



FARE SCUOLA NELLA GRANDE «BARBIANA» DEL CHACO ARGENTINO

di Fabiana Menna a colloquio con Miriana Meli

Quello dell'educazione delle popolazioni indigene (sia fra i giovani, sia fra gli adulti) è un tema dalle molteplici sfaccettature, come risulta da una importante esperienza portata avanti nel Gran Chaco, una vasta regione che appartiene a diversi stati limitrofi dell'America del Sud (Argentina, Bolivia, Paraguay, Brasile), comprendente una pluralità di popolazioni indigene, ognuna con una propria lingua e una propria cultura. Esperienza (condotta dalla Fundación Gran Chaco) qui raccontata in relazione a quel che accade nel territorio argentino, anche se le questioni affrontate sono simili negli altri stati e pongono di fronte a una problematica assai complessa, da affrontare non soltanto in ambito linguistico, ma puntando a creare vere e adeguate «comunità di apprendimento».

Una riflessione a partire da don Milani e Paulo Freire

Il centenario della nascita di don Lorenzo Milani offre l'occasione per riflettere sul ruolo svolto dall'educazione nella società

contemporanea, e in particolare nella scuola, in relazione all'inclusione delle fasce più svantaggiate della popolazione. Interessante a questo proposito può essere il punto di vista di una ONG, la Fundación Gran Chaco, che da anni opera



con le comunità indigene della regione geografica del Gran Chaco, nel Nord dell'Argentina, ma lo sguardo può essere esteso a tutta quella fascia di popolazione che si trova in condizione di estrema povertà un po' in tutto il Paese, e specialmente nelle zone più economicamente arretrate.

L'analisi dell'azione educativa in situazioni di marginalità, e la costruzione di un'esperienza scolastica originale non riguarda soltanto il caso di don Milani nella Toscana degli anni 60, ma trova un parallelo in America Latina, nella riflessione e nell'azione educativa che Paulo Freire, approssimativamente nello stesso periodo, svolgeva in Brasile.

Parliamo di questo con l'antropologa italiana Fabiana Menna, che da anni dirige la Fundación Gran Chaco.

In un territorio grande tre volte l'Italia

Meli. Cos'è la Fundación Gran Chaco, quali le sue finalità e che attività svolge nel territorio?

Menna. Siamo un'organizzazione finalizzata a promuovere e accompagnare lo sviluppo delle organizzazioni e delle reti di organizzazioni, per generare proposte, innovazioni e soluzioni per la sostenibilità socio-ambientale della regione del Gran Chaco.

La regione comprende un territorio di 1 milione di kmq (tre volte l'Italia) esteso su quattro paesi (Argentina, Bolivia, Paraguay e Brasile) con una grande ricchezza culturale: più di quaranta popolazioni indigene e una ricca biodiversità.

I principali problemi della regione sono la grande povertà strutturale, le disuguaglianze economico sociali e la crisi ambientale dovuta alla deforestazione. Una regione particolarmente svantaggiata pur avendo molte ricchezze ambientali e cul-

turali. Dall'anno 2000 appoggiamo e rafforziamo i processi sociali di avanzamento sul lungo periodo delle popolazioni, non pensando soltanto ai problemi contingenti, ma con una visione rivolta al futuro. Rafforziamo i processi sociali in modo integrale: promuoviamo e accompagniamo la formazione delle organizzazioni locali di piccoli produttori, indigeni e contadini, focalizzandoci principalmente sulle donne, consolidando la loro capacità di generare valore economico, culturale, sociale e ambientale, la loro autonomia, il lavoro in rete, l'autogestione e la sostenibilità.

In questa regione coesistono popolazioni indigene di diverse etnie e popolazioni creole che condividono le stesse problematiche.

Dopo anni di isolamento culturale e sociale, le popolazioni della regione hanno iniziato, grazie all'intervento dello Stato nazionale e di diverse organizzazioni locali e internazionali, a cooperare in progetti che hanno fatto crescere il riconoscimento interno ed esterno dei vari gruppi e il dialogo con gli stati nazionali per accedere ai diritti basilari.

In questo contesto l'educazione ha un ruolo strategico e rappresenta l'ambito in cui si incontrano le diverse culture, creando, nell'interazione fra di esse, possibilità di crescita e di risoluzione di queste problematiche.

La principale sfida è creare un sistema educativo che possa valorizzare questa diversità di voci e di apporti culturali e nello stesso tempo creare opportunità di lavoro.

La scuola si trova di fatto davanti a due strade: o riproduce il sistema dominante, unilaterale, tendente a mettere l'accento sul rigore disciplinare e sostanzialmente discriminatorio, o riesce a creare uno spazio di dialogo generatore di proposte innovative e trasformatrici della realtà.



Quelli che non avevano voce e che ora sono maestri

Meli. *Sia Milani che Freire davano grande importanza al contesto sociale, politico, economico e culturale di provenienza degli educandi, per offrire una formazione che fosse loro utile ad affrontare il mondo con gli strumenti opportuni. Entrambi criticarono aspramente l'educazione dominante, in quanto insensibile di fronte alle condizioni di disuguaglianza. Qual è attualmente, nel contesto locale, l'influenza di questi due grandi educatori?*

Menna. Nel contesto regionale nel quale operiamo, l'influenza maggiore è stata senz'altro quella del pedagogista brasiliano Paulo Freire, che ha contribuito alla formazione di molte educatrici ed educa-

tori. In Argentina, ad es., molti legislatori nazionali e quadri provinciali del sistema educativo si sono formati con Paulo Freire. A livello istituzionale, formalmente, sono stati incorporati nella legislazione (la Ley de Educación Nacional) i suoi principi ispiratori, con una serie di misure che vanno nella direzione da lui indicata, ma nella pratica le cose vanno diversamente. L'EIB (Educación Intercultural Bilingue, organismo creato a livello nazionale per garantire il rispetto dell'identità etnica, culturale e linguistica delle popolazioni) è un esempio interessante in tal senso.

Meli. *Uno degli elementi in comune di Freire e Milani fu quello di dare voce a persone che non avrebbero mai avuto la possibilità di potersi esprimere in un contesto più ampio di quello della propria*



comunità, potendo contare con uno strumento interpretativo della realtà quale il linguaggio, la parola. Un elemento dalla forte valenza politica, oltre che educativa. È rimasta coscienza di questo potenziale «rivoluzionario» dell'azione educativa?

Menna. A livello istituzionale, come dicevamo prima, formalmente, questi principi vengono incorporati, soprattutto da parte dei legislatori, e questo ha generato molte iniziative nazionali e regionali. Nelle diverse province dell'Argentina ci sono *equipe* di EIB che sono composte anche da personale indigeno, maestre e maestri indigeni. C'è un piano interculturale bilingue e persone delle diverse comunità che si stanno formando come maestri, come professori. C'è quindi un quadro legale che disciplina la materia, che prima non c'era. Il personale indigeno che si sta formando, figli di coloro che non avevano voce, oggi sono maestri, sono educatori all'interno del sistema.

Se non si formano i docenti

Meli. Che ruolo svolgono questi maestri all'interno del sistema educativo, hanno un'incidenza reale nell'effettiva integrazione dei ragazzi provenienti dalle comunità indigene?

Menna. Non è tutto bianco o nero, ci sono diverse sfumature. Intanto, c'è gente che prima era esclusa e che ora sta dentro il sistema educativo e questo è già un primo passo. Ma, quali sono le sfide? Il sistema educativo, non solo nelle zone rurali, anche nelle capitali delle province, opera in un contesto di discriminazione – e forse va meglio nelle zone rurali, dove le popolazioni indigene sono più indipendenti – ed è ovviamente un sistema precario, per la carenza di infrastrutture. Possiamo dire che c'è un quadro, legale e ideologico, di riferimento, c'è gente che

si sta formando, c'è un miglioramento nel far arrivare le scuole anche nei luoghi più lontani. È questo un aspetto fondamentale, perché rende la scuola, fin da piccolini, un luogo riconosciuto all'interno delle comunità, un luogo degno, dove si può usufruire di grembiuli, di materiali, elementi importanti di riconoscimento. La grande sfida che rimane è la qualità dell'insegnamento, la formazione dei docenti, che è oggi molto elementare. La base culturale dalla quale partono i maestri è molto povera, anche quella dei maestri bianchi, che sono la maggioranza. Ci sono maestri indigeni che si stanno formando, alcuni stanno facendo la facoltà, ma i maestri indigeni, questo varia a seconda delle province, hanno una categoria inferiore rispetto al maestro bianco.

Meli. Sono pagati di meno?

Menna. Sì, hanno un'altra remunerazione. In alcune province sono considerati ausiliari.

Meli. Questo perché? Sono considerati alla stregua di tecnici che insegnano la lingua della comunità?

Menna. Prima di tutto perché non si sono formati negli stessi istituti dei maestri bianchi, ma nei centri di formazione per docenti indigeni, dove devono imparare a insegnare la propria lingua come prima lingua, mentre il docente bianco insegna lo spagnolo come seconda lingua.

Meli. In una scuola dove ci sono bambini indigeni e bianchi, l'insegnamento è impartito diversamente per gli uni e per gli altri? Per i bianchi lo spagnolo è la prima lingua e la lingua indigena non si insegna? Ci sono classi separate: indigeni da una parte e bianchi dall'altra?

Menna. Il panorama è diverso da provincia a provincia. In alcune zone la scuola primaria è separata fra indigeni e bianchi, ma poi le classi sono miste nella secondaria. Una cosa buona da una parte e cattiva dall'altra, perché molte volte i ra-



gazzi indigeni arrivano alla secondaria con una preparazione inadeguata e per questo finiscono per lasciare gli studi incompleti. Ma ci sono anche scuole primarie miste. Generalmente gli indigeni chiedono scuole differenziate perché c'è molta discriminazione, come succede anche da noi con i bambini immigrati.

Nelle scuole miste i bambini indigeni fanno più ore con il maestro della comunità, che deve anche aiutare quello bianco nella traduzione, perché ci sono alunni che non hanno una conoscenza profonda dello spagnolo. Ci sono comunità più urbanizzate, dove sono stati creati complessi educativi interculturali e bilingue, con scuole secondarie e terziarie gestite da un Consiglio indigeno, che indica il disegno curricolare, controlla, prende decisioni, affiancato da una *equipe* di docenti bianchi, formati nella EIB.

Il complesso educativo «Pampa del indio»

Meli. *L'insegnamento per i bambini indigeni prevede, oltre alla propria lingua, anche le materie curricolari della scuola argentina?*

Menna. Sì, il curriculum è lo stesso. Ci sono esperienze innovative, come quella del Complesso educativo «Pampa del Indio», nella provincia del Chaco, dove hanno sviluppato nuovi disegni curricolari nei quali hanno integrato, ad es., alcune materie nuove come «pedagogia indigena» o «cosmologia indigena».

Nella maggioranza delle situazioni questo non avviene, studiano storia argentina, con scarsi riferimenti alla cultura specifica di ogni popolazione. C'è ancora molto lavoro da fare per quanto riguarda i contenuti. Quello che succede nella gran parte dei casi è che si applica un po' di bilinguismo, ma con scarsa attenzione alla

valorizzazione delle diverse culture, a dar voce realmente alle diverse identità. Tutto questo manca moltissimo.

I miei figli, per rendere l'idea, che hanno frequentato la scuola pubblica di Formosa, hanno imparato il nome completo della prima maestra di Formosa, che arrivò con la nave, un'italiana, Maria Zambini, ma non conoscono la storia delle proprie popolazioni indigene o la conoscono raccontata dal punto di vista dei «colonizzatori».

Meli. *Ciò che poteva costituire l'ideologia dominante di un secolo fa.*

Menna. Queste sono le contraddizioni. A livello nazionale si fanno leggi inclusive e poi a livello locale vengono disattese. In Argentina c'è una grande autonomia delle province. L'educazione è federale e ogni provincia ha la potestà di definire le politiche locali, sotto il quadro della legge nazionale, ma decide quanto a contenuti, a formazione e retribuzione dei docenti...

Meli. *Ogni provincia, quindi, attua una sua legge educativa.*

Menna. Esatto, fanno una legge provinciale, amministrano le risorse, preparano materiali didattici paralleli. Questo si è visto chiaramente con la legge che introduce la *Educacion integral sexual reproductiva*, che, dopo una grande lotta perché fosse promulgata, ha stabilito che nelle scuole si debba fare educazione sessuale riproduttiva fin dalla prima classe elementare.

Nella maggioranza delle scuole in realtà la legge viene disattesa e l'educazione sessuale non si fa perché la provincia non lo permette. Questo non succede solo nella provincia di Formosa, ma in molte altre. Anche nella capitale, ci sono scuole che non la applicano: i genitori non vogliono che se ne parli e i direttori non vogliono avere problemi.

Le contraddizioni sono molte: da una parte c'è un'integrazione, perché ci sono



sempre più scuole, c'è un avvicinamento alle popolazioni indigene, per far sì che tutti entrino nel sistema educativo. Andare a scuola significa molte volte avere un pasto assicurato, perché ci sono le mense scolastiche; d'altra parte, inclusione significa spesso acculturazione, e tutto il quadro ideologico dell'EIB, nella gran parte dei casi si limita ad un bilinguismo di base, accompagnato da una raccolta di miti e leggende della cultura originaria, intesa in modo aneddotico.

Facciamo un esempio. In una delle zone nelle quali stavamo lavorando, c'era un buon gruppo di EIB, gente molto ben formata, conoscevano la pedagogia di Paulo Freire, che io ho conosciuto meglio proprio grazie a loro. Mentre lavoravo nelle comunità con il tema della salute sessuale e riproduttiva ho invitato alcuni di quei docenti e dirigenti a lavorare insieme sulla visione che ogni popolazione indigena ha della malattia. Ogni cultura ha una sua forma di intendere la malattia e di curarla. Occorre capire come ognuna vede la vita e la malattia.

Nella loro visione, se violi un tabù, lo spirito che lo incarna si rifà con il tuo corpo facendoti ammalare. La guarigione ha a che vedere con il ricostruire una relazione armoniosa e, pur prendendo una medicina, questa deve essere accompagnata dal ristabilimento di una relazione.

Abbiamo quindi iniziato a lavorare insieme con il gruppo dei docenti, analizzando proprio questo aspetto, invitandoli a parlare in una dimensione partecipativa, per far sì che sorgessero le diverse voci. Nella nostra esperienza, le voci sorgono quando la gente si sente comoda, in uno spazio comunicativo aperto. Esperienze di questo tipo, che permettono di approfondire le questioni più strutturali della diversità culturale, raramente si verificano e la cultura rimane confinata ad una aneddotica folclorica.

La questione dell'identità

Meli. *La gente comincia a parlare quando sente che la stai ascoltando.*

Menna. È così. Nella scuola questo non avviene. Si arriva e si ascolta, in una relazione docente discente verticale, unilaterale, l'alunno assume un atteggiamento passivo, al massimo tira fuori un quadernetto e aspetta, fa i compiti e tutto finisce lì. A me, che vengo da una realtà esterna alla scuola, cambiare questo atteggiamento mi è costato moltissimo. Per questo noi formiamo organizzazioni proprie, perché una volta che la gente va nella sua organizzazione, oltre che a scuola, arriva con un atteggiamento diverso.

Per tornare all'esempio precedente, si affrontava il problema dell'alimentazione della donna incinta, perché ci sono diversi tabù legati all'alimentazione, non si possono mangiare determinate cose (una donna incinta non può mangiare il carpincho [capibara] perché altrimenti lo spirito dell'animale si vendicherà sul nascituro, oppure il marito della donna incinta non può uccidere un serpente perché il suo spirito può rivalersi sulla moglie). Analizzando insieme queste credenze, questi tabù, siamo arrivati alla conclusione che anche il medico bianco proibisce di mangiare certe cose, ma partendo da presupposti diversi.

Nel caso della tradizione indigena, l'osservazione pragmatica di certi fatti aveva portato alle stesse conclusioni della medicina ufficiale, ma la giustificazione è diversa perché si hanno alle spalle due modi differenti di vedere il mondo. Prendere coscienza di questo rafforza la validità della cultura popolare indigena, ma i docenti indigeni, nella loro formazione, non avevano mai affrontato il tema dei miti, delle leggende, della cosmovisione in questi termini. C'è un perché si arriva ad una determinata visione del mondo o



a un'altra con un approccio diverso, ma ciò è sempre funzionale alla riproduzione del gruppo. Io credo che l'antropologia dovrebbe essere obbligatoria nelle scuole della EIB, per capire come affrontare il tema con i bambini e spiegare loro che le credenze del loro gruppo, che parlano ad esempio dello spirito padrone, sono funzionali alla sopravvivenza e sono valide come quelle che si insegnano nella scuola. Se si taglia il cordone ombelicale con la cultura di provenienza si finisce per delegittimare gli anziani del gruppo e in definitiva con il perdere la propria identità, perché i bambini, andando a scuola imparano altro, non imparano a comprendere la propria cultura in relazione a quella nuova. Quindi i vecchi non esercitano più



alcuna autorità e nascono problemi di maternità precoci, di alcolismo, di droga. La struttura interna di questi gruppi, fatta di controllo sul territorio, di *leadership*, perde forza e legittimità per l'azione della scuola, la quale non si rende conto che sta provocando questi effetti nel raccontare in maniera meramente aneddotica questi miti.

I maestri insegnano a scrivere in *wichi*, ma non hanno idea della funzione importante della cultura che sta dietro quell'idioma e dell'importanza che riti e miti hanno nell'ordinare la società. I giovani finiscono per associare la loro cultura con qualcosa del passato, che non ha più vigenza, accomunandola alla povertà, all'emarginazione, al razzismo, trovandosi così in mezzo fra due mondi.

Meli. È quel che succede ai figli dei migranti nella nostra società, che si vergognano, ad esempio, di come i genitori parlano la nuova lingua, ma a loro volta non sono totalmente accettati dai coetanei figli di italiani. Si trovano quindi a metà, né appartengono più alla cultura di partenza, né a quella nuova.

Menna. Io dico sempre: questi bambini si alzano la mattina, vanno in scuole meravigliose, dove però vengono respinti, perché non sono in grado di stare al passo con gli altri studenti bianchi, ricevono un'educazione pessima, restano indietro, mentre gli altri avanzano, e quindi abbandonano la scuola.

Meli. Quello che stai dicendo è proprio il tema di don Milani, quello della scuola che, nel suo proposito di imporre un co-



dice generale uguale per tutti, mette di lato le individualità, la condizione di partenza, allora i bambini provenienti dalle situazioni più svantaggiate si sentono emarginati e restano inevitabilmente indietro. Ciò porta all'esclusione e all'abbandono scolastico.

Allora, la sfida di Milani era proprio quella di valorizzare ciascuno, ma non perché restasse fermo a ciò che era alla partenza, ma perché attraverso l'apprendimento riuscisse ad avere coscienza delle proprie possibilità e dei propri diritti; per questo insegnava ai suoi ragazzi le lingue straniere, la geografia del mondo, faceva loro leggere i giornali e fare corrispondenza con ragazzi di altre scuole.

Tutto questo configurava una formazione nella quale la considerazione della condizione di base era prerequisito per il suo superamento attraverso l'acquisizione degli strumenti idonei, come il dominio del linguaggio, della parola, per acquisire piena cittadinanza.

Menna. Certo. Le cose qua si complicano anche per la grande distanza culturale fra indigeni e bianchi. L'auto-riconoscimento dell'identità culturale, nella nostra esperienza, è la condizione necessaria per poter affrontare la vita, perché altrimenti perdi in questo mondo globale. Nel processo di globalizzazione, per contrapposizione, si vanno accentuando i regionalismi, perché di fronte a un mondo sempre più grande c'è bisogno di riaffermare la propria identità, per differenziarsi, per capire quale può essere l'apporto personale di ognuno.

Nel normale processo scolastico questo non si ha, perché i docenti, né gli indigeni né i bianchi, sono formati per sviluppare una metodologia di questo tipo. Gli indigeni hanno la necessità di capire la propria cultura, il perché di quella particolare visione del mondo, che implica molte cose, fra cui le relazioni di genere,

fra maschi e femmine, il ruolo degli anziani. Io ho lavorato per molti anni nella formazione professionale, e ho cercato di far capire che, ad esempio, nella produzione, il cambio di un artefatto influenza tutta una serie di rapporti: passare dall'uso di una rete fatta con fibre naturali a una di tipo industriale porta senz'altro maggiore produttività, ma rompe tutta una serie di relazioni sociali del gruppo che erano funzionali a mantenere i diversi ruoli nella gestione dell'attività. Ciò non vuol dire che non si debba incorporare la rete industriale, ma occorre sapere che incorporandola si sta generando un impatto e si deve vedere come si può accompagnare questo cambio per evitare gli effetti collaterali negativi che esso può comportare.

Meli. Ci sono esperienze concrete, magari piccole, di una relazione docente-alunni indigeni particolarmente interessante?

Menna. No, se penso a come a me piacerebbe che fosse. Ci sono giovani formati nelle università che tornano alle loro comunità e lavorano al loro interno, che sentono il radicamento con il loro popolo, che hanno cura del loro territorio, ma non hanno una coscienza formata sulla propria identità, trasportano, ad es., in lingua *wichi* le conoscenze apprese, ma non le collegano con i saperi tradizionali. Un esempio: per quanto riguarda la gestazione, in molte popolazioni indigene la donna durante quel periodo deve mantenere molte relazioni sessuali affinché il bambino nasca. Perché? Perché in questa visione, il seme alimenta il bambino. È questa una forma di controllo sociale che rende duraturo il legame con il compagno e con la sua famiglia, evitando l'abbandono. Questa forma di intendere il corpo, risponde quindi a una necessità sociale, se non si ha coscienza di questo, sarà difficile poter instaurare un corretto dialogo.



La riflessione educativa nell'ambito della Fondazione Gran Chaco

Meli. *Quali sono i vostri interventi in tal senso?*

Menna. Noi adesso stiamo costruendo comunità di apprendimento, chiamando i docenti in gruppi, sia virtuali che in presenza, con l'idea di collegare la comunità con la scuola a livello zonale, quindi abbiamo un dialogo costante con questi gruppi di docenti, indigeni e bianchi. C'è una domanda da parte loro di essere accompagnati in questo processo di cambiamento, ma non hanno, ad esempio, materiale didattico. Noi li aiutiamo a produrre materiali informativi. Tante scuole ci chiamano per avere informazioni sul *chaguar* (una fibra tessile locale con la quale si producono molti artefatti artigianali nelle tribù indigene). Ci sono molti contenuti che potrebbero essere trasmessi, ma non ci sono materiali, se non quelli che vengono rilasciati a livello ufficiale, che parlano della repressione degli indigeni.

Meli. *Questa carenza è dovuta alla necessità della politica regionale di imporre un indirizzo ideologico, per coprire i fermenti innovativi che possono venire dalle comunità, o perché è oggettivamente difficile la realizzazione di un cambiamento?*

Menna. È una situazione molto eterogenea: in educazione c'è un sistema dominante corporativo, chiuso, verticale, ma d'altra parte, a livello nazionale, ci sono stati interventi innovativi, come i libri con i racconti dell'Impenetrabile (la foresta del Chaco), i programmi televisivi su rete nazionale come *Paca-paca* per bambini, o *Canal Encuentro*, per adulti, creati dal Ministero dell'Educazione. Ci sono esperienze «dall'alto», che però arrivano con difficoltà alla base per tanti motivi: indisponibilità al cambiamento, bassi salari, scarsa formazione, quindi si riproduce ciò che si sa e basta, «chi mi segue mi segue».

Si potrebbe però fare molto nell'ambito della formazione, con progetti mirati per i docenti, e molti sarebbero felici di potervi partecipare.

Meli. *Quale ruolo ha l'innovazione in campo educativo e specialmente l'uso delle nuove tecnologie? Come si manifesta la disuguaglianza in ambito di alfabetizzazione informatica?*

Menna. È un po' lo stesso discorso. Ci sono strumentazioni informatiche, l'accesso a Internet, ecc., ma se non si ha la capacità di capire questo mondo e usarlo per un uno scopo chiaro, per un progetto, esso si trasforma in uno strumento sterile. Si sono realizzati programmi di distribuzione di computer, che sono importanti (il Governo iniziò anni fa la distribuzione di un computer per ogni bambino), ma i ragazzi finivano per usarli solo per fare foto e ascoltare musica. Ancora oggi i docenti non sono formati per incorporare queste tecnologie alla didattica. Ad es., durante la pandemia molti docenti hanno fatto foto ai libri e le hanno messe in rete, niente di più. Non c'è un cambio di paradigma con il quale incorporare le tecnologie informatiche come strumento didattico-pedagogico. Noi lavoriamo nelle comunità, nelle quali i bambini hanno il loro computer, ma non sanno come usarlo. E usarlo per fare che cosa? È uno strumento, ma come ogni strumento se non è inserito in un progetto chiaro di formazione, di autonomia, di emancipazione non serve a niente. Noi lavoriamo con i docenti indigeni sull'appropriazione strategica della TIC (Tecnologia dell'Informazione e della Comunicazione) e sviluppiamo con FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) un percorso didattico pedagogico, per competenze, che parte dai problemi di interesse del gruppo: qual è il progetto, quali sono i problemi, e in base a questa analisi si introducono gli strumenti della TIC. Si parte dal loro progetto, sia



esso un'impresa produttiva, un gruppo di musica o di ballo, qualsiasi sia il loro interesse, anche con tutorial in lingua. Si è iniziato, si è aperta una porta. La cosa buona è che molti docenti giovani vogliono formarsi, ma ci vogliono fondi aggiuntivi (ce ne sono sempre meno) e formatori.

Meli. *In questo variegato panorama, che ruolo giocano le chiese evangeliche che sono molto presenti sul territorio? Hanno scuole proprie?*

Menna. No, la gran parte delle scuole sono pubbliche, ma le chiese esercitano un'influenza culturale. Nel gruppo di riflessione interculturale di cui parlavamo all'inizio, è emerso chiaramente il tema della funzione svolta delle chiese evangeliche, che si sarebbero installate sul territorio per togliere la terra e imporre una loro visione. Di fatto è una delle poche comunità che ha un atteggiamento critico verso queste chiese e che conserva i propri canti e le proprie danze tradizionali. Ma generalmente la gente va al tempio, dove si esercita un potere, sia diretto che indiretto, sulle comunità.

Meli. *Che tipo di azione educativa svolgete con la vostra Fondazione?*

Menna. Noi lavoriamo con le comunità locali, con quelle persone che stanno fuori dal sistema educativo scolastico, adulti o giovani, ma alcuni di loro vanno ancora a scuola. Fondamentalmente facciamo formazione mirata all'inserimento professionale, per aiutare i giovani a definire un progetto proprio, perché lì non ci sono opportunità nel mercato del lavoro. Quindi rafforziamo le realtà economiche locali, creando cooperative e associativismo. Le attività di formazione sono rivolte a sviluppare competenze nel settore amministrativo, dei protocolli sanitari, delle tecnologie informatiche o nei procedimenti necessari, ad esempio, per la produzione di farina di carruba, incorporan-

do nuovi macchinari. In questo ambito, noi abbiamo co-disegnato, con le comunità e le organizzazioni locali, un protocollo didattico-pedagogico che è la guida per formulare i diversi programmi e corsi. Prima di tutto, il corpo docente è integrato alla pari da docenti indigeni, che sono produttori o produttrici che conoscono il mestiere con tutto quel che ci sta dietro (di carattere culturale e tecnico, dei materiali) con un docente bianco che abbia una formazione su altri aspetti complementari. Facciamo ciò che abbiamo chiamato la «coppia pedagogica», coppia o *equipe* (spesso sono più di due). Con questi gruppi di lavoro multidisciplinari si co-disegna la programmazione, si realizza la formazione e si approntano le verifiche. I docenti indigeni non hanno formazione in educazione, ma conoscono il mestiere e quindi con loro si disegnano i contenuti e la strategia pedagogica, basata sulle competenze, la risoluzione di problemi, sulla forma indigena di trasmissione dei saperi.

Meli. *La finalità è quella di incorporare questi saperi nella organizzazione della formazione?*

Menna. Sì, incorporando nuova tecnologia ai saperi tradizionali. L'innovazione spesso consiste nella sistematizzazione di tutte quelle conoscenze, che non sono scritte da nessuna parte, valorizzandole, incorporando strumenti che possono essere pedagogici o tecnici, perché è sulla base di quei saperi che creiamo lavoro, rafforzando allo stesso tempo l'identità della propria cultura.

Meli. *Questo è in funzione anche della sostenibilità.*

Menna. Certo. Sociale e ambientale. Partendo dall'ambiente, dalla cultura del gruppo, da ciò che viene ritenuto giusto e piace, costruire insieme un progetto che può creare lavoro, opportunità economiche e sostenibilità. Quindi, anche se si



incorpora tecnologia (ad es. la farina di carruba non si fa più con il mortaio ma con un mulino), si dà legittimità a tutte quelle donne più anziane che sono specialiste, che conoscono le carrube. Facendo così i giovani comprendono i sistemi produttivi tradizionali e non rifiutano gli anziani, ma li vedono come una fonte di sapere di cui hanno bisogno, e allo stesso tempo imparano a usare macchinari industriali. I saperi tradizionali diventano patrimonio comune e i giovani li valorizzano. La formazione quindi va in quel senso. Puntiamo a formare *leader* locali stimolando un processo di riflessione, ad esempio, sulla formazione stessa. Le donne dicono: «Quando andiamo al monte per la raccolta, noi educiamo i nostri figli, perché in quel momento gli stiamo insegnando tutto: com'è l'ambiente, come usarlo, ecc. Poi raccogliamo il *chaguar* e facendo la raccolta gli diamo un insegnamento già più tecnico». L'andare al monte è l'educazione in senso più ampio (la cultura, la visione del mondo), ma è anche acquisizione di una pratica. Queste donne hanno molti strumenti di tipo formativo, che non sono formalizzati da nessuna parte, perché trasmessi oralmente, nel momento in cui si fa, nella pratica, magari senza verbalizzazione. Allora è necessaria la formalizzazione, perché, per poter spiegare, nel gruppo di lavoro, al pedagogo o al professore, occorre aver riflettuto sulle proprie pratiche. E da lì evolvere, costruire, innovare, perché il mondo globale ti obbliga a questo, altrimenti rischi di scomparire. Sono i passi necessari per aprirsi al mondo con la coscienza delle proprie origini.

Meli. *In questo approccio si può intravedere allora l'insegnamento che hanno lasciato le due figure con cui abbiamo aperto questa conversazione, così lontani geograficamente, ma così vicini come impostazione educativa.*

Menna. Secondo me, la costruzione del soggetto politico è fondamentale. Il soggetto individuale inserito nella collettività. Il soggetto politico è collettivo. Molte volte, nel rapporto con il sistema educativo formale questo soggetto non è riconosciuto, non è visibile, è frammentato, non ha la forza per farsi sentire. Quello che noi chiamiamo rafforzamento delle organizzazioni. In un articolo che scrissi qualche anno fa per la OTI (Organización Internacional del Trabajo), che si intitola *Escuela de saberes indígenas*, spiegavo che questi centri di produzione formati da artigiani, da allevatori, sono centri di produzione di saperi, non sono soltanto centri di produttori. Ma, questa produzione di sapere va concretamente fatta. A volte, la conoscenza che i diversi gruppi hanno dei loro processi produttivi è così frammentata che perde valore. Quindi, associarsi, creare un soggetto politico, è il primo passo per poter costruire una conoscenza condivisa, un *corpus* di saperi che serva per poter crescere insieme. Quindi, la costruzione di un soggetto politico è necessaria per il dialogo con la scuola e con lo Stato.

Meli. *C'è una frase di don Milani che dice «crescere insieme è la politica, crescere da soli è l'egismo», non ricordo se esattamente così, ma il senso è questo.*

Menna. Certo. Tutto il sistema, però, ti spinge all'individualismo. Al di là delle buone intenzioni, il sistema educativo statale non avrà mai un'incidenza reale in queste situazioni socio-economiche se non si avvale anche delle varie associazioni che operano sul territorio, rispondendo alle necessità reali, creando vere comunità di apprendimento, dove la scuola formale e la comunità possano avere uno spazio comune di confronto e di crescita.

Meli. *Grazie per il tuo bel contributo.*

Menna. Grazie a voi per l'occasione di poter diffondere la nostra esperienza.