CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert Biesta (University of Luxembourg), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno V
Numero 1
Giugno 2016

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857537818
Issn: 2280-6865

© 2016 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial.
Umberto Eco, Hilary Putnam and their legacy for educational theory 7
Editoriale.
Umberto Eco, Hilary Putnam e la loro eredità per la pedagogia 11

SYMPOSIUM
Peripheral Areas. Horizons and Pedagogical Perspectives

Fabrizio Manuel Sirignano, Simonetta Ulivieri
Introduction 17
Introduzione 21

Paolo Vittoria
Il rapporto tra periferie e università: l'esperienza del Forum
coi Movimenti Sociali a Rio de Janeiro… e una proposta per Napoli 25

Giuseppe Annacontini
Ripensare i margini 'senza scarti' 43

Alessandro Tolomelli
Bologna: da centro a periferia del welfare educativo 61

Carolina Silva Sousa
La educación para la Resiliencia en el alumnado
de la periferia de la Europa del Sur 83

Anita Gramigna
Ai confini del mondo.
Formazione, spiritualità e incanto nella tribù Yaqui 101

Cristina Allemann-Ghionda
Emigrazione e integrazione scolastica in Germania:
tendenze e nuovi compiti 117

Giuseppe Burgio
Alla periferia dei gagé.
La formazione di genere tra i rom e le romnià 129

Maria Dimasi, Panagiotis G. Krimpas
Minority Languages in Greece:
Linguistic Peripheries and Immigrant Languages
between Politics and School Education Legislation 149

Juan J. Leiva Olivencia
La odisea de los refugiados sirios en Europa.
Una mirada desde la pedagogía intercultural 171

ESSAYS – SAGGI

Amelia Broccoli
Ethics and Complexity of Educational Action 191

Valerio Ferro Allodola
L'esperienza del tirocinio formativo universitario:
le rappresentazioni di un gruppo di studenti 207

Maria Grazia Lombardi
L'educativo ambientale tra pedagogia verde,
pedagogia ecologica ed ecologia relazionale 221

Maria Rosaria Strollo
Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva.
Dalla teoria alla prassi 235

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Valentina Paola Cesarano
M. Striano, & R. Capobianco (a cura di), *Bilancio di competenze all'università*, Napoli: Federiciana Editrice Universitaria, 2016 257

Mariarosaria De Simone
F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*,
Roma-Bari: Laterza, 2010 (edizione digitale, 2014) 263

Il rapporto tra periferie e università: l'esperienza del Forum coi Movimenti Sociali a Rio de Janeiro… e una proposta per Napoli

Paolo Vittoria*

Abstract

The text is organized into three main parts. The first theorizes the non neutrality of education that involves its political character. The second describes and reflects on the experience of the Forum of Social Movements, Popular Education and Universities in Rio de Janeiro: an experience that marked a different way of understanding and put in action the relationship between universities and suburbs. The third part theorizes critical education, dialogue and popular education as a references to the experience of the Forum and the relationships between universities and suburbs.

Keywords: *universities, suburbs, social movements, popular education.*

Riassunto

Questo testo è organizzato in tre parti principali. La prima teorizza la non neutralità dell'educazione che implica il carattere politico della stessa. La seconda descrive e riflette sull'esperienza del Forum dei Movimenti Sociali, Educazione Popolare ed Università a Rio de Janeiro: un'esperienza che ha segnato un modo diverso di intendere e realizzare il rapporto tra università e periferie. La terza parte teorizza l'educazione critica, dialogica e popolare come riferimento per l'esperienza del Forum e per la stessa relazione tra università e periferie.

Parole-chiave: *università, periferie, movimenti sociali, educazione popolare.*

1. Sulla non neutralità dell'educazione: qualche fondamento

In queste prime pagine del testo intendiamo riflettere sulla non neutralità dell'educazione a partire da tre concetti: l'incompletezza dell'essere umano, la prospettiva materialista dell'educazione e la relazione teoria-pratica.

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasile).

1.1 La non neutralità e l'incompletezza dell'essere umano

Possiamo considerare l'essere umano come un *essere incompleto*. Siamo sempre incompleti, anche quando raggiungiamo un obiettivo o uno scopo che ci eravamo prefissi, ci saranno nuovi obiettivi da creare o scopi da prefiggerci. In questo risiede l'incompletezza umana, quindi la nostra natura progettuale e il nostro 'essere di ricerca'.

Diversamente da altri esseri biologici, che ripetono le stesse azioni in modo prettamente istintivo, noi siamo capaci di riflettere, interrogarci, porci domande situate in un determinato spazio e tempo. Proprio perché riflessivi, siamo esseri incompleti. Nella coscienza dell'essere incompleti, risiede uno dei fondamenti dell'educazione e della trasformazione umana.

La differenza tra la natura umana e quella di altri generi animali richiama anche la diversità tra l'azione di *addestramento* e quella di *educazione*.

Se l'educazione non è coercizione tantomeno addestramento, ma costante ed incompleto processo, si realizzerà nella *ricerca permanente* tramite cui l'educando e l'educatore si rendono soggetti del processo educativo. Ciò, tuttavia, non significa affermare che l'educazione si svolge tramite un processo individuale o meramente solitario. La ricerca, che è un elemento insito all'azione educativa, non è esclusiva o proprietà di nessuno, ma processo comune e sociale da vivere, pensare e realizzare in modo collettivo.

L'educazione come azione riflessiva, di ricerca, partecipativa si fonda, dunque, su una condizione imprescindibile ed essenziale: l'incompletezza dell'essere umano che caratterizza il nostro essere relazionale.

Siamo incompleti, non siamo autodeterminati né totalmente autosufficienti. Questo vuol dire che siamo in una ricerca costante e che questa ricerca si caratterizza in modo permanente e relazionale. Sorge una prima questione relativa al rapporto tra università e periferie: questo rapporto non dovrebbe essere saltuario, ma permanente. Non può essere costruito soltanto nelle università per essere poi applicato nelle periferie, ma si legittima nella costruzione relazionale tra periferie e università in cui i processi culturali, politici, sociali, educativi si creano in modo reciproco e collettivo. Bisogna riconoscere che l'università non è un luogo totalmente autosufficiente, ma un luogo relazionale. Affermare il contrario, implicherebbe presumere che la ricerca è insita soltanto a un dato luogo, contraddicendo la natura progettuale dell'essere umano e la sua permanente educabilità e disponibilità al cambiamento nei plurimi e diversi contesti sociali.

Il concetto di educazione permanente implica anche che non ci sono 'esseri educati' ed altri 'non educati', ma che siamo tutti educandi in costante apprendimento. Di conseguenza, nessun individuo può dirsi completamente formato, perché è in continua relazione con la vita, mutevole, cangiante, irregolare.

Sarebbe inadeguato presumere che l'università educhi le periferie o che le periferie si facciano educare dall'università. Sarebbe più opportuno considerare che università e periferie non sono autosufficienti, hanno bisogno di dialogare, di incontrarsi, di lavorare insieme.

L'essere umano, poiché incompleto, non è mai detentore del sapere in modo assoluto. *Non esiste sapere assoluto, non esiste ignoranza assoluta*. In nessun luogo, tantomeno nell'università.

Non è dunque ammissibile un sapere dogmatico visto che il processo di conoscenza e di ricerca si costituisce in un superamento continuo della stessa. Di conseguenza, la relatività del sapere, dell'ignorare, del conoscere e del ricercare, implica un'assunzione di umiltà da parte dell'insegnante, che non può collocarsi nella falsa presunzione di trasmettere sapere assoluto, ma deve porsi nella posizione di chi comunica un sapere relativo ad altri soggetti che hanno un sapere relativo, rispettando gli alunni e valorizzando le loro conoscenze. Come ha fatto notare Paulo Freire: "Se un gruppo di contadini discute sul raccolto, dobbiamo stare attenti alla possibilità che loro sappiano molto più di noi" (Freire, 1979: 40).

A partire da questa premessa, difendiamo una prima tesi sulla non neutralità dell'educazione. Essa si giustifica nell'incompletezza dell'essere umano, nel suo essere di ricerca e nell'impossibilità di un sapere assoluto. Lo stesso carattere di ricerca dell'educazione implica che si facciano delle scelte teoriche, pratiche, sociali. Le scelte non sono mai neutrali, non lo è la scienza, non lo è la ricerca. Non lo è l'essere umano. Perché dovrebbe esserlo l'educazione?

1.2 La non neutralità e una concezione materialista dell'educazione

Un secondo aspetto che riguarda la non neutralità dell'educazione è quello di considerare l'educazione stessa come un processo non svincolato dalle relazioni sociali, dall'economia, dal sistema di produzione. Considerando e risaltando, invece, il nesso tra questi aspetti, inquadriamo l'educazione in un campo estremamente concreto che è quello sociale, produttivo, ideologico e non solo individuale. Bisogna comprenderne i condizionamenti sociali, politici ed economici per considerare il reale potere di trasformazione dell'educazione nella società. Nel caso del rapporto tra università e periferie, che è il nostro oggetto di riflessione, il rischio, altrimenti, sarebbe quello di idealizzare le periferie, o di considerarle come qualcosa di isolato dal sistema sociale e produttivo e dalla condizione umana che determina lo squilibrio centro-periferie, ovvero la diseguaglianza sociale.

Per quanto riguarda una concezione non idealista, ma storico-critica e materialista dell'educazione, molto si deve agli studi di Bourdieu e Passeron (Boridieu & Passeron, 1990) e ad Althusser (Althusser, 1971) e ai loro studi sugli apparati ideologici e sull'educazione come ingranaggio riproduttivo del sistema dominante. Spesso tacciati di eccessivo pessimismo, essi considerano l'educazione, e in particolare, la scuola come strumento ideologico dello Stato che fa gli interessi delle classi dominanti e pregiudica le classi popolari. In questo senso, certamente di valore è la critica dei ragazzi di Don Milani alla scuola classista e il loro impegno nella pratica opposta che è quella di inquadrare il processo sociale dell'educazione e di emancipazione in un processo di organizzazione comunitaria e di scuola e cultura

popolare non classista (Milani, 2007). Certamente di grande rilevanza è il pensiero di Antonio Gramsci e la sua riflessione sulla scuola unitaria, senza divisioni di classe, scuola disinteressata al mercato, politecnica, dell'unità tra lavoro manuale e intellettuale (Gramsci, 1977: 485-489).

I condizionamenti sociali che nascono dal sistema di produzione influenzano la coscienza dell'essere umano e, con essa, l'educazione. Possiamo dedurne che se l'essere umano è un essere relazionale, l'educazione stessa va considerata nei suoi aspetti relazionali e congiunturali. Non come campo isolato. Altrimenti si rischia di idealizzarla.

La trasformazione materiale delle condizioni economiche di produzione determina le forme giuridiche, politiche, artistiche, culturali ed anche educative. Per questo, la coscienza e il nostro agire può essere compreso a partire dalle contraddizioni della vita materiale e cambia anche in considerazione delle provocazioni che vengono dal contesto sociale. Non è l'unica chiave di lettura, ma al tempo stesso non può essere trascurata. La coscienza è influenzata dal sistema sociale e al tempo stesso lo influenza. Anche in questo caso, ci troviamo di fronte ad una condizione che ci fa comprendere come l'educazione non può limitarsi ad un'azione individuale, neutrale ma deve essere compresa a partire dalle relazioni sociali.

Certamente laddove il capitalismo è più forte, il sistema sociale presenta tratti decisamente alienanti, anche nella coscienza. Dove la diseguaglianza è più netta, si fa evidente la contraddizione centro-periferie e cresce la violenza sociale.

Da questo ragionamento si evince quanto la coscienza sociale sia una componente sostanziale, indispensabile, vitale nei cammini dell'apprendimento in versione storico-critica e non idealizzata.

Se la *coscienza* è una apertura sulla realtà, che – dall'interno del sé – tende verso la realtà esteriore, l'educazione rappresenta lo sviluppo critico di questo processo. Ciò implica che si oltrepassi la sfera spontanea dell'approssimarsi alla realtà o all'oggetto di conoscenza, per raggiungere una dimensione critica che tenda a penetrare nell'essenza fenomenologica dell'oggetto conoscibile. In termini pratici, significa ripensare in forma critica il rapporto tra scuole e città, tra università e periferie sviluppando una coscienza sociale in cui i vari attori-soggetti della città siano in gioco. Vuol dire che, se la coscienza non può essere rivolta all'interno, ma all'esterno, essa avrà bisogno di interagire e confrontarsi: dialogare. Vuol dire anche che l'università e le periferie vanno considerate in una dimensione congiunturale e non isolata. Vuol dire, infine, che l'università perderebbe l'opportunità di ampliare il raggio di azione se si riducesse ad uno spazio autoreferenziale e poco aperto all'esterno e in particolare al sociale, dunque alle periferie. Al contrario, l'università si realizza come spazio democratico nel momento in cui si propone come soggetto dialogante e interagente capace di condurre la realtà della ricerca nelle problematiche delle questioni sociali senza, per questo, abbandonare la rigorosità e la seria disciplina della ricerca.

Sarebbe possibile questo processo nella fredda neutralità dell'educazione?

1.3 La relazione tra teoria e pratica: la praxis *non è neutrale*

Un altro aspetto su cui vale la pena riflettere e che coinvolge la non neutralità dell'educazione così come il rapporto università-periferie è la relazione necessaria tra teoria e pratica: la teoria ha bisogno di riferirsi alla pratica così come la pratica ha bisogno di riflessione critica e quindi teorica per orientarsi, interrogarsi, approfondire il significato della sua azione. L'una necessita dell'altra: la pratica senza riflessione critica e sostegno teorico rischia di ridursi ad un ingenuo e spontaneo volontarismo. D'altra parte, la teoria che non si preoccupa delle sue possibili applicazioni pratiche e che non dialoga con la pratica può sfociare in un astrattismo fine a se stesso. Pratica ed esperienza possono offrire un determinato sapere operativo. Non, tuttavia, la ragione di essere più profonda del proprio sapere, che si costruisce attraverso la riflessione critica su di essa: la teoria. Questa unione tra teoria e pratica per la trasformazione sociale può essere definita *praxis*.

Nel pensiero politico della Grecia antica, la parola *praxis* stava ad indicare l'utilizzo della ragione e l'autorità per risolvere problemi di carattere pubblico. Non era, dunque, intesa come attività solitaria, ma come processo di interazione e discussione per la *polis*. La discussione sociale esige che ci sia una trasformazione e che il sapere e la conoscenza non siano semplicemente contemplativi, ma provochino l'esperienza pratica di cambiamento delle relazioni e delle strutture sociali.

La parola *praxi*s trascende, dunque, la parola 'pratica'. Come ha sottolineato Adolfo Vázquez Sánchez, basandosi su Marx, "tutta la *praxis* è attività, ma non tutte le attività sono praxis" (Vàsquez Sànchez, 2007: 219) visto che la *praxis* dà il significato alla nostra azione come processo di trasformazione riflessiva e della realtà.

Questo significa che l'educazione non è circoscritta ad una ricerca della consapevolezza, coscienziosità, responsabilità in modo chiuso e delimitato o perfino astratto, ma sottintende che questo iter della coscienza si costituisca come cammino nella pratica.

L'educazione non è riducibile ad un atteggiamento esclusivamente intellettuale, né può essere spiegata soltanto attraverso una sistematizzazione teorica, perché è intensamente vincolata alla prassi sociale. Matura e germoglia tramite una necessaria dialettica tra azione e riflessione, ancora più doverosa in contesti depredati dall'arroganza e perversità dell'oppressione, come spesso sono le nostre periferie.

È l'unità dialettica tra azione e riflessione a fare dell'educazione un compromesso storico, facendo in modo che la coscienza stessa divenga storica. Essa implica che assumiamo il nostro ruolo sociale e civile in qualità di soggetti della storia, capaci non solo di comprendere la realtà storicamente, ma anche di creare e ricreare la storia, trasformando la realtà. Ancora una volta, questa condizione pratica vuol dire che bisogna fare delle scelte, gestire situazioni complesse, prendere posizione e che l'educazione non è neutrale.

Le caratteristiche appena descritte: l'essere umano come essere incompleto e relazionale, l'educazione vista in un ambito storico critico, materialista e non idealizzata, l'università aperta alla comunità, la relazione dialettica e critica tra teoria e pratica ci fanno comprendere che l'università non è auto-sufficiente e non è solo un ambito di produzione teorica. Per questo il rapporto con le periferie soltanto assume significato quando si costituisce *con* e non *per* le periferie. Guardare il mondo, la città, la realtà a partire dalla periferie vuol dire abbandonare la falsa pretesa della neutralità che, in realtà, neutrale non è perché essa stessa è una presa di posizione. Lasciare la realtà così come è, non lavorarci, non agire, non trasformarla, non discuterla, ma semplicemente osservarla è presumibilmente una scelta (falsamente) neutrale. Lo stesso rapporto università-periferie cambia in base al punto di vista che abbiamo. Essere nelle periferie non vuol dire andarci e poi non tornarci più. Vuol dire lavorare insieme.

Vogliamo presentare come esempio di relazione reciproca periferie-università l'esperienza democratica e collettiva del 'Forum dell'educazione popolare, dei movimenti sociali e delle università' che abbiamo costruito a Rio de Janeiro nel 2015 e che si basa su un rapporto egualitario tra movimenti, gruppi sociali, docenti e studenti universitari, educatori, insegnanti e alunni delle scuole come nuclei fondante di un'educazione democratica, dunque non neutrale.

2. Il Forum coi movimenti sociali a Rio de Janeiro: agendo con e nelle periferie

2.1 La costituzione del Forum

A partire dal principio della non neutralità dell'educazione, come componenti del gruppo di ricerca dell'Università Federale di Rio de Janeiro che si occupa di educazione popolare e movimenti sociali, abbiamo riflettuto sul rapporto tra università e movimenti sociali e fatto la scelta di lavorare insieme ai movimenti ed ai gruppi che operano nel campo dell'educazione popolare e delle periferie a Rio de Janeiro.

Così è sorta l'idea del Forum dei Movimenti Sociali, Educazione Popolare e Università come spazio partecipativo di soggetti interagenti che si occupano di questioni educative e sociali e che agiscono nelle diverse zone della città, nel campo dell'alfabetizzazione, della cultura e dell'educazione popolare.

Il Forum è sorto come proposta per articolare l'università con il quadro dei movimenti sociali che sono socialmente impegnati nel contesto rurale e urbano della città di Rio de Janeiro. Hanno preso parte al Forum lavoratori urbani e rurali, rappresentanti dei movimenti dei contadini e degli agricoltori, popoli indigeni, studenti che lavorano nell'alfabetizzazione con le comunità tradizionali di cultura popolare e che agiscono in contesti sociali di marginalizzazione, dalle periferie al centro della città di Rio de Janeiro.

Uno degli obiettivi su cui abbiamo costituito il Forum è stato quello di creare le condizioni per cui l'università possa rinnovare e rivedere il ruolo di ricerca e di azione apprendendo dal dialogo coi movimenti sociali aprendo spazi per un'azione critica tra i diversi gruppi e movimenti rappresentati da categorie che sono storicamente marginalizzate ed escluse in Brasile (Leher & Vittoria, 2015). La proposta iniziale del Forum è stata, dunque, quella di creare le condizioni per articolare attraverso seminari, azioni culturali, politiche e artistiche, i molteplici gruppi che si impegnano per un'educazione realmente democratica, aperta, dialogica, popolare in particolare nel campo della marginalizzazione sociale.

A partire dalla proposta iniziale, il Forum si è costituito poi come iniziativa collettiva, approfondendo il dialogo tra le culture per un'educazione autonoma dalle pressioni del mercato economico, dall'individualismo e della competizione. Si è strutturato mettendo in discussione il rapporto tra educazione e mercificazione della conoscenza, attraverso dibattiti, esperienze laboratoriali, progetti di ricerca, sessioni plenarie, riunioni, attività culturali.

A partire dai primi incontri hanno aderito al Forum i seguenti gruppi: Movimento di auto-organizzazione (*Movimento de Organização de Base – MOB*), Movimento dei contadini senza terra (*Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST*), il Collettivo di marxismo e educazione dell'Università di Rio de Janeiro (*COLEMARX – UFRJ*), i gruppi di alfabetizzazione per gli adulti (*Grupo de Alfabetização da EJA – Fórum EJA – UFRJ*), gruppi di Educazione Popolare (*Grupo de Educação popolar – GEP*), i lavoratori precari (*Trabalhadores Terceirizados*), gli studenti del movimento per il trasporto pubblico (*Frente Livre Estudantil*), il gruppo del Teatro degli Oppressi (*Instituto Boal*), il Movimento popolare per le biblioteche aperte (*Movimento popular abre biblioteca*), i popoli della resistenza indigena (*Aldeia Resistência do Maracanã*) e altri che si sono radunati nel corso delle attività.

2.2 Il metodo e la filosofia del Forum

Il metodo adottato è stato quello di far emergere, mediante gli incontri tra i gruppi e movimenti sociali che si sono realizzati in diversi luoghi della città e delle periferie, i temi generatori, ovvero i principali problemi/nuclei di interesse, ricerca e di azione attorno ai quali organizzare le attività del Forum e formare gruppi di ricerca e proposta di attività. Tali temi hanno costituito anche i nuclei di discussione e conferenze del Seminario di Educazione Popolare che si è realizzato nei giorni 3, 4 e 5 di Dicembre del 2015. I temi emersi sono stati 'educazione popolare nel contesto rurale', 'educazione popolare nel contesto urbano', 'educazione popolare e scuola pubblica', 'alfabetizzazione e cultura popolare', 'educazione indigena', 'organizzazione e criminalizzazione dei movimenti politici'.

Il Forum si è, inoltre, proposto di riflettere sul rapporto tra pedagogia critica e movimenti sociali, sulle possibile strategie perché movimenti e

gruppi universitari lavorino insieme, sui possibili contributi al movimento internazionale della pedagogia critica e dell'educazione popolare al fine di proporre, sviluppare e far progredire le esperienze collettive per un'educazione democratica e partecipativa in cui le comunità sono considerate come soggetti attuanti e non oggetti di ricerche esterne.

Basato sul principio della partecipazione collettiva, l'educazione popolare, la resistenza contro l'educazione neoliberista, il Forum è stato ispirato da una concezione politica ed educativa che pretende di andare oltre l'individualismo e la competitività. Si è quindi orientato su una filosofia basata su una visione attiva, dinamica, e in particolare dialogica e partecipativa dell'esercizio della *praxis* educativa in modo comparativo tra culture diverse e plurali, promuovendo lo scambio di visioni e di altri modi di sentire e di agire sulle relazioni educative. Si è costruito su una esperienza di conoscenza che fa riferimento costante alla realtà sociale, incentivando la partecipazione dinamica di soggetti e gruppi provenienti dalle zone rurali, urbane, dalle periferie e da culture diverse attraverso azioni e attività collettive che rispettano l'autonomia personale, ma che hanno in comune la volontà di attivarsi nella ricerca permanente e concreta per la trasformazione collettiva della realtà sociale. Nella non neutralità dell'educazione.

2.3 Gli incontri e i luoghi

Un principio importante, discusso e poi accolto collettivamente del Forum, è stato quello di evitare una pratica in cui l'università si facesse centro gravitazionale a discapito degli altri gruppi, scuole o movimenti sociali. O meglio, creare una pratica, in cui l'università si facesse soggetto, insieme ad altri gruppi, di un'azione condivisa senza nessuna forma di dominazione o sopraffazione. Come scritto all'inizio del testo, si è partiti dalla concezione di un'università che – non essendo autosufficiente o auto-determinata, ma parte integrante della città e delle sue periferie – deve porsi al servizio della città e delle periferie stesse. Questo significa anche ripensare i luoghi, le dinamiche e il carattere degli incontri. Se il tutto si fosse svolto soltanto nell'università, probabilmente si sarebbe caduto nell'errore di pensare e stabilire le attività soltanto a partire dall'università e non da altri gruppi, soggetti, comunità e movimenti. L'università come parte, dunque, e non come centro.

Gli incontri si sono svolti, quindi, nei luoghi delle periferie oltre che nell'università.

In particolare hanno ospitato le riunioni, i dibattiti e le discussioni programmatiche il gruppo ADEP (Collettivo Azione Diretta per l'Educazione Popolare) e l'*Aldeia* (piccolo agglomerato) Indigena CESAC (Centro Indigeno di Etno-Conoscenza Socio-Ambientale).

Il gruppo ADEP si trova nel quartiere *Mangueira* che circonda la zona dello Stadio del *Maracanã*. Una grande periferia urbana, un complesso di favelas che conta con una popolazione di circa 17000 abitanti dove, in vista degli interessi speculativi e finanziari – in particolare legati ai gran-

di eventi come mondiali ed olimpiadi – la sicurezza abitativa, il diritto alla casa e alla vita sono quotidianamente minacciati. Molte abitazioni che confinavano con la zona dello stadio del Maracana sono state abbattute per le così dette grandi opere, tra cui una stazione della metropolitana. Il conflitto tra la polizia e sacche della popolazione è estremamente violento e aggressivo. A farne le spese sono spesso persone innocenti che non hanno nulla a che vedere con la malavita. Il Collettivo Azione Diretta per l'Educazione – ADEP – si impegna nel quartiere Mangueira offrendo corsi comunitari di accesso all'università, attività di educazione popolare e pedagogia libertaria, oltre a una biblioteca popolare. Per quanto in Brasile l'accesso all'università per le classi popolari sia cresciuto negli ultimi anni, resta ancora scarsamente democratico vista la diseguaglianza e la disparità sociale. Il corso comunitario ha, quindi, anche una forte accezione di inclusione e riscatto sociale.

Il Centro Indigeno di Etno-Conoscenza Socio-Ambientale – CESAC – sorge come centro culturale di gruppi indigeni delle periferie urbane dopo che l'antica Aldeia del Maracana, ex Museo dell'Indio e centro di Resistenza Indigena, è stato sgomberato con il progetto di abbatterlo per costruire un parcheggio vicino allo Stadio. La firma di questa operazione speculativa è dell'impresa Odebrecht, la stessa che è al centro di molti scandali in Brasile. I comitati, i cittadini, gli studenti in appoggio al popolo indigeno sono riusciti ad evitare l'abbattimento dell'Aldeia del Maracana, ma non a consentire che i legittimi occupanti se ne potessero riappropriare. Molti studenti e cittadini sono stati aggrediti e processati senza una causa ragionevole. Ancora una volta, siamo davanti ad una storia di espropriazione e di sopruso dei diritti delle popolazione marginalizzate in Brasile. Storia che viene da lontano, con la schiavitù delle popolazioni indigene e di origine africana, l'arricchimento dei pochi a discapito della miseria e povertà della maggioranza, le grandi speculazioni finanziarie, i disastri urbanistici. Le periferie sono parte di questa storia, sono questa storia. Anche nella contemporaneità. Le *favelas* sono abitate principalmente dalle classi più povere spesso provenienti dalle popolazioni indigene o afro-discendenti. La città di Rio de Janeiro, dietro ad una apparenza di buona convivenza, continua ad essere una città segregata e segregante. Lo Stato interviene spesso con la violenza e strategie militari. La polizia, a volte corrotta, fa affari con la malavita. La popolazione onesta ne fa le spese. Gli indigeni sono spinti in maniera sempre più indegna nelle periferie delle periferie. E nelle periferie delle periferie si trova l'*aldeia* CESAC, un baraccone adattato a centro culturale dove si fanno corsi di musica, di lingua e cultura indigena, di arte, attività culturali, seminari. In un quartiere dove diverse fazioni criminali si contendono il territorio per il controllo del narcotraffico, sorge questo centro di resistenza e di cultura indigena.

Discutere, costruire, pensare il Forum in questi spazi ha avuto un'importanza fondamentale dal punto di vista strategico ed anche simbolico, per quanto probabilmente la nostra azione è stata limitata ed avrebbe dovuto avere maggiore incisività sui territori e sui quartieri, con le comunità. La

stessa condizione di pericolosità e di precarietà delle periferie di Rio de Janeiro, il difficile accesso alle favelas costituisce una barriera che ha limitato notevolmente il possibile raggio di azione.

2.4 Il Seminario di Educazione Popolare

Dopo vari incontri preparatori, i diversi gruppi e movimenti sono stati protagonisti, insieme all'università, del seminario di Educazione Popolare che si è tenuto il 3, 4 e 5 di Dicembre presso la Facoltà di Educazione dell'Università Federale di Rio de Janeiro – UFRJ, il Collettivo Azione Diretta per l'Educazione Popolare ADEP e il Centro Indigeno di Etno-Conoscenza Socio-Ambientale – CESAC.

L'idea del Forum è che il seminario abbia un carattere permanente ed itinerante. Il concetto di seminario permanente va incontro a un'idea in cui il seminario è parte integrante di un percorso organico, la cui organizzazione collettiva e partecipativa già rappresenta parte del seminario stesso. I temi discussione (temi generatori), la loro ripercussione sociale, la loro articolazione già emergono da un'esperienza di discussione collettiva, laboratoriale. Il concetto di seminario permanente richiama anche l'idea di tenere l'attenzione alta sul fatto che un seminario sia un percorso di ricerca comune e non una mera esposizione delle ricerche o delle virtù accademiche. Un terzo carattere del seminario permanente è che sia un processo di mobilizzazione di persone, soggetti, movimenti attorno a questioni concrete che si effettuano tra la pratica e la teoria. La preparazione del seminario già è parte del seminario. E così è stato. I temi generatori a cui già abbiamo accennato in precedenza e che hanno composto i nuclei del Forum sono stati discussi collettivamente, elaborati mediante il dialogo ed attività creative, riorganizzati in subtemi contando anche sulla partecipazione di colleghi come Joyce Canaan (University of Birmingham) e Spyros Themelis (University of East Anglia), venuti dall'Inghilterra per partecipare alle attività del Forum. Altri gruppi si sono mobilizzati da diverse zone del Brasile, come insegnanti e studenti della Rondonia, zona del nord del Brasile, che hanno impiegato 40 ore di viaggio per partecipare al seminario e che hanno esposto le condizioni di vita e di conflitto nelle zone rurali delle terre vicino l'Amazzonia. Proprio in considerazione di una rottura delle barriere tra mondo accademico e non accademico, senza cui anche un dialogo con le periferie sarebbe poco credibile, studenti, educatori, militanti, docenti hanno espresso insieme le loro posizioni e approfondito le questioni, spesso anche in modo divergente, ma in un clima di pluralità e democrazia. Tuttavia non sono mancate le contraddizioni. Nella non neutralità dell'educazione.

2.5 Le contraddizioni

In tutti i processi e le esperienze umane esistono contraddizioni. Probabilmente nello stesso testo che sto scrivendo e nelle riflessioni che sto cercando di organizzare e disporre per la lettura. Tuttavia, la contraddizione

più stridente sarebbe proprio quella di non lavorare sulle contraddizioni, o ancor peggio – cercare di descrivere un'esperienza come 'apollineamente' perfetta, quando, invece, perfetta non lo è e non può esserlo. Il gioco dell'autocritica si basa molto su quello delle contraddizioni. Ebbene, probabilmente la contraddizione più evidente è che un Forum che sarebbe dovuto essere permanente, è rimasto sospeso per qualche mese. Il motivo è molto banale: la difficoltà nel trovare il tempo per il coordinamento. Come coordinatore del Forum, avevo bisogno di tempo sempre maggiore da dedicare al lavoro di coordinamento e gestione dell'esperienza. Tale contraddizione sarebbe facilmente superabile. L'importante è che il Forum continui ad essere una opportunità per incoraggiare il pensiero critico nell'università, nei movimenti sociali, nei diversi soggetti che ne compongono la tessitura. E che sia generatore di nuove idee ed esperienze.

Al di là di questa contraddizione o incompletezza che riguarda prettamente il coordinamento del Forum, ci sono altre contraddizioni probabilmente più interessanti e che meritano una riflessione approfondita.

Probabilmente quella che richiama maggiori inquietudini e anche stimoli di ricerca riguarda il ruolo dello Stato. Il Forum si è organizzato nell'ambito dell'educazione pubblica. Quindi con una relazione diretta e un vincolo con lo Stato. Tuttavia, concezioni divergenti si sono confrontate sul ruolo dello Stato nell'educazione.

Molti movimenti, in particolare di cultura indigena e anche di posizione politica tendente alla pedagogia libertaria ed anarchista, vedono lo Stato come braccio delle classi dominanti e responsabile delle ripetute violenze, aggressioni, espropriazioni di diritti civili ed umani. In particolare le popolazioni indigene che hanno sofferto una vera e propria strategia di cancellamento delle identità culturali, linguistiche, sociali hanno sviluppato una concezione radicalmente negativa dello Stato. In questa concezione negativa rientrerebbe anche l'università, che rappresenterebbe uno spazio di potere dello Stato (concezione non molto diversa da quella di Bourdieu o Althusser a dire il vero). Ne derivano, però, delle questioni dense di tensioni. Come creare una cultura egualitaria, democratica, popolare nell'università se l'università stessa sarebbe rappresentante di una cultura oligarchica ed elitista? Non può essere l'università stessa insieme ai movimenti uno spazio di contraddizioni, confronto, anche tra culture diverse esprimendo posizioni politiche sociali e culturali diverse da quelle elitarie? Una terza questione riguarda la difesa dell'educazione pubblica: ciò che preoccupa maggiormente in questa fase storica è l'ingerenza del settore privato nell'educazione pubblica. In particolare in Brasile (ma non solo) progetti di *holding* private, di banche, di canali televisivi, fondazioni private, speculazioni finanziarie che si sono improvvisamente scoperte sensibili rispetto alle questioni e problematiche educative. Questa invasione degli interessi privati può rappresentare una minaccia alla stessa integrità e al carattere umanistico dell'educazione. Se, però, si attacca e delegittima lo Stato, non lasciamo più spazio e potere alle iniziative private e di interesse speculativo?

D'altra parte, va riconosciuto che lo Stato stesso ha imbarcato una serie di interessi privati, per cui esso stesso non rappresenta più, con credibilità, gli interessi del bene pubblico e soprattutto delle minoranze.

Altri movimenti come il Movimento dei Piccoli Agricoltori (MPA) e il Movimento dei Contadini Senza Terra (MST) hanno mostrato, invece, una maggiore disponibilità a discutere, trattare con settori dello Stato. Lo stesso Movimento dei Contadini Senza Terra ha costruito una parte importante del suo percorso politico-pedagogico in associazione con le università fra cui la stessa Università Federale di Rio de Janeiro (Leher & Vittoria, 2015). Pur mantenendo saldo il principio di autonomia, e la determinazione politica a costruire alternative alle politiche dominanti, considerano lo Stato come possibile interlocutore.

Il dibattito resta aperto, teso e denso di riflessioni. Non avrebbe potuto aver luogo nella presunta neutralità dell'educazione.

2.6 I possibili orizzonti

Pur nelle contraddizioni e nei possibili fallimenti, qualcosa è sorto dal Forum e possibili orizzonti cominciano ad intravedersi.

Continuando nella dinamica di discussioni e azioni dal basso, abbiamo cominciato a riflettere e a lavorare su un programma di relazione ed integrazione tra movimenti sociali e il rettorato nell'ambito della cultura ed estensione universitaria: l'estensione accademica è un programma dell'università brasiliana che dispone e crea le condizioni per un'azione dell'università con la comunità, mettendo a disposizione del pubblico le conoscenze acquisite e sviluppate nell'insegnamento e nella ricerca. Con la prorettore prof. Maria Malta ed altri integranti della DIUC (Divisione di Integrazione Università e Comunità) stiamo discutendo nel merito come strutturare e mettere in atto il programma di educazione popolare.

Con Joyce Canaan e Spyros Themelis, esponenti della pedagogia critica che hanno partecipato a varie tappe del Forum, stiamo lavorando al libro "Dangerous word/Parole pericolose": il progetto che pretende riflettere su vari termini ed espressioni usate nel settore dell'educazione neoliberista e che, a nostro avviso, sembrano restringere le possibilità di comunicazione e creatività umana. Vogliamo riflettere sui processi attraverso i quali sono state adottati termini mutuati dall'economia neoliberista come 'skills', o 'market forces' e così via, e svelarne gli effetti della loro domesticazione del pensiero. In sintesi, l'obiettivo è quello di svelare e comprendere il vocabolario dell'educazione a partire dai presupposti della pedagogia critica e dell'educazione popolare.

Ulteriore progetto sorto dal Forum è la proposta di creare una Cattedra internazionale di Educazione Popolare con sede presso l'Università di Rio de Janeiro. L'idea nasce in articolazione con la cattedra Jose Marti dell'Università Federale del Pernambuco che ha partecipato al Seminario del Forum rappresentata da Rodriggo Leopoldino e altre 36 cattedre del

pensiero critico latino-americano che sono in collegamento con la cattedra Jose Martí. La Cattedra si propone come uno spazio dedicato allo studio del pensiero dell'educatore Paulo Freire e dello scrittore, studioso e rivoluzionario cubano Jose Martí ed è volta a promuovere conferenze, seminari, corsi e gruppi di ricerca nel campo dell'educazione popolare. In particolare, obiettivo della Cattedra di educazione popolare è diffondere e divulgare il pensiero e la pratica dell'educazione popolare, rappresentando un centro di riferimento per studiosi, ricercatori, educatori provenienti da diverse parti del mondo.

Alla base dei progetti sorti dal Forum vi è una concezione di educazione dialogica, critica, problematizzante e non gerarchica. La grande partecipazione e motivazione di persone, gruppi e comunità provenienti da culture diverse è stata certamente significativa come riscontro per un'educazione critica e partecipativa che non si applica sulle periferie, ma sorge dalle periferie stesse.

3. In difesa di un'educazione critica e partecipativa

Possiamo ripensare il significato delle attività del Forum come un'azione critica di trasformazione della realtà e della coscienza sociale.

Esattamente nella relazione tra la coscienza e il contesto sociale si inserisce il processo educativo, il rapporto tra università e movimenti sociali, tra università, città e periferie.

Si tratta di superare una condizione della coscienza che non è disposta ad aprire la propria comprensione del reale affrontandone le sfide quotidiane in modo critico, ma riduce le spiegazioni degli accadimenti e, di conseguenza, lo sguardo sulla realtà a motivazioni di carattere inerte o rassegnato: motivazioni che spesso si confondono con giustificazioni al "non agire". Questo atteggiamento neutralizza gli stimoli provenienti dal contesto ed assume una progressiva distanza dalla realtà oscurandone la luce e nascondendosi alla vita. Ad esempio, dire che niente va bene perché i politici non sanno fare il loro mestiere, oppure che nulla si può cambiare, che tutto va male. Limitarsi a commentare quello che dice la televisione senza trovare gli strumenti di intervento nella realtà sociale.

Dobbiamo constatare che nell'educazione risiedono i mezzi per superarla e affrontare le sfide della vita con una coscienza critica.

Il Forum, valorizzando il dialogo, ha inteso promuovere una forma relazionale in cui è possibile assumere il ruolo di soggetti e non oggetti dell'educazione. Una tendenza, una disposizione a non accettare la realtà passivamente, ma ad affrontarla criticamente, tramite la problematizzazione della stessa. Problematizzare la realtà significa lavorare nell'emersione di problematiche esistenti ipotizzando diverse soluzioni o interpretazioni delle stesse, ragionando sul concreto, sviluppando una propensione critica. Per cambiarla. Agendo nella profondità. Non individualmente, ma collet-

tivamente, rispettando la soggettività di educatori, educandi, insegnanti ed alunni.

È il dialogo che favorisce la conoscenza, l'approssimarsi critico alla realtà, a partire dalla pluralità delle prospettive. Assumendo la relazione coscienza-mondo come base del proprio pensare critico.

A partire da questi aspetti teorici, emergono altre caratteristiche del Forum Permanente dell'Educazione popolare, movimenti sociali e università. Non considerare la conoscenza come qualcosa di statico, come un risultato raggiunto, come una competenza acquisita, ma come un processo continuo. E questo processo, quando realmente condiviso e democratico, socialmente aperto e partecipativo, può realmente contribuire affinché si passi da una coscienza ingenua-intransitiva che giustifica una condizione di passività ad una coscienza sociale, critica che invece ci mette in movimento e in azione.

Caratteristica necessaria perché questo si realizzi è la *praxis dialogica* che parte dal basso e dalle comunità.

3.1 La praxis *dialogica*

Nelle realtà di marginalizzazione sociale, politica ed anche educativa si rende necessaria un'educazione critica che volga il suo sguardo al cambiamento sociale. Si tratta di fare una scelta etica, politica, pedagogica che non teme il cambiamento, non fugge la comunicazione, ma la cerca e la vive.

Ciò non implica che l'insegnante o l'operatore sociale o lo studente da solo possa determinare il cambiamento, ma con umiltà e cooperazione può contribuire ad esso, dando e ricevendo dalla relazione reciproca con gli altri educatori e gli educandi. Integrando, dialogando, proponendo. È nella relazione che si forma l'educazione e la trasformazione sociale, ma non si tratta di una relazione univoca di un io con un tu, o un io con un noi, per quanto anche questa sia indispensabile. È necessaria una circolarità della relazione, una reciprocità della stessa, partecipativa, collettiva.

La sfida consiste nel creare strumenti, possibilità e spazi perché questo possa accadere, agendo tramite la dialettica tra azione e riflessione. Costruendo la teoria a partire dalla riflessione critica sulla prassi di dominazione, prepotenza, colonizzazione.

Come scritto inizialmente, il nostro essere di relazione ci forma anche come esseri relativi, incompleti, con una nostra identità, certo, ma che si relaziona ad un contesto, a una storia, ad un sentimento, al cambiamento.

Questo implica che la conoscenza non potrebbe essere un percorso solitario, sebbene viva di momenti di solitudine individuale. La solitudine è utile a comprendere la relazione, se con essa prima o poi si incontra.

La conoscenza si realizza nell'incontro, nel confronto, tramite un procedere dialogico, basato sulla reciprocità.

L'educazione critica si incentra sulla creatività: provocando un'autentica azione e riflessione, risponde all'ineluttabile esigenza umana di intervenire nella realtà trasformandola ed agendo su di essa. Agendo in modo critico, dissolve quella incomunicabilità tra docente e discente prodotta dall'edu-

cazione gerarchica e che ne limita i rispettivi ruoli; ne rompe gli schemi, fondandosi sulla reciprocità.

Aspira ad un sapere che non è preconfezionato e trasmesso meccanicamente, ma si costruisce insieme tramite la problematizzazione, il dibattito, il confronto, lo scambio di vedute che costituiscono la base dei percorsi di conoscenza inerenti quelli che, ispirati da Paulo Freire, abbiamo chiamato come *tema generatore*. Il tema stesso può generare micro temi attraverso la riflessione critica e di gruppo. Come abbiamo cercato di sviluppare nel Forum e nel seminario di educazione popolare, si discute un tema nella sua teoria ma anche e soprattutto a partire dal concreto, dalle esperienze di vita, problematizzando, questionando, interrogando la pratica e la teoria. Questo provoca la curiosità che denota il desiderio di conoscere, comunica apertura al mondo, simboleggia l'interrogarsi sulla realtà. Non si accontenta del sapere acquisito, ma è cosciente che il sapere è un processo infinito di cui noi – esseri incompleti – siamo soggetti.

In questo campo, i movimenti, le associazioni del terzo settore, le cooperative che agiscono nel territorio costituiscono la base da cui partire.

3.2 Il ruolo dei movimenti sociali e delle periferie a Rio de Janeiro e a Napoli

Come ha detto Cesare Moreno in un recente dialogo pubblicato su 'Educazione Democratica':

> La comunità educante non è la società degli educatori, ma è la comunità che si rende responsabile per l'educazione, la comunità che esiste in quanto educa, in quanto aiuta ciascuno ad uscire fuori dalle cornici esistenti e a scrivere il proprio destino. Educatori non sono quelli che hanno il diploma: sono tutti coloro che sono responsabili dell'educazione (Moreno & Vittoria, 2014: 80).

Mi sembra una riflessione molto significativa fatta da parte di chi – con il gruppo dei Maestri di Strada – lavora da anni nel campo delle periferie di Napoli, città così simile a Rio de Janeiro. Si tratta di aiutarsi reciprocamente perché ognuno esca dalle cornici esistenti. Non ci illudiamo. Non si tratta di un percorso facile perché spesso le cornici rappresentano una comoda protezione, ma il dialogo rende possibile questo uscire fuori che in fondo risponde all'esperienza dell'educazione. E non è un diploma che ci rende educatori o educatrici, ma una disposizione umana da approfondire, coltivare, elaborare. Mediante la pratica, il dialogo e lo studio.

Cesare Moreno continua la sua riflessione, invitandoci a riflettere sul tema delle periferie:

> … un filosofo napoletano, Aldo Masullo, nel corso di un incontro riguardante l'educazione nelle periferie commentò la fotografia di un cane e un bambino in un paesaggio urbano desolato sostenendo che l'unico educatore

> che vedeva in quella periferia dimenticata era il cane. Il cane educava il bambino. Il cane è un educatore quando si stabilisce un legame con lui, e quando si stabilisce quella reciprocità che fonda i legami forti. Tartarughe terrestri, esseri all'apparenza anaffettivi, anche loro possono far parte della comunità educante quando stabiliamo un legame e rispondiamo alle loro silenziose richieste (*Ibidem*).

Si tratta di una provocazione che ci porta a riflettere sul fatto che le periferie dimenticate, spesso isolate o stigmatizzate, si possono riscoprire comunità quando si stabiliscono legami o quando semplicemente rispondiamo alle silenziose richieste gli uni degli altri. Forse non basta il legame, la relazione, occorre che ci sia interesse, curiosità indirizzata, orientata, intenzionalmente disposta. Strategia collettiva. Pensiero politico. Gioca un ruolo determinante l'insegnante o l'educatore ed è di vitale importanza il dialogo critico e problematizzante con gli adolescenti, che rende possibile la possibilità del confronto e attenzione reciproca, intesa come mutuo riconoscimento e rispetto. Come detto più volte, partire dalle periferie è ammettere la non neutralità dell'educazione. Del resto, nella neutralità non esistono idee da difendere e senza idee non c'è spazio per il dialogo.

La conoscenza soventemente può essere oscurata dalla stessa paura del dialogo che si costituisce sul timore infondato di perdere la propria identità, mettendo in discussione le proprie verità e le proprie certezze. In realtà, la propria identità si rafforza ed entra in cammino confrontandosi con altre verità, altre conoscenze, rendendosi visibile. Uscendo dalle proprie cornici.

Ci ricorda Giuseppe Ferraro in un altro recente dialogo pubblicato su 'Educazione Democratica':

> Allora si tratta di vedere in quell'invisibile ciò che il visibile dell'attualità, dei tempi correnti della città, non lascia vedere. Certo che è una pratica educativa. Chi educando si educa viene sempre da, conduce un discorso sempre a partire da, come vuole l'etimo della parola educazione. Allora bisogna ogni volta misurare la pratica educativa da dove si porta e guida il discorso. In questo caso dall'invisibile (Ferraro & Vittoria, 2011: 52).

Giuseppe, come Cesare, impegnato nei luoghi della marginalità, ci ricorda che l'educazione rende visibile. Le periferie, spesso rese invisibili, non da loro stesse, ma dalla miopia consapevole dei centri di potere. Chi educando si educa viene da, ha una storia che bisogna conoscere, riconoscere.

I movimenti sociali in America Latina hanno una forte presenza sul territorio, nelle zone rurali e urbane, nelle periferie. *Vengono da* una storia di resistenza. Spesso lavorano insieme, in coordinamento con le scuole e le università. Propongono una lettura della congiuntura politica, ma anche e soprattutto alternative in campo politico, sociale, etico, energetico, ambientale, educativo. Sono un terreno fertile da cui partire.

Partendo dal contesto di Rio de Janeiro su cui sono impegnato da anni, vorrei riferirmi a Napoli, mia città di origine e di formazione.

Quante associazioni, gruppi formali ed informali, cooperative si muovono ed agiscono sul territorio delle periferie a Napoli? Dalla Sanità, a Scampia, a Materdei, a Ponticelli.

Come i movimenti sociali in America Latina, sebbene con caratteristiche politiche, organizzative e culturali diverse, comitati di quartiere, associazioni del terzo settore, cooperative sociali, associazioni, la chiesa di base si radicano nelle periferie e *vengono da* storie e da esistenze di impegno sociale. Costituiscono una pratica fondamentale per la democrazia autentica, evidentemente un'esigenza politica, in particolare nelle periferie di una città come Napoli dove la parola democrazia assume il suo significato più profondo di convivenza sociale e civile, di lotta all'emarginazione, all'esclusione, ai pregiudizi, alla violenza.

A partire dalle periferie di Rio de Janeiro e di Napoli, possiamo ripensare la città, l'università. Ripensare l'educazione, articolandoci in esperienze come quelle di Forum, comitati, gruppi di azione educativa e abbandonando il falso presupposto della neutralità tecnicista che perde di vista il legame coi territori, con le idee e con le persone. Ripartendo da chi si impegna concretamente. Cercando forme di aggregazione, discussione, dibattito tra i diversi soggetti che agiscono nel territorio.

A partire da quello che è esistente, possiamo creare quello che ancora non è esistente.

La pratica di un'utopia.

Bibliografia

Althusser, L. (1971), "Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation)", in L. Althusser, *Lenin and Philosophy and other Essays*, translated by Ben Brewster, New York: Monthly Review Press, pp. 121-176.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990), *Reproduction in Education, Society and Culture*, translated by Richard Nice, 2nd ed., London: SAGE Publications.

Ferraro, G., & Vittoria, P. (2011), "Dialogo fuori le mura", in *Educazione Democratica. Rivista di Pedagogia Politica*, 3/2011, pp. 51-56.

Freire, P. (1979), *Educação e mudança*, São Paulo: Paz e Terra.

Gramsci, A. (1977), *Quaderni dal Carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, Torino: Einaudi.

Leher, R., & Vittoria, P. (2015), "Social Movement in Brazil: from the origins of popular education to the proposal of a Permanent Forum", in *Journal for Critical Education Policy Studies IJEPS*, vol. 13, n. 3, pp. 145-162.

Mayo, P. (2008), *Liberating praxis. Paulo Freire's legacy for radical education and politics,* Rotterdam: Sense Publisher.

Milani, L. (2007), *Lettera a una professoressa,* Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Manacorda, G. (1976), *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e Fordismo*, Roma: Armando editore.

Moreno, C., & Vittoria, P. (2014), "Una scuola che promuove legami e comunità solidali. Dialogo su educazione popolare e nuove sfide educative", in *Educazione Democratica. Rivista di pedagogia politica*, n. 7, pp. 76-89.

Vàsquez Sànchez, A. (2007), *Filosofia da práxis*, São Paulo: Expressão Popular.

Vittoria, P. (2008), *Narrando Paulo Freire. Per una pedagogia del dialogo*. Sassari: Carlo Delfino.

Id. (2014). "Dialogue in Critical Pedagogy: Generative Word as Counter-Hegemonic Action", in *International Journal of Educational Policies*, vol. 8, n. 2, pp. 103-114.

Id. (2015), "Popular education and Latin American social movements: strategy and resistance against neoliberal policies", in *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies,* vol. 2, n. 1, pp. 14-21.

Finito di stampare
nel mese di luglio 2016
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)