

Fra Angicos e Barbiana: prospettive pedagogiche interculturali

Alessio Surian

Pedagogia, confino, esilio

I lavori pedagogici di Paulo Freire e Lorenzo Milani non sono dei modelli, sono dei messaggi. Inviti, messi in pratica, a riconoscere, mettere in discussione ed offrire alternative al carattere selettivo dei sistemi educativi. Sistemi che altrimenti sono semplici veicoli di un carattere sempre più diffusamente competitivo di una società che “non conosce altre gerarchie che quelle del profitto”. Lo ricordava nitidamente Ernesto Balducci sottolineando l’“inattualità” di Milani a dieci anni dalla sua morte. Sono passati altri trent’anni, ma Milani e Freire rimangono marcatamente inattuali, perché profondamente democratici, mentre la democrazia “minima”, cardine del pensiero neoliberale, invita a tralasciare i processi e a ragionare solo di prodotti e del loro grado di commerciabilità. Proprio in questa prospettiva resta, quindi, urgente il messaggio pedagogico di Freire e Milani per chi ritiene indispensabile approfondire e rilanciare le forme di partecipazione e sostenere le forme di intersezione fra nuove pratiche partecipative e condivisione delle conoscenze. Proprio Balducci (1977) è fra i primi ad accostare Milani a Freire: se il primo diceva semplicemente che un gruppo di 27 ragazzi è anche un gruppo di 27 maestri, che il magistero è circolare, Freire (amava ricordare Balducci quando si confrontava con il Milani pedagogo) riassumeva l’idea dei circoli di cultura nella frase “nessuno educa nessuno, le persone si educano insieme”.

In modi diversi, due disobbedienti; in primo luogo alla logica della violenza e delle armi. In contesti diversi, due esiliati; chiamati a riconfigurare nei nuovi contesti la propria riflessione pedagogica investendo nel dialogo. I concetti di cultura, di comunicazione e di trasformazione e la loro lettura in chiave dinamica hanno un posto centrale nei lavori pedagogici di Paulo Freire e di don Lorenzo Milani. E vanno letti insieme alla loro capacità di dire no alle strutture violente e in continuità con il loro diverso impegno sociale e politico: se Freire è fra i fondatori del Partito dei lavoratori (PT) brasiliano, Milani è capace di affermare provocatoriamente: “il mio mondo è costituito da questi ragazzi; a 300 metri da qui non mi interessa niente altro”. Ma anche del periodo in cui Freire è capace di inserirsi nelle politiche del Consiglio Mondiale delle Chiese, l’educatore brasiliano ama ricordare che i governi che hanno fatto ricorso alle sue capacità (in Guinea Bissau, Angola, Capo Verde, São Tomé e Príncipe, Granada, Nicaragua) lo hanno chiamato non “come se stessero invitando un semplice esperto. Invitavano l’educatore militante”. Tale dimensione del lavoro di Paulo Freire è colta con efficacia nella prefazione di Linda Bimbi alla prima edizione italiana de “La pedagogia degli oppressi” (Mondadori, 1971) che coglie nel “metodo Paulo Freire” un processo di coscientizzazione che non riguarda individui isolati “bensì una comunità, quando è tutta solidale rispetto a una situazione-limite comune (...). Si tratta di accettare la sfida alla creatività. Si tratta, direbbe Paulo Freire, di problematizzare la nostra cultura, non per distruggerla, ma per farne scaturire le possibilità taciute nei secoli attraverso un processo maieutico” (p.11). Tale prospettiva interculturale chiama oggi a fare i conti con la riconfigurazione del contratto sociale, in particolare nel mondo occidentale: se ogni processo di globalizzazione comporta anche speculari e molteplici processi di localizzazione, fra i modelli progressivamente confinati e localizzati va annoverato anche il welfare “europeo”, rispetto alla dominante deregulation “nordamericana” che mette in discussione alla radici il modo di pensare la cittadinanza. Tali tra-

sformazioni rendono necessario ripensare la cittadinanza non più e non solo come “attribuita” (cedendo libertà naturali avendone in cambio libertà civili), ma, piuttosto, come “reclamata”, mettendo al centro le rivendicazioni della dimensione sociale, di cittadinanza attiva, partecipata. Fra l’altro, è proprio in questa prospettiva che appare possibile una più compiuta rivendicazione della dimensione culturale della cittadinanza e delle diversità.

Riconoscimento e co-autorialità

In ambito educativo, l’attenzione per le condizioni e le potenzialità relative alla cittadinanza attiva e partecipata significa tenere conto delle strategie di chi prende parte ai processi di apprendimento anche a partire dalla constatazione che senza politiche di riconoscimento e inclusione sarebbe arduo generare politiche di responsabilità. Dal punto di vista della ricerca in ambito sociale, tale prospettiva pone il problema di interrogarsi ed allargare le pratiche di co-produzione delle conoscenze, inteso come rapporto di reciprocità, ma anche di co-autorialità fra ricercatori e soggetti sociali. Riconoscimento e co-autorialità sono due temi che accomunano le pratiche di Freire e Milani con modalità in parte cristallizzate nella loro produzione scritta.

Quali sono i saperi necessari alla pratica educativa? Nella sua opera-testamento, “Pedagogia da autonomia” scritta in un linguaggio accessibile, pubblicata in formato tascabile un anno prima di morire, Paulo Freire riporta la riflessione sui saperi non alla scelta di un rigido “canone”, ma alla necessità di leggere la relazione dialettica e dialogica fra educazione e ricerca che “si incontrano una nel corpo dell’altra” (p.32). Nello stesso testo, Freire mette al centro di 27 qualità dell’insegnamento il riconoscere ed “assumere” l’identità culturale e rispettare l’autonomia di chi apprende. Insieme a questo rispetto per l’ “altro” nei processi di apprendimento, Freire afferma il ruolo essenziale per l’educazione e per la vita umana della curiosità, la virtù con cui chiude la conferenza con gli studenti dell’Università di Bologna in occasione del conferimento della laurea ad honorem nel 1989: “non voglio dire che qualcuno insegni la curiosità. Quanto più è curioso un insegnante, tanto più lo studente riesce a scoprire la validità della curiosità. Questo non succederà mai con un insegnante che ripeta sempre le stesse cose” (Gadotti, Freire, Guimarães, 1989, p.102). L’esercizio della curiosità è, per Freire, essenziale per la costruzione e la produzione delle conoscenze, per saper “prendere distanza” ed esercitare sguardo critico, per sviluppare le capacità di domandare e confrontare. Capacità che sono costitutive del proceso di conquista o riconquista della propria identità culturale, che ha il suo passaggio centrale nell’assumere ed essere assunti da una lingua e un discorso, da parte di chiunque, singolo o nazione, debba liberarsi da una condizione di colonizzazione (Freire, 1992, p.178). Lo vedono bene gli otto ragazzi che da Barbiana scrivono nella “Lettera a una professoressa” che “nel nostro libro c’era tutto fuorchè la fame, i monopoli, i sistemi politici, il razzismo” (p.124). Luis Corzo Toral sottolinea lo sforzo milaniano del “dare gli strumenti, a chi ha sperimentato sulla pelle le contraddizioni del sistema, perché possa rifare il vocabolario” ed accosta la pratica di scrittura collettiva quale “metodo affinché la parola venisse presa dai giovani” all’invito freireiano a chi apprende e a chi è in posizione di “maestro” a “guardare che cosa si deve fare e che atteggiamento si deve assumere di fronte ad una realtà che provoca entrambi” (Corzo Toral, 1988, p.44).

Le condizioni per praticare tali atteggiamenti euristici di rispetto e di curiosità sono stati ripresi in prospettiva freireana in particolare da Paulo Roberto Padilha (2002, 2004) che affronta il problema di impostazioni curriculari che, esplicitamente o meno, considerino una scienza come superiore ad altre, una cultura come migliore di altre o che impostino in modo gerarchico i rapporti fra i

saperi e fra le persone umane nei processi di apprendimento. Proponendo un curriculum intertransculturale Padilha chiede di superare una prospettiva di costruzione delle conoscenze impostate secondo schemi “aut/aut” e di sviluppare la prospettiva freiriana attenta alle relazioni dialogiche soprattutto in termini di connessioni, di schemi “et/et”. In questa prospettiva Padilha mette efficacemente in relazione il lavoro di Edgar Morin con le metodologie dei circoli di cultura, ed in particolare l’invito ad ecologizzare le discipline, prendendo in considerazione tutto ciò che hanno di contestuale, comprese le condizioni culturali e sociali. Ciò significa che anche quando gli spazi dell’educazione formale possano sembrare luoghi privilegiati per una rinnovata proposta dei circoli di cultura, essi non si possono limitare a tali spazi e vanno “organizzati negli altri contesti educativi della società: nella comunità, nelle istituzioni educative a carattere informale, nelle chiese, nei sindacati, nei luoghi dove vi siano o vengano create situazioni di incontro per lo scambio di esperienze, di ricostruzione delle conoscenze e, quindi, di nuovi apprendimenti, cercando di realizzarle a partire da relazioni umane etiche, solidali, politicamente e ideologicamente situate (...). Gabriele Giacomelli, nella tesi intitolata “la pedagogia interculturale e il pensiero pedagogico di Paulo Freire (1998) (...) osserva che è attraverso la categoria del dialogo che Freire propone il riconoscimento della differenza fra le persone, il confronto con il conflitto come forma di ascolto e accoglimento” (Padilha, 1994, pp. 240-241).

Educazione ed emancipazione

A quarant’anni di distanza dai momenti significativi del loro agire pedagogico, i lavori di Milani sono relativamente poco noti e limitati ad un pubblico italiano di specialisti. Quelli di Freire sono noti in tutto il mondo, sono diventati quasi sinonimo e, a volte, paradigma di educazione nonformale. Certo, nel caso di Freire ha giocato un ruolo importante la riconoscibilità e la profondità delle condizioni di sfruttamento economico e sociale presenti in Brasile e l’esilio stesso di Paulo Freire che ha suscitato dibattito intorno ai suoi testi da Santiago del Cile ad Harvard a Ginevra. Nel XIII congresso mondiale delle società di educazione comparata (Sarajevo, 3-7 settembre 2007) Freire e Milani è stati ricordati in un’apposita sessione dedicata ad entrambi, ma solo al primo erano dedicati studi come quello di Suzana Andrade sul rapporto fra pedagogia critica e cultura educativa dell’India.

Pratiche educative che si ispirano a Freire sono oggi presenti in tutto il mondo, l’Istituto Paulo Freire è fra i promotori del Forum Mondiale dell’Educazione, dell’Università Popolare dei Movimenti Sociali e di altre reti progettuali planetarie, i Forum internazionali Paulo Freire sono appuntamenti partecipati e ricchi di contributi. In tale prospettiva il “metodo Paulo Freire” è fra le poche pratiche educative che tendono a globalizzarsi e permettono approfondimenti in chiave di studi comparati. Approfondimenti che meritano ben altro spazio. In chiave interculturale, tale diffusione pone la domanda su quali siano le proposte freireane che sembrano ricevere attenzione generalizzata e quali dei principi pedagogici proposti dal pedagogista brasiliano vengano sottoscritti in contesti culturali diversi.

Nel breve testo “Um legado de esperança” (2001), Moacir Gadotti riassume in “quattro intuizioni originali” la “validità universale della teoria e della praxis di Paulo Freire”: l’enfasi sulle condizioni gnoseologiche della pratica educativa, pensando all’educare come conoscere, leggere il mondo per poterlo trasformare; la difesa dell’educazione in quanto atto dialogico, eminentemente comunicativa; la nozione di scienza aperta ai bisogni popolari e quindi un’educazione rivolta alle questioni sociali anche molto concrete come il lavoro, la povertà, le malattie; la progettazione comunitaria, partecipativa e la ricerca partecipante (pp. 78-81). Si tratta di quattro aspetti valorizzati dal lavoro di Freire che mettono l’accento sulla concezione processuale e emancipatoria dell’educazione. Insomma, per Gadotti si guarda a Freire quando ci si rivolge all’educazione come pratica

capace di innescare processi di emancipazione. E' in questo senso che, con una certa sbrigatività, vengono classificati come "freireani" ne "Il metodo Paulo Freire" tre educatori italiani: Capitini, Dolci e lo stesso Milani (scordando, fra l'altro, Mario Lodi uno dei pedagogisti maggiormente ed esplicitamente in sintonia con Freire, come ha avuto modo di manifestare in occasioni come il convegno del 1986 "Liberare l'educazione sommersa", in cui invita freireanamente gli educatori a "essere persone che nello stesso tempo fanno ed aspettano, gente che sa che nell'azione si crea la speranza"). Tuttavia, la questione del possibile ruolo emancipativo dei processi di apprendimento e dell'educazione, in particolare in prospettiva interculturale, non va data per scontata ed è interessante l'osservazione di Giovanni Pampanini (2006, p.158) che, nonostante l'accostamento proposto da Carlos Alberto Torres, in un intervento al X congresso mondiale di educazione comparata (Cape Town, 1998), fra la pedagogia critica di Freire e la "teoria critica" di Habermas, quest'ultimo "non pensa (...) ad uno specifico ruolo dell'educazione in senso emancipativo".

Per Andrade (2007) vi è ancora ampio potenziale per "reinventare" la pedagogia critica freiriana ed in questa prospettiva è vitale identificare le concezioni "occidentali" implicite nelle sue proposte educative, concezioni che acquistano particolare rilevanza quando tale proposte vengono adattate a contesti culturali distanti dalle tradizioni educative europee come quello del subcontinente indiano. Proprio questo necessario sguardo critico sembra scaturire sia dalla pratica milaniana, sia da uno dei principi guida della pedagogia freiriana che vede l'educazione innanzitutto come un processo da reinventare rispetto ad ogni specifico contesto.

Riferimenti bibliografici

- Andrade S., Decolonizing Pedagogies: Exploring 'Western' assumptions in Freirean critical pedagogy when applied to Indian educational culture, articolo presentato al XIII Congresso WCCES, Sarajevo, 3 settembre 2007
- Balducci E., Attualità inattuale di Lorenzo Milani, in Testimonianze, nr. 196-197, 1977
- Corzo Toral L., "Don Milani e la educazione alla pace", in Catti G. (a cura di), "Don Milani e la pace", pp. 42-53, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1988
- Freire P., Pedagogia da esperança, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992
- Freire P., Pedagogia da autonomia, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996
- Gadotti M., Freire P., Guimarães S., Pedagogia: dialogo e conflitto, SEI, Torino, 1989
- Gadotti M. (a cura di), Paulo Freire. Uma biobibliografia, Cortez, São Paulo, 1996
- Gadotti M., Um legado de esperança, Cortez, São Paulo, 2001
- Padilha P.R., Paulo Freire e a participação como relação pedagógica intercultural, in Telleri F. (a cura di), Il metodo Paulo Freire, pp. 335-336, Clueb, Bologna, 2002
- Padilha P.R., Curriculo intertranscultural. Novos itinerarios para a educação, Cortez, São Paulo, 2004
- Pampanini G., Illuminismo pedagogico, Cuecm, Catania, 2006