

Esperienza ed educazione nel sociale. Elementi di analisi in una prospettiva freiriana

Piergiorgio Reggio

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

ABSTRACT

L'articolo considera il rapporto tra dimensione sociale e agire educativo. Il testo affronta, innanzitutto, la crisi attuale nelle condizioni di vita quotidiana della dimensione "sociale", erosa dall'espandersi della sfera politica e di quella privata. Per ripensare il lavoro educativo nel sociale è necessario adottare una prospettiva critica che – nello specifico – si individua nel contributo della pedagogia freiriana, tradizionalmente connotata da un esplicito orientamento al cambiamento personale, sociale e politico. Nella prospettiva freiriana, l'educazione si esprime attraverso il processo di "coscientizzazione", cioè di sviluppo della coscienza critica, che adotta modalità di problematizzazione e dialogo. Il costrutto di esperienza ed i principi fondanti dell'approccio di Experiential Learning – che recupera istanze originali della pedagogia freiriana – vengono, infine, assunti a fondamento di strategie ed azioni educative nel sociale.

Parole chiave: Sociale – Coscientizzazione – Freire – Apprendimento Esperienziale

Experience and education in social field. Elements of analysis in a Freirian perspective

The article deals with the link between social dimension and educational action. First of all, the text addresses the actual crisis of the social dimension in the conditions of everyday life. The social dimension is consumed by the expansion of the political sphere, and of the private one. In order to rethink the educational work in the social contexts, it is necessary to adopt a critical perspective that – in the specific – is identified as the contribution of Freirian pedagogy. The latter is traditionally characterized by a clear orientation towards personal, social and political change. In the Freirian perspective, the education consists in the process of "conscientization", that is the development of critical awareness, and adopts ways of "problematization" and dialogue. The meaning of experience, and the fundamental principles of the Experiential Learning approach – that employ original contributions of the Freirian pedagogy – are, finally, assumed as basis for strategies and educational actions in the social dimension.

Keywords: Social issues– Conscientization – Freire – Experiential Learning

Premessa

Il rapporto tra processi educativi e contesti sociali è da tempo al centro dell'attenzione pedagogica. Questo rapporto è rilevante non solo per la pedagogia specificamente sociale ma per l'educazione nel suo complesso, ovviamente influenzata ed in costante contatto con le condizioni sociali nelle quali si esprime. Siamo in presenza, oggi, di profonde trasformazioni della dimensione sociale, che interessano la quotidianità della vita delle persone e, quindi, anche dal punto di vista pedagogico, è necessario interrogarsi su tali modificazioni e sul senso stesso dell'educare oggi nel sociale.

Il lavoro educativo nel sociale ha costituito, negli scorsi decenni, un ambito significativo nel quale si sono prodotte ricche esperienze concrete e dalle quali sono emerse anche più generali elaborazioni pedagogiche. Il rapporto tra educazione e dimensione sociale si è sviluppato, negli scorsi decenni, in fasi diverse. A partire dagli anni '70, quando molte esperienze educative – favorite dal clima culturale e politico del momento – si impegnarono, con modalità “militanti”, affrontando problemi sociali quali il diritto all'istruzione per tutti, l'inclusione delle persone con disabilità, il contrasto alle forme di emarginazione. L'entusiasmo per l'agire educativo come modalità di azione per il cambiamento sociale, propria di quegli anni, declinò però nei decenni successivi, anche in correlazione con i mutamenti di clima culturale e sociale. Dopo una stagione, purtroppo assai duratura, di disattenzione pedagogica nei confronti della dimensione sociale, pare necessario oggi porre al centro della riflessione critica il significato sociale dell'educare.

La riflessione prende le mosse, nel presente contributo, dalla discussione della nozione di “sociale”, dall'individuazione delle modificazioni e delle criticità che lo interessano e, successivamente, considera alcuni elementi fondanti la prospettiva pedagogica di Paulo Freire, il cui contributo può essere utile per affrontare in termini critici le trasformazioni attuali del sociale.

Infine, si prendono in considerazione – sempre riferendosi ai principi freiriani ma anche proponendo il costrutto di esperienza come criterio ordinatore delle azioni educative e la prospettiva dell'*Experiential Learning* come prospettiva metodologica – alcune linee strategiche per una pedagogia critica nel sociale.

Il sociale: mutamenti ed erosione

Il termine “sociale” viene frequentemente utilizzato come attributo che connota ambiti di vita, servizi, discipline differenti. Definiamo così sociali l'assistenza, la previdenza, la sicurezza, l'economia, la pedagogia... ad indicare la rilevanza della dimensione collettiva in questi ambiti. Se utilizzato però come sostantivo, il termine “sociale” si riferisce piuttosto ad un'area che potremmo definire intermedia tra la sfera politica e quella privata (Reggio, 2003). La sfera

politica – intesa nell’accezione habermasiana di spazio pubblico (Habermas,1981) – è normativa e regola i comportamenti collettivi, in essa è significativa la presenza delle istituzioni; questo è anche lo spazio del dibattito, del confronto, delle negoziazioni tra interessi e prospettive (Arendt, 1958). La sfera privata, all’opposto, è definita da orientamenti e norme auto definite dagli individui nella propria dimensione di vita personale o familiare; essa riguarda le scelte e le modalità individuali di vita nella quotidianità. Tra queste due sfere esiste però uno spazio di natura differente, non riconducibile alle caratteristiche e norme pubbliche ma nemmeno alle condizioni della sfera specificamente privata di vita. È, appunto, il sociale, quale spazio intermedio tra politico e privato, nel quale persone e gruppi si muovono con modalità e all’interno di quadri di riferimento specifici e distinti da quelli propri delle altre due sfere. Nello spazio del sociale i comportamenti individuali e collettivi dispongono di maggiori possibilità di iniziativa e di movimento. Le persone si associano, nascono gruppi, con livelli diversi di formalizzazione, che permettono di affrontare problemi e coltivare interessi. Le decisioni ed i comportamenti – pur nel quadro istituzionale esistente – godono di maggiore autonomia; problemi e conflitti vengono affrontati in modo tipicamente relazionale. Dalla lite condominiale alla convivenza spesso difficile in molti spazi pubblici, le persone (individualmente o associate) entrano in relazione, si confrontano, dialogano, vivono anche conflitti che però gestiscono nel quadro proprio delle relazioni che sono in grado di stabilire e mantenere. La dimensione sociale – per le proprie caratteristiche di spontaneità, relazionalità, concretezza costituisce un campo privilegiato di apprendimento della convivenza, di socializzazione. In essa si impara a stare con gli altri, maturare opinioni e giudizi, argomentarli; si acquisiscono capacità di agire con gli altri, far valere le proprie idee ma anche rispettare e comprendere quelle altrui. Il sociale riguarda questioni estremamente concrete: l’abitare vicino e con altri, la cura dei bambini e degli anziani, la ricerca del lavoro, la gestione finanziaria nella quotidianità...tutte dimensioni che si apprendono nelle interazioni e relazioni sociali e che forniscono energie alle persone, contribuiscono a supportare i processi di sviluppo di identità, creano legami e coesione, appunto, sociale. Dal punto di vista educativo, quindi, la sfera del sociale costituisce un terreno privilegiato per lo sviluppo di apprendimenti significativi.

Siamo però in presenza, ormai da tempo, di un processo di progressiva ma inarrestabile erosione della sfera sociale. Da un lato, infatti, la dimensione politica si espande progressivamente, giungendo a normare aspetti tradizionalmente appartenenti alla vita privata delle persone. Le normative (dal livello comunale a quello europeo...) definiscono – ad esempio – caratteristiche degli oggetti di uso quotidiano presenti nelle nostre abitazioni, così come dei mezzi di trasporto, ma anche degli ambienti e delle modalità di istruzione. I paradigmi della qualità e della sicurezza dettano le condizioni con le quali le persone si possono vestire, alimentarsi, imparare, viaggiare...D’altro lato, la sfera privata – se è stata sottoposta a limitazioni dovute all’espandersi di quella politica, ha – a sua volta – invaso campi significativi della vita quotidiana. La risposta individuale a problemi comuni è, infatti, sempre più diffusa; la tendenza – a livello globale – alla privatizzazione di quelli che un tempo erano considerati beni comuni (territorio e ambiente, salute, istruzione, risorse naturali...) è sempre più diffusa. Accade così che – espandendosi sia la sfera politica sia quella privata –

inevitabilmente la dimensione sociale risulti limitata. Lo spazio vitale delle relazioni si riduce, viene – progressivamente ma inesorabilmente – consumato. Le persone adottano sempre più frequentemente comportamenti individuali piuttosto che collettivi e – così facendo – vedono impoverirsi il proprio patrimonio relazionale. L'individualizzazione dell'azione costituisce una condizione sempre più diffusa nella contemporaneità:

L'azione si è oggi individualizzata. Fa capo a un soggetto, un agente che la effettua e ne è l'unico responsabile. Oggi, si può dire, è l'iniziativa individuale il primo parametro di valutazione del valore di una persona. (Ehrenberg, 1999, p. 254)

Questa condizione apparentemente attribuisce al soggetto più potere ma, in realtà, gli consegna responsabilità spesso non commisurate alle risorse personali disponibili e, quindi, costituisce fonte di preoccupazione, di sentimenti di frustrazione e inadeguatezza.

L'indebolimento dei legami relazionali diffonde condizioni di solitudine e senso di isolamento, ansie, incertezze e precarietà, percezione di essere esposti a rischi significativi dinanzi alle difficoltà (Bauman, 2002; Beck, 2008). La precarizzazione dell'esistenza espone le persone a sofferenze e disagi, con la conseguente diffusione sociale estesa di stati depressivi (Ehrenberg, 2010).

Già alcuni anni prima della recente crisi globale, Ehrenberg evidenziava come

La nuova sensibilità per la sofferenza oggi ampiamente diffusa nel sociale mette in rilievo patologie riconducibili alla crisi economica, i cui traumi trovano un riscontro psichiatrico nella depressione. In secondo luogo, l'individualizzazione dell'azione accentua le pressioni sugli individui, che prima dovevano accontentarsi di obbedire e invece ora devono cercare continuamente di giustificare se stessi. (Ehrenberg, 1999, p. 251)

Il sociale, quindi, tradizionale ambito delle relazioni e della reciprocità, reca con sé oggi anche le condizioni critiche della solitudine e della sofferenza.

Già a metà degli anni '90 era stato coniato uno slogan, un'espressione tesa a rappresentare la condizione di isolamento del singolo, incapace di trovare e riconoscersi in ambiti relazionali significativi. "Bowling alone" (giocare a bowling da soli), secondo la metafora di Robert Putnam, significava crisi della cultura civica, dei legami solidaristici e degli scambi comunicativi (Putnam, 2000). Il capitale sociale viene consumato, le comunità si dissolvono, tra individuo e istituzioni tendono ad assottigliarsi i corpi intermedi, i mondi

vitali che rappresentano forme di significato personale e sociale con valore protettivo nei confronti degli individui.

In questo quadro, anche l'impegno nel sociale ha assunto nuove forme. Sempre più accentuata è, oggi, ad esempio, un'adesione ad esperienze associative connotata da strumentalità, bassa fidelizzazione, finalizzazione al raggiungimento di obiettivi a corto raggio.

Il soggetto tenta di costruire propri itinerari di senso, di ricerca identitaria e di affermazione, cogliendo opportunità contingenti, sperimentando multiappartenenze, stabilendo patti funzionali al raggiungimento di risultati concreti, effettivamente riscontrabili in un arco di tempo ed in rapporto ad un investimento personale ritenuti commisurati all'investimento (Ambrosini, 2016; Biorcio & Vitale, 2016).

Le modalità di impegno sociale si sono modificate non solo in rapporto a differenti motivazioni e comportamenti personali ma anche in conseguenza di nuovi orientamenti istituzionali e disposizioni legislative. La tradizionale vivacità – spesso anche magmatica ma vitale – delle esperienze sociali è stata sempre più regolata all'interno delle norme dei sistemi di *welfare*. L'azione sociale si svolge oggi all'interno di quadri legislativi e normativi che ne definiscono, in modo prescrittivo, orientamenti strategici, obiettivi da perseguire, modalità di realizzazione¹. Le organizzazioni impegnate nel sociale si sono progressivamente professionalizzate e costituiscono oggi, in quanto cosiddetto “terzo settore”, una componente significativa, anche dal punto di vista economico, del sistema di *welfare mix*.

In un sociale sempre più regolato, normato si incontrano forme di convivenza sempre più artefatte: situazioni e relazioni non più improntate a naturalità e spontaneità ma plasmate su modelli precostituiti. La tecnica si è affermata quale incontrastato paradigma universale (Severino, 1998) di una cultura da taluni definita “predatoria”, in grado, cioè, di espropriare – attraverso uno stretto legame con la sfera economica - identità, originalità ed energie vitali (McLaren, 1995; Gelpi, 2000). Dal dominio del paradigma della tecnica non è esente anche il lavoro sociale ed educativo, che ad esso deve inevitabilmente conformarsi, producendo una considerevole diffusione di procedure e soluzioni tecniche – protocolli, format di progettazione e valutazione, strumenti di osservazione, diagnosi...- per affrontare questioni di carattere relazionale.

La contrazione e le trasformazioni della dimensione sociale contribuiscono, quindi, alla creazione di condizioni critiche che interessano la quotidianità delle persone. Tale tendenza interroga a fondo l'agire educativo, che è costitutivamente relazionale e fondato sulla dimensione – appunto – sociale (Tramma, 2015). Impoverendosi i legami ed i contesti sociali,

¹ Esempi in tal senso sono costituiti dalle normative regionali che regolano, l'accreditamento dei servizi formativi, sociali, assistenziali e socio-sanitari. In ambito sociale, la normativa di riferimento a livello nazionale è stata fornita dalla 328/00 (Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali); il recente Decreto Legislativo 3 luglio 2017, n. 117 ha definito, invece, il quadro normativo del Codice del Terzo settore, in applicazione della legge 6 giugno 2016, n. 106.

anche l'educazione si riduce alla sola dimensione individuale ma, in questo modo, viene a mancare uno dei fondamenti irrinunciabili dello stesso agire educativo.

La crisi – finanziaria ma anche etica e politica – degli ultimi dieci anni ha interessato globalmente società assai diverse per condizioni economiche e culturali. Essa, da un lato, ha ulteriormente aggravato e diffuso le condizioni di precarietà ed i sentimenti di incertezza e impotenza ma, nel contempo, ha apportato anche nuovi elementi generativi nella dimensione sociale. Sono emerse nuove pratiche di vita quotidiana ad elevata valenza relazionale. Si sono diffuse forme assai diversificate di condivisione economica², di gestione comune di spazi per il lavoro (*coworking*) (Barricelli, 2016; Saranovic, 2016) o per l'abitare (*cohousing*) (Bronzini, 2014; Jacobus, 2015). Sempre più frequenti sono attività condivise nella cura dell'infanzia, degli anziani o delle persone disabili, così come forme nuove di partecipazione a livello locale e di interessamento al proprio territorio quali, ad esempio, le esperienze di *social street* (Pasqualini, 2017). Mentre le risorse del pianeta sono minacciate in quanto beni comuni, poiché sottoposte, come detto, a profondi processi di privatizzazione, nuove pratiche e culture dei beni comuni si diffondono (Ruzzeddu, 2013). Il bisogno di legami relazionali sopravvive e tende a riemergere con nuove forme. Anche l'educazione, pure sottoposta ai processi di tecnicizzazione sopra ricordati, si presenta in modi inediti ma vitali. La ormai corrente terminologia ufficiale, che individua ambiti di educazione non formale o informale, non rende sufficientemente conto della pluralità e vitalità di situazioni, esperienze nelle quali giovani e adulti maturano apprendimenti, scambiano conoscenze, affrontano situazioni concrete della vita quotidiana, come la ricerca del lavoro, i bisogni abitativi, la cura delle persone. Non solo gli apprendimenti avvengono - come ormai da tempo è riconosciuto - in contesti diversi (Reggio, 2016) ma ciò accade, appunto, in situazioni quali il lavoro, la convivenza abitativa, i viaggi e le migrazioni, che non hanno specifica intenzionalità educativa; come tali, queste situazioni fuoriescono dal dominio tradizionale della pedagogia, anche sociale, e pongono ad essa interrogativi radicali sul senso stesso del proprio statuto epistemologico (Tramma, 2015). Situazioni significative di apprendimento non si producono più nell'alveo tradizionalmente educativo ma non possono non interessare lo sguardo specificamente pedagogico. Questi mutamenti profondi dei luoghi e dei modi di imparare, di produrre conoscenza, richiedono l'adozione di adeguate prospettive di analisi, prima ancora che di conseguenti, necessarie, strategie di intervento.

In questa ricerca di chiavi di lettura adeguate alla contemporaneità può essere utile rileggere criticamente anche contributi da tempo presenti nel patrimonio delle pratiche educative e delle riflessioni teoriche. Nello specifico, mi pare produttivo, rileggere la prospettiva – culturale, pedagogica e politica – formulata da Paulo Freire nella seconda metà del secolo scorso. Essa mostrò – in momenti storici e contesti culturali ovviamente assai diversi da quelli contemporanei – un'attenzione specifica per la dimensione del sociale che

² Si pensi alla diffusione di forme di *sharing economy* (Botsman & Rogers 2010), e di economia collaborativa (il sito www.collaboriamo.org riporta studi, ricerche ed esperienze sul tema).

può offrire però – ancora oggi – stimoli significativi per la comprensione dell'attualità e l'adozione di pratiche innovative.

Lettura del mondo e coscientizzazione in Freire

La prospettiva pedagogica freiriana risulta pertinente rispetto alla nostra esigenza di ripensare il rapporto tra processi educativi e dimensione sociale, innanzitutto in quanto proposta che intenzionalmente parte dalle condizioni concrete – personali e collettive – delle persone nei propri contesti di vita.

Freire sottopone a critica la concezione depositaria dell'educazione, che trasferisce ad altri (chi non sa) contenuti propri di chi sa (o ritiene di sapere), imponendo visioni del mondo precostituite (Freire, 2011). A questa concezione, egli contrappone una visione dell'educazione che concepisce come critica, dialogica e problematizzante. Prima di considerare nello specifico tali caratteristiche e le possibilità di dare vita oggi a processi educativi nel sociale così connotati, è però necessario considerare come l'educazione venga vista da Freire in quanto processo che permette all'uomo di entrare in contatto con il mondo nel quale vive. A differenza degli altri esseri viventi, per Freire, l'uomo non è semplicemente “nel mondo” ma è chiamato ontologicamente ad essere “col mondo”, stabilendo con esso un rapporto di reciproco influenzamento, cioè essendone condizionato ma anche potendolo modificare. Secondo Freire

Gli uomini, poiché hanno coscienza della propria attività e del mondo in cui stanno, e agiscono in funzione di obiettivi che propongono e si propongono, e poiché il punto di decisione della loro ricerca si trova nei rapporti col mondo e con gli altri, impregnando il mondo della loro presenza creatrice attraverso la trasformazione che vi realizzano (nella misura in cui si possono separare da lui, e separandosi possono restare con lui) – al contrario degli animali, non solo vivono, ma esistono, e la loro esistenza è storica. (Freire, 2011, p. 90)

Essere “col mondo” è, quindi, possibile se sviluppiamo coscienza di noi stessi in rapporto ad esso. La coscienza del mondo non esiste, invece, quando in esso siamo immersi totalmente, al punto da non distinguerci dalle condizioni che la realtà ci impone.

La nostra coscienza, secondo Freire, è, in questi casi, “intransitiva”, cioè tale da non permettere alcun passaggio tra mondo e soggetto, che non si differenziano. Spesso condizioni di oppressione materiale, ma anche psicologica o culturale impediscono al soggetto di vedersi come distinto dalla realtà nella quale è immerso. In queste condizioni, sempre secondo Freire,

il ruolo dell'educazione è sostanzialmente impossibile; non esistono le condizioni perché il soggetto – completamente oppresso – possa vedere il mondo come altro da sé. Il miglioramento delle condizioni concrete di vita, così come lo svolgimento del percorso evolutivo – ad esempio – in un adolescente, o la diminuzione di preoccupazioni materiali in un adulto, creano però condizioni nelle quali il soggetto può vedere la realtà come differente da sé. In queste situazioni egli concepisce la propria condizione più oggettivamente, si riconosce – ad esempio – disoccupato, oppure preoccupato ed insicuro rispetto alla propria vita, oppure ancora, coglie la sofferenza che prova per una condizione esistenziale difficile. La sua coscienza, la consapevolezza che ha di sé in rapporto al mondo si è modificata, non è più chiuso totalmente ad esso ma vive una condizione di coscienza “transitiva”, sebbene ancora “ingenua”, come la definisce Freire. In questa condizione, egli vede le contraddizioni e criticità che vive ma tende a darsi di esse spiegazioni acritiche, conformiste e basate su luoghi comuni. Accetta la realtà – spesso oppressiva a vari livelli – come incomprensibile, prima ancora che immodificabile. Se il passaggio dalla coscienza intransitiva a quella transitiva ingenua (o semi-transitiva) avviene grazie al miglioramento di condizioni oggettive di vita o di maturazione personale anche non intenzionale, l'evoluzione verso una coscienza sì transitiva ma critica non può avvenire spontaneamente. È questo lo spazio peculiare, secondo Freire, dell'azione educativa. L'educazione crea le condizioni (capacità, disposizioni, conoscenze) perché il soggetto – individualmente e collettivamente – si possa porre domande intorno al proprio essere al mondo, ricerchi risposte non precostituite, interroghi se stesso e il mondo e, così facendo, trasformi la propria realtà interna e quella esterna. In questo senso l'educazione è per Freire, coscientizzazione, cioè sviluppo di coscienza critica. Tale concezione di coscientizzazione – maturata da Freire in base alle esperienze di alfabetizzazione degli adulti che egli condusse nei primi anni '60 nel Nordest brasiliano, fino al golpe militare del 1964 - ha avuto però – nel suo pensiero – ulteriori tappe di sviluppo. Se in questo primo periodo Freire era convinto che lo sviluppo di coscienza critica avrebbe creato le condizioni per il cambiamento sociale (Freire, 1967) – agendo quasi come una sorta di “motivatore psicologico” del cambiamento – più avanti egli rivide criticamente questa propria posizione (Freire, 1974 in Bellanova, 1978) – approdando ad una visione differente del rapporto tra sviluppo della coscienza critica, ottenuta attraverso l'azione educativa, e cambiamento sociale, che necessita di mutamenti derivanti da azioni dalle valenze più marcatamente politiche (Manfredi & Reggio, 2007 e 2017). In concreto, ciò si tradurrà nell'esperienza di Freire – al suo rientro in Brasile dall'esilio nel 1979 – in un più diretto impegno educativo e politico nelle politiche scolastiche e nel sostegno ai movimenti popolari³.

³ Egli ricoprì la carica – dal 1989 al 1991 – di Segretario dell'Educazione della città di San Paolo, Nell'ambito di questo incarico, Freire impostò e diresse l'azione di più di 600 scuole con 720.000 alunni, dalla scuola dell'infanzia sino alla settima classe. Inoltre egli fu responsabile anche dell'educazione degli adulti e delle iniziative di alfabetizzazione della città di Sao Paulo che contava, all'epoca, più di 11 milioni di abitanti. Nel 1984 sostenne la creazione del Movimento dei Sem Terra, che rivendicavano il diritto alla coltivazione delle terre incolte e dei latifondi.

In riferimento alle criticità presenti nel sociale oggi e per riformulare una nuova presenza significativa dell'educazione in rapporto ad esso – che costituiscono gli oggetti specifici che stiamo affrontando nel presente contributo – ci possiamo chiedere quali contributi utili possa offrire la prospettiva freiriana della coscientizzazione a noi oggi.

Innanzitutto, l'azione educativa nel sociale – che costituisce il mondo di riferimento con il quale le persone vivono – può svolgere una funzione insostituibile per insegnare a “leggere il mondo” (Freire, 2011). Con questa espressione, si intende – in Freire – la capacità critica di confrontarsi con la realtà oggettivata. È in tale sforzo di comprensione critica dei fenomeni e degli eventi che risiedono le opportunità di apprendimento, di costruzione di significati. La coscienza critica si sviluppa producendo letture del mondo argomentate e derivanti dalla propria esperienza personale e collettiva.

In secondo luogo, l'educazione entra in un rapporto fertile con la dimensione sociale se supera i limiti – culturali prima ancora che operativi – delle visioni per le quali essa svolge una funzione di preparazione delle capacità dei soggetti di muoversi nel mondo, nel sociale. Tra educazione e sociale – in considerazione delle profonde trasformazioni che in entrambi questi ambiti sono avvenute e che si sono in precedenza considerate – esiste piuttosto un rapporto di reciprocità. L'educazione è sociale poiché le condizioni concrete di vita delle persone ne definiscono contenuti e modalità, così come il sociale esprime opportunità, situazioni, occasioni di rilevante – benché implicita – valenza educativa. I processi educativi nel sociale richiedono, quindi, di essere ripensati in modo da produrre contenuti e forme nuove.

Per una pedagogia critica nel sociale

Ripensare il lavoro educativo nel sociale è oggi necessario perché l'esaurimento progressivo di questa sfera produce effetti problematici, sia nei confronti della coesione interna di una società sia sugli stessi processi educativi, ai quali viene sottratto un elemento essenziale della propria base fondativa.

Il sociale da ricostruire e che necessita è rappresentato da qualcosa di più della semplice somma delle relazioni che in esso si stabiliscono. Si tratta del “sociale-storico”, che Castoriadis così definisce

Il sociale-storico non è la sommatoria indefinita dei reticoli dell'inter-soggettività (anche se è anche questo) né tantomeno il loro semplice “prodotto”: bensì invece il collettivo anonimo, l'umano impersonale che riempie ogni formazione sociale data, ma che inoltre l'ingloba, che inserisce ogni società tra le altre, e le iscrive tutte in una continuità in cui in qualche modo coesistono le società scomparse, quelle che sono altrove e anche quelle che non sono ancora

nate. Si tratta dunque, da un lato, d'un insieme di strutture date, d'istituzioni e opere "materializzate", che siano o meno materiali e, d'altro lato, di ciò che struttura, istituisce, materializza. In sintesi, il sociale-storico è l'unione e la tensione della società istituyente e della società istituita, della storia fatta e della storia che si fa. (Castoriadis, 1998, pp. 173-4).

A partire da queste suggestioni di Castoriadis, possiamo quindi concepire il sociale non unicamente come luogo delle relazioni ma come spazio, storicamente definito, nel quale tali relazioni si sviluppano grazie a strutture che le consentono e le alimentano.

Di conseguenza, l'azione educativa nel sociale ha come compito peculiare non solo e non tanto quello di coltivare relazioni ma di creare le condizioni strutturali perché tali relazioni possano stabilirsi, mantenersi e svilupparsi. Sono condizioni legate ai saperi necessari per entrare in relazione con gli altri, ma anche di capacità di agire, come di attitudini appropriate ai diversi contesti e situazioni.

La pedagogia freiriana risulta, in tal senso, coerente con tale necessità e prospettiva. Lo sviluppo di coscienza critica permette, infatti, di affrontare le situazioni come problematiche e quando l'azione educativa cerca di creare nel sociale le condizioni per il cambiamento, va a modificare le strutture comunicative e decisionali esistenti o a costruirne di nuove, che permettono alle relazioni di esistere. La rivitalizzazione del sociale – in quanto spazio non più privato ma non ancora politico – si configura, quindi, come compito essenzialmente di natura educativa che, adottando la prospettiva freiriana, consiste nello sviluppare coscienza critica proprio in rapporto alle condizioni sociali.

In particolare, alcuni aspetti, che di seguito considero, risultano fondanti per l'azione educativa nel sociale: la problematizzazione delle situazioni, lo sviluppo di forme educative dialogiche e, infine, l'adozione dell'esperienza quale criterio ordinatore dell'agire educativo nel sociale intenzionale.

Educazione problematizzante

Le situazioni esistenziali presenti nel sociale costituiscono il mondo vissuto dai soggetti. Se essi adottano una prospettiva di coscienza critica leggono tali situazioni e le riformulano non come neutri dati di fatto ma come condizioni problematiche. Le situazioni-problema sono tali perché così nominate dagli uomini che con esse si confrontano (Freire, 2011).

L'educazione problematizzante, quindi, è quella che, dinanzi alle situazioni sociali, evidenzia contraddizioni e problemi, oppure crea problemi – cioè interrogativi e domande legittime – laddove questi non paiono esservi.

Un'educazione problematizzante nel sociale è contraddistinta dalla presenza di alcune tensioni fondamentali, che, di seguito, sinteticamente consideriamo:

- *Sviluppare una coscienza storica degli eventi e delle situazioni-problema.* Si esprime attraverso la capacità di contestualizzare gli eventi, collocandoli in una specifica successione temporale. Esprimendo questa coscienza tentiamo di cogliere gli elementi fondamentali del processo che ha condotto a determinare le situazioni problematiche. Si tratta di un aspetto necessario per rivitalizzare il “sociale-storico” individuato da Castoriadis.
- *Comprendere la logica interna degli eventi,* per indagarne le cause e le conseguenze. Questa comprensione ci permette di cogliere i nessi tra i vari eventi, i fattori influenti.
- *Sviluppare argomentazioni,* quali forme di pensiero e di discorso dialettico, in grado di alimentare il dialogo, il confronto tra posizioni diverse, l'esplorazione di prospettive diverse in riferimento allo stesso fenomeno o evento.
- *Interpretare azioni, comportamenti, enunciazioni ed intenzioni altrui.* Interpretando ed assegnando significati esprimiamo anche la *capacità di comprendere i valori e le logiche degli altri,* ponendoli a confronto con le nostre concezioni ed apprendendo da essi.

Un'educazione problematizzante che tenti di porre in atto simili intenzioni strategiche non assume evidentemente le vesti – secondo versioni più o meno ingegneristiche – del *problem solving*, sia pure di carattere sociale. Prima ancora di porsi quale strategia di soluzione di problemi, infatti, l'educazione critica e problematizzante, costituisce una logica per individuare e suscitare problemi. Essa è essenzialmente anticonformista, rivolta consapevolmente (e non per infondato “partito preso”) ad interrompere il monologo, a creare problemi dove sembra, o ci viene fatto credere, che problemi non esistano. Si tratta della consapevolezza educativa agita, ad esempio, da Don Milani e dalla sua scuola di Barbiana, che fecero emergere, appunto con intenzioni educative, i problemi negati, impliciti, volutamente nascosti⁴.

⁴ Così fecero, infatti, a proposito della questione dell'obiezione di coscienza al servizio militare, con la scrittura della *Lettera ai cappellani militari* e poi della *Lettera ai giudici*, come anche dinanzi al problema della selezione scolastica con la scrittura di *Lettera a una professoressa*. Nelle modalità educative adottate a Barbiana, centrale fu la distinzione ma anche la correlazione tra “motivo occasionale” (il fatto contingente che provoca una riflessione critica) e il “motivo profondo” (la questione educativa e politica che si intende affrontare pubblicamente (Martinelli, 2007).

Il lavoro educativo con le situazioni sociali di immigrazione è, ad esempio, critico e problematizzante se consente di esprimere pluralità di letture del fenomeno e non accetta acriticamente di svolgere una funzione puramente adattiva e conformante. L'educazione problematizzante è tale se pone in discussione, ad esempio, questioni relative al sottoutilizzo delle competenze di molti stranieri immigrati nel nostro Paese, all'assenza – nelle organizzazioni di lavoro – di politiche delle risorse umane e formative sensibili alla presenza di più culture, al disagio degli adolescenti stranieri e delle loro famiglie, alla diffusione del fenomeno delle dipendenze tra gli immigrati giovani e adulti.

Educazione dialogica

Il processo di coscientizzazione può avvenire, come detto, solo grazie ad una presa di distanza dal mondo nel quale si è immersi, non aderendo più ad esso, non essendo una cosa unica con le proprie condizioni di vita. Da tale distacco può iniziare la possibilità di leggere il mondo come altro da sé, quindi di problematizzarlo. Progressivamente possiamo riuscire a concepire che non siamo la miseria nella quale viviamo, né l'oppressione alla quale siamo sottoposti, non siamo il silenzio nel quale siamo immersi perché da queste condizioni ci distinguiamo e possiamo nominarle. La parola, in tal senso, è conseguenza del distanziamento, della lettura che del mondo facciamo se da esso riusciamo a differenziarci. Leggere il mondo precede, quindi, nella prospettiva freiriana, l'atto di nominarlo attraverso la parola.

La lettura del mondo precede la lettura della parola e il suo pronunciamento (Freire, 1982) ed è, in realtà, una ri-lettura delle letture precedenti fatte da altri o dal soggetto stesso. Tra parola (linguaggio) e mondo (realtà) si viene così a stabilire un rapporto dialettico e dinamico, attraverso il quale si costruisce la conoscenza. La leggibilità del mondo è, quindi, strettamente connessa all'esperienza di esso che il soggetto può fare (Blumemberg, 2009) e, nel contempo, è consentita dalla capacità di conoscerlo come altro da sé.

L'educazione nel sociale utilizza le parole per avviare dialoghi a partire dalle situazioni esistenziali vissute, che permettono di scambiare letture del mondo e costruire possibili letture condivise. "Dare la parola" non è, quindi, manifestazione di elargizione paternalistica, né autorizzazione concessa da chi detiene il potere ma atto dialogico, relazionale. Si dà la parola (e la si prende) nello svolgersi di un discorso, nell'alternarsi di argomentazioni, opinioni, considerazioni, controversie...

Su un piano pedagogico, dare la parola è insegnare a prenderla e ad argomentare, negoziare attraverso l'illustrazione delle proprie posizioni, la critica delle posizioni altrui.

Un'educazione realmente dialogica nelle situazioni sociali sollecita – attraverso la formulazione di discorsi da parte dei diversi soggetti coinvolti – lo sviluppo di apprendimenti, di carattere cognitivo e relazionale. La coscienza critica non si esaurisce nel pensiero ma lo include. Essa si basa sul riconoscimento della dialettica tra elementi che entrano in contraddizione; si sviluppa per opposizione e attraverso argomentazioni, procede tramite

asserzioni che si contrappongono ad altre, usa il ragionamento dell'altro per progredire. Nella discussione e nella conversazione si manifestano, quindi, la connessione tra pensare e argomentare e prendono corpo le "forme sociali di discorso" (Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 1991). Dal punto di vista educativo, significativa è l'importanza del ruolo della contraddizione nell'argomentazione e nel pensiero. L'opposizione, che sperimentiamo quando pensiamo, dialoghiamo e ci confrontiamo con altri, svolge un ruolo di "cooperazione cognitiva", di "supporto sociale".

Apprendere dall'esperienza sociale

Una terza direzione strategica che può fondare – adottando i riferimenti della pedagogia freiriana – un'educazione volta a rigenerare il sociale, consiste nella valorizzazione intenzionale dell'esperienza sociale come opportunità di costruzione della conoscenza.

L'educazione nel sociale non può che partire dalle concrete situazioni in esso presenti. Certamente necessita l'adozione di un approccio formativo coerente con tale principio fondativo. Pertinente mi pare essere, a questo proposito, l'assunzione intenzionale dell'esperienza come criterio ordinatore di attività educative anche nel sociale. Occorre innanzitutto definire cosa sia oggi esperienza nei contesti sociali. Questi offrono molteplici opportunità per fare, agire ma fare esperienza è altro, consistendo – piuttosto – nella capacità di trasformare i fatti, le situazioni in apprendimenti (Reggio, 2010). Un riferimento metodologico coerente con la prospettiva freiriana è rappresentato dall' *Experiential Learning*, che costituisce oggi un orientamento formativo assai articolato, nel quale confluiscono approcci teorici e metodologici anche differenti (Fenwick, 2000; Miller, 2000; Silberman 2007; Reggio, 2010)⁵ rispetto ai quali è stata riconosciuto il debito nei confronti delle teorie freiriane, come fonte originaria di ispirazione (Dale & Hyslop-Margison, 2010).

Il processo trasformativo dei fatti in esperienza si fonda su movimenti cognitivi e riflessivi, corporei, emotivi, relazionali (Boud, Cohen & Walker, 1993).

Analogamente, nella prospettiva freiriana, il processo di coscientizzazione prende le mosse – come visto – da situazioni esistenziali concrete e, quindi, si propone proprio come trasformazione esperienziale di tali situazioni.

In Freire è, inoltre, centrale anche il concetto di "prassi", che presenta affinità con il costrutto di esperienza declinato nella prospettiva dell'Apprendimento Esperienziale. La prassi per Freire consiste nella congiunzione indissolubile tra azione e teoria, tra fare e pensare

⁵ Fenwick (2000), analizzando il dibattito - principalmente statunitense - sull' *Experiential Learning*, individua cinque prevalenti concezioni e correnti di pensiero, che ella sintetizza in termini-chiave: *riflessione* (riferita alla prospettiva costruttivista), *interferenza* (prospettiva psicoanalitica derivante dalla tradizione freudiana), *partecipazione* (prospettiva dell'apprendimento situato), *resistenza* (prospettiva della pedagogia critica), and *co-emergenza* (prospettiva enattivista delle neuroscienze e della teoria evuzionista).

(Freire, 2011). Tale concezione può essere legittimamente avvicinata a quella di esperienza come sapere che deriva dalla trasformazione dei fatti in apprendimenti.

La prospettiva dell'Apprendimento Esperienziale può costituire una riformulazione originale delle principali istanze della pedagogia freiriana nel momento in cui assume come essenziale la dimensione relazionale, sociale e politica dell'esperienza (Jarvis,1987; Boud, Cohen & Walker,1993). Essa, infatti, è certamente personale ma, nel contempo, non può non essere anche sociale, prodotto di interazioni, influenzamenti, sguardi e relazioni che si intrecciano e danno forma alla conoscenza che si viene producendo.

Adottare intenzionalmente la prospettiva dell'Apprendimento Esperienziale in ambito sociale implica assumere come rilevanti alcuni riferimenti teorico-metodologici fondanti.

▪ *Individuare e creare opportunità di apprendimento in contesti non formali e informali.*

Nelle realtà sociali sono ricorrenti situazioni di potenziale apprendimento, che possono costituire potenziali occasioni per generare conoscenze. Queste opportunità di apprendimento nel sociale sono però spesso frutto di eventi non previsti né prevedibili, di accadimenti dettati dalle circostanze: incontri, incidenti, relazioni che – per assumere significati educativi – necessitano di specifiche attenzioni da parte del soggetto in apprendimento. Innanzitutto, è necessario adottare un atteggiamento trasformativo, creativo, volto a dare forma diversa a quanto accade e si vive. L'uso dei media, delle tecnologie della comunicazione, le modalità informali di confronto e lavoro tra pari costituiscono modi per compiere trasformazioni creative delle situazioni vissute. La narrazione reciproca dei fatti e delle situazioni permette la loro rielaborazione, l'esplorazione critica dei significati che eventi ed azioni possono generare. La proposta metodologica delle comunità di pratica di apprendimento costituisce una possibile modalità per aiutare le persone - anche nei contesti sociali – ad apprendere dalle situazioni (Wenger, 2006).

Etienne Wenger include, infatti, il carattere sociale della conoscenza tra gli assunti dell'approccio delle comunità di pratica:

I miei assunti in merito a ciò che conta per l'apprendimento e alla natura della conoscenza, del conoscere e dei fruitori della conoscenza si possono sintetizzare come segue. Io parto da quattro premesse.

1. Siamo esseri sociali. Lungi dall'essere un'ovvietà è questo un aspetto centrale dell'apprendimento.
2. La conoscenza (*knowledge*) è un fatto di competenza per tutta una serie di attività socialmente apprezzate: cantare intonati, scoprire leggi scientifiche,

riparare macchine, scrivere poesie, agire in modo conviviale, acquisire la propria identità sessuale, ecc...

3. Conoscere (*knowing*) vuol dire partecipare al perseguimento di queste attività socialmente apprezzate, ossia assumere un ruolo attivo nel mondo.
4. Il significato – ossia il nostro fare esperienza del mondo e la nostra relazione attiva con esso come qualcosa di significativo – è ciò che alla fine l'apprendimento è chiamato a generare. (Wenger, 2006, p. 11)

Come dice Wenger nell'ultimo dei propri assunti, fare esperienza del mondo ("essere col mondo", direbbe Freire) vuole dire costruire significati e conoscenze personali e socialmente condivisi. L'esperienza, infatti, se non è socialmente condivisa costituisce una conoscenza individuale non comunicabile e non in grado di generare ulteriore conoscenza. Solo se viene condivisa, costruita insieme, può risultare produttiva ed essere socialmente riconosciuta.

▪ *Proporre nel sociale situazioni di interruzione delle routines.*

L'esperienza si costruisce nella quotidianità, nella concretezza delle situazioni di vita sociale. Essa è radicata nella ordinarietà dei gesti, dei pensieri, delle azioni che – ogni giorno – compiamo. Quando però la *routine* dei comportamenti e delle abitudini viene interrotta, accidentalmente, per necessità o intenzionalmente, allora si apre lo spazio del dubbio e dell'incertezza (Jedlowskj, 2005). Lo smarrimento che ne deriva genera possibilità di apprendimento e di cambiamento. L'esperienza – intesa, come detto, come trasformazione dei fatti della vita in apprendimenti – nasce dall'interruzione della *routine*, dalla messa in discussione delle ovvietà, del conosciuto o ritenuto tale. Freire definì se stesso "viandante dell'ovvio", ad indicare una postura personale di problematizzazione di ciò che – appunto nell'ovvio, nella *routine* – si ritiene scontato e immodificabile. Compito imprescindibile dell'azione educativa nel sociale, che può essere formulata in una prospettiva di apprendimento esperienziale, consiste – quindi – nell'interruzione intenzionale di *routines* ed ovvietà, interrogando la quotidianità nelle certezze rassicuranti che propone ma che non permettono alla coscienza di svilupparsi ed ai soggetti di costruire conoscenza su base esperienziale. Dal punto di vista dell'apprendimento esperienziale, l'azione educativa propone momenti di attivazione per interrompere abitudini all'attesa passiva di iniziative proposte da altri oppure, al contrario, propone pause di riflessione e rielaborazione per interrompere attività frenetiche.

▪ *Ricerca i temi generatori nel sociale oggi*

I temi generatori sono, nella prospettiva freiriana, le questioni di fondo di un'epoca storica. Essi si presentano sotto forma dialettica, come tensione tra elementi divergenti (Freire, 2011). Nella sua epoca, Freire individuò come tema generatore principale quello della dialettica "oppressori/oppressi", che rimandava al tema "dominazione/liberazione". I temi

vengono definiti “generatori” in quanto contengono sia le cause delle situazioni-problema presenti a livello sociale, sia le possibilità per una trasformazione di tali situazioni. Le condizioni di vita sociale contengono specifici temi generatori, che vanno indagati, a partire dall’analisi delle situazioni esistenziali critiche vissute dalle persone. Questi temi vanno portati in emersione, cioè resi espliciti, in modo da poter diventare oggetti di lavoro educativo e sociale.

Un compito educativo essenziale nel sociale oggi è rappresentato, quindi, proprio dalla ricerca dei temi generatori della contemporaneità, presenti nello specifico contesto sociale che si affronta. È possibile che, in tale ricerca, si incontrino questioni quali la dialettica tra globalizzazione e localizzazione, oppure tra atteggiamenti monoculturali e pluriculturali o, ancora, le contraddizioni che emergono nel rapporto tra dominio della tecnica e bisogni di umanizzazione (Reggio, 2017). Ogni contesto sociale evidenzia specifici temi generatori che, in ogni caso, in quanto tali, sono epocali e rintracciabili – sotto forme diverse – in altri contesti contemporanei. La ricerca dei temi generatori costituisce un percorso di apprendimento di natura esperienziale fatto con le persone nelle concrete situazioni sociali, attraverso attività e riflessioni comuni.

Le linee strategiche che si sono ora sinteticamente formulate – valorizzare gli apprendimenti nei contesti non formali e informali, interrompere le *routines* per generare apprendimenti e ricercare i temi generatori – costituiscono modalità per promuovere apprendimenti basati sull’esperienza concreta delle persone nei propri contesti di vita. Apprendere in modo esperienziale a partire dalle proprie situazioni esistenziali avvertite come problematiche implica la necessità di adottare un atteggiamento di sviluppo della coscienza critica. Quando questo sforzo viene compiuto in specifici contesti sociali contribuisce a rivitalizzarli. In questo modo l’agire educativo restituisce al sociale quella trama di relazioni, reciprocità e significati che ne fanno un ambito insostituibile di produzione di conoscenza per le persone e di coesione delle società.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini, M. (2016). *Volontariato post-moderno. Da Expo Milano 2015 a nuove forme dell’impegno sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago (U.S.A.): The University of Chicago. Trad. it. (1989). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.

- Barricelli, D. (Ed.) (2016). *Spazi di apprendimento emergenti. IL divenire formativo nei contesti di coworking, FabLab e università*. Roma: ISFOL Research Paper.
- Bellanova B. (1978). *Paulo Freire: educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione*. San Prospero: Centro programmazione editoriale.
- Beck U. (1995). *Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben* (zusammen mit W. Vossenkuhl, U.E. Ziegler). Munchen: Verlag. Trad. it. (2008). *Costruire la propria vita*. Bologna: Il Mulino.
- Biorcio, R., & Vitale, T. (2016). *Italia civile. Associazionismo, partecipazione*. Roma: Donzelli.
- Botsman R., & Rogers R. (2010). *What's mine is yours*. Londra: Collins.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (Eds.) (1993). *Using Experience for Learning*. Buckingham (UK); Bristol (PA): Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bronzini, M. (2014). *Nuove forme dell'abitare. L'housing sociale in Italia*. Roma: Carocci.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Éditions du Seuil. Trad. it. (1998). *L'enigma del soggetto. L'immaginario e le istituzioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Dale, J., & Hyslop-Margison, E.J. (2010). *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Trasformation. The philosophical Influences on the Work of Paulo Freire*. New York: Springer.
- Ehrenberg, A. (2010). *La société du malaise. Le mental et le social*, Paris: Editions Odil Jacob. Trad. it. (2010). *La società del disagio. Il mentale e il sociale*. Torino: Einaudi.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Trad. it. (1999). *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da libertade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. it. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.

- Freire, P. (1974). La coscientizzazione demitizzata. Ginevra, seminario 6 settembre 1974. *SIC*, aprile, 164-166. Comparso successivamente in B. Bellanova (1978). *Paulo Freire: educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione* (pp.117-124). San Prospero: Centro programmazione editoriale.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. it. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino. Ed. Gruppo Abele.
- Freire, P. (1972). *Desmitificación de la Conscientización. Perspectivas de dialogo*, 9, 36-44. Trad. it. Bellanova, B. (1978). *Paulo Freire: educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione* (pp.110-111). San Prospero: Centro programmazione editoriale.
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por una pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gelpi, E. (2000). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerini.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Surkhamp. Trad. it. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.
- Jacobus, R. (2015). *Inclusionary Housing. Creating and Maintaining Equitable Communities*. Cambridge, MA: Lincoln Institute of Land Policy.
- Jedlowski, P. (2005). *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*. Bologna: Il Mulino.
- Manfredi, S.M., & Reggio, P. (2007). Educazione e coscienza critica. Note sul concetto di "coscientizzazione" in Paulo Freire. *Animazione Sociale*, 5, 11-20. Trad. port. (2017). *Educação e conscientização. Notas sobre o conceito de conscientização em Paulo Freire*. In S. Tedeschi & A. Surian (Eds.) (2017), *Pensamiento social italiano sobre America Latina* (pp.209-206). Buenos Aires: Clacso. Retrieved November 10, 2017 from www.biblioteca.clacso.edu.ar.

- Martinelli, E. (2007). *Don Lorenzo Milani. Dal motivo occasionale al motivo profondo*. Firenze: Società Editrice Fiorentina.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. London, New York: Routledge.
- Pasqualini, C. (2017). *Il quartiere del Terzo Millennio: le social street a Milano e provincia*. In D. Bidussa & E. Polizzi (Eds.), *Agenda Milano. Ricerche e pratiche per una città inclusiva* (pp.80-90). Milano: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.
- Pontecorvo, C., Aiello, A.M., & Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo s'impara*. Roma: Nuova Italia Scientifica
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster. Trad. it. (2004). *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*. Bologna: Il Mulino.
- Reggio, P. (2003). *L'esperienza che educa. Strategie di intervento con gli adulti nel sociale*. Milano: UNICOPLI.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Reggio, P. (2017). *Reinventare Freire. Lavorare nel sociale con i temi generatori*. Milano: Franco Angeli.
- Ruzzeddu, M. (2013). I beni comuni: rappresentazioni collettive fra comunità e società. *Sociologia. Rivista quadrimestrale di scienze storiche e sociali*, XLVII(2), 71-80.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza*. Carocci: Roma.
- Saranovic, K. (2016). *How coworking can makfrome a difference*. World Economic Forum. Retrieved November 10, 2017 from <https://www.weforum.org/agenda/2016/05/how-coworking-can-make-a-difference>.

Severino, E. (1998). *Il destino della tecnica*. Milano: Rizzoli.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Piergiorgio Reggio, pedagogo e formatore. Docente a contratto di Pedagogia del ciclo di vita presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, Facoltà di Scienze della Formazione; coordinatore didattico del Master in "Competenze interculturali" presso la stessa facoltà. Vice-presidente dell'Istituto Paulo Freire Italia e Presidente della Fondazione "Franco Demarchi" di Trento.

Contatti: piergiorgio.reggio@unicatt.it