



QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

ANNO XV/2023

Quindici anni di QdI

2009 - 2023



Università
degli Studi di
Messina

Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche,
pedagogiche e degli studi culturali - UniMe
COSPECS
Cognitive Sciences, Psychology, Education and Cultural Studies

SOMMARIO

Editoriale. Una panoramica poliedrica sull'intercultura

Concetta Sirna, Rosa Grazia Romano..... p. 1

STUDI MONOGRAFICI

“Quaderni di Intercultura”: Un progetto di dialogo aperto e solidale

Rosa Grazia Romano..... p. 5

Should we still be talking about interculturalism? There may be no other option

Paul R. Carr..... p. 17

Interculturality: a response to conflicts and violence in contemporary societies?

Claudio Bolzman..... p. 35

Oltre l'intercultura. Prospettive postcoloniali, decoloniali e trasformative

Giuseppe Burgio, Lavinia Pia Vaccaro..... p.47

La pedagogia interculturale in Brasile. Radici e sfide

Mariateresa Muraca, Reinaldo Matias Fleuri..... p.59

El corazòn ètico del proyecto intercultural. Conmemoraciòn del 75 aniversario de la declaraciòn de derechos humanos

Vicent Gozálvez..... p. 73

Il progetto di educazione globale nel Mediterraneo. La cattedra Unesco-UV e la rete delle donne per la pace nei cinque continenti

Patrizia Panarello..... p. 87

Educazione alla cittadinanza globale: per un cambio di paradigma della scuola italiana

Sofia Donato..... p. 99

Bisogno di relazione e autenticità

Giusy Di Bella..... p. 113

Le competenze emotivo-relazionali nel profilo professionale dell'insegnante

Karin Bagnato..... p. 129

Soziologische Zeitdiagnostik, außerschulische Jugend (bildungs) arbeit und mögliche Wege aus der Individualisierungsfalle

Marc-Ansgar Seibel..... p. 145

ESPERIENZE

Tedeschi in Sardegna. Il fascino del Mediterraneo

Franz Hamburger, Günther Sander..... p. 159

LA PEDAGOGIA INTERCULTURALE IN BRASILE. RADICI E SFIDE¹

INTERCULTURAL PEDAGOGY IN BRAZIL. ROOTS AND CHALLENGES

Mariateresa Muraca* e Reinaldo Matias Fleuri**

L'articolo esplora le caratteristiche della riflessione interculturale che si è sviluppata in Brasile, in rapporto al più ampio contesto latino-americano. In Europa, infatti, la prospettiva interculturale è stata stimolata dall'intensificazione dei flussi migratori internazionali e dall'affermazione di società sempre più multiculturali. In Brasile, tuttavia, si misura con sfide ulteriori, legate alla necessità di superare le tracce della soggezione coloniale, che ha creato gerarchie escludenti tra persone e gruppi umani. In particolare, evidenzieremo le specificità della pedagogia interculturale brasiliana, a partire da un'analisi teorica delle sue tre radici fondamentali: le lotte dei popoli originari e afrodiscendenti, la pedagogia di Paulo Freire e il pensiero decoloniale.

The paper explores the characteristics of the intercultural reflection that has developed in Brazil, in relation to the broader Latin American context. In Europe, in fact, the intercultural perspective has been stimulated by the intensification of international migratory flows and the affirmation of increasingly multicultural societies. In Brazil, however, it deals with further challenges, linked to the need to overcome the traces of colonial subjection, which created exclusionary hierarchies between people and human groups. In particular, we will highlight the specificities of Brazilian Intercultural Pedagogy, starting from a theoretical analysis of its three fundamental roots: the struggles of Indigenous and Afro-descendant peoples, Paulo Freire's pedagogy and Decolonial Thinking.

Parole chiave: pedagogia interculturale, Brasile, Paulo Freire, pensiero decoloniale, lotte indigene e afrodiscendenti.

Key words: Intercultural Pedagogy, Brazil, Paulo Freire, Decolonial Thinking, Indigenous and Afro-descendant struggles.

1. Introduzione

¹ Questo articolo nasce dalla collaborazione e dal dialogo tra i due autori. In particolare, i paragrafi 1, 3 e 5 sono stati elaborati da Mariateresa Muraca; il paragrafo 2 è stato elaborato da Reinaldo Matias Fleuri; il paragrafo 4 è stato elaborato congiuntamente.

* Professoressa permanente di Pedagogia generale e sociale presso l'Istituto Universitario don Giorgio Pratesi, affiliato all'Università Pontificia Salesiana di Roma.

** Professore presso l'Universidade Federal de Santa Catarina (Brasile) e coordinatore della rete di ricerca internazionale e interistituzionale Movimenti sociali e pedagogia interculturale – Mover.

Quali fenomeni sociali hanno promosso la nascita e lo sviluppo della pedagogia interculturale in Brasile? Con quali sfide si misura nella contemporaneità? Che caratteri peculiari ha assunto? Quale contributo può offrire nel dialogo con le riflessioni interculturali maturate in Italia e in Europa? Sono questi gli interrogativi che muovono la nostra scrittura. In particolare, sosteneremo che la configurazione della pedagogia interculturale brasiliana si può comprendere alla luce di tre riferimenti politico-teorici essenziali, su cui ci soffermeremo approfonditamente: le lotte dei popoli originari e afrodiscendenti, la pedagogia di Paulo Freire e il pensiero latinoamericano.

2. Le lotte dei popoli originari e afrodiscendenti

Il primo riferimento per l'elaborazione della pedagogia interculturale in Brasile sono, senza dubbio, le lotte dei movimenti sociali dei popoli originari e afrodiscendenti. Le forme di re-esistenza che esse esprimono sono emerse sin dalla conquista del continente americano a opera degli invasori europei, che nel processo di espansione imperialista e coloniale hanno assoggettato le popolazioni afro-indigene, espellendole o deportandole dai loro territori. La colonizzazione del Brasile non ha comportato solo il genocidio delle popolazioni originarie² ma anche un epistemicidio e un linguicidio: il portoghese è diventato la lingua ufficiale del Brasile, mentre le lingue dei popoli originari si sono in buona misura estinte. La stessa denominazione univoca di "indigeni" evidenzia l'incapacità dei colonizzatori di comprendere la complessità e la varietà delle culture originarie³.

Per oltre cinque secoli, le popolazioni afro-indigene hanno continuato a essere soggette al razzismo e alla discriminazione istituzionali, affrontando disuguaglianze strutturali nell'ambito sociale, economico e politico, nell'accesso al territorio, alle opportunità di lavoro e ai servizi sanitari. Esse, tuttavia, hanno sviluppato dei secoli strategie e metodologie non lineari, paragonabili al movimento sinuoso di un serpente che osserva l'ambiente, aggira gli ostacoli e si adatta attraversando diversi contesti⁴. Venti anni fa, per esempio, i cacicchi del Mato Grosso hanno compreso che era importante per i loro giovani formarsi nelle università, per comprendere i linguaggi e le conoscenze dei bianchi. Questo ha contribuito a far sì che molti diventassero intellettuali organici, difensori dell'autonomia dei loro territori, delle loro comunità, culture, spiritualità e relazioni⁵.

D'altra parte, le popolazioni afrodiscendenti, seppur vittime di una crudele violenza coloniale, schiavista, patriarcale e razzista, hanno introdotto, alimentato, moltiplicato e rivitalizzato principi complessi delle loro culture. Questi riferimenti sono vibranti nelle interazioni familiari e comunitarie, nel linguaggio, nelle espressioni culturali e artistiche

² All'epoca dell'arrivo dei portoghesi, in Brasile abitavano quattro milioni di persone appartenenti a oltre mille nazioni, ciascuna caratterizzata da un'organizzazione sociale, politica, culturale, territoriale e linguistica peculiare (Pagliaro, Azevedo e Santos, 2005)

³ R.M. Fleuri – Fleuri L.J. (2018), *Learning from Brazilian indigenous peoples: toward a decolonial education*, in «The Australian Journal of Indigenous Education», 2018, n. 1, pp. 8-18.

⁴ C. Walsh (2021), *O pensamento decolonial como instrumento de resistência: diferentes olhares. Relazione di apertura al V Colóquio internacional diálogos Sul-Sul e II Congresso internacional de pesquisa e práticas em educação – Conippe*, Universidade Federal do Acre, Rio Branco.

⁵ R.M. Fleuri (2023), *Educar para viver em plenitude*, in «Afluente: Revista de letras e linguística», 2023, n. 22, pp. 7-34.

e, soprattutto, nelle pratiche religiose che si connettono quotidianamente con le radici ancestrali⁶.

Nel Brasile contemporaneo l'impatto delle lotte dei movimenti afro-indigeni è evidente nella politica istituzionale. Basti pensare alla creazione (o alla ricostruzione dopo la fine del governo autoritario di Jair Bolsonaro nel 2022) di dispositivi di gestione democratica, come il Ministero dei Diritti Umani, il Ministero delle Donne, il Ministero dell'Uguaglianza Razziale e soprattutto il Ministero dei Popoli Indigeni. I riflessi più vivaci, tuttavia, si manifestano nelle proposte politiche, culturali e educative che attraversano il tessuto sociale. Ci riferiamo innanzitutto alla prospettiva del Ben Vivere, che, reinventando le cosmovisioni dei popoli originari del continente, mira a rispondere alle sfide più importanti del presente, in *primis* la crisi ecologica⁷.

L'intellettuale indigeno Airton Krenak (2020) sottolinea che:

L'origine del Ben Vivere ha un'importanza così grande, poiché è giunto per la maggior parte di noi, qui in Brasile [...], facendo riferimento a una pratica ancestrale dei popoli che vivevano nella Cordigliera delle Ande. Sono i nostri parenti Quechua e Aymara, una costellazione di popoli che anno vissuto per secoli in questa cordigliera e che avevano, in comune, una cosmovisione, in cui questa cordigliera viva, piena di montagne e vulcani, apparentati gli uni agli altri, ha il significativo nome di Pachamama, Madre Terra, Cuore della Terra. I nostri parenti Quechua e Aymara hanno nelle loro lingue, con piccole differenze di espressione, una parola che è Sumak Kawsai⁸.

Catherine Walsh⁹ e Luis Macas¹⁰, tra altri, riassumono la concezione del Ben Vivere in quattro principi: 1. La relazionalità caratterizza ogni esistenza come costitutivamente legata a tutti gli altri esseri viventi. 2. La complementarità presenta la realtà come un intreccio di relazioni tra elementi opposti (maschile/femminile, cultura/natura, ying/yang etc.), che non si escludono a vicenda ma, in un equilibrio dinamico, presuppongono l'altro per esistere. 3. La reciprocità, cardine della vita stessa, alimenta l'equilibrio vitale tra persone, gruppi, culture, manifestandosi socialmente attraverso dispositivi di scambio, gratitudine e redistribuzione. 4. L'integralità indica che noi stessi, nella nostra singolarità, alimentiamo le strutture di connessione (dalle relazioni subatomiche ai sistemi intergalattici) che compongono l'universo. In questo senso, il Ben Vivere è molto diverso dalla concezione occidentale del benessere, che concepisce le persone come individui, che possono pensare autonomamente ed esistere indipendentemente dagli altri e dalla natura – materia inanimata manipolabile sfruttabile¹¹.

⁶ R.M. Fleuri (2021), *Desafios educacionais nas fronteiras da democracia: aprender com a reexistência dos povos ancestrais de Abya Yala*, in «Encontros teológicos», 2021, n. 3, pp. 639-660.

⁷ M. Muraca (2022), *Decolonizzare l'immaginazione. Visioni e pratiche di Buen Vivir*, in C. Diotto – M. Ophälders (2022) (a cura di), *Formare per trasformare. Per una pedagogia dell'immaginazione*, Mimesis, Sesto San Giovanni (MI), pp. 176-190.

⁸ A. Krenak (2020), *Caminhos para a Cultura do Bem Viver*, www.culturadobemviver.org, p. 6; traduzione nostra. L'espressione "Sumak Kawsai" significa appunto "ben vivere" o, con una traduzione più fedele ai termini originari, "vita in pienezza".

⁹ C. Walsh (2009), *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Relazione presentata al XII Congreso Asociación Internacional pour la Recherche Interculturelle – Aric*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

¹⁰ L.F.S. Macas (2014), *El paradigma educativo de Abya Yala: continuidad histórica, avances y desafíos*, Uraca, Managua.

¹¹ A. Krenak (2020), *Caminhos para a Cultura do Bem Viver*, cit.

I popoli afro-indigeni, che normalmente sono visti in un'ottica coloniale come marginali, primitivi, inferiori e incapaci, hanno elaborato prospettive epistemiche, teorie e saperi significativi e più complessi delle scienze moderne occidentali, che oggi finalmente iniziano a essere riconosciuti e valorizzati anche dalle università. Sono prospettive epistemiche, teorie e saperi che riconoscono le differenze, alimentano le differenze e creano differenze, che si connettono in sistemi basati sulla reciprocità e le connessioni. Essi, pertanto, risultano particolarmente fertili per le nostre società che, organizzate politicamente sul modello dello stato-nazione, riconoscono una sola lingua, un'identità etnica omogenea, una cultura standardizzata e spesso un'unica religione monoteista e, pertanto, non riescono a comprendere e a interagire con altri saperi, punti di vista e soggetti collettivi.

3. La pedagogia di Paulo Freire

Una seconda radice della pedagogia interculturale in Brasile va rintracciata senza dubbio nella riflessione di Paulo Freire. È importante, innanzitutto, chiarire che non condividiamo l'interpretazione dominante secondo la quale Freire avrebbe preso in considerazione la dimensione culturale solo nell'ultima fase del suo lavoro¹². Il "concetto antropologico di cultura", infatti, è una categoria fondativa del suo pensiero¹³. Essa indica sia la sfera propria degli esseri umani contrapposta alla natura che, indipendentemente dall'istruzione formale, manifesta la loro attività creatrice di trasformazione del mondo; sia un'appartenenza molteplice comune a delle persone in rapporto a un certo contesto¹⁴. La cultura è, secondo Freire, un terreno di riproduzione dell'ideologia dominante ma anche di resistenza: per esempio, il sincretismo religioso è una forma di astuzia intelligente (*manha* in portoghese), con cui la popolazione afrodiscendente ha fronteggiato il potere egemonico del colonizzatore bianco¹⁵.

Soprattutto sosteniamo che l'intreccio tra oppressione di classe e oppressione culturale costituisce un tratto originario della sua teorizzazione. Si rintraccia fin dal suo primo libro, *L'educazione come pratica della libertà*¹⁶, elaborato nel 1967, durante l'esilio in Cile, riprendendo e ampliando *Educação e atualidade brasileira*¹⁷ (Educazione e attualità brasiliana) – la tesi presentata nel 1959, in occasione del concorso per la cattedra di filosofia e storia dell'educazione presso la Scuola di Belle Arti del Pernambuco. In queste opere, Freire si sofferma estesamente sul colonialismo come matrice sociale, culturale e politica. In particolare, ne analizza la sua eredità più drammatica: l'inesperienza democratica.

Spinta esclusivamente dallo sfruttamento predatore della manodopera schiava e delle risorse naturali, la colonizzazione, infatti, aveva ostacolato ogni sviluppo autonomo, propagando nella maggioranza impoverita della popolazione brasiliana il mutismo, ovvero una condizione caratterizzata dall'abitudine a sottomettersi a un'autorità esterna e dalla passività di fronte alla storia. Questa eredità coloniale, peraltro, non era stata messa

¹² Una discussione articolata di questa questione si trova in M. Muraca (2021), *Colonialismo e decolonizzazione negli scritti di Paulo Freire*, in «Encyclopaideia», 2021, n. 62, pp. 81-96.

¹³ I.A. de Oliveira (2015), *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*, CRV, Curitiba.

¹⁴ P. Freire (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano.

¹⁵ P. Freire (2014), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino.

¹⁶ P. Freire (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, cit.

¹⁷ P. Freire (1959), *Educação e atualidade brasileira. Tesi di concorso per la cattedra di storia e filosofia dell'educazione*, Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife.

in discussione neanche dopo l'Indipendenza, che aveva implicato una mera importazione delle strutture dello Stato democratico, senza tenere conto delle specificità del contesto brasiliano.

Ancora più radicalmente, secondo l'autore, la colonizzazione aveva instaurato un'alienazione nelle forme culturali e una conseguente inautenticità, che portava il popolo colonizzato ora a svalutarsi ora a sovrastimarsi. L'alienazione era operante anche in un'educazione «svincolata dalla vita, autoritariamente verbale e falsamente umanista»¹⁸. A proposito della formazione dei docenti, per esempio, Freire afferma:

La sociologia che i nostri studenti, che aspirano a diventare maestri, studiano è [...] quasi sempre [...] preoccupata di problemi propri di altri luoghi, in una posizione pericolosamente alienata quando, invece, dopo una "convivenza" con gli aspetti teorici di quella scienza, si dovrebbero discutere con i nostri futuri docenti di scuola primaria problemi di carattere nazionale [...] problemi regionali e locali¹⁹.

Per Freire²⁰, pertanto, è un compito precipuo dell'educazione critica favorire il processo di auto-appropriazione, che permette al soggetto colonizzato di divenire "un essere per sé".

L'analisi freiriana della dimensione culturale, razzista e coloniale nei rapporti di oppressione si amplia negli scritti successivi, e in particolare in *La pedagogia degli oppressi*²¹, grazie anche allo studio di autori come Albert Memmi e Frantz Fanon. Per loro come per Freire, la violenza sovversiva di cui sono tacciati gli oppressi nel processo di liberazione è una controviolenza, che si contrappone a una forma di violenza più radicata e antica, trasmessa di generazione in generazione tra coloro che detengono il potere e se ne fanno suoi depositari legali²².

Si tratta di una violenza radicale, in cui l'unico limite alla soppressione fisica degli oppressi è la necessità della loro esistenza ai fini della riproduzione stessa dell'oppressione. L'instaurazione e la riproduzione dell'oppressione, secondo Freire, si fonda su alcuni fondamentali meccanismi antialogici²³:

- La conquista, attraverso una molteplicità di strumenti più o meno diretti o sottili, provoca l'alienazione e la reificazione degli oppressi, sottraendo loro la parola, la capacità di esprimersi e la cultura.
- La strategia del dividere per dominare indebolisce gli oppressi alimentando le divergenze tra di loro attraverso varie forme di interferenza, tra le quali la cooptazione dei leader e il favoreggiamento di alcuni gruppi a discapito di altri.
- La manipolazione mantiene i privilegi e riproduce l'assoggettamento peer mezzo di inganni, promesse e, occasionalmente, accordi.
- L'invasione culturale di «una società-matrice, metropolitana, su una società dipendente, oppure [...] di una classe su un'altra, in una stessa società»²⁴, impedisce agli invasori di essere nella propria originalità e di realizzare le proprie potenzialità, promuovendo sempre l'inautenticità.

¹⁸ Ivi, p. 10; traduzione nostra.

¹⁹ Ivi, p. 105.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ P. Freire (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Ivi, p. 186.

L'azione antidialogica si basa su un'efficace produzione di miti, propagati anche grazie all'educazione e alle istituzioni a essa deputate. Tra i diversi miti, spiccano la legittimazione divina dello sfruttamento e l'inferiorità *ontologica* degli oppressi. Quest'ultima investe ogni sfera della loro vita, li qualifica come pigri, indolenti, ignoranti, incapaci, persino «come una “cosa”, posseduta dall'oppressore»²⁵. In contrapposizione a tale caratterizzazione, gli oppressori costruiscono la propria identità di protagonisti della storia, promotori di civilizzazione e fautori del progresso²⁶.

L'aspetto più drammatico di una simile svalutazione è la sua interiorizzazione da parte degli oppressi: essi si giudicano con le stesse categorie degli oppressori e vedono in essi l'unico modello possibile di umanità:

A un certo momento dell'esperienza esistenziale degli oppressi, si verifica un'attrazione irresistibile verso l'oppressore. Verso il suo stile di vita. Partecipare a questo stile di vita costituisce un'aspirazione irresistibile. Nella loro alienazione vogliono, a ogni costo, somigliare all'oppressore²⁷.

Dall'autosvalutazione e dall'attrazione nei confronti dell'oppressore, inoltre, deriva la violenza orizzontale con cui gli oppressi aggrediscono i loro simili²⁸.

Come per Memmi²⁹ e Fanon³⁰, anche per Freire³¹ l'oppressione è un sistema che nega l'umanità non solo degli oppressi ma anche degli oppressori.

Gli oppressori non sarebbero capaci di capire se stessi fuori di un possesso diretto, concreto, materiale del mondo e degli uomini. [...] Quindi tendono a trasformare tutto ciò che li circonda in oggetti del loro dominio. [...] Per gli oppressori ciò che vale è “avere di più”, e sempre “di più”, anche a spese di un “avere di meno” o di un “avere niente” degli oppressi. “Essere” per loro è “avere” e avere come classe che possiede. [...] Avere di più, con esclusività, non sembra loro un privilegio disumanizzante e inautentico per loro stessi e per gli altri, ma un diritto intoccabile. [...] Gli oppressori [tendono...] a rendere senza vita tutto e tutti. [...] Uccidono la vita nella misura in cui, per dominare, tentano di frenare l'ansia di ricerca, l'inquietudine, il potere di creare che caratterizza la vita³².

In questa cornice, dunque, non è possibile alcuna salvezza; è necessario superare la dialettica oppressore-oppresso, attraverso la dissoluzione completa della dominazione. Si tratta, tuttavia, di un percorso per nulla scontato o automatico. Almeno in un primo momento, infatti, la tendenza degli oppressi è rivalersi su chi sta un gradino più in basso; la loro massima aspirazione è prendere il posto degli oppressori. Un altro ostacolo al processo di liberazione, inoltre, si manifesta quando alcuni appartenenti al polo degli oppressori solidarizzano con gli oppressi ma portando «con sé [...] il segno della loro origine. I pregiudizi, le deformazioni. Tra queste la diffidenza nei riguardi del popolo. Non credono che il popolo sia capace di pensare giusto. Di volere, di sapere»³³.

Per essere a servizio della liberazione, dunque, la solidarietà deve essere radicale: deve configurarsi come un vero e proprio processo di conversione, attraverso il quale il

²⁵ Ivi, p. 73.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Ivi, p. 48.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ A. Memmi (1979), *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Liguori, Napoli.

³⁰ F. Fanon (1979), *I dannati della terra*, Einaudi, Torino.

³¹ P. Freire (1971), *La pedagogia degli oppressi*, cit.

³² Ivi, pp. 66-68.

³³ *Ibidem*.

transfuga rinuncia ai propri privilegi per assumere la condizione degli oppressi, ingaggiandosi in una lotta comune «per la trasformazione della realtà obiettiva, che [... rende l'oppresso un] “essere per l'altro”»³⁴. Per Freire, tuttavia, sono gli oppressi i soggetti principali della liberazione: la liberazione è il loro compito storico e non può compiersi attraverso una mera inversione dei termini della contraddizione:

L'importante è che la lotta degli oppressi si faccia, e così si superi la contraddizione in cui essi si trovano. E che questo superamento sia la nascita dell'uomo nuovo: non più oppressore, non più oppresso, ma uomo che libera se stesso. [...] Gli oppressori, facendo violenza e proibendo che gli altri “siano”, non possono “essere”. Gli oppressi, quando lottano per “essere”, e per strappare loro il potere di opprimere e schiacciare, ricompongono la loro stessa umanità, che essi avevano perduto nell'esercizio dell'oppressione. Solo gli oppressi, liberandosi, possono liberare gli oppressori³⁵.

Un presupposto fondamentale di questo percorso è il superamento della paura della libertà, che nasce in seguito all'espulsione dell'ombra dell'oppressore dalla necessità di sostituire il vuoto da essa provocato con la propria autonomia³⁶. In questo senso, la liberazione coinvolge tutte le dimensioni della personalità³⁷ ed è tesa fundamentalmente alla riconquista di sé³⁸. In contrasto all'azione antidialogica propria della dominazione, la liberazione deve fare suoi gli strumenti del dialogo, articolando forze sociali e politiche eterogenee attraverso la collaborazione, l'unione, l'organizzazione e la sintesi culturale. Freire mette in guardia contro un uso identitario ed essenzialista di categorie, in realtà costruite dai gruppi dominanti: «nella misura in cui ogni forma specifica di oppressione si sviluppa entro la sua collocazione storica, e accetta quindi il profilo che è stato creato dall'oppressore, diventa molto più difficile promuovere una lotta efficace che possa condurre alla vittoria»³⁹. Al contrario, la consapevolezza della propria collocazione storica deve divenire una leva per comprendere l'oppressione nella sua globalità⁴⁰.

In *Pedagogia degli oppressi*, dunque, Freire si sofferma sulle strutture di lunga durata prodotte dal colonialismo, analizzandone i riflessi sia nei rapporti di dominazione che negli ostacoli al processo di liberazione. La sua concezione dell'oppressione, dunque, lungi dall'essere incentrata esclusivamente sulla dimensione economica, rispecchia una realtà – come quella brasiliana e latinoamericana – in cui razzismo, colonialismo e classismo agiscono come sistemi interconnessi di dominazione, che si sostengono e rafforzano a vicenda. Non è un caso, infatti, che bell hooks⁴¹ affermi che gli scritti di Freire le hanno permesso di situare la politica razzista degli Stati Uniti in un contesto globale, connettendo le lotte dei neri che ovunque aspirano a decolonizzare e trasformare la società.

Un'ulteriore maturazione nella riflessione sul colonialismo e sulla decolonizzazione si realizza negli anni in cui, lavorando presso il Consiglio mondiale delle chiese, Freire ha l'opportunità di coordinare, insieme all'équipe dell'Idac (Istituto di azione culturale), delle campagne di alfabetizzazione degli adulti in paesi africani che

³⁴ Ivi, pp. 55-56.

³⁵ Ivi, pp. 63-64.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ F. Fanon (1979), *I dannati della terra*, cit.

³⁸ A. Memmi (1979), *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, cit.

³⁹ P. Freire – D. Macedo (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine, p. 75.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ B. Hooks (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano.

avevano appena conquistato l'Indipendenza dal Portogallo, in particolare in Guinea Bissau e Capo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola.

Secondo Freire, l'arroganza coloniale aveva perpetrato la disafricanizzazione del paese, inferiorizzando la sua cultura, le sue lingue e la sua storia. Occorreva, dunque, promuovere un processo di decolonizzazione delle menti e un nuovo incontro con le radici del popolo. Per questo era necessaria un'educazione eminentemente popolare, che riprendesse e ampliasse l'esperienza della lotta per l'Indipendenza, "levatrice della coscienza popolare"⁴². La riformulazione dei programmi di storia, geografia e lingua portoghese, più in generale dei contenuti, della pratica, degli obiettivi e della concezione stessa di educazione era un elemento fondamentale di questa trasformazione.

Una questione spinosa riguardava la lingua in cui si sarebbero dovute realizzare le campagne di alfabetizzazione. In contrapposizione ai governi sorti in seguito all'Indipendenza e fermamente convinto della non neutralità del linguaggio, Freire riteneva che, nei paesi – come la Guinea Bissau – in cui costituiva la lingua più parlata dalla popolazione, il creolo, e non il portoghese, avrebbe dovuto essere usato nelle campagne di alfabetizzazione e, più in generale, sarebbe dovuto diventare la lingua ufficiale del paese. L'autore brasiliano, infatti, partiva dal presupposto che:

L'imposizione della lingua del colonizzatore al colonizzato è una condizione fondamentale per la dominazione coloniale [...]. Non è un caso se i colonizzatori parlano della propria lingua come lingua e della lingua dei colonizzati come dialetto; della superiorità e della ricchezza della prima alla quale contrappongono la "povertà" e la "inferiorità" della seconda. [...] E che] il processo di liberazione di un popolo non si dà, in termini profondi e autentici, se questo popolo non riconquista la sua parola, il diritto di dirla, di "pronunciare" e "nominare" il mondo⁴³.

In *Por uma pedagogia da pergunta* (Per una pedagogia della domanda), Freire si sofferma anche sul neocolonialismo e la sua dimensione ideologica, sostenendo che:

Il processo di decolonizzazione delle menti richiede più tempo dell'espulsione fisica del colonizzatore. Non è un processo automatico. [...] Perché il colonizzato deve] riempire lo "spazio" prima occupato dall'"ombra" del colonizzatore con la sua [...] partecipazione alla reinvenzione della sua società⁴⁴.

Nell'ultima fase della sua teorizzazione, Freire riprende e amplia le riflessioni sulle dimensioni culturali delle relazioni sociali, alla luce di un contesto storico segnato dalla globalizzazione e della rilettura della sua traiettoria di vita, segnata tra altri aspetti dall'esperienza dolorosa dell'esilio. Si sofferma in modo particolare sulla tolleranza⁴⁵, istanza esistenziale basata sull'apertura nei confronti del differente, dei suoi sogni, delle sue idee, delle sue scelte. Lungi dal promuovere un'impossibile neutralità, essa è una virtù rivoluzionaria, che permette di distinguere il differente dall'antagonista con il proposito di imparare a convivere con il primo e a confliggere con il secondo⁴⁶, ma sempre a partire da un profondo rispetto verso punti di vista diversi dalla verità che si difende.

⁴² P. Freire (1979), *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*, Mondadori, Milano, p. 22; traduzione nostra.

⁴³ Ivi, pp. 135-136.

⁴⁴ P. Freire – A. Faundez (2008), *Por uma pedagogia da pergunta*, Paz e terra, Rio de Janeiro, p. 111; traduzione nostra.

⁴⁵ P. Freire (2013), *Pedagogia da tolerância*, Paz e terra, Rio de Janeiro.

⁴⁶ P. Freire – A. Faundez (2008), *Por uma pedagogia da pergunta*, cit.

4. Il pensiero decoloniale latino-americano

Il nome “pensiero decoloniale” identifica una corrente di pensiero sorta negli anni Novanta nelle scienze sociali e umane dell’America Latina, a opera del Collettivo modernità-colonialità. Sebbene non ci sia nessun brasiliano tra i componenti del Collettivo, molti ricercatori in Brasile hanno iniziato orientare il loro lavoro sulla base di questa prospettiva e, più in generale, sulla decostruzione della logica della colonialità⁴⁷.

Con l’espressione “colonialità”, il sociologo peruviano Anibal Quijano⁴⁸ indicava il modello di potere sperimentato per la prima volta con la conquista del continente che sarebbe stato rinominato “America” e successivamente esteso al mondo intero. La colonialità si basa su due elementi che, seppure indipendenti, si rafforzano a vicenda: la razzializzazione dei gruppi umani e l’organizzazione capitalista del lavoro.

Sorto dalla necessità di codificare le differenze fenotipiche tra colonizzatori e colonizzati, l’idea di razza ha introdotto la concezione di una supposta diversa struttura biologica tra esseri umani, che continua ad agire nonostante la categoria stessa di razza sia stata destituita di ogni scientificità. In questo modo, la razza si è rivelata un efficace e duraturo strumento di classificazione sociale della popolazione mondiale e legittimazione delle relazioni di dominazione. D’altra parte, la Conquista ha imposto anche la strutturazione di tutte le forme di controllo del lavoro, delle sue risorse e dei suoi prodotti (anche quelle esistenti precedentemente) intorno al mercato mondiale, attraverso la disseminazione del capitalismo⁴⁹.

Per il Collettivo, dunque, la modernità non è un prodotto intraeuropeo ma è nato dallo sfruttamento del mondo coloniale: dunque la colonialità è il lato oscuro della modernità⁵⁰. Inoltre, diversamente dal fenomeno del colonialismo, che manifesta la dominazione politico-economica di una nazione o un popolo su un altro, è finito con il processo di decolonizzazione, la colonialità è un modello di potere ancora operante nell’attuale struttura globale⁵¹.

In questa ottica, Catherine Walsh⁵² propone di considerare l’espressione “decoloniale” non nei termini di una cessazione, che indichi una definitiva scomparsa delle tracce coloniali, ma come un cammino di lotta permanente, in cui si possono rintracciare trasgressioni, creazioni e orizzonti alternativi.

⁴⁷ R.M. Fleuri – L.J. Fleuri (2018), *Learning from Brazilian indigenous peoples: toward a decolonial education*, in «The Australian Journal of Indigenous Education», cit.

⁴⁸ A. Quijano (2000), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina*, in E. Lander (2000) (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas*, Clacso, Buenos Aires, pp. 201-245.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ W.D. Mignolo (2002), *The geopolitics of knowledge and the colonial difference*, in «South Atlantic Quarterly», 2002, n.1, pp. 57-96.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² C. Walsh (2014), *Sono possibili scienze sociali/culturali altre? Riflessioni sulle epistemologie decoloniali*, in G. Ascione (a cura di), *America latina e modernità. L’opzione decoloniale: saggi scelti*, Arcoiris, Salerno, pp. 151-169.

La colonialità attraversa tutte le sfere dell'esistenza, connotandosi come colonialità del potere, dell'essere⁵³, dello sguardo⁵⁴, della natura⁵⁵, del genere⁵⁶. In particolare, la colonialità del sapere costituisce la forma più profonda e duratura di violenza esercitata nei confronti delle popolazioni africane e americane: attraverso di essa i colonizzati sono stati costretti ad abbandonare i loro universi simbolici e a apprendere la cultura dei colonizzatori in tutto ciò che fosse utile alla riproduzione della dominazione⁵⁷. La colonialità del sapere continua a penetrare nelle prospettive epistemologiche, accademiche e disciplinari⁵⁸.

All'interno del pensiero decoloniale è sorta una prospettiva interculturale che Walsh⁵⁹ denomina "critica", perché si contrappone sia a un approccio "relazionale", incentrato esclusivamente sulla disposizione personale allo scambio, sia a un approccio "funzionale", che mira a mantenere l'ordine costituito integrando le minoranze attraverso la concessione di diritti. Al contrario, la pedagogia interculturale critica parte dal riconoscimento dei dispositivi coloniali-razziali in cui si realizza l'incontro con l'altro, problematizzando il carattere conflittuale politico-sociale delle differenze⁶⁰. In un'ottica critica, dunque, è necessario comprendere l'intercultura in un progetto più ampio di trasformazione della società, orientato a mettere in discussione e superare la matrice coloniale che ancora produce la subalternità di saperi, logiche e modi di vita e, soprattutto, di persone e gruppi umani razzializzati⁶¹.

5. Considerazioni conclusive

Nel corso dell'articolo abbiamo esaminato le tre principali radici teorico-politiche della pedagogia interculturale brasiliana, allo scopo di mostrare che, sebbene il paradigma

⁵³ N. Maldonado-Torres (2007), *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, in S. Castro-Gomes – R. Grosfoguel (2007) (a cura di), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores – Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, pp. 127-168.

⁵⁴ J. Barriandos (2011), *La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico*, in «Nómadas», 2011, n. 35, ott, pp. 13-29.

⁵⁵ C. Walsh (2013), *Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*, in C. Walsh (2013) (a cura di), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, Abya Yala, Quito, pp. 23-68.

⁵⁶ M. Lugones (2011), *Hacia un feminismo descolonial*, in «La manzana de la discordia», 2011, n. 2, pp. 105-119.

⁵⁷ E. Lander (2000), *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, in E. Lander (2000) (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas*, Clacso, Buenos Aires, pp. 11-40.

⁵⁸ C. Walsh (2009), *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Relazione presentata al XII Congreso Asociación Internacional pour la Recherche Interculturelle – Aric*, cit.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ M. Muraca (2017), *Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali*, in «Civitas educationis. Education, politics and culture», 2017, n. 1, pp. 133-150.

⁶¹ R.M. Fleuri – L.J. Fleuri (2018), *Learning from Brazilian indigenous peoples: toward a decolonial education*, in «The Australian Journal of Indigenous Education», cit.

interculturale si sia affermato in molte parti del mondo⁶², in Brasile è stato stimolato e continua a confrontarsi con questioni strutturali specifiche⁶³. Qui, infatti, i fenomeni del colonialismo e della colonialità hanno provocato processi di acculturazione forzata, fusioni sincretiche violente e, in molti casi, la perdita di sistemi simbolici. Di fronte a queste realtà, una delle sfide dell'intercultura è favorire il superamento della soggezione e la costruzione di relazioni sociali più giuste⁶⁴. In altre parole, l'intercultura deve diventare parte di un progetto politico più ampio di trasformazione sociale.

Siamo fermamente convinti, tuttavia, che la pedagogia interculturale brasiliana possa proficuamente dialogare con la pedagogia interculturale italiana, contribuendo a mettere in luce aspetti in genere poco considerati, “innanzitutto ricostruendo i molteplici fili che legano politica e educazione, per intensificare il portato trasformativo di quest'ultima in contrasto alla riproduzione dei dispositivi di potere dominanti”⁶⁵. In particolare, nel lavoro educativo e sociale con i migranti – ovvero il terreno originario e più specifico della pedagogia interculturale in Italia – la proposta brasiliana può contribuire a:

- riconoscere la relazione come luogo complesso, conflittuale e attraversato da asimmetrie che è necessario riconoscere e riformulare;
- problematizzare un approccio “relazionale”, incentrato esclusivamente sulla disponibilità individuale alla relazione, prendendo coscienza delle cornici geopolitiche, epistemiche, istituzionali, disciplinari in cui si realizza l'incontro con l'altro⁶⁶.

Riferimenti bibliografici

1. Barriendos J. (2011), *La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico*, in «Nómadas», 2011, n. 35, ott, pp. 13-29.
2. Cima R. – Muraca, M. (2016), *Quale intercultura? Sguardi e contributi dall'America Latina e dall'Africa Sub-Sahariana*, in A. Portera – P. Dusi (2023) (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Francoangeli, Milano pp. 67-75.
3. Fanon F. (1979), *I dannati della terra*, Einaudi, Torino.
4. Fleuri R.M. (2008), *Reinventar o presente... pois o amanhã se faz na transformação do hoje*, UFC, Fortaleza.
5. Fleuri R.M. (2021), *Desafios educacionais nas fronteiras da democracia: aprender com a reexistência dos povos ancestrais de Abya Yala*, in «Encontros teológicos», 2021, n. 3, pp. 639-660.
6. Fleuri R.M. (2023), *Educar para viver em plenitude*, in «Afluente: Revista

⁶² A. Portera (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.

⁶³ R. Cima – M. Muraca (2016), *Quale intercultura? Sguardi e contributi dall'America Latina e dall'Africa Sub-Sahariana*, in A. Portera – P. Dusi (2023) (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Francoangeli, Milano, pp. 67-75.

⁶⁴ R.M. Fleuri (2008), *Reinventar o presente... pois o amanhã se faz na transformação do hoje*, UFC, Fortaleza.

⁶⁵ M. Muraca (2023), *Introduzione. Un mondo in cui esistano molti mondi. Imparando da Abya Yala il cammino interculturale critico. L'altra intercultura. Visioni e pratiche da Abya Yala al mondo*, in M. Muraca (2023) (a cura di), *PensaMultimedia*, Lecce, p. 14.

⁶⁶ *Ibidem*.

- de letras e linguística», 2023, n. 22, pp. 7-34.
7. Fleuri R.M. – Fleuri L.J. (2018), *Learning from Brazilian indigenous peoples: toward a decolonial education*, in «The Australian Journal of Indigenous Education», 2018, n. 1, pp. 8-18.
 8. Freire P. (1959), *Educação e atualidade brasileira. Tesi di concorso per la cattedra di storia e filosofia dell'educazione*, Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife.
 9. Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
 10. Freire P. (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano.
 11. Freire P. (1979), *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guinea Bissau*, Mondadori, Milano.
 12. Freire P. (2013), *Pedagogia da tolerância*, Paz e terra, Rio de Janeiro.
 13. Freire P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino.
 14. Freire P. – Faundez A. (2008), *Por uma pedagogia da pergunta*, Paz e terra, Rio de Janeiro.
 15. Freire P. – Macedo D. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, Forum, Udine.
 16. Hooks B. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano.
 17. Krenak A. (2020), *Caminhos para a Cultura do Bem Viver*, www.culturadobemviver.org.
 18. Lander E. (2000), *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, in E. Lander (2000) (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas*, Clacso, Buenos Aires, pp. 11-40.
 19. Lugones M. (2011), *Hacia um feminismo descolonial*, in «La manzana de la discordia», 2011, n. 2, pp. 105-119.
 20. Maldonado-Torres N. (2007), *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, in S. Castro-Gomes – R. Grosfoguel (2007) (a cura di), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores – Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, pp. 127-168.
 21. Macas L.F.S. (2014), *El paradigma educativo de Abya Yala: continuidad histórica, avances y desafíos*, Uraca, Managua.
 22. Memmi A. (1979), *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*, Liguori, Napoli.
 23. Mignolo W.D. (2002), *The geopolitics of knowledge and the colonial difference*, in «South Atlantic Quarterly», 2002, n.1, pp. 57-96.
 24. Muraca M. (2017), *Generare sapere dalla differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali*, in «Civitas educationis. Education, politics and culture», n. 1, pp. 133-150.
 25. Muraca M. (2021), *Colonialismo e decolonizzazione negli scritti di Paulo Freire*, in «Encyclopaideia», 2021, n. 62, pp. 81-96.
 26. Muraca M. (2022), *Decolonizzare l'immaginazione. Visioni e pratiche di Buen Vivir*, in C. Diotto – M. Ophälders (2022) (a cura di), *Formare per*

- trasformare. Per una pedagogia dell'immaginazione*, Mimesis, Sesto San Giovanni (MI), pp. 176-190.
27. Muraca M. (2023), *Introduzione. Un mondo in cui esistano molti mondi. Imparando da Abya Yala il cammino interculturale critico. L'altra intercultura. Visioni e pratiche da Abya Yala al mondo*, in M. Muraca (2023) (a cura di), PensaMultimedia, Lecce, pp. 9-20.
28. Portera A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
29. Oliveira I.A. de (2015), *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*, CRV, Curitiba.
30. Quijano A. (2000), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina*, in E. Lander (2000) (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas*, Clacso, Buenos Aires, pp. 201-245.
31. Walsh C. (2009), *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Relazione presentata al XII Congreso Asociacion Internacional pour la Recherche Interculturelle – Aric*, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianopolis.
32. Walsh C. (2013), *Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*, in C. Walsh (2013) (a cura di), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, Abya Yala, Quito, pp. 23-68.
33. Walsh C. (2014), *Sono possibili scienze sociali/culturali altre? Riflessioni sulle epistemologie decoloniali*, in G. Ascione (a cura di), *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti*, Arcoiris, Salerno, pp. 151-169.
34. Walsh C. (2021), *O pensamento decolonial como instrumento de resistência: diferentes olhares. Relazione di apertura al V Colóquio internacional diálogos Sul-Sul e II Congresso internacional de pesquisa e práticas em educação – Conippe*, Universidade Federal do Acre, Rio Bra.

