

*Nord/Sud/Est/Ovest - le pedagogie popolari nel mondo.
Usi e significati contemporanei della pratica pedagogica di Célestin Freinet ...
in Brasile.*

Reinaldo Matias Fleuri

Trabalho publicado em:
FLEURI, R. M. Nord/Sud/Est/Ovest - Le Pedagogie Popolari Nel Mondo. Usi e Significati Contemporanei Della Pratica Di Célestin Freinet In Brasile (Versao Italiana). MULTILETTRE - RIDEF '98 (FIMEM). , v.Special, p.56 - 64, 1998.

Brasile un paese-continente

Oggi il Brasile è noto comunemente in Europa per il *Carnevale*, per i suoi successi nello *sport* come il *Calcio* (per quattro volte vincitore mondiale) e la *Formula 1* (si ricordi di Ayrton Senna, Emerson Fittipaldi), per le sue grandi *riserve naturali* (si pensi *alla Regione Amazzonica*) e anche per la sua drammatica *situazione politica* (l'ordine democratico è stato ricostituito soltanto nel 1988, con la promulgazione della nuova Costituzione democratica, dopo ventiquattro anni di dittatura militare) e i suoi grandi *problemi sociali* (si pensi ai "*meninos de rua*" o ai *lavoratori rurali senza terra*).

Il Brasile è un paese "continente", che occupa 8.511.965 km² dell'America del Sud, con una popolazione di circa 150 milioni di persone. Il territorio si estende tra la lunga costa atlantica e l'immensa foresta amazzonica, con regioni fertilissime e grandi riserve minerarie ed ecologiche. Una terra che, appunto per le sue immense ricchezze, ha attirato durante gli ultimi cinque secoli conquistatori ed esploratori avidi di rapido arricchimento: per primi i portoghesi, che hanno mantenuto il Brasile come colonia fino al 1822, estraendo quanto più possibile oro e pietre preziose, oppure impiantando monoculture di canna da zucchero e poi di caffè per alimentare il mercato europeo. Questa produzione è stata realizzata per tre secoli grazie ai latifondi ed al lavoro degli schiavi. In un primo tempo i colonizzatori tentarono di sottomettere gli indios alla schiavitù (il raddoppiamento del territorio del Brasile coloniale è stato dovuto soprattutto ai *Bandeirantes*, avventurieri che penetrarono all'interno delle foreste alla ricerca di pietre preziose e a caccia di indios). Ma gli *indios* non si lasciarono sottomettere e furono piano piano sterminati (nel 1500 erano circa 5 milioni mentre oggi le 180 etnie indigene contano poco più di 260.000 persone, distribuite in 577 aree di riserve che complessivamente occupano un territorio di 909.705 kmq). Al loro posto furono introdotti i neri africani (che al momento dell'abolizione della schiavitù, nel 1888, erano circa 1.200.000 su una popolazione di 3 milioni; tuttora circa metà della popolazione brasiliana è di origine africana). In sostituzione del lavoro degli schiavi, a partire dalla seconda metà del XIX secolo, è stata incentivata l'immigrazione di europei, arabi, giapponesi, cinesi e altri, che si recarono soprattutto al sud e che contribuirono a promuovere l'industrializzazione e lo sviluppo agricolo che fanno di San Paolo, Rio de Janeiro, Rio Grande del Sud gli stati più sviluppati e ricchi del Brasile.

Il Brasile è oggi considerato l'ottava potenza economica del mondo. La sua ricchezza, però, è distribuita in modo palesemente disuguale. La disparità sociale (calcolata dalla ONU in base ai livelli di alfabetismo, di scolarità, di aspettativa di vita, del Prodotto Interno Lordo e del reddito pro capite) indica che il 20% più ricco usufruisce 32 volte di più del 20% più povero (nel Giappone la differenza è di 5 volte). La disparità si rivela anche attraverso indici più particolari. Più dell' 80% della popolazione brasiliana deve sopravvivere con un reddito inferiore a 120 dollari e addirittura il 30% circa vive in situazione cronica di miseria assoluta. La distribuzione delle proprietà agricole non è meno iniqua: le grandi proprietà (con area superiore a 1000 ettari) occupano il 44% delle terre fertili. Ed equivalgono, numericamente, al 1% di tutte le proprietà agricole. D'altra parte, le piccole proprietà (meno di 10 ettari), che in genere sono le più produttive e costituiscono il 53% degli immobili rurali, occupano soltanto 2,5% del territorio nazionale.

La forza dei movimenti sociali

Le poche informazioni appena riportate sono indicative di un sistema economico politico che genera problemi e conflitti sociali profondi ed ampi. Di fronte a questi conflitti (aggravati dal modello di sviluppo imposto mediante la forza militare sin dagli anni '60 a vantaggio degli interessi di accumulazione capitalistica delle grandi aziende multinazionali) il popolo brasiliano reagisce in forme diverse, dando vita, in particolare, a molteplici movimenti sociali (FANTIN, 1997, pp. 152-5).

I nuovi movimenti sindacali, iniziati nel 1978 a S. Bernardo do Campo (un comune industrializzato aggregato alla metropoli di San Paolo, con una popolazione di lavoratori fortemente segnata dall'immigrazione europea, particolarmente di origine italiana), hanno dato una grande spinta alla recente apertura democratica della politica brasiliana. Questo movimento di *nuovo sindacalismo* ha sviluppato strutture organizzative dei lavoratori più democratiche e ha animato la fondazione di Organizzazioni Sindacali. La sua azione, assieme ad altri raggruppamenti (che durante la dittatura hanno resistito con l'appoggio delle chiese progressiste), ha messo in moto movimenti sociali che hanno ottenuto nel 1979 l'amnistia degli esiliati politici, la riforma dei partiti politici, la riforma costituzionale del

1988, l'elezione diretta a Presidente della Repubblica a partire dal 1989, alla quale si era candidato - e aveva quasi vinto - un lavoratore, Lula, leader del *Partido dos Trabalhadores* (Partito dei Lavoratori), un partito radicato nei movimenti sociali a carattere nazionale.

Il Brasile è uno dei paesi che presenta il maggior numero di *movimenti popolari*. Si trovano, in tutto il paese, movimenti di lotta per la terra, per l'abitazione, movimenti dei neri, delle donne, movimenti ecologici e cooperativi, di bambini e bambine di strada, movimenti per i servizi sanitari, di handicappati, movimenti comunitari di quartiere, di produzione e consumo e così via. E' stata fondata nell'ottobre del 1993 la Centrale dei Movimenti Popolari che agisce di concerto con gli altri enti della società civile - in particolare, la CUT (Centrale Unica dei Lavoratori), il Dieese (Dipartimento Intersindacali di Studi e Statistiche), la OAB (Organizzazione dei Giuristi del Brasile), la CNBB (Conferenza Nazionale dei Vescovi del Brasile), la ABI (Associazione Brasiliana di Stampa), le scuole e i centri di formazione politica e le Organizzazioni Non-Governative che lavorano per i movimenti popolari e sociali. La Centrale dei Movimenti Popolari cerca di informare, mobilitare, articolare, rappresentare i movimenti nelle diverse lotte e denunce d'interesse comune delle classi sociali svantaggiate.

Tra questi movimenti, è molto rappresentativo delle lotte degli agricoltori il *Movimento dei Senza Terra* (MST). Il Movimento dei Senza Terra è organizzato a livello nazionale e rappresenta la lotta dei lavoratori rurali per la Riforma Agraria, per garantire terra e condizioni di lavoro e produttività ai milioni di lavoratori agricoli espulsi dai latifondi, per via di una politica economica e fondiaria che privilegia i grandi proprietari. E' una lotta dura e cruenta.

Non meno dure sono le lotte che avvengono in ambito urbano. In particolare, le grandi città sono cresciute a dismisura a causa delle intense migrazioni di lavoratori agricoli espropriati e/o disoccupati, provocando fenomeni di emarginazione drammatici e disastrosi conosciuti come le *favelas*, i *meninos de rua*, o come disoccupazione, analfabetismo, prostituzione, criminalità. E' in questo esplosivo campo che agisce il grande e variegato numero dei movimenti popolari urbani, a cui si è accennato prima.

Le differenti facce dell'educazione popolare

E' nel contesto di forti disparità economiche, di tensioni politiche e di mobilitazioni popolari che si sono sviluppati in Brasile i percorsi, anche diversi e conflittuali, di educazione popolare, tra cui si potrebbero identificare alcune correnti predominanti (cf. FLEURI, 1989, pp. 36-42).

L'espressione "educazione popolare" è stata utilizzata per la prima volta in America Latina, in modo sistematico e militante, nella lotta per la scuola pubblica attivata da intellettuali ed educatori tra la fine del secolo scorso e l'inizio del presente. Le proposte di questo movimento, nel quale sono coinvolte molte organizzazioni politiche e popolari ¹, trovano oggi espressione nella nuova *Legge di Direttive e Basi dell'Educazione Nazionale*, che prescrive uguaglianza di condizioni per l'ingresso e la permanenza nella scuola, libertà, pluralismo, gratuità dell'educazione, coesistenza di istituzioni scolastiche pubbliche e private, gestione democratica, valorizzazione dei professionisti dell'educazione e appoggio alle attività extrascolastiche, garanzia di qualità, promozione di rapporti tra l'educazione scolastica, il lavoro e le pratiche sociali ². Ma la precarietà strutturale della scuola pubblica ³ e l'elitarismo delle scuole private, accresciute della inadeguatezza delle strutture e metodologie pedagogiche, rafforzano ancora i processi di assoggettamento ed emarginazione sociale di gran parte della popolazione brasiliana e continuano a sollecitare i movimenti sociali che lottano per assicurare educazione critica a tutti i cittadini.

Un altro versante significativo di educazione rivolto alle classi popolari è stata la "educazione degli adulti". Già nel periodo di colonizzazione del continente sudamericano si sono realizzati lavori di evangelizzazione dei "poveri, indios e neri" e, alla fine del periodo imperiale in Brasile (1889), sono state istituite scuole serali per gli adulti. Ma la proposta di educazione degli adulti è stata sostenuta con forza agli inizi degli anni '30 e, particolarmente, con il

¹ In Brasile l'istituzione della scuola pubblica è stata difesa dai repubblicani alla fine del periodo imperiale (1889). Ma soltanto con la fondazione nel 1924 dell'*Associazione Brasiliana di Educazione* (ABE) si realizza la prima grande battaglia. I pionieri dell'*Educazione Nuova* riescono a farla inserire nella Costituzione Federale del 1934. Dopo il declino della dittatura di Getulio Vargas (1945), la lotta per la scuola pubblica e gratuita si riaccende nel periodo di discussione della prima *Legge di Direttive e Basi dell'Educazione Nazionale* (1948-1961). Dopo la sua promulgazione, molte associazioni persistono nella lotta per la scuola pubblica e gratuita in tutti gli ordini, conquistando risultati significativi riconosciuti nella Costituzione della Repubblica del 1988 e nella nuova *Legge di Direttive e Basi dell'Educazione Nazionale* (1996).

² Cfr. la nuova *Legge di Direttive e Basi dell'Educazione Nazionale*, n. 9394, 20.dic.1996, Tit. II "Principi e finalità dell'Educazione Nazionale".

³ "Il fatto di essere gestita e mantenuta dallo Stato, non significa automaticamente che la scuola (statale) brasiliana sia pubblica. Anzi, è nel sistema scolastico statale che troviamo con più profondità, dovuta al carattere clientelistico della burocrazia scolastica, una radicata mentalità che considera 'privata' la cosa pubblica. La struttura amministrativa della scuola, determinata e articolata fortemente dagli orientamenti del direttore, che ne prende 'possesso', l'ottenimento del consenso mediante il servilismo e lo scambio di favori, la nomina relativa a incarichi di fiducia negli strati intermedi o superiori, sostenuta da stretti vincoli di clientelismo politico, la mancanza di autonomia per l'elaborazione e l'esecuzione dei progetti pedagogici nell'ambito della struttura scolastica costituiscono un insieme di fattori che convergono nel trasformare l'educazione ad opera dello Stato in un grande terreno ove prevalgono interessi individuali, forme tradizionali di dominazione politica e concezioni 'private' di una attività che dovrebbe essere essenzialmente pubblica" (SPOSITO, 1989, p. 64)

governo dittatoriale di Getúlio Vargas (1945). Con il processo di industrializzazione-urbanizzazione, seguito dalla crescita della politica nazional-populista, il compito dell'alfabetizzazione di massa è diventato prioritario con l'attivazione di grandi campagne governative e movimenti di educazione degli adulti⁴. Le campagne per l'educazione degli adulti, contando inizialmente sull'appoggio della UNESCO (United Nations Education Social and Cultural Organization) e, negli anni '60, della USAID (United States AID), intendevano promuovere l'alfabetizzazione degli adulti e lo sviluppo comunitario, come parte della strategia politica delle classi dominanti⁵.

Le campagne per l'educazione degli adulti attivate dagli enti governativi si articolano conflittualmente con l'insieme di pratiche educative sviluppate dai movimenti e dalle organizzazioni popolari. Quest'ultima corrente di educazione popolare è considerata più coerente con gli interessi delle classi sociali subalterne. Sono, ad esempio, le scuole create e gestite dalle organizzazioni socialiste e anarchiche dei lavoratori negli anni 1920. Si possono anche considerare in questa linea le diverse attività educative emergenti presso i movimenti sociali all'inizio degli anni '60, che rinascono con vigore nella seconda metà degli anni '70, contando sull'appoggio degli innumerevoli gruppi che forniscono sostegno e consulenza al movimento popolare, che trovano diverse forme di istituzionalizzazione con il processo di democratizzazione dello Stato brasiliano, alla fine degli anni '80.

Oggi si possono considerare come "educazione popolare" in senso ampio quei processi che intendono garantire l'educazione di base di tutti i cittadini. Ma in un senso più stretto e politico, si possono distinguere, da una parte, i lavori educativi generalmente promossi dalle classi dominanti, che rafforzano l'assoggettamento e l'isolamento degli individui, favoriscono i processi di dominazione e sfruttamento e rinforzano la logica di accumulazione capitalistica, dall'altra parte, le proposte - comunemente costruite assieme ai movimenti popolari - che promuovono l'*autonomia*, la *partecipazione*⁶ e la "*cidadania*" attiva (costruzione di strumenti per la difesa dei diritti civili)⁷. Importante in questo percorso è garantire il rapporto di reciprocità tra i soggetti che, attraverso la riflessione critica e l'azione cooperativa, cercano di comprendere e affrontare i problemi della realtà in cui vivono. Così, l'educazione popolare acquista un senso politico qualitativamente consistente nella misura in cui si fa "con il popolo e non soltanto per lui" (FREIRE, 1992, p. 130 e 28).

Il contributo della Pedagogia Freinet

La Pedagogia Freinet è stata introdotta in Brasile dopo 1970, a partire dai contatti di educatori brasiliani con educatori vincolati al movimento della Scuola Moderna francese. La pedagogia Freinet è stata molto studiata nelle

⁴ La *Campagna per l'Educazione di Adolescenti e Adulti* è iniziata nel 1947 e la *Campagna Nazionale di Educazione Rurale* nel 1952, ambedue con l'obiettivo di promuovere l'alfabetizzazione della popolazione rurale. Dopo il 1954 rallentano le loro attività. Nel 1958, riconosciuto il fallimento delle iniziative precedenti, è stata creata la *Campagna Nazionale di Sradicamento dell'Analfabetismo*, che cresce notevolmente nel 1959, e viene riformulata nel 1960, subendo poi un nuovo declino in seguito a difficoltà finanziarie. Nel 1962 e 1963, il governo dà inizio alla *Mobilizzazione Nazionale contro l'Analfabetismo*, che non riesce neanche a prendere il volo; il successo *Programma Emergenza* dura soltanto sei mesi. Tutte le campagne si estinguono il 26 marzo 1963 per permettere il decentramento prescritto dalla *Legge di Direttive e Basi dell'Educazione Nazionale*, approvata il 20 dicembre 1961. Tuttavia la tendenza centralizzatrice risorge nel *Piano Nazionale di Alfabetizzazione*, creato nel 21 gennaio 1964 - ma cancellato dopo tre mesi dal governo militare - che per due anni non attiva nessun piano di alfabetizzazione, preoccupato com'era di soffocare i movimenti popolari precedenti. Nel 1966, il governo federale riprende le iniziative nel campo dell'alfabetizzazione degli adulti, offre la *Crociata di Azione di Base Cristiana* (ABC) e crea, nel 1967, il *Movimento Brasiliano di Alfabetizzazione* (MOBRAL), che si impianta e si espande dopo il 1970. Nel 1981, il MOBRAL cambia il suo orientamento e abbandona l'alfabetizzazione degli adulti come priorità.

⁵ Le campagne iniziate nel 1947 e nel 1952 acquistano forza durante il secondo governo di Getulio Vargas (1950-54), con la prospettiva di consolidare l'egemonia della borghesia industriale, minando le basi elettorali della borghesia rurale. Durante il governo di Juscelino Kubitschek (1956-60), diventa un fattore di integrazione nazionale e, dunque, di consolidamento del modello economico di sviluppo nazionale. Già nel periodo 1961-64 i movimenti sociali segnano, anche nelle iniziative governative di educazione di base, una tendenza riformista-rivoluzionaria, che tenta di recuperare il *Piano Nazionale di Alfabetizzazione*, estinto appena nato, nel 1964. Due anni più tardi, la proposta di alfabetizzazione degli adulti è ripresa dal governo dittatoriale, con la prospettiva di promuovere l'accettazione del nuovo sistema economico-politico imposto.

⁶ "La partecipazione popolare (...) è concepita come intervento costante nelle definizioni e nelle decisioni delle politiche pubbliche, diventando una pratica sociale effettiva che consolidi una nuova cultura di 'cidadania'. (...) La partecipazione popolare che agisce nella pianificazione, nelle decisioni e nel controllo delle politiche pubbliche presuppone dei cittadini attivi: che votano, che scelgono consapevolmente i propri rappresentanti politici (...) ma che non si limitano a questo. Presuppone ancora che il cittadino manifesti la propria opinione, proponga, elabori le proprie analisi e si presenti come soggetto dei destini della sua città, del suo Stato e del suo paese" (CISESCKI, 1997, p. 22-3)

⁷ "Si può distinguere la 'cidadania' passiva - quella che è concessa dallo Stato, come favore e tutela - e la 'cidadania' attiva, quella che istituisce il cittadino come portatore di diritti e doveri, ma essenzialmente, creatore di diritti per aprire nuovi spazi di partecipazione politica" (BENEVIDES, 1994, p.16)

università⁸, stimolando gli studenti a realizzare esperienze delle tecniche Freinet in classi della scuola elementare e superiore. Sono state elaborate diverse tesi di laurea (mestrado)⁹. E mediante corsi di formazione per insegnanti e attività di interscambio con movimenti di scuola moderna di altri paesi (in modo particolare la Francia), poco a poco la Pedagogia Freinet diventa conosciuta in Brasile.

Sino dagli anni '70 sono state create diverse scuole di educazione infantile organizzate secondo la Pedagogia Freinet¹⁰. Sono piccole scuole fondate da gruppi di educatori e genitori che vogliono realizzare una esperienza educativa "alternativa" in cui si possa attivare un nuovo rapporto tra educatori e alunni. Ci sono state parecchie esperienze di scuole alternative in Brasile, ispirate a differenti pedagogie popolari. Sono esperienze dense di significati, conflitti e prospettive. Rappresentano spesso un tentativo di realizzare in modo più indipendente proposte educative che non incontrano terreno favorevole nelle scuole pubbliche e private¹¹. Nelle scuole private, che hanno in genere più risorse economiche, le difficoltà provengono soprattutto dalla loro struttura pedagogica e amministrativa gerarchizzata, che limita quelle iniziative che possono sfuggire al controllo centrale, così come dalle pressioni dell'ambiente familiare e sociale, o addirittura confessionale, vincolati agli interessi conservatori e borghesi. Già nella scuola pubblica, l'instabilità e precarietà delle condizioni di lavoro, peggiorate dai successivi cambiamenti di orientamento politico e dallo svuotamento burocratico dei rapporti pedagogici e funzionali, impediscono la coltivazione e la continuità delle esperienze pedagogiche innovatrici, che richiedono tempi lunghi di maturazione e dipendono dalla formazione e dal consolidamento delle équipes di educatori. In questo contesto, si verifica che la pedagogia Freinet si è diffusa soprattutto nelle scuole alternative e private, con discrete azioni presso le scuole pubbliche e alcune esperienze indipendenti o realizzate in cooperazione con organizzazioni popolari, contando su un significativo appoggio da parte dell'ambiente universitario.

Il movimento degli educatori Freinet in Brasile è oggi organizzato in tre Regioni principali: Nord/Nord-Est¹², Sud-Est¹³ e Sud¹⁴. C'è poca integrazione e ci sono tante difficoltà di comunicazione tra i movimenti regionali, a causa soprattutto delle distanze e dell'alto costo dei mezzi di trasporto e di comunicazione. Tuttavia, molte iniziative sono state realizzate a livello nazionale e regionale per promuovere la comunicazione tra i gruppi del movimento, come l'edizione dei Bollettini Informativi a livello nazionale (nel periodo 1978-80) e regionale (in particolare quello del *Movimento Regional Freinet de Santa Catarina* con 6 numeri editati fino al 1996), la recente fondazione del Forum della Pedagogia Freinet a San Paolo nel 1996 e l'uso dell'*internet*.

⁸ Fu molto importante per la diffusione iniziale della pedagogia Freinet in Brasile il lavoro di Michel Launay, professore dell'Università di Nice (Francia), che ha lavorato come collaboratore nell'Università di San Paolo, nel periodo 1972-76. Contemporaneamente Paulo Freire e Moacir Gadotti hanno partecipato di gruppi di studi sulle opere di Freinet nell'Università di Genève (Svizzera, 1973) e più tardi, nel 1978, Moacir Gadotti ha tenuto corsi su Freinet nell'Università di Campinas (Stato di San Paolo). In questa direzione, diverse università in Brasile hanno sostenuto attività di formazione sulla pedagogia Freinet.

⁹ La produzione teorica sulla Pedagogia Freinet è stata discretamente proficua. Parecchie ricerche sono state realizzate, come tesi di laurea. Tra le pubblicazioni più recenti si trovano i seguenti libri: : SAMPAIO, Rosa Maria Withaker Ferreira. *Freinet: evolução histórica e atualidades (Freinet: evoluzione storica e attualità)*. São Paulo, Scipione, 1988; ELIAS, Marisa del Cioppo. *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas, Papyrus, 1996; OLIVEIRA, Anne Marie Milon. *Célestin Freinet: Raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica (Célestin Freinet: radici sociali e politiche di una proposta pedagogica)*. Rio de Janeiro, Papéis e Cópias de Botafogo, 1996.

¹⁰ Tra le scuole di educazione infantile che seguono la Pedagogia Freinet si trovano: *Escolinha de Cotia* (São Paulo, SP, fondata nel 1974); *Escola Recanto Infantil* (Recife, PE, 1974); *Oca dos Curumins* (São Carlos, SP, 1976); *Escola Curumim*, (Campinas, SP, 1978); *Creche Cajarana*, (São Paulo, SP, 1981); *Escola Bebê-babá* (Curitiba, PR), creata nel 1983, adotta la Pedagogia Freinet dal 1985 e cambia successivamente il nome in *Scuola Nuova*; *Vivere - Núcleo de Desenvolvimento Infantil* (São Paulo, SP, 1985); *Bebê & Cia* (São Paulo, SP, 1986); *Cia. da Criança* (Florianópolis, SC, 1991).

¹¹ "Tanto nelle scuole pubbliche quanto nelle private, sono rare le esperienze educative che tentano realizzare una proposta alternativa. L'idea di scuola alternativa indica, essenzialmente, un'organizzazione che intende istituire un'altro tipo di educazione. Contrapponendosi al modello autoritario, gerarchico e repressivo, cerca nuove strade nel senso di creare un ambiente di libertà, dove tutte le persone coinvolte (genitori, alunni, insegnanti, operatori, funzionari), possano dare i loro contributi specifici. Si basa sul concetto di educazione che va oltre le frontiere della scuola, coinvolgendo tutti i rapporti vissuti dall'infanzia nella famiglia, nella scuola, nella comunità, ecc. L'ambiente scolastico non si restringe allo spazio fisico della scuola. Questo si espande nelle visite alle case dei compagni, ai parchi, alle piazze, spiagge, teatri, aziende, altre scuole, ecc. Insomma, si impara sul mondo e nel mondo, che diventa sempre più ampio, diversificato e complesso" (KASSIK, 1993, p.214-5).

¹² Nella Regione Nordest, nel 1988 è stato creato il *Movimento da Escola Moderna do Nordeste (Movimento di Scuola Moderna del Nordest brasiliano)*, con la partecipazione di rappresentanti degli Stati di Bahia, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte.

¹³ Nella Regione Sudest, il *Centro Regional da Escola Moderna (Centro Regionale di Scuola Moderna)*, è stato creato a San Paolo, nel 1985 e conta oggi con la partecipazione di nuclei di Minas Gerais e Rio de Janeiro.

¹⁴ Nella Regione Sud, sono attivi i *Movimento Regional Freinet de Santa Catarina (Movimento Regionale Freinet dello Stato di Santa Catarina)*, il *Núcleo Freinet Campos Gerais* (nello Stato di Paraná) ed il *Núcleo Freinet Gaúcho* (dello Stato di Rio Grande do Sul).

La realizzazione della XVII RIDEF nel 1988, a Florianópolis, sud del Brasile, è stata un momento significativo per l'articolazione del movimento a livello nazionale, che si è sviluppata negli anni successivi particolarmente mediante gli Incontri Nazionali¹⁵. La RIDEF '88 è stata anche un'occasione per fecondi contatti e interscambi dei gruppi brasiliani con movimenti di altri paesi, che hanno permesso la nascita di vari progetti di cooperazione¹⁶.

I contributi della Pedagogia Freinet all'educazione popolare in Brasile risultano ancora allo stato iniziale, come frutto del lavoro e dell'impegno, sia pure isolato, di educatori che cercano di rispettare e valorizzare la cultura degli studenti. Ma è anche possibile individuare contributi significativi nel campo dell'alfabetizzazione, della formazione degli educatori, della trasformazione della scuola e della costruzione delle condizioni per l'esercizio della "cidadania". E la fecondità della proposta pedagogica di Freinet, sia pratica che teorica, si verifica nell'intreccio con altre pedagogie popolari¹⁷.

Freire e Freinet

La fecondità qualitativa di queste iniziative nel campo dell'educazione popolare si fa evidente, per esempio, nell'intreccio teorico-pratico tra la proposta pedagogica di Célestin Freinet e quella elaborata da Paulo Freire.

Sono due educatori che, anche se contemporanei, operarono in contesti sociali diversi (Francia e Brasile). Freinet si era occupato soprattutto dell'educazione scolastica infantile (da 0 a 14 anni) mentre Freire si dedicò inizialmente all'educazione degli adulti nei cosiddetti "Circoli di Cultura", che intendevano appunto sfuggire alla scolarizzazione tradizionale.

Ma è possibile identificare nelle proposte di questi educatori alcuni punti comuni. Il loro modo di concepire l'educazione rivela la consapevolezza dell'impossibilità di un'educazione politicamente neutra, il rifiuto della manipolazione degli esseri umani e la fede nell'importanza dell'azione pedagogica, nonostante i suoi condizionamenti, per il processo di liberazione umana e per la trasformazione sociale. In questa direzione, ambedue lavorano per garantire al popolo l'uso della parola per esprimere il proprio vissuto, come passo fondamentale per lo sviluppo dell'autonomia e per l'impegno cooperativo nel processo di trasformazione del mondo. La "libera espressione" fu la grande scoperta di Freinet per dare la parola all'infanzia. Attraverso il "tâtonnement" e il racconto dei propri vissuti, i bambini sviluppano la loro autonomia, la riflessione critica e la responsabilità. Già per Paulo Freire, dire la parola è un passo fondamentale per trasformare il mondo, perché quando le persone dicono la propria parola cominciano a costruire consapevolmente i loro propri percorsi (RIBEIRO, 1977, p. 74-5). Tanto Freinet quanto Freire propongono il dialogo e la cooperazione tra soggetti nella ricerca connessa con la problematizzazione, comprensione e trasformazione della realtà. E se Paulo Freire enfatizza il lavoro educativo vincolato all'azione e all'organizzazione socio-politica del mondo adulto, Freinet propone il cambiamento dell'ambiente scolastico mediante lo sviluppo di metodi attivi, dell'organizzazione cooperativa e dei canali di comunicazione con l'ambiente naturale e sociale.

Tra affinità e differenze, le proposte pedagogiche di Freinet e di Freire si completano. Paulo Freire nella sua pratica iniziale di "coscientizzazione" ha sviluppato il metodo di investigazione, codificazione e decodificazione tematica (FREIRE, 1970, cap. III, pp. 89-141). Ma ha richiamato l'attenzione sui pericoli della tendenza alla mistificazione dei metodi e delle tecniche e sulla loro assolutizzazione, quando si perdono di vista le finalità e i soggetti coinvolti. E, preoccupato di demistificare la "coscientizzazione", Paulo Freire non ha molto sottolineato l'elaborazione delle mediazioni nella pratica educativa. Complementariamente, Freinet, constatando che molti insegnanti politicamente impegnati utilizzavano in classe metodi e tecniche di dominazione totalmente discordanti con la loro scelta ideologica di libertà e solidarietà, mette in luce l'importanza dell'organizzazione materiale, tecnica e pedagogica. In questo senso, la preoccupazione per il chiarimento politico delle finalità del percorso pedagogico, tanto enfatizzato da Freire, trova più possibilità di mediazione con le pratiche scolastiche nelle tecniche proposte da Freinet.

Cooperazione educativa interculturale tra Brasile e Italia: Un ponte tra le pedagogie popolari

Oltre al livello teorico, la fecondità dell'intreccio tra le pedagogie popolari si fa chiaro anche nelle esperienze pratiche. Vorrei indicare come esempio una piccola esperienza di cooperazione educativa interculturale, realizzato in

¹⁵ Fino ad oggi, il Movimento Freinet in Brasile ha tenuto quattro Incontri Nazionali. Il primo a Campinas, SP, nel 1989, il secondo a Recife, PE, nel 1991, il terzo a Erechim, RS, nel 1993 ed il quarto a São Paulo, SP, nel 1995. Il quinto incontro nazionale verrà svolto a Curitiba (PR), nei giorni 9-12 Luglio 1997.

¹⁶ Tra i progetti di educazione popolare iniziati a partire del RIDEF 1988, ci sono il lavoro attivato dalla *Cooperativa Educacional Calabar*, nel quartiere di *Alagados* a Salvador (BA, Brasil), in cooperazione con il Gruppo "Encontro" della Svizzera, così come il progetto delle *Officine del Sapere* promosso dal CEDEP (Florianópolis, SC, Brasil) in cooperazione con il MCE e CIDIS (Itália).

¹⁷ Oltre alle tesi di laurea che presentano studi comparativi tra la Pedagogia Freinet ed altri educatori (cfr. CABRAL, 1975; RIBEIRO, 1977), sono stati realizzati anche parecchi seminari come la *III Jornada Pedagógica: a Alfabetização sob a ótica de Emília Ferreiro, Paulo Freire e Célestin Freinet*, (Terza Giornata Pedagógica: L'alfabetizzazione secondo la visione di Emilia Ferreiro, Paulo Freire e Célestin Freinet), promossa dalla Università dello Stato di San Paolo, UNESP, (Marília, SP, 1987). Più recentemente sono stati svolti studi sulla relazione della proposta di Freinet con Piaget, Vigotsky, Foucault (Cf. ELIAS, or., 1996, p 45-50; 195-207).

Brasile, proprio perché coinvolge il Movimento di Cooperazione Educativa italiano, e perché annunzia importanti questioni relative alla cooperazione interculturale emergenti nelle pratiche di educazione popolare.

Durante la RIDEF '88 realizzata in Brasile, educatori MCE hanno incominciato un rapporto con educatori popolari di Florianópolis, che si è intensificato negli anni seguenti attraverso comunicazioni epistolari e interventi di educatori ed educatrici italiani in Brasile e viceversa. Nel 1991, si concretizza il progetto delle *Officine del Sapere*: si dà inizio a spazi educativi presso quattro comunità della periferia urbana di Florianópolis, accogliendo circa 120 bambini. Simultaneamente in Italia si attivano percorsi sperimentali di educazione alla interculturalità con momenti di formazione a livello adulto, percorsi didattici con bambini e pratiche di solidarietà. Il progetto cresce e, con l'apporto del CIDIS di Perugia (Centro di Iniziativa Democratica e Informazione per lo Sviluppo), riceve un finanziamento dalla Comunità Economica Europea nel periodo 1994-1997: si consolidano in questo periodo i rapporti di interscambio e cooperazione con bambini e educatori in otto scuole italiane gemellate agli otto gruppi delle *Officine del Sapere*, a Florianópolis (Cfr. FALTERI, 1995, pp. 59-84; FLEURI, 1996).

Il Progetto delle *Officine del Sapere* è come uno sfondo integratore su cui si cerca di attivare lo spazio della relazione mediante la cultura e la solidarietà. La solidarietà si fa necessaria per superare la disparità di condizioni economiche e garantire la continuità di rapporto di reciprocità e fiducia. Ed il fatto di privilegiare la cultura come sfondo di mediazione manifesta l'intenzione di superare l'assistenzialismo e gli stereotipi di inferiorità/superiorità che gravano sui rapporti Sud-Nord.

In particolare, la rivoluzionarietà della cooperazione avviata dal progetto MCE Brasile-Italia consiste, appunto, nella "solidarietà attenta a non utilizzare l'altro". Questo mi sembra il perno per ricostruire la cultura, a partire dalle culture tradizionali, ribaltando il senso di distruzione e annullamento degli altri e della natura, presente nella logica di tipo imperialistico. L'attenzione a non sfruttare l'altro significa, appunto, il superamento della logica "egocentrica" e l'assunzione della logica della "reciprocità" tra soggetti autonomi¹⁸.

Il percorso del gruppo coinvolto nel progetto delle *Officine* normalmente non ha seguito un rigido programma prestabilito, ma ha esplorato innumerevoli strade cambiando spesso direzione. Questo, però, non significa che si sia andati alla deriva. Anzi, la flessibilità è una caratteristica della cultura del gruppo. Questa si manifesta, a livello infantile, nel condurre i percorsi assecondando le domande dei bambini (il *tema mediatore* ha scandito il ritmo della loro curiosità), disegnando i territori come spazi reali della relazione (l'attesa, l'incontro, il tempo delle parole sono scaturiti dalla durata reale dell'incontro e non preordinati in modo astratto) e imparando ad ascoltare e comprendere l'affettività e l'espandersi libero delle emozioni. E a livello adulto, la curiosità, l'apertura, la disponibilità al dialogo, all'avventura e all'imprevedibile, oltre alla flessibilità dei livelli di partecipazione, permettono a ciascuno di diventare e farsi soggetto. Per questo, parecchie persone, vivendo in contesti territoriali e sociali diversi, da parecchi anni ormai hanno trovato il piacere di essere assieme, in un percorso che si dimostra sempre più ricco e creativo, intrecciando una grande diversità di iniziative.

L'attenzione alla curiosità, alla relazione e all'affettività riflette, a mio avviso, l'assunzione della "complessità" nei percorsi educativi. Il modello classico di conduzione pedagogica presuppone che i percorsi formativi siano determinabili unilinearmente da un unico soggetto, presumibilmente capace di prevedere tutto e tutto controllare. In questo contesto la curiosità degli alunni, la relazione e l'affettività sono visti come elementi fuorvianti, perché possono facilmente introdurre elementi imprevisi e incontrollabili dal punto di vista gerarchico. Tuttavia, l'attenzione a questi "elementi divergenti", ci permette di capire che un percorso condiviso implica l'interazione tra molteplici soggetti (già in sé stessi plurimi e dinamici) in contesti anche variabili e diversi, che può sviluppare processi i cui significati (manifestazioni, valori e direzioni) sono appena probabili e mai determinabili a priori. Il coinvolgimento e la relazione tra le persone si attiva, dunque, attorno a problemi, interessi, desideri e curiosità condivisibili. In questo senso, per realizzare la conduzione di un percorso collettivo occorre creare le condizioni perché le persone interessate possano entrare in relazione, confrontare le proprie curiosità e i desideri, stabilire il proprio percorso, le forme di condivisione e di impegno.

Ebbene, è possibile valutare la partecipazione al progetto ed il suo impatto sociale? Una domanda che si confronta con un'altra domanda: come misurare il brillare degli occhi di un bambino? Il contrasto tra queste due domande ha messo in luce che il progetto deve essere valutato nel contesto di un percorso vivo, in cui contano innanzitutto le persone, dopo il resto! Il fatto di esserci, di contare, di essere protagonista; il lavoro sull'identità, l'autostima, il riconoscimento del sé: tutto questo ci fa essere soggetti nel modo "femminile", prendendosi cura dell'altro e accogliendolo. Queste qualità femminili, ma non esclusive delle donne, sono importanti perché ci permettono di stabilire relazioni non come minaccia e competizione, ma come solidarietà e reciprocità. Su questa base potrebbe maturare una nuova consapevolezza dei rapporti personali e culturali, ampliare la portata di un progetto politico-

¹⁸ Infatti la "logica della conquista", che mi sembra una caratteristica fondamentale della modernità e dei movimenti imperialisti, consisterebbe nell' egocentrismo incapace di considerare gli altri come esseri autonomi, vivendo il rapporto con loro esclusivamente dal proprio punto di vista. Il rapporto con gli altri, in questo senso, è sostenuto soltanto nella misura in cui è funzionale agli interessi individuali immediati. E' a partire da questo atteggiamento che si configurano i rapporti di sfruttamento, di dominazione, di esclusione. Il decentramento del punto di vista, al contrario, mette in evidenza che il sé non esiste se non come un vortice di molteplici relazioni, che si mantengono in piedi soltanto in base alla reciprocità di scambi, sia con l'ambiente, sia con gli altri soggetti. Gli atti di esclusione, assoggettamento o distruzione degli altri e degli elementi fondanti dell'ecosistema implica la distruzione delle condizioni di esistenza del sé.

culturale creativo, ri-orientare l'intelligenza e i suoi poteri, ricollocandosi da una logica di esclusione e giudizio ad una logica di integrazione e reciprocità.

Ma sarà quest'impresa diventata un'isola verde, un sogno di pochi? È una questione che diventa imbarazzante quando si pensa che le soluzioni ai problemi sociali di fondo richiedono trasformazioni globali e, allo stesso tempo, la società tende a isolare e neutralizzare le proposte radicali capaci di attivare i cambiamenti necessari. La sfida, penso, non sta nell'essere grande o piccolo, continente o isola, ma nell'essere "vivo" o "entropico", capace di generare o di rendere sterili processi vivi. E la vita supera le forze entropiche nella misura in cui si fa capace di crescere in complessità e coscienza. Non sarà questo che avviene in questo progetto, che fa da sfondo integratore delle iniziative e relazioni creative tra soggetti diversi? Non sarà per questo che si prova piacere quando ci si inserisce in questa ricca e dinamica rete cooperativa di educazione popolare?

La vitalità, la complessità, la flessibilità e la rivoluzionarietà di questo percorso di cooperazione nato tra gruppi di educazione popolare brasiliani e italiani sta a indicarci come può essere fecondo il rapporto tra le pedagogie popolari cresciute in diversi angoli del mondo.

Riferimenti bibliografici

- BENEVIDES, Maria Vitória. "Democracia e cidadania". In: *Revista Pólis - participação popular nos governos locais*. Pólis - Instituto de estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais, São Paulo, n. 14, pp. 11-19, 1994.
- CABRAL, Maria Inês Cavalieri. *De Rousseau a Freinet ou da teoria à prática: uma nova pedagogia*. São Paulo, Hemus, 1978.
- CISESKI, Ângela Antunes. *Aceita um Conselho? Teoria e prática da gestão participativa na escola pública*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, USP, 1997.
- ELIAS, Marisa del Cioppo, org. *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas, Papirus, 1996.
- FANTIN, Maristela. *Construindo cidadania e dignidade: experiências populares de educação e organização no Morro do Horácio*. Florianópolis, Ed. Insular, 1997.
- FALTERI, Paola. *Andata e ritorni. Percorsi formativi interculturali: pensare le differenze ed entrare in contatto con l'altro*. Roma, MCE, 1995.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação popular e universidade*. Piracicaba, Editora UNIMEP, 1989 (Serie Aberta).
- _____. *Cooperazione educativa interculturale Brasile-Italia: Progetti e Percorsi*. Dossier Parte II. Università degli Studi di Bologna, 1996, 147p.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- KASSIK, Neiva. *A ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento*. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis, UFSC, 1993.
- RIBEIRO, Sílvia Aranha de Oliveira. *Em busca de uma metodologia para uma educação libertadora*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, PUCSP, 1977.
- SPOSITO, Marília. Redefinindo a participação popular na escola. In: *Cadernos do CEDI*. São Paulo, n. 19, pp. 61-67, jan. 1989.