

■ MARIATERESA MURACA

CO-EDUCARSI ALLA PACE A GORONGOSA (MOZAMBICO)

Riflessioni su un percorso in atto

SOMMARIO

Dal 2016 la Scuola di Pace di Monte Sole è impegnata insieme alla ONG Helpcode nel distretto di Gorongosa, in Mozambico, in un progetto di educazione alla pace, rivolto a insegnanti delle scuole primarie e secondarie. Dalla firma degli Accordi di pace del 1992, la regione è stata periodicamente teatro di recrudescenze delle storiche ostilità tra il partito al potere, la FRELIMO, e il principale partito d'opposizione, la RENAMO, che hanno raggiunto l'apice tra il 2013 e il 2016. L'articolo analizza il percorso realizzato fino a oggi e ancora in atto, mettendo a fuoco gli esiti più significativi, le metodologie partecipative attraverso cui sono stati perseguiti e gli orizzonti di senso. Le riflessioni si basano sul diario di campo dell'autrice, che è coinvolta nel progetto in qualità di formatrice, e su alcuni materiali operativi elaborati collaborativamente insieme agli insegnanti.

ABSTRACT

Since 2016, the Peace School of Monte Sole has been involved with the NGO Helpcode in the Gorongosa district (Mozambique), in an education for peace project, aimed at primary and secondary school teachers. After the 1992 Peace Accords, the region has periodically been the scene of a resurgence of historical hostilities between the ruling party, FRELIMO, and the main opposition party, RENAMO, which reached a peak between 2013 and 2016. The article analyzes the path carried out and

still ongoing, focusing on the most significant results, the participatory methodologies through which they were pursued and the horizons of meaning. The reflections are based on the journal of the author, who is involved in the project as a trainer, and on some operational materials developed collaboratively with the teachers.

INTRODUZIONE

L'esperienza di educazione alla pace al centro di questo contributo è il frutto della collaborazione tra Helpcode e la Scuola di Pace di Monte Sole. Helpcode è una organizzazione non governativa, attiva nella difesa dei diritti dell'infanzia in diversi paesi europei, asiatici e africani e presente in Mozambico dal 1988. La Scuola di Pace, invece, è sorta nel Parco storico di Monte Sole diciotto anni fa con l'intento di alimentare la memoria rispetto al più grande eccidio compiuto in Europa occidentale dalle forze nazi-fasciste e al contempo promuovere la pace attraverso molteplici attività educative (campi internazionali, esperienze residenziali, laboratori rivolti a classi e gruppi, ricerche sulla memoria orale)¹. La collaborazione tra questi due soggetti si è concretizzata a partire dal 2016 attraverso il progetto di cooperazione internazionale, *Resilienza a Gorongosa: intervento integrato e partecipato per una pace duratura nella Serra di Gorongosa*, finanziato dall'Agenzia italiana per la cooperazione allo sviluppo; e si è rafforzata nel 2018 con il progetto *Cultura e pace mano nella mano verso lo sviluppo di Gorongosa*, sostenuto dall'Unione Europea e ancora in corso. Nello specifico, le attività formative condotte dalla Scuola di Pace sono state indirizzate inizialmente a un gruppo di venti insegnanti (di cui sei donne e quattordici uomini) delle scuole primarie e secondarie, che in seguito si è ampliato fino a includere ventotto partecipanti (di cui otto donne e venti uomini). Il coinvolgimento degli/delle insegnanti nasceva dalla volontà di valorizzare il loro ruolo chiave nella società, alla luce delle molteplici ricadute che potenzialmente hanno gli interventi a loro rivolti rispetto ai giovani e ai loro contesti di vita. In base alle stime del progetto, infatti, si ritiene che grazie a questo

¹ Per un ulteriore approfondimento, rimando all'articolo *Dar voce al silenzio: l'esperienza dei campi di pace a Monte Sole*, all'interno di questo numero.

lavoro si raggiungano indirettamente oltre 13.300 alunni delle scuole primarie e oltre 3.000 studenti delle scuole secondarie.

Questo articolo ha la finalità di mettere a fuoco gli esiti pedagogici più significativi raggiunti, soffermandosi sulle metodologie adottate, che si ispirano all'approccio di Paulo Freire e di Augusto Boal e più in generale alla pedagogia critica. Nella parte conclusiva, inoltre, verranno evidenziate questioni aperte e orizzonti di senso. Le riflessioni proposte nascono dall'impegno diretto dell'autrice, in qualità di formatrice per la Scuola di Pace di Monte Sole. Pertanto si basano sull'osservazione partecipante o per meglio dire sulla partecipazione riflessiva², intesa come simultaneo impegno di esperienza e problematizzazione. Questa pratica, essenziale in ambito educativo³, è stata favorita da alcuni strumenti: in particolare, il diario di campo e i materiali operativi, elaborati insieme agli insegnanti e frutto di momenti di autoanalisi collettiva⁴ del percorso in atto. Alla luce di questa contestualizzazione è possibile comprendere le ragioni dello stile narrativo che caratterizza il contributo.

NOMINARE IL CONFLITTO

Un primo effetto significativo del percorso di educazione alla pace avviato quattro anni fa è consistito nella possibilità di nominare il conflitto militare che ha colpito il distretto di Gorongosa e più in generale la regione centrale del Mozambico da parte di coloro che lo hanno vissuto in prima persona. L'identificazione delle tensioni politico-militari che hanno interessato la regione come un vero e proprio scontro bellico, infatti, è stata ostacolata sia dal governo nazionale, che ne ha minimizzato l'entità⁵, sia a livello internazionale dalla narrazione dominante tesa a presentare gli Accordi di pace del 1992 e i cambiamenti che sono stati avviati successivamente come un successo diplomatico. In realtà,

2 M. Muraca, *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*, Mimesis, Milano 2019.

3 L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

4 D. Dolci, *Palpitare di nesi*, Armando, Milano 1985.

5 L. De Brito, *Uma Reflexão Sobre o Desafio da Paz em Moçambique*, in Aa. Vv., *Desafios para Moçambique 2014*, a cura di L. De Brito, Instituto de Estudos Sociais e Económicos, Maputo 2014, pp. 23-40.

anche dopo la fine della guerra civile, le ostilità tra le due principali forze politiche – la FRELIMO (*Frente de Libertação de Moçambique*⁶) e la RENAMO (*Resistência Nacional de Moçambique*⁷) – non sono mai cessate del tutto e hanno conosciuto degli importanti inasprimenti in occasione degli appuntamenti elettorali⁸.

Gli anni dal 2013 al 2016 sono stati particolarmente cruenti e hanno determinato conseguenze drammatiche sulla vita della popolazione della regione centrale del Mozambico. Organizzazioni internazionali come Human Rights Watch hanno documentato violazioni dei diritti umani: omicidi politici, sparizioni, detenzioni arbitrarie, abusi sessuali, attacchi ai trasporti pubblici, alle vie di comunicazione e alle strutture sanitarie, distruzione di proprietà e beni, che hanno causato morti e sfollati⁹. In particolare, il distretto di Gorongosa ha rappresentato l'epicentro delle tensioni militari, poiché costituisce la roccaforte della RENAMO. Gli episodi di violenza non si sono fermati neanche dopo la firma nel 2019 dell'Accordo di cessazione definitiva delle ostilità. Tra altre ragioni, il perdurare dell'instabilità si può attribuire alla frammentazione che si registra in seno alla RENAMO tra l'ala politica e l'ala militare, soprattutto in seguito alla morte nel maggio del 2018 dello storico *leader* Afonso Dhlakama, a causa di un attacco cardiaco. Negli ultimi anni, inoltre, la situazione è stata aggravata da altre calamità: il ciclone Idai che si è abbattuto in maniera devastante sulla provincia di Sofala, in cui si situa il distretto di Gorongosa, a marzo del 2019; e più recentemente la pandemia di Covid19, che è stata contenuta nel paese a prezzo di grandi

6 Fronte di Liberazione del Mozambico, originariamente movimento di liberazione dal dominio portoghese, si è costituito come partito politico in seguito alla decolonizzazione e da allora è rimasto ininterrottamente al governo.

7 Resistenza Nazionale del Mozambico, è nato come movimento di guerriglia di orientamento conservatore e anticomunista, combattendo contro la FRELIMO nella guerra civile; attualmente rappresenta il principale partito di opposizione.

8 S. Forquilha, *Do discurso da "história de sucesso" às dinâmicas políticas internas: o desafio da transição política em Moçambique*, in Aa. Vv., *Desafios para Moçambique 2014*, a cura di L. De Brito, Instituto de Estudos Sociais e Económicos, Maputo 2014, pp. 61-82.

9 Human Rights Watch, *"The Next One to Die" State Security Force and Renamo Abuses in Mozambique*, <https://www.hrw.org/report/2018/01/12/next-one-die/state-security-force-and-renamo-abuses-mozambique>, 2018.

Human Rights Watch, *World Report*, https://www.hrw.org/sites/default/files/world_report_download/wr2017-web.pdf, 2017.

sacrifici, innanzitutto la quasi totale sospensione delle attività scolastiche e formative, che peraltro ha riguardato anche le attività realizzate in loco dalla Scuola di Pace di Monte Sole¹⁰.

Nel corso della prima formazione che la Scuola di Pace ha realizzato a Gorongosa, all'indomani di una tregua, nel luglio del 2016, ci siamo confrontate, da una parte, con la reticenza delle/degli insegnanti a parlare esplicitamente del conflitto, sia per il timore di esporsi sia per la sofferenza che vissuti ancora molto recenti provocavano; dall'altra, con il bisogno di denunciarlo. È importante considerare, infatti, la complessità del loro ruolo di impiegati statali – quindi identificabili con il governo e con il partito al potere che, peraltro, soprattutto dagli inizi del 2000 ha perseguito un processo di condizionamento profondo della società, promuovendo una rete di comitati in tutti i luoghi di lavoro e residenza¹¹ – all'interno però di scuole situate in una regione fortemente controllata dall'opposizione. Come evidenziato dagli stessi docenti, in un contesto percepito come ambiguo e ostile, qualsiasi parola poteva essere interpretata in modo distorto e innescare tragiche conseguenze. Allo stesso tempo, era palpabile l'esigenza di approfittare di quella rara occasione di incontro internazionale per affidare all'ascolto di qualcuno le ingiustizie subite. A questo proposito, ricordo le parole che uno dei partecipanti, Nelson¹², mi ha rivolto durante la festa di chiusura della prima formazione: “grazie per essere venute a Gorongosa, neanche il Presidente del Mozambico viene qui”. Nella formazione, dunque, la narrazione dell'eccidio di Monte Sole ha funzionato da specchio, permettendo ai/alle partecipanti di osservare il proprio dolore in modo indiretto e mediato, come si evince dal brano del diario di campo che propongo di seguito:

Per inseguire l'ombra dell'albero di mango sotto il quale facciamo la formazione, spostiamo le sedie e mi rendo conto, per la prima volta, che vicino a noi c'è una grande tenda dell'esercito. È il momento di presentare la storia della

10 Nel 2020 avremmo dovuto realizzare due formazioni di tre settimane ciascuna a distanza di sei mesi l'una dall'altra.

11 L. De Brito, *Uma Reflexão Sobre o Desafio da Paz em Moçambique*, in Aa. Vv., *Desafios para Moçambique 2014*, a cura di L. De Brito, op. cit.

12 Tutti i nomi usati sono di fantasia.

Scuola di Pace di Monte Sole, che i partecipanti hanno sollecitato. Marta¹³ racconta e io traduco le sue parole dall'italiano al portoghese. Comincia dalla contestualizzazione storica della strage nazifascista: la Seconda guerra mondiale, il ruolo dell'Italia, l'arrivo degli Alleati, la guerra civile, i partigiani. Con la coda dell'occhio osservo i movimenti intorno alla tenda militare: uomini entrano ed escono, si avvicina una ragazza, forse porta il pranzo. Che ci fa l'esercito in uno spazio che dovrebbe essere destinato agli insegnanti? Le parole di Marta sono le stesse che gli/le docenti usano per descrivere il conflitto che vivono quotidianamente: *banditos, invasões, governo oficial, população indefesa*¹⁴. Così mentre traduco mi sembra di vedere gli insegnanti accerchiati dalle forze nazifasciste e dai ribelli. Dopo la fine del racconto, Marta invita i partecipanti a un momento di scrittura individuale: a lungo fanno risuonare sul foglio ciò che la storia di Monte Sole ha suscitato in loro. È un esercizio per loro stessi, le riflessioni non vengono condivise ma nei giorni a seguire i docenti riprenderanno più volte la storia di Monte Sole. Nelle loro restituzioni l'immagine più frequente sarà quella di una popolazione ridotta a campo di battaglia tra forze in lotta (dal diario di campo del 22 luglio 2016).

Grazie anche alla fiducia che si è consolidata all'interno del gruppo delle/dei partecipanti, l'esperienza del conflitto è diventata sempre di più oggetto di parola e riflessione comune. In questa direzione, è stata sperimentata una grande varietà di strumenti: la narrazione poetica; il disegno, sia da parte dei docenti che dagli studenti con la loro guida; il teatro-immagine che, grazie alla polisemia propria delle immagini, ha permesso di esplorare a fondo molteplici dimensioni del conflitto e visualizzare sviluppi o alternative, che non sarebbero emersi facendo leva solo su risorse razionali¹⁵.

Soprattutto è stata significativa la pratica della scrittura collettiva, che ci ha consentito di alimentare il processo formativo durante i mesi dell'esplosione della pandemia di Covid19 e che darà vita a una pubblicazione. In questo percorso, la nostra ispirazione fondamentale è stata l'esperienza della Scuola di Barbiana; in particolare, ci hanno orientato i principi e i passaggi descritti da don Lorenzo Milani nella lettera al maestro Mario

13 Marta è il nome che ho scelto per identificare la collega della Scuola di Pace, insieme alla quale ho svolto la prima formazione del progetto *Resilienza a Gorongosa*.

14 Banditi, invasioni, governo ufficiale, popolazione indifesa.

15 A. Boal, *O arco-íris do desejo. Metodo Boal de teatro e terapia*, Civilização brasileira, Rio de Janeiro 1996.

Lodi, acclusa alla lettera indirizzata dai ragazzi di Barbiana ai ragazzi di Vho di Piadena, in risposta all'invito a cominciare una corrispondenza¹⁶. In questo modo, abbiamo alternato momenti di scrittura personale e di confronto intersoggettivo, concludendo l'elaborazione con una revisione in piccoli gruppi. Anche i contributi individuali comunque hanno preso avvio da spunti comuni, selezionati a partire dalle "espressioni più felici"¹⁷ grazie a un primo giro di scrittura. Tra i temi identificati, alcuni riguardavano diversi aspetti del conflitto come: gli eventi che avevano condotto alla sua deflagrazione, l'impatto sulla popolazione civile e sul sistema educativo, le contraddizioni che hanno caratterizzato il processo di pace e che si manifestano anche nel presente. Il tempo prolungato richiesto dalla scrittura ha consentito di riprendere, legittimare e conferire significato a vissuti di dolore, difficili da approcciare perché densi e sovente oggetto di mistificazione da parte di un discorso pubblico, che ha continuato a minimizzare l'entità degli episodi di violenza successivi alla firma dell'Accordo di cessazione definitiva delle ostilità del 2019. Il risultato è stato una narrazione plurale e in prima persona del conflitto, in cui si alternano aneddoti, denunce e riflessioni da parte di coloro che ne hanno sofferto le conseguenze e che pertanto ne possono mettere a nudo le ingiustizie.

RISIGNIFICARE I CONFLITTI

Nel percorso formativo promosso dalla Scuola di Pace, la necessità di nominare l'esperienza della guerra si è intrecciata a un'altra: ovvero, favorire una visione più articolata e positiva del conflitto, inteso come fenomeno complesso e connaturato alle relazioni umane. In questa prospettiva, l'educazione mira al superamento delle componenti distruttive dei conflitti a favore della valorizzazione delle loro potenzialità trasformative, promuovendo le capacità individuali e collettive di gestirli in modo nonviolento. Si tratta di una scommessa audace, che non intende negare il carattere fondamentale problematico dei conflitti. Essi

16 Scuola di Barbiana, *Corrispondenza tra il priore e Mario Lodi*, url: <http://www.barbiana.it/LODI-MILANI.html>.

17 Ibidem.

infatti non sempre si possono ridurre a un momento all'interno di un percorso più ampio teso alla risoluzione¹⁸; al contrario, spesso possono causare ulteriore incomprensione, dolore e violenza, tanto che intravederne il rischio può indurre a rinunciare all'azione¹⁹.

Al contempo, questo approccio risultava coerente e funzionale anche a un altro obiettivo del progetto: cioè, restituire ai/alle docenti una consapevolezza di sé come agenti di cambiamento, in un contesto in cui il loro ruolo educativo da una parte risulta compromesso dalle tensioni militari, dall'altra è oggetto di una svalutazione sia sul piano sociale che sul piano economico²⁰. Ci sembrava essenziale, dunque, ampliare lo sguardo prendendo in considerazione le molteplici manifestazioni conflittuali, su cui è effettivamente possibile intervenire, in ordine a un miglioramento delle situazioni. Soprattutto all'inizio abbiamo incontrato molte resistenze, poiché il concetto stesso di "conflitto" evocava nei nostri interlocutori un immaginario esclusivamente aggressivo, distruttivo e violento, da scongiurare in nome di un'ideale armonia tra esseri umani. È stato quindi necessario innanzitutto un lavoro sulle parole che ci permettesse di esplorare un campo semantico, all'interno del quale il conflitto può essere associato alla guerra, allo scontro, alla catastrofe, ma anche alla relazione, alle divergenze che inaugurano nuove possibilità, al desiderio di giustizia e cambiamento.

Le prospettive teorico-metodologiche riconducibili alla pedagogia critica ci hanno offerto dei preziosi orientamenti in questo senso. Esse infatti riconoscono un indubbio valore politico-educativo al conflitto, a partire dal presupposto che, in una società segnata da relazioni di oppressione, l'educazione che si identifica con la coscientizzazione e la decifrazione critica del mondo esige di pagare il prezzo della ricerca, della trasgressione e della lotta per costruire alternative²¹. In particolare, il Teatro dell'Oppresso ci ha permesso di sperimentare le possibilità trasformative

18 M. Benasayag, A. Del Rey, *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano 2007.

19 M. Contini, *L'etica dell'impegno nell'esistenzialismo e nel problematicismo pedagogico*, in Aa. Vv., *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, a cura di M. Contini, A. Genovese, la Nuova Italia, Firenze 1999.

20 Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, *Relatório do estudo olístico da situação do professor em Moçambique*, MINEDH, Maputo 2017.

21 M. Gadotti, *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, Cortez, São Paulo 2003.

del conflitto, quando viene esplorato in modo creativo, non giudicante e partecipativo²². Grazie a questo metodo e in particolare attraverso la tecnica del teatro-forum, infatti, innanzitutto è emerso un tema molto rilevante per gli insegnanti: l'abbandono scolastico da parte delle adolescenti a causa dei matrimoni precoci. Si tratta di una pratica radicata nel contesto mozambicano, riconducibile in parte alla povertà, aggravata dagli scontri militari, che spinge le famiglie a puntare sulla dote per risolvere le proprie condizioni²³. Di recente i matrimoni prematuri sono stati al centro di un provvedimento legislativo, volto a proibire le unioni prima dei diciotto anni di età per entrambi i sessi²⁴.

È bene sottolineare che in questa problematica sono in gioco diverse dimensioni: in *primis*, il rapporto tra comunità e scuola che, in un contesto profondamente segnato dall'esperienza del colonialismo, si dà lungo linee coloniali, ovvero identificando la comunità con la tradizione, il folklore, la magia, la superstizione e la scuola come agente di modernità e sede dell'unico sapere ritenuto legittimo²⁵. Quindi se da una parte, i docenti hanno preso gradualmente coscienza che, presentando lo spettacolo di teatro-forum creato insieme nelle comunità in cui insegnano, stavano aprendo un conflitto rispetto al tema dei matrimoni precoci; dall'altra, è stato possibile moltiplicare gli sguardi su questo conflitto, valorizzando i punti di vista, i vissuti, le risorse di resistenza e azione degli abitanti delle comunità e soprattutto dei soggetti ritenuti maggiormente passivi e succubi: le madri, le nonne e le giovani donne. L'efficacia di questo approccio è argomentata da Helio:

il teatro-forum è attivo e partecipativo perché, oltre a inscenare lo spettacolo, motiva la platea a condividere le sue opinioni sulla questione presentata. Per me è il miglior teatro di tutti: ho già assistito a molte rappresentazioni teatrali

22 R. Mazzini, *Il Teatro dell'Oppresso*, in Aa. Vv., *Danzare tra le fauci del drago. Il potere del teatro per la trasformazione nonviolenta dei conflitti*, a cura di A. Donadio, Centro Gandhi, Pisa 2014.

23 R. Pellizzoli, *Il Mozambico dice finalmente basta alle spose bambine*, 2019, url: <https://helpcode.org/il-mozambico-dice-finalmente-basta-alle-spose-bambine>.

24 Ibidem.

25 R. Cima, M. Muraca, *Quale intercultura? Sguardi e contributi dall'America Latina e dall'Africa Sub-Sahariana*, in Aa. Vv., *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, a cura di A. Portera, P. Dusi, Francoangeli, Milano 2016.

che portavano un problema e la sua soluzione ma nel teatro-forum si pone solo il problema e il gruppo destinatario è invitato a mostrare le possibili alternative. Per questo dico che è differente, perché nelle altre tipologie di teatro gli spettatori guardano lo spettacolo come se raccontasse una storia, non partecipano e un cambiamento diventa difficile; invece, nel teatro forum gli spettatori sentono il tema nel cuore e, provando a risolverlo sul palco, cercano soluzioni per la società. Ho preso parte a molti seminari che scoraggiano la pratica dei matrimoni forzati ma non hanno avuto un grande effetto: al contrario il teatro-forum sta cambiando in modo significativo la situazione nelle comunità dove viviamo (contributo di Helio alla scrittura collettiva; traduzione mia).

RAFFORZARE LE RETI DI COLLABORAZIONE

Tra gli aspetti essenziali del percorso sopra descritto va evidenziata la problematizzazione dei preconcetti che impedivano di riconoscere interlocutori e alleati tra insegnanti e abitanti della comunità e la conseguente attivazione di un processo collaborativo nel contrasto a problemi che – come nel caso dei matrimoni precoci – limitano profondamente le possibilità di scelta e azione dei singoli e delle collettività. Nella direzione di questo orizzonte, un passo importante è stato compiuto sin dall'inizio del progetto *Resilienza a Gorongosa* attraverso la creazione di gruppi di prossimità, che rappresentano dei punti di riferimento per le/i docenti anche tra una formazione e l'altra. La prossimità è stata declinata sia come vicinanza geografica tra le comunità in cui gli insegnanti vivono e lavorano, sia come affinità di ruoli a livello distrettuale. In ogni caso, l'obiettivo dei gruppi era di ridurre le difficoltà di spostamento e mettere in discussione il clima di diffidenza reciproca, causati dalle ostilità belliche, configurandosi come degli spazi di incontro, confronto e riflessione comune. La costituzione dei gruppi di prossimità rispondeva anche all'esigenza di non limitare il contributo della Scuola di Pace a degli eventi formativi occasionali, presentando piuttosto questi ultimi come i momenti apicali di un processo di co-educazione permanente. Poco tempo dopo dall'inizio del progetto, dunque, Helpcode ha ritenuto essenziale identificare un professionista con il compito di coordinare il lavoro dei gruppi di prossimità e orientare le attività di moltiplicazione nelle scuole e nelle comunità.

Al fine di rafforzare le reti di collaborazione nella gestione dei conflitti è stata molto significativa anche la promozione da parte dei docenti di una tavola rotonda il 26 agosto del 2019, in occasione della terza formazione realizzata dalla Scuola di Pace a Gorongosa. Si trattava dell'evento inaugurale del progetto *Cultura e pace mano nella mano verso lo sviluppo di Gorongosa*, attualmente in corso. Attraverso di esso si intende costruire un percorso di educazione alla pace, reinventando il metodo di costruzione partecipativa del curriculum sulla base dei temi generatori, creato da Paulo Freire nel periodo in cui è stato assessore all'istruzione del comune di São Paulo (1989-1991). Tale metodo è caratterizzato da una struttura ricorsiva in cui si alternano fasi di ricerca delle "situazioni rilevanti" (temi frequentemente dibattuti, problematiche, conflitti etc.) da parte degli insegnanti-ricercatori nelle comunità in cui sono inserite le loro scuole; fasi di sistematizzazione dei dati raccolti attraverso temi generatori; fasi di sviluppo dei temi generatori all'interno di ciascuna disciplina in attività formative che vengono sperimentate e sono oggetto di valutazione²⁶. L'aspetto centrale del metodo che si vuole recuperare punta a rafforzare il rapporto tra ricerca e pratica, sapere ed esperienza, scuola e comunità.

La tavola rotonda pertanto mirava a coinvolgere e mobilitare intorno agli obiettivi del progetto i soggetti con cui le/gli insegnanti entrano in relazione nello svolgimento del loro ruolo educativo. Erano stati invitati i leader comunitari, i rappresentanti dei genitori nei consigli delle scuole, i dirigenti scolastici e i gruppi di madri di tutte le comunità coinvolte nel progetto, oltre che le autorità locali, i rappresentanti del governo del distretto e le associazioni in esso attive. La tavola rotonda aveva lo scopo anche di dare avvio alle attività di ricerca da parte dei docenti. Durante la mattinata, infatti, ognuno dei gruppi invitati ha preso parte a un tavolo di discussione intorno ai conflitti latenti ed espliciti presenti nelle comunità, le risorse attuali e potenziali di gestione dei conflitti e le reti esistenti o potenziali di cooperazione nella creazione di una cultura di pace. Presso ogni tavolo, due o tre docenti hanno facilitato il dibattito e l'hanno riportato in assemblea durante il

26 C. A. Torres, M. P., O'Cadiz, P. L. Wong, *Education and democracy: Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo*, Westview Press, Boulder 1998.

pomeriggio, realizzando anche un importante compito di mediazione linguistica, dal momento che in molti casi lo scambio si era svolto in lingua sena.

Oltre al tema dei matrimoni prematuri e dell'abbandono scolastico, sono emersi e sono stati messi in circolo vissuti e concezioni molteplici intorno al conflitto militare-politico-ideologico, ai conflitti sul luogo di lavoro e a scuola, alle dispute di terra, ai conflitti familiari, alle disuguaglianze di genere, la violenza domestica e gli abusi sessuali, ai conflitti tra la tradizione e la legge, tra la medicina tradizionale e la medicina praticata negli ospedali, agli squilibri climatici ed ecologici, alla competizione tra esseri umani e le altre specie, ai conflitti per la leadership all'interno della comunità, a diverse espressioni di discriminazione e violazione dei diritti umani. L'incontro, molto intenso e vivace, ha superato notevolmente le aspettative degli stessi insegnanti che, ancora una volta, hanno avuto l'occasione di riformulare e ampliare il proprio sguardo rispetto alle comunità sede delle scuole in cui lavorano. D'altra parte, nella restituzione delle persone presenti, è emerso più volte lo stupore ma anche la gratificazione di essere stati chiamati in causa rispetto agli obiettivi del progetto, a partire da questioni con cui si misurano quotidianamente. Questo coinvolgimento, peraltro, ha rappresentato un presupposto fondamentale per la realizzabilità delle attività di ricerca nelle comunità, che le/gli insegnanti hanno proseguito nei mesi successivi, finché le restrizioni adottate per la gestione della pandemia non le hanno bloccate.

SFIDE E ORIZZONTI

Nel corso dell'articolo ho cercato di mettere in luce le scelte teoriche, gli approcci metodologici e i passaggi più significativi che finora hanno caratterizzato il percorso di educazione alla pace promosso nel distretto di Gorongosa da Helpcode e la Scuola di Pace. Nell'ultima parte, intendo soffermarmi sulle questioni aperte dell'esperienza, che si sta facendo nel momento stesso in cui la racconto e dunque è tutt'altro che conclusa.

A medio termine, una sfida importante è legata alla pandemia di Covid19 e alle limitazioni che il suo contenimento impone alla realizzazione di attività politico-educative partecipative, per cui l'incontro, la relazione e i corpi sono essenziali e imprescindibili. Come ho sottoli-

neato, in un contesto fortemente segnato dalla paura e dalla diffidenza reciproca, abbiamo fatto leva sulla prossimità per favorire lo scambio, la riflessione comune e l'organizzazione dal basso. In quale altro modo possiamo continuare ad alimentare la fiducia e la collaborazione in un momento in cui la vicinanza si è trasformata in un veicolo di contagio, in una fonte di pericolo per noi e per gli altri? Come possiamo evitare che queste nuove barriere si assommino a quelle cristallizzate da decenni di scontri armati? Negli ultimi mesi, la pratica della scrittura collettiva ci ha effettivamente aiutato a non smarrire la direzione, anche perché ci ha permesso di tenere aperto in modo generativo il vuoto provocato dalla nostalgia dei nostri incontri. Quali altre vie è possibile immaginare, per evitare di cedere a riduzionismi telematici peraltro poco praticabili nel contesto interessato dal progetto?

A un livello più generale, resta aperta e viva la scommessa centrale di questo lavoro, ovvero contribuire ad ampliare le possibilità degli/delle insegnanti di agire efficacemente sulla propria realtà²⁷. Come ho provato ad argomentare, la riformulazione dello sguardo su di sé e sugli altri ha rappresentato una dimensione essenziale di questo processo, poiché ha permesso di prendere coscienza di risorse, alleanze e direzioni di cambiamento altrimenti invisibili. Si tratta, tuttavia, di un orizzonte che in tutta la sua complessità non può che prevedere tempi medio-lunghi, dal momento che richiede di muoversi controcorrente rispetto all'impotenza interiorizzata²⁸ a causa del terrore provocato dal conflitto armato ma anche dell'eredità del colonialismo e non da ultimo dell'assistenzialismo che connota una parte della cooperazione internazionale.

BIBLIOGRAFIA

- Benasayag M., Del Rey A., *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano 2007.
Boal A., *O arco-íris do desejo. Metodo Boal de teatro e terapia*, Civilização brasileira, Rio de Janeiro 1996.
De Brito L., *Uma Reflexão Sobre o Desafio da Paz em Moçambique*, in Aa.

27 A. Tolomelli, *Homo eligens. L'empowerment come paradigma nella formazione*, Edizioni Junior, Reggio Emilia 2015.

28 Ibidem.

Vv., *Desafios para Moçambique 2014*, a cura di L. De Brito, Instituto de Estudos Sociais e Económicos, Maputo 2014, pp. 23-40.

Cima R., Muraca M., *Quale intercultura? Sguardi e contributi dall'America Latina e dall'Africa Sub-Sahariana*, in Aa. Vv., *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, a cura di A. Portera, P. Dusi, Francoangeli, Milano 2016.

Contini M., *L'etica dell'impegno nell'esistenzialismo e nel problematicismo pedagogico*, in Aa. Vv., *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematista*, a cura di M. Contini, A. Genovese, la Nuova Italia, Firenze 1999.

Dolci D., *Palpitare di nessi*, Armando, Milano 1985.

Forquilha S., *Do discurso da "história de sucesso" às dinâmicas políticas internas: o desafio da transição política em Moçambique*, in Aa. Vv., *Desafios para Moçambique 2014*, a cura di L. De Brito, Instituto de Estudos Sociais e Económicos, Maputo 2014, pp. 61-82.

Gadotti M., *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*, Cortez, São Paulo 2003.

Human Rights Watch, *"The Next One to Die" State Security Force and Renamo Abuses in Mozambique*, url: <https://www.hrw.org/report/2018/01/12/next-one-die/state-security-force-and-renamo-abuses-mozambique>, 2018.

Human Rights Watch, *World Report*, url: https://www.hrw.org/sites/default/files/world_report_download/wr2017-web.pdf, 2017.

Mazzini R., *Il Teatro dell'Oppresso*, in Aa. Vv., *Danzare tra le fauci del drago. Il potere del teatro per la trasformazione nonviolenta dei conflitti*, a cura di A. Donadio, Centro Gandhi, Pisa 2014.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, *Relatório do estudo olístico da situação do professor em Moçambique*, MINEDH, Maputo 2017.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.

Muraca M., *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)*, Mimesis, Milano 2019.

Pellizzoli R., *Il Mozambico dice finalmente basta alle spose bambine*, 2019, url: <https://helpcode.org/il-mozambico-dice-finalmente-basta-alle-spose-bambine>.

Tolomelli A., *Homo eligens. L'empowerment come paradigma della formazione*, Edizioni Junior, Reggio Emilia 2015.

Torres C. A., O'Cadiz M. P., Wong P. L., *Education and democracy: Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo*, Westview Press, Boulder 1998.

Mariateresa Muraca ha conseguito nel 2015 il dottorato di ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione Continua presso l'Università di Verona, in cotutela con l'Universidade Federal de Santa Catarina (Brasile). È ricercatrice post-doc presso l'Universidade do Estado do Pará (Brasile) e formatrice per la Scuola di Pace di Monte Sole in progetti di cooperazione internazionale incentrati sull'educazione alla pace in Mozambico. È docente a contratto di Pedagogia generale all'Università di Verona, docente stabile di Pedagogia generale e sociale e Storia dell'educazione all'Istituto Universitario Pratesi (affiliato all'Università Pontificia Salesiana) e docente invitata di Pedagogia sociale e progettazione educativa d'équipe e Metodologia e strumenti degli interventi educativi extrascolastici all'Istituto Universitario Progetto Uomo (aggregato all'Università Pontificia Salesiana). È autrice del libro *Educazione e movimenti sociali. Un'etnografia collaborativa con il Movimento di Donne Contadine a Santa Catarina (Brasile)* (Mimesis, 2019) e del manuale didattico *I colori della pedagogia* (Giunti e Treccani, 2020) e di diversi articoli scientifici. È attiva in spazi di ricerca e impegno come la Comunità filosofica femminile Diotima, la Rete nazionale Freire e Boal, la rete internazionale MOVER – Educação intercultural e movimentos sociais, il CESDEF – Centro Studi Differenza Sessuale Educazione Formazione, l'ABRE – Associazione di Brasilianisti in Europa. È co-direttrice scientifica di *Educazione Aperta*.