

educació permanent, col·lectius vulnerables i autoritarismes quotidians

Q
42

17
2013

Aquest número ha estat coordinat per David Abril, Universitat de les Illes Balears

editorial

carpeta

Pedagogia de la memòria, una resposta als autoritarismes de gènere

Isabel Carrillo Flores • 5

Un recorregut d'investigació-acció des de la pedagogia de Paulo Freire en l'aprenentatge de l'italià com a L2 en adults

Alessio Surian, Consuelo Surian • 14

Protegir-nos per canviar el sistema, l'experiència de les defensores de drets humans a Mesomèrica

Marusia López • 24

Radicalització, famílies extremistes i altres metàfores: relat d'un viatge enlloc

Alberto Izquierdo Montero i Teresa Aguado Odina • 28

contínua

La pedagogia de l'oprimit, fonament freireà de l'educació popular

Marco Raúl Mejía J. • 37

persones, territoris i experiències

La Participació Ciutadana en els contextos d'exclusió: el cas del barri de la Coma

Rosario Faet Gallur • 85

Removent runes: encarnant els silencis d'un passat violent: una simbiosi necessària

Julia Estela Monárrez Fragós • 90

Educació per a la Salut (EPS) amb Persones que Exerceixen Prostitució (PEP).

Ana Mascaró Garcia • 97

Estratègia Anti-rumors

Ramon Sanahuja • 100

investigació

Sobrietat i riquesa educativa en una època de transició. Educació informal en els moviments de les economies diverses

Antonia de Vita • 107

arxiu

fotografia

«Menos jaulas y más aulas» • 121

dialògica

És l'educació, estúpids!

Salomó Marquès i Sebas Parra • 123

llibres

La "polis" segrestada. Propostes per a una Ciutat educadora

Consol Aguilar • 133

Sumari

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitzi el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.

Un recorregut d'investigació-acció des de la pedagogia de Paulo Freire en l'aprenentatge de l'italià com a L2 en adults

*Alessio Surian, Universitat de Pàdua; Consuelo Surian, professora d'italià L2, Pàdua
Traducció: Loris Viviani, Marta Malet i Iolanda Corella*



Fronteres i alfabetització

A Europa, estem assistint a una deriva, paranoicament exloent, racista, violenta, i que es presentada com a defensa necessària, com a protecció i mur de contenció d'hipotètiques amenaces. Sandro Mezzadra i Brett Neilson (2014) alerten sobre l'ús de la metàfora hidràulica del “flux” que hui defineix l'arribada d'immigrants i que ens torna a la imatge d'una aixeta que s'ha de tancar o obrir. En el seu lloc, proposen mirar cap a les fronteres i confins com a “mètode”. En aquest sentit, la frontera no procura per si mateix una metodologia, tanmateix, un mètode pot emergir des de les singularitats circumstancials materials, des de les situacions de tensió i conflicte, de divisió i de connexió, d'encreuament i de bloqueig, de vida i de mort. En clau decolonial es tracta “d'habitar” la frontera, tot practicant una desobediència epistèmica i política: habitar el “centre”, no fer-se reduir en els guetos i en les perifèries i generar un pensament de frontera creatiu. En aquesta perspectiva, en l'encontre amb els qui han arribat a Europa recentment a través d'una ruta migratòria, el reconeixement dels contextos plurilingüístics passa per la disponibilitat de mètodes eficaços per a qui vol aprendre idiomes locals.

Paulo Freire, des dels anys 60 del segle passat, fou un dels primers a enfocar l'alfabetització com a una habilitat conscient, i no com a una simple mecànica, de les tècniques de lectura. Açò no implica una memorització visual i mecànica de les frases, paraules, síl·labes, desconnectades de les pròpies vivències quotidianes, sinó una actitud a la creació. D'açò se'n deriva que el paper de l'educador serà fonamentalment el de dialogar amb els aprenents respecte les situacions concretes i oferir-los eines per a alfabetitzar-se. En aquest sentit l'alfabetització no pot ser imposada o caure des de dalt, sinó que ha de ser realitzada en primera persona pel subjecte que s'està alfabetitzant amb el suport de l'educador.

Freire s'oposa a l'anomenada concepció “bancària” de l'educació que nega el diàleg educador-educand i considera a l'educand com a una caixa buida que l'educador ha de reomplir amb un programa ja construït. Ell considera, tot al contrari, l'educació com el fruit de la interacció educador-educand en la qual s'aprèn de forma recíproca, és a dir, “ningú educa a ningú, ningú s'educa sol, els homes s'eduquen els uns als altres en un context real”. El diàleg està considerat per Freire com un aspecte essencial de l'educació en tant que pràctica de la llibertat. En la mesura que es representen situacions existencials, aquestes han de ser simples pel que fa a la seua complexitat i oferir una pluralitat de possibilitats d'anàlisi en la seua descomposició, tot evitant així, el poder d'una classificació propagandística. Les situacions presentades no han de ser eslògan sinó objectes cognoscitius, desafiaments a través dels quals preparar una reflexió crítica dels subjectes que les utilitzen.

El paper de l'educador no és el de proposar una lectura del món pròpia, sinó evidenciar amb els que aprenen que existeixen múltiples visions del món i com l'alfabetització és una oportunitat per poder llegir el món d'una forma diferent, amb més coneixement i consciència.

Les persones analfabetes tenen dificultats d'accés a molts àmbits de la vida social: un major coneixement ens du també a un nou coneixement i a una visió crítica del món en què vivim i a majors oportunitats de lidiar, individualment i col·lectivament, amb les dificultats d'accés. El procés d'alfabetització és vist prevalentment com a un mitjà d'emancipació civil i política per a poder viure de forma més conscient en el món del qual formen part.

Etales de l'enfocament de l'alfabetització en Freire

Segons Freire, és necessari un temps inicial suficientment llarg d'apropament de forma que els educadors puguin conèixer el món i les paraules significatives en la vida de les persones que participen en el procés d'alfabetització.

Freire insisteix en la composició escrita per part dels aprenents dels seus propis textos, encara que simples, per a estimular la pròpia creativitat i fantasia. Un dels aspectes més crítics de l'alfabetització, segons l'enfocament de Freire, ha sigut el de la individuació de les paraules generadores correctes que, en cas contrari, du a una disminució de la motivació.

L'enfocament de l'alfabetització, realitzat per Freire i pels educadors que l'han seguit, pot dividir-se en cinc etapes:

1. Individuació de les paraules més utilitzades en el llenguatge comú dels grups amb els quals es treballa;
2. Identificació de les paraules generadores tot considerant els aspectes de riquesa i dificultat fonètica i donant importància al contingut pràctic de les paraules;
3. Presentacions de situacions reals que pertanyen a les vivències quotidianes del grup, mitjançant dibuixos i fotografies. A aquest procés se l'anomena codificació;
4. Fitxes i materials que ajuden als coordinadors en el desenvolupament dels debats i que hauran de ser flexibles per a no reduir la naturalitat del procés d'aprenentatge;
5. Fitxes que representen la descomposició de les famílies fonètiques corresponents a les paraules generadores.

La realització d'aquestes cinc etapes serà, però, cada vegada, diferent ja que també seran diferents els contextos de referència, els llocs, les persones, les seues vivències, els seus costums... Per tant, una de les tasques més difícils per a l'educador serà

aconseguir “adaptar” les anomenades etapes del procés d’alfabetització a cada situació específica en què s’opera. Aquest aspecte és fonamental perquè fica la persona analfabeta al centre del procés d’aprenentatge, i ha de fer-se càrrec en primera persona del seu propi aprenentatge i no delegar-lo a l’educador.

Aspectes específics de l’alfabetització en L2

Abans de començar un curs d’alfabetització en L2 seria útil efectuar una avaluació inicial, si és necessari amb mediadors culturals, per tindre un coneixement bàsic de les persones: edat, nivell d’instrucció, capacitat de lectura en la seua llengua materna; presentar unes frases breus perquè puguen llegir i copiar per tal de comprendre el seu nivell d’alfabetització. En el cas que la persona analfabeta no entenga ninguna paraula en la segona llengua, en el nostre cas l’italià, serà indispensable començar amb l’ensenyament oral de la llengua, comprensió i expressió oral. Ja que és fonamental que l’alumne entenga allò que després escriurà i llegirà.

Des d’un punt de vista operatiu hem considerat que l’enfocament utilitzat per Freire en l’alfabetització amb paraules generadores pot ser vàlid també per aprendre una segona llengua.

Com ja hem afirmat abans, **l’elecció de les paraules generadores** és determinant per a mantenir alta la motivació de les persones aprenents, és aleshores important elegir les paraules amb cura tot considerant tant l’atenció que desperten en els educands, com les implicacions lingüístiques que presenten, sobretot des del punt de vista fonètic.

Ens hem preguntat sobre quin tipus de font utilitzar; si sols de motlle, si sols majúscula, si també minúscula, si cursiva... L’elecció ha sigut la d’ensenyar a llegir i escriure amb lletres de **motlle, majúscula i minúscula** ja que hem considerat important aprendre a usar els dos ja que són els que es troben en els textos escrits.

El tipus d’activitat i d’exercicis planificats han de ser, necessàriament, equilibrats per als educands. Aleshores, pel que fa a l’aprenentatge d’una segona llengua en persones analfabetes, la nostra opinió és que les activitats que es proposen siguen estimulants; simples, però no banals. Com que els estudiants són adults, hem preferit utilitzar fotos i dibuixos, on ha sigut possible.

Hem intentat presentar pocs textos escrits, impulsant la composició de textos; és a dir, frases creades i escrites lliurement pels propis aprenents per a, com subratllà Freire, afavorir i estimular la creativitat.

Aplicació de les paraules generadores en l’aprenentatge d’una L2

En la planificació d’un recorregut d’alfabetització d’una segona llengua aplicant l’enfocament de Freire basat en les paraules generadores, es considera fonamental un **coneixement oral**, encara que siga mínim, de l’idioma d’aprenentatge. S’ha trobat

que les paraules generadores, si bé elegides, aconseguen atraure l'atenció de l'educand perquè resulten més conegudes i interessants per les possibles combinacions de síl·labes generades per aquestes. Amb tot, el **context** on s'ensenyava una segona llengua és molt diferent d'una comunitat d'alfabetitzats en la seua llengua materna.

Per una banda, l'escassa competència oral en la segona llengua no permet el tipus de diàleg i discussió que facilita la introspecció de les paraules generadores. A més, no existeix un passat vivencial comú. De fet, sovint, les persones aprenents provenen de països diversos; els interessos i la quotidianitat són diferents de persona a persona. Amb tot, és possible trobar àmbits d'encontre, de familiaritat, d'interès, de necessitat, etc., en els quals és possible, mitjançant les paraules generadores, construir un diàleg, malgrat que simple, i aconseguir mantindre alta la motivació.

Dificultats i solucions específiques en el procés d'alfabetització en L2

Si la segona llengua és totalment desconeguda es fa necessària, almenys al principi, la presència d'un mediador comú o d'un idioma comú de coneixement. L'enfocament preveu una certa repetició en la pronúncia i en l'escriptura de les famílies de síl·labes produïdes per les paraules generadores. A classe, la repetició, sobretot coral, crea una major adhesió i concentració, a més, s'ha demostrat útil també per a aquelles persones que coneixien bastant bé l'alfabet llatí però tenien un coneixement escàs de l'italià com a segona llengua i confonien els sons d'algunes síl·labes.

Telèfon, treball i documents

El context d'experimentació ha sigut, al principi, el CPIA Diego Valeri de Pàdua, en el qual s'han elegit alguns estudiants que, en el curs de nivell A1, no estaven alfabetitzats. Successivament, s'ha pensat estendre el context d'experimentació a altres realitats, tant a l'interior del CPIA com a altres contextos d'ensenyament. S'ha constituït un grup de docents que al llarg de l'any escolar 2018-2019 ha estat desenvolupant un treball d'investigació-acció.

A partir de l'entrevista inicial i del perfil dels estudiants s'ha decidit construir una unitat didàctica constituïda per quatre unitats d'aprenentatge i enfocada en el tema del treball. Les paraules generadores individuades ha sigut: telèfon, treball, document i entrevista. Cada unitat d'aprenentatge s'ha estructurat, segons el model *gestalt*, en fases (Rock, Palmer, 1990): es comença per la fase de motivació en la qual als aprenents se'ls convida a parar atenció a una proposta pensada per a despertar l'interès (un vídeo, una cançó, unes imatges...). Successivament, en la fase global, s'entra a l'aspecte específic de l'argument tractat: es presenta la paraula clau i s'aprofundeix en l'estudi de les seues síl·labes. Després es passa a la fase d'anàlisi en la qual es descomponen i es tornen a compondre les paraules, se'n descobreixen de noves, es desenvolupen activitats d'associació entre paraula i imatge. Es finalitza amb la síntesi i la re-

flexió, re-elaborant allò après amb activitats lúdiques i composicions de frases breus o altres tipologies d'activitat.

Es preveuen jocs (mots encreuats, jocs de memòria i de Kim) que, afavoreixen diferents estils d'aprenentatge i permeten, de forma plaent i relaxada, tornar de forma més duradora sobre allò après en les classes. És possible trobar exemples d'aquestes activitats d'aprenentatge en la pàgina web dedicada a l'aprenentatge de la llengua italiana de la Loescher (www.loescher.it).

Els participants han entès des del principi que la didàctica seguia un recorregut diferent respecte allò viscut prèviament; i apreciaven els jocs i, sobretot, el fet d'aconseguir recordar millor les paraules que es treballaven a classe. L'acostament utilitzat ens ha semblat particularment funcional per familiaritzar-se amb les paraules que abans no aconseguien "lligar", tot limitant-se a una lectura de les síl·labes. A més, ha resultat evident que en les últimes classes es mostraven positivament "acostumats" a aquest enfocament, i proposaven i associaven, ells mateix, un nombre major de paraules.

Aquesta experiència va reforçar en nosaltres la idea de Freire -però també de Lodi, Milani i Malaguzzi- respecte la importància, per a qui educa, de conèixer i d'inscrir-se en el context del grup dels que aprenen. Açò es relaciona amb l'elecció de les paraules generadores, però també amb l'atenció als adults que poden no sentir-se còmodes treballant amb figures, molt sovint, infantils en lloc de fer-ho amb fotografies.

Fa referència també a la capacitat d'interrogar-se sobre les tipologies de fonts a utilitzar i promoure. En el nostre cas, s'han proposat els caràcters d'impresca, majúscules i minúscules, per tal d'afavorir des del principi l'accés a la majoria de textos escrits, també els més senzills, que utilitzen ambdues formes.

Pensem que, malgrat les dificultats pel temps i la forma en què es conceben actualment els cursos per a persona immigrants en els CIE, és possible plantejar un projecte d'alfabetització que siga el més proper possible a les seues exigències i que, per tant, busque equilibrar-se en relació amb els estudiants amb els quals estem treballant. Per això, creiem que és molt important l'ús de paraules generadores i l'atenció a l'elecció de les paraules adequades als contextos i les motivacions de qui aprèn, així com també és important aconseguir adaptar les classes al moment, tot seguint allò que els estudiants proposen i traient profit de les seues propostes. D'aquesta forma, posant el grup de persones educandes al centre dels processos, es poden oferir majors, i més duradores, oportunitats educatives des dels recorreguts de la memòria i la consciència en relació a les seues vivències quotidianes.

A continuació, a mode d'exemple, descrivim part de les activitats desenvolupades amb la paraula generadora "*telefonino*" (telèfon).

Introduir la paraula generadora: *TELEFONINO*

Associar la paraula a la imatge:

TELEFONINO



La paraula és escrita a la pissarra o en un paper gran i el docent la repeteix més vegades mentre segueix amb el dit les lletres que pronuncia.

Després d'haver repetit algunes vegades tot junts, es reescriu la paraula “TELEFONINO” marcant bé les síl·labes *TE-LE-FO-NI-NO*. Repetir la lectura més vegades assenyalant les síl·labes amb el dit mentre es pronuncien. Es proposa també l'ús de les mans per part de l'alumnat perquè puguin acompanyar, fent palmes o en la taula, el ritme de la pronúncia de les síl·labes.

Una manera per a definir els fonemes és explicar que cada paraula està formada per varies parts que la componen. Així com cada casa té una cuina, una habitació i un bany, cada paraula té varies parts que s'anomenen síl·labes i fonemes. En el cas del telèfon seran: *te-le-fo-ni-no*. Es repeteix més vegades la lectura. Cada part de la paraula té la seua família. La família completa de “TE” és: ta-te-ti-to-tu. Es repeteix ta-te-ti-to-tu. I açò mateix es fa amb totes les altres síl·labes i fonemes.

Tindrem així:

TA TE	TI	TO	TU	(primer full)
LA LE	LI	LO	LU	(segon full)
FA FE	FI	FO	FU	(tercer full)
NANE	NI	NO	NU	(quart full)

Després s'apunta tot en un mateix full.

Es lligen tots els fonemes més i més vegades, cada vegada subratllant amb el dit la síl·laba o fonema que s'està pronunciant. A continuació, es lligen síl·labes i fonemes de forma vertical, horitzontal, diagonal i a l'atzar. Entre un passatge de lectura i altre hem d'assegurar-nos que el precedent s'haja comprés bé.

Es repeteix la mateixa operació amb les lletres minúscules.

Fase d'anàlisi

Una vegada el grup ha identificat varies famílies de fonemes, s'evidencia de nou la paraula coneguda: *telefonino* (telèfon).

La paraula “*telefonino*” ha sigut pronunciada sencera, després ha sigut dividida i recomposta. Açò pot passar també amb altres paraules. Es demana si algú del grup pot identificar altres paraules, però sense forçar la situació. Si ningú s'atreveix serà el mateix docent qui proposarà la primera paraula. Per exemple: *fine*.

¹ Final, corda, foto, fada,
telèfon mòbil, tela, llenç.

TA	TE	TI	TO	TU
LA	LE	LI	LO	LU
FA	FE	FI	FO	FU
NA	NE	NI	NO	NU

Allò important és que els alumnes siguin estimulats a buscar i trobar paraules, encara que aquestes no existisquen en realitat. Al principi hauran de reconèixer els fonemes; en un segon moment ja es diferenciaran les paraules existents de les que no. Se'ls estimularà a crear el major nombre de paraules possible i a escriure-les. Possibles paraules: *fine, fune, foto, fata, telefonino, telo, tela*¹

Activitat d'emparellar paraula-imatge: associar les imatges a les paraules. Per exemple: 1 – b:

1. *TELO*

a)



2. *FOTO*

b)



3. *FILA*

c)



4. *FATA*

d)



5. *FUNE*

e)



6. *TELEFONINO*

f)



Joc de memòria amb síl·labes

Per a enfocar l'atenció sobre l'aprenentatge de les síl·labes s'ha pensat a usar un joc de memòria. Es distribueixen a l'atzar les targetes cap per avall. Cada targeta du una síl·laba de la paraula *telefonino* (telèfon) escrita en majúscula i minúscula. Les targetes seran així: TE, LE, FO, NI, NO, te, le, fo, ni, no. Hi haurà dues targetes de cadascuna. L'objectiu del joc és la formació de parelles de síl·labes iguals. Per torn, es descobreixen dues targetes i si no són iguals es tornen a girar. Guanya qui aconsegueix recollir major quantitat de síl·labes.

Fase de síntesi i reflexió

Activitat d'acompliment

S'utilitzen les mateixes paraules que en l'activitat d'emparellament:

1. T E _ _
2. _ _ T A
3. T E L E F O _ _ _ _
4. _ _ N E
5. F I _ _
6. _ _ T O

Activitat d'emparellament majúscula/minúscula. Es tracta de reconèixer i connectar la mateixa paraula. Per exemple 1 - d:

- | | |
|---------------|----------------------|
| 1. FATA | a) <i>fila</i> |
| 2. FILA | b) <i>telo</i> |
| 3. TELEFONINO | c) <i>fune</i> |
| 4. FOTO | d) <i>fata</i> |
| 5. TELO | e) <i>telefonino</i> |
| 6. FUNE | f) <i>foto</i> |
-

Es poden pensar, i intentar escriure-les, frases simples amb les paraules identificades.

Conclusions

Shugurensky (2014:64) subratlla que, en el procés d'alfabetització, qui comença a tindre l'experiència de poder construir paraules des de simples síl·labes viu també la transició de persona analfabeta a persona alfabetitzada, i aquesta és una transformació important. Aquesta transició influeix en la motivació i la cura amb la qual s'escriuen les pròpies experiències, es llig allò que altres han escrit i es busquen respostes col·lectives als problemes. Hem observat aquest tipus de desenvolupament en el grup que ha participat a les activitats descrites anteriorment.

En resposta a la pregunta que ens féiem al principi -és a dir, si era possible aplicar en el context actual i en una segona llengua l'enfocament de Freire- creiem que es pot contestar de forma afirmativa i que, per tant, es poden utilitzar, amb resultat significatiu, les paraules generadores i l'enfocament freirià (Gadotti,2006) en el procés d'alfabetització també en L2.

La confirmació de la nostra tesi ha sigut, sobretot, l'experimentació a classe: la resposta positiva que les persones en procés d'alfabetització han donat al llarg del desenvolupament de les unitats d'aprenentatge i els avanços obtinguts en poc temps.

Pensem que, també en un context d'alfabetització en L2, és oportú evidenciar un dels elements fonamentals del pensament de Freire: la centralitat de l'educand com a subjecte protagonista del seu procés d'alfabetització. És important que qui aprèn tinga consciència dels seus propis avanços i siga estimulat a crear; a compondre els seus textos de forma autònoma.

Pel que fa a altres aspectes, desafortunadament, en el context de l'ensenyament d'una L2, és molt rar trobar un grup d'aprenentatge homogeni respecte el nivell d'alfabetització i referències culturals. Tanmateix, creiem que és possible trobar argumentacions adequades i punts comuns de trobada. Tal com subratlla el propi Freire, l'enfocament creat per ell proposa punts des dels quals treballar; no una metodologia preestablerta.

Per tant, pensem que l'ús de les paraules generadores pot ser eficaç si aquestes paraules són:

- elegides amb cura, tot respectant les dificultats fonètiques i elegint temes pròxims a les vivències dels educands;

- usades respectant una impostació *gestalt* de les unitats d'aprenentatge com a modalitat de preparació dels materials didàctics i del treball a classe;

- usades per un docent-educador que tinga capacitat d'adaptar i "improvisar" els materials didàctics proposats a classe segons les situacions que emergeixen al llarg del procés.

També en contextos amb marcada heterogeneïtat a l'interior del grup dels que aprenen és possible identificar temes i àrees d'interés, comunes i significatives. El propi Freire descrivia el seu enfocament com un llenç que s'ofereix a ser reinventat segons els diferents contextos i les persones que aprenen.

Referències bibliogràfiques

- BRANDÃO C. R., (1981), O que è método Paulo Freire, Sao Paulo, Brasil, Editora Brasiliense.
- CASI P., (1995), L'italiano per me. Leggere e scrivere - Materiali didattici per l'alfabetizzazione iniziale di adulti italiani e stranieri, Recanati, ELI.
- FEITOSA, S. C. S., (2008), Método Paulo Freire – 2º vol. Educação de Adultos, Brasília, Brasil, Liber Livro Editora.

- FREIRE P., (1967), *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Brasil, Paz e Terra.
- FREIRE, P., SHOR I. (1987), *Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*. London, Macmillan.
- GADOTTI M., 2006, *Um legado de esperança*, São Paulo, Brasil, Cortez editora.
- LODI M., (1982), *Guida al mestiere di maestro*, Roma, Editori Riuniti.
- MANZI A., (1972), *Insieme*, Bergamo, Janus, 1972.
- MEZZADRA, S., Neilson, B. (2014) *Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale*. Il Mulino, Bologna.
- ROCK, I., Palmer, S. (1990). The legacy of Gestalt psychology. *Scientific American*, 262, 84–90.
- SHUGURENSKY D. (2014), *Paulo Freire*. London, Bloomsbury.