli, F. (a cura di). *Mutamenti nelle basi delle scienze. L'emergere di nuovi paradigmi sistemici nelle scienze fisiche, della vita e umane*. Milano: Tecniche Nuove. pp.219-236
- Colazzo, S. e Patera, S. (2009). *Verso un'ecologia della partecipazione*. Melpignano: Amaltea, pp. 97
- Deakin Crick, R. e Stringher, C. e Ren, K. (a cura di.) (2014). *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. London: Routledge
- Deans, T. (1999). Service-Learning in Two Keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism, in *Michigan Journal of community services learning*, Volume 6, Issue 1, pp. 1
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan (trad. it *Democrazia ed educazione*. Le Monnier, Firenze, 1988, pp. 50)
- Dewey, J. (1907). *School and Society*. Chicago: University Press (trad. it. *Scuola e società*. La Nuova Italia, Firenze, 1972)
- Evans, P. (2002). Collective capabilities, culture, and Amartya Sen's development as freedom. *Studies in comparative international development*, Vol. 37, 2, pp. 54-60
- Fals Borda, O. e Rodríguez Brandao C. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo: Banda Oriental
- Feurebach, L. (1841). *Das Wesen des Christentums*, Lipsia (trad. it. *L'essenza del cristianesimo*. Feltrinelli, Milano, 1994)
- Flood, R. (2001). The relationship of 'Systems thinking' to Action Research. In P. Reason, e Bradbury, H. (Eds.), *Handbook of action research* (pp. 133-144). London: Sage
- Fornaca, R. (1989). *La pedagogia filosofica del '900*. Milano, Principato
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *L'educazione come pratica di libertà*. Mondadori, Milano, 1973, pp. 88
- Freire, P. (1969). *Sobre la acción Cultural*. Santiago de Chile: Editorial Icirca
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la autonomía*. Río de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. EGA, Torino, 2004, pp. 80)

- Freire, P. (1978). *Estensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI, Buenos Aires
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau. Graba un experimento en el proceso*. Río de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia in cammino*. Mondadori, Milano, 1979, pp. 74)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori, Milano, 1971, pp.11)
- Friedmann, J. (1992). *Empowerment. The Politics of Alternative Development*. Cambridge: Blackwell
- Gabarrón, L.R. e Landa, L.H. (1994). Investigación Participativa, *Cuadernos Metodológicos*, n° 10, Centro de Investigación Sociológicas, Madrid
- Geertz, C. (1983), *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*. New York: Basic Books (tr.it. *Antropologia interpretativa*, Bologna, Il Mulino, 1988)
- Hakkarainen, K. e Palonen, T. e Paavola, S. et al. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier
- Heller, A. (1972). La teoria marxista della rivoluzione e la rivoluzione della vita quotidiana. In *Aut-Aut*, 127, p. 65
- Hildreth, P.J. e Kimble, C. (2004). *Knowledge networks: Innovation through communities of practice*. London: Ideas Group Link
- Kooiman, J. (2003). *Governing as governance*. London: Sage
- Laneve, C. (1991). L'ipotesi di una "città educante", in (a cura di) Frabboni, F. e Guerra I. *La Città Educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli Editore
- Le Boterf, G. (1986). La IP: una aproximación para el desarrollo local, en Quintana Cabañas, J. M (a cura di) *Investigación Participativa, Educación de Adultos*. Madrid: Narcea, pp. 97
- Le Boterf, G. (2007). *Agire le competenze chiave*. Milano: Franco Angeli
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida
- Lovett T., et al. (1983). *Adult Education and Community action*. London: Croom Helm
- Maturana, H. e Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition*. Reidel: Dordrecht, Netherlands (trad. it. *Autopoiesi e cognizione*. Marsilio, Venezia, 1985)
- Maturana H. e Varela F. J. (1992). *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass
- Mitleton-Kelly, E. (2003). Ten Principles of Complexity & Enabling Infrastructures. In *Complex Systems & Evolutionary Perspectives of Organisations: The Application of Complexity Theory to Organisations*. Elsevier, pp. 23-50
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina
- Morin, E. (2005). *Il metodo vol. 6, Etica*. Milano: Cortina
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development*. Cambridge: University Press
- Orefice, P. (1988). Participatory Research in Southern Europe. In *Convergence*, ICAE 1-2, Toronto, pp.39
- Pasquino, G. (1997). *Corso di Scienza Politica*. Bologna: Il Mulino
- Patera, S. (2016). *Il dibattito pedagogico sulla partecipazione tra comunità e istituzioni*. Monza: Libraccio Editore
- Patera, S. (2014). La dimensione metodologica: valutare interventi formativi nella prospettiva della capacitazione (pp.157-172) in Binanti, L. (a cura di), *La capacitazione in prospettiva pedagogica*, Collana "Ontologie Pedagogiche" n°3. Lecce: Pensa Multimedia
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza
- Pinto Minerva, F. e Frabboni, F. (2011). Tra impegno politico e responsabilità pedagogica, in *Studi sulla Formazione*, I°, pp. 42
- Quintana Cabañas, J. M. (a cura di) (1986), *Investigación Participativa, Educación de Adultos*. Madrid: Narcea
- Raniolo, F. (2002). *La Partecipazione Politica*. Bologna: Il Mulino
- Reason, P. (2001) Learning and change through action-research. Henry, J. (a cura di). *Creative Management*. London: Sage
- Romero Pérez, C. (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. *Agora digital*, n°6

- Saltmarsh, J. (1996). Education for critical citizenship. John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning. *Michigan Journal of community service learning*, 3, pp. 19
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. In Sen, A. e Nussbaum E. (a cura di). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press. pp. 30
- Sen, A., (2001). *Development as freedom*. Oxford: University Press
- Senge, P. e Sterman, J. D. (1992). Systems Thinking and Organizational Learning: Acting Locally and Thinking Globally in the Organization of the Future', in Kochan, T. A. e Useem, M. (a cura di), *Transforming Organizations*. NY: Oxford Uni Press, pp. 353-71
- Senge, P. e Kleiner, A. e Ros, P., et al. (1999). *The Dance of Change*. New York: Currency Doubleday
- Sotomayor, C. (1999). *El devenir de la autogestión*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile
- Steiner, P. e Stewart, J. (2009). From autonomy to heteronomy (and back): the enaction of social life, *Phenomenology and Cognitive Sciences*, 8 (4), pp. 527-550
- Sutton, P. (1993). Ricerca azione e ricerca partecipativa. In Scurati, C. e Zanniello G. (a cura di) *La ricerca-azione, contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid
- Tandon, R. (1989). Social transformation and Participatory research. In *Convergence*, n°2-3, XXI, pp. 5
- Varela, F. J. (1979). *Principles of Biological Autonomy*, New York: Elsevier
- Viladot Voegeli, G. (1986). Investigación participativa e institución en la educación de adultos. In Quintana Cabañas, J. M. (a cura di), *Investigación Participativa, Educación de Adultos*. Madrid: Narcea
- Von Glasersfeld, E. (1984). An Introduction to Radical Constructivism. In: Watzlawick, P. (a cura di). *The invented reality*. New York: Norton, pp. 17-40
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Maidenhead: Open University Press
- Watzlawick, P. e Beavin, J.H. e Jackson, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio, pp. 99-111
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Oxford: Oxford University Press (trad. it. *Comunità di pratica, apprendimento, significato, identità*. Cortina, Milano. 2006)
- Zizek, S. (2012). *Benvenuti in tempi interessanti*. Milano: Ponte alle Grazie