

Filippo Lenzi Grillini, Maria Gontijo Castro, Ana Maria R. Gomes

La scuola tra gli xacriabá¹: tra sviluppo economico e innovazione didattica

Introduzione

“Comunitaria, interculturale, bilingue, specifica e differenziata”, secondo il documento ministeriale “*Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*”² sono queste le caratteristiche fondamentali che devono contraddistinguere ogni scuola indigena brasiliana.

Con questo documento del 1993 il Ministero dell’Istruzione indica, alle Secretarias de Educação dei singoli Stati della federazione, quali saranno le linee da seguire per implementare programmi di educazione indigena differenziata. In Brasile, infatti, nel 1991 la responsabilità di sviluppare progetti educativi in contesto indigeno passa dalla FUNAI (Fundação Nacional do Índio), organo che si occupa della realizzazione delle politiche indigeniste del governo federale, alle Secretarias de Educação, i massimi organi a livello statale preposti alla realizzazione delle politiche educative federali. Nello Stato del Minas Gerais nel 1995 si inizia a pianificare un progetto educativo destinato ai quattro gruppi indigeni dello Stato, riconosciuti ufficialmente: krenak, maxakali, pataxò e xacriabá³. All’interno del progetto viene anche costituito il Magisterio indigena⁴, un corso di formazione per i maestri indigeni che dovranno insegnare nelle nuove scuole, nelle quali ci si propone di attivare le classi relative ai primi quattro anni dell’insegnamento basilico.

Qui c’interesseremo soprattutto alla riserva Xacriabá⁵, dove il progetto ha mosso i suoi primi passi nel 1997, quando effettivamente è iniziata l’attività didattica. Prima di questa data nell’area indigena erano presenti 12 scuole municipali, caratterizzate da programmi scolastici di tipo tradizionale e non differenziato. Dei 17 maestri di queste scuole, soltanto 4 erano indigeni. La provenienza da aree geografiche lontane dalla riserva era probabilmente una delle cause per cui i maestri erano scarsamente presenti in classe. Proprio tale assenteismo, unito alle difficoltà per i bambini di recarsi in scuole spesso molto distanti dalle loro abitazioni, fa-

ceva sì che una percentuale molto bassa di alunni frequentasse le scuole.

Con il progetto d'educazione indigena, il numero degli edifici scolastici è aumentato da 17 a 22 nel primo anno delle attività. Nel 2003, ogni *aldeia* e anche alcune *sub-aldeias* hanno una loro scuola, in un totale di 29. L'aumento del numero delle scuole (indubbiamente necessario dal momento che la riserva ha un'area di 46.000 ettari ed è abitata da oltre 6.000 persone) e la presenza di un gruppo di maestri, composto esclusivamente da indios, sono forse i due fattori fondamentali che hanno fatto sì che l'affluenza degli alunni nelle classi aumentasse notevolmente, passando da una sparuta minoranza (circa il 5 per cento) alla quasi totalità dei bambini in età scolare (circa il 90 per cento).

Da questi pochi dati si evince che solo con la realizzazione del progetto di educazione indigena pianificato a Belo Horizonte, capitale del Minas Gerais, si è verificata l'effettiva e capillare introduzione della scuola nella riserva Xacriabá⁶.

In quest'articolo ci si propone di analizzare l'impatto della scuola in questo particolare contesto, proponendo i risultati di studi di campo essenzialmente finalizzati a due distinti aspetti del processo d'introduzione delle scuole: in una prima parte ci si soffermerà sugli effetti socio-economici e sulle prospettive di sviluppo e di cambiamento relative alla presenza della "istituzione-scuola", nella seconda parte si analizzeranno invece le innovazioni didattico-pedagogiche messe in evidenza da un progetto educativo che si definisce differenziato e che attribuisce ai maestri indigeni un ruolo fondamentale⁷.

L'impatto della scuola nella terra indigena Xacriabá: fra effetti immediati inaspettati e prospettive di sviluppo indefinite

Durante una ricerca sul campo avvenuta fra gli anni 2000 e 2001 nella riserva Xacriabá, si è analizzato il progetto di educazione indigena differenziata, secondo un approccio coerente con l'apparato teorico di riferimento proprio dell'antropologia dello sviluppo. Il programma educativo è stato analizzato come un progetto di sviluppo, mettendo in evidenza maggiormente ciò che la scuola, nei suoi primi anni di vita, ha prodotto e provocato, dal punto di vista sociale, politico ed economico, rispetto a tutto ciò che riguarda le dinamiche prettamente educative. Ci si è proposti d'individuare i processi di cambiamento provocati dall'introduzione delle scuole, analizzando le aspettative e gli orientamenti degli attori sociali protagonisti di tali processi, siano essi operatori del progetto provenienti dalla capitale dello Stato o indios locali. Particolarmente preziosi per questo tipo di approccio sono stati i contributi teorici che nello studio dei contesti di sviluppo han-

no messo in evidenza l'*actor oriented approach* (Olivier de Sardan 1995; Tommasoli 2001)⁸.

Tenteremo principalmente di dare una risposta a queste due domande: Quali sono i cambiamenti più significativi prodotti dalla scuola? E quali prospettive future si aprono per gli alunni della scuola indigena differenziata e per la riserva indigena nel suo insieme?

Da quando il progetto ha mosso i suoi primi passi è emersa immediatamente una figura che sarebbe diventata cruciale, non solo per quel che riguarda le scuole, ma anche all'interno dell'organizzazione sociale del gruppo xacriabá: il maestro indigeno.

Nella riserva la professione di maestro è senza dubbio attraente, soprattutto perché fornisce un salario mensile di circa 400 reais⁹ (che sale a 700 per i due direttori). Ma ciò che la rende estremamente appetibile non è esclusivamente lo stipendio alto, relativamente al contesto, ma è soprattutto la sicurezza di ricevere ogni mese un salario. Infatti il sistema economico locale è costituito prevalentemente da agricoltori che, vivendo in una regione molto secca e contraddistinta da precipitazioni stagionali, dipendono completamente dalle piogge. Quindi ricevere un regolare salario mensile è un grande privilegio; inoltre questa "nuova professione" permette di non allontanarsi dalla propria casa e dal proprio nucleo familiare, in una realtà in cui quasi tutti i giovani della riserva emigrano per sei mesi l'anno nelle piantagioni al Sud del Brasile. Non bisogna poi dimenticare che nelle scuole non lavorano solo i maestri, ma fanno parte del cosiddetto personale non docente anche segretari, inserienti, cuoche e addetti alla manutenzione delle scuole.

Quando è stata svolta la ricerca i maestri, formati dall'équipe del progetto, lavoravano già da tre anni, e già s'intravedevano gli effetti provocati dall'introduzione della scuola sulla micro-economia locale e sull'organizzazione sociale della riserva.

Uno degli esempi più interessanti riguarda le maestre, che per insegnare, sono obbligate ad allontanarsi da casa per quattro o cinque ore al giorno. Sono le uniche donne che lo fanno, in una realtà sociale dove i ruoli di genere sono ben definiti e le mogli si occupano della casa, dei figli e della preparazione degli alimenti (normalmente aiutate dalle figlie). Le maestre, impossibilitate a svolgere molte delle mansioni domestiche, hanno cominciato così ad assumere altre donne che si prendono cura della casa e dei figli piccoli. Viene introdotto così, indirettamente, il lavoro subordinato in una realtà dove prima non esisteva.

Bisogna quindi sottolineare come il programma statale d'educazione indigena sia da analizzare anche come fonte di risorse per gli xacriabá, che vivono in un contesto dove non agiscono organizzazioni non governative e dove i progetti realizzati dalla FUNAI sono molto pochi e di piccole dimensioni. Che il posto di maestro rappresenti qualcosa di più ri-

spetto a “un’alternativa per i giovani, diversa dall’agricoltura”, come avevano scritto i responsabili del progetto nel *Diagnostico*¹⁰ iniziale, appare evidente dal processo di “accaparramento” avvenuto per la selezione del primo gruppo di maestri.

La selezione dei primi 44 maestri destinati al *Magisterio indigena* viene affidata completamente alla comunità locale. D’altronde questo criterio di selezione era coerente con le metodologie d’azione dei responsabili del progetto che secondo i canoni dell’approccio partecipativo confidavano nell’apporto fondamentale della comunità locale¹¹. Bisogna però segnalare che dal punto di vista politico gli xacriabá erano divisi in due gruppi di potere ben distinti: da una parte il gruppo dominante che faceva capo al cacique Rodrigo legittimato dalla FUNAI, dall’altra un altro gruppo, definibile come subalterno, ma maggioritario nelle aldeias più periferiche della riserva, legato al CIMI¹² e caratterizzato da una posizione meno diplomatica del primo nelle battaglie di rivendicazione dei diritti. I maestri che furono selezionati erano strettamente legati ai rappresentanti di comunità delle aldeias e quindi al gruppo egemonico. Per esempio, nell’aldeia Barreiro questa “lottizzazione” politica è estremamente evidente, dal momento che su cinque professori selezionati per la scuola locale, ben quattro sono uniti da legami di parentela, di sangue o acquisita, con il rappresentante della comunità. Nella maggioranza delle *aldeias* la selezione è avvenuta in questo modo. In una di queste, Riacho dos Buritis, Enita, una donna che aveva già avuto esperienze d’insegnamento, è stata scartata in favore di Alice, figlia del rappresentante della comunità locale. Questo caso è particolarmente importante dal momento che Enita, sostenuta dal CIMI e dal gruppo politico subalterno, è arrivata addirittura alle vie legali, intentando causa ai coordinatori del progetto corresponsabili di averla esclusa ingiustamente.

Bisogna indubbiamente segnalare una scarsa conoscenza dell’arena politica locale da parte dei promotori del progetto, dal momento che l’unico studio approfondito sugli xacriabá (Moreira Santos 1997) non era ancora terminato al momento della pianificazione del programma. Questa scarsa conoscenza, se si eccettua il già citato *Diagnostico*, ha fatto sì che la scelta dei maestri provocasse situazioni conflittuali che accentuavano una divisione politica già esistente. I responsabili del progetto si trovarono in questa situazione perché si “fidarono” dell’organizzazione politica che la FUNAI sosteneva e presentava all’esterno come armonica e priva di situazioni conflittuali. L’errore era stato di credere a una “favola”, secondo la quale nella riserva ogni decisione veniva presa in completa armonia grazie a un’organizzazione politica comunitaria, autonoma rispetto all’influenza esterna e omogenea. Tale “favola” corrisponde a uno degli stereotipi tipici diffusi nel mondo della cooperazione internazionale e dei progetti di sviluppo, citati da Olivier de Sardan (1995, pp. 60-61)

nel suo studio su antropologia e sviluppo. La sua analisi delle rappresentazioni che “strutturano la percezione che gli attori dello sviluppo hanno del mondo reale, sul quale pianificheranno i loro progetti”, mette in evidenza alcuni degli stereotipi più ricorrenti. Uno di questi preconcetti è basato proprio sul mito del “collettivismo tradizionale”, una rappresentazione a priori, cieca nei confronti dei conflitti e delle divisioni interne.

Il progetto inizialmente prevedeva che la proposta formativa fosse relativa ai primi quattro anni di scuola; in seguito, su richiesta degli indios, venne deciso di aggiungere anche la quinta e la sesta classe dell’insegnamento obbligatorio (composto dai primi otto anni). Erano necessari quindi altri maestri. All’interno dello staff del progetto, vi fu un acceso dibattito sul metodo da utilizzare per la selezione di questo secondo gruppo di professori indigeni. I problemi legati alle conseguenze della prima selezione facevano sì che molti all’interno dell’équipe del progetto volessero cambiare il metodo di scelta dei maestri, ma interferire nelle decisioni della comunità avrebbe significato rinunciare all’approccio partecipativo. Alla fine si giunse alla conclusione che lo staff del progetto non poteva intervenire direttamente nei processi politici locali, ma doveva agire solo su ciò che riguardava le sue più specifiche competenze. Quindi era giusto, da una parte, non invadere il campo dell’arena locale, ma allo stesso tempo era doveroso intervenire per stabilire delle regole per quanto riguardava il meccanismo di selezione dei maestri, che, in effetti, rientrava nelle competenze pedagogiche e formative del progetto. Questa decisione, più invasiva, venne vissuta come prezzo da pagare per svincolare la selezione dei maestri e il progetto dall’egemonia dei gruppi politici locali. Nella pratica poi la selezione dei 32 nuovi maestri fu condivisa fra pianificatori e indios: i candidati eseguirono tutti una prova scritta che, una volta esaminata dagli operatori del progetto, venne classificata secondo tre fasce di merito; gli autori degli scritti classificati nella prima fascia di merito vennero poi giudicati dalla comunità dell’*aldeia*, che, in pubblico, e alla presenza degli operatori stessi, determinò chi fra di loro fosse il migliore. In realtà la comunità riunita e il suo leader locale non avevano l’ultima parola, infatti anche le decisioni prese durante l’ultimo passaggio di questo processo dovevano essere frutto del dialogo fra operatori e indios, tuttavia non ci furono mai casi di opzioni dei leader comunitari per persone ritenute inadatte dal gruppo di operatori di Belo Horizonte.

Il progetto educativo ha quindi un impatto estremamente rilevante sulla realtà locale sia dal punto di vista economico che politico. Proprio su quest’ultimo aspetto è importante soffermarsi, facendo un passo indietro, al primo incontro fra staff del progetto e indios. Nei progetti di sviluppo il primo incontro fra pianificatori e destinatari ha una notevole importanza, sia dal punto di vista analitico, sia dal punto di vista delle

conseguenze sulla realizzazione del progetto. Il primo contatto può avere luogo in circostanze molto diverse fra loro e più elementi vanno tenuti in considerazione: il luogo dell'incontro (nell'area di realizzazione del progetto o altrove), se siano presenti uno o più mediatori e se avvenga in pubblico o privatamente (Olivier de Sardan 1995).

Nel nostro caso il primo contatto con la realtà locale avvenne quando un gruppo di operatori della Secretaria, dopo aver informato formalmente la FUNAI, si accordò con il cacique Rodrigo perché li conducesse nelle varie *aldeias*, dove avrebbero spiegato in cosa consisteva il progetto educativo. L'entrata nella riserva degli operatori del progetto, accompagnati dal cacique, può essere interpretata come un atto implicito di negoziazione che per Rodrigo aveva anche un significato politico. Da una parte i pianificatori avevano bisogno di essere introdotti da un leader locale che legittimasse, di fronte agli xacriabá, la loro visita e i loro intenti. Rodrigo, da parte sua, ha sfruttato questo momento per esibire davanti al suo popolo la paternità dell'invito del gruppo di operatori e, di conseguenza, dell'idea del progetto. Il cacique è riuscito così nell'intento di presentarsi come responsabile della richiesta delle scuole e di conquistarsi il merito politico di questa grande acquisizione per la riserva.

Il gruppo arrivato da Belo Horizonte venne, in qualche modo, strumentalizzato da Rodrigo, anche se, probabilmente, questo era l'unico modo possibile per "entrare" nella riserva. Quindi dal punto di vista politico l'équipe del progetto, invece di presentarsi nella riserva come agente esterno neutrale, è stata utilizzata dal leader del gruppo egemonico per aumentare il suo consenso fra i locali.

Quest'ultimo non è tuttavia l'unico effetto significativo del progetto sulle dinamiche politiche interne alla riserva, infatti è rilevante mettere in evidenza anche un altro effetto, anche se non immediato come quelli già citati, ma di più lungo raggio. Ancora una volta protagonisti sono i maestri, che senza dubbio rivestono un ruolo fondamentale non solo all'interno della scuola ma all'interno della società locale. Abbiamo già messo in evidenza quanto i professori indigeni si stiano imponendo come élite economica, ma non ci siamo ancora soffermati sul ruolo politico che rivestono o potranno rivestire in futuro. I maestri emergono, naturalmente, dal punto di vista del livello d'istruzione (in un contesto in cui è alto il numero degli analfabeti), ma soprattutto hanno la possibilità esclusiva di accedere a informazioni preziose dal punto di vista politico. I maestri indigeni, attraverso i viaggi a Belo Horizonte, i contatti con rappresentanti influenti di istituzioni governative e i rapporti confidenziali con operatori del progetto, hanno l'opportunità di comprendere sia i giochi di potere della politica statale e regionale, sia i meccanismi politico-amministrativi delle istituzioni, in modo molto più approfondito, rispetto al cacique e ai capi comunità che, nella riserva, dovrebbero esserne i massimi

esperti e conoscitori. Rispetto a questi ultimi i giovani maestri sembrano caratterizzati da un atteggiamento più determinato e deciso nei confronti dei rappresentanti delle istituzioni. Tutte queste caratteristiche fanno sì che alcuni di loro stiano già pensando all'ipotesi di poter rivestire in futuro ruoli politici di vertice all'interno della riserva o incarichi di rappresentanza all'interno del consiglio comunale della vicina cittadina di São João das Missões¹³.

Le prospettive future

Dall'analisi dell'impatto politico-economico della nuova scuola siamo scivolati alle prospettive future aperte dal progetto, tema centrale della seconda domanda posta all'inizio. Per far luce su questo argomento è utile analizzare le aspettative e gli orientamenti dei principali attori sociali coinvolti: soffermandosi, da un lato, sulla percezione e le aspettative dei locali nei confronti della scuola indigena differenziata ed evidenziando, dall'altro, gli orientamenti e le ideologie che motivano i responsabili e gli operatori del progetto. Per comprendere quali siano le aspettative degli xacriabá bisogna concentrarsi su una caratteristica fondamentale della scuola indigena: il fatto che essa debba basarsi su una proposta educativa "differenziata". Questa può essere considerata a tutti gli effetti una parola chiave dal punto di vista analitico, dal momento che la scuola si presenta come "differenziata" perché maestri, esclusivamente indigeni, attraverso pratiche didattiche differenziate trattano in classe temi e materie dai contenuti specifici e, ancora una volta, differenziati¹⁴. Proprio tale differenziazione diventa cruciale per quel che concerne le aspettative dei locali sulle prospettive che la scuola può aprire; infatti all'interno della riserva, fra gli attori sociali interessati, s'incrociano fondamentalmente due tipi di aspirazioni. Il primo tipo riguarda le aspettative relative a una scuola che preveda per i ragazzi essenzialmente la possibilità di entrare a far parte del mondo del lavoro all'esterno della riserva, il secondo riguarda una prospettiva che privilegia un futuro lavorativo interno all'area indigena. Alcuni xacriabá nutrono ancora scetticismo nei confronti della scuola "differenziata", temendo che i maestri indigeni siano meno preparati dei maestri "esterni". Questi indios non si mostrano particolarmente affascinati da una scuola "differenziata" che valorizzi la cultura indigena, ma sembrano avere maggiormente a cuore altre tematiche legate al mondo del lavoro e alla competitività fra i ragazzi formati nella riserva e i ragazzi che hanno frequentato le scuole esterne all'area. La causa principale che spinge molti dei genitori a sperare in una scuola che formi i ragazzi, in funzione di un loro inserimento nel mondo del lavoro esterno all'area indigena, è determinata dalle poche possibilità di "impiego" che la riserva può offrire.

Vi sono tuttavia anche molti xacriabá che riconoscono invece l'importanza del fatto che la scuola sia differenziata e credono fermamente che sia importante che i loro figli rimangano a vivere e lavorare nella riserva (se questo sarà possibile). Queste opinioni sono molto più diffuse negli ambienti più informati, legati all'élite letterata locale e caratterizzata da un forte orgoglio indigeno.

Uno dei nodi centrali è legato alla possibilità di un futuro all'interno della riserva, ma tutti questi ragazzi, istruiti attraverso la scuola, che tipo di occupazioni svolgeranno in una realtà socio-economica che, per ora, si regge esclusivamente su agricoltura di sussistenza e pastorizia?

Possiamo tentare di rispondere alla domanda analizzando le ideologie e gli orientamenti di fondo dell'altro gruppo di attori sociali protagonisti dell'introduzione delle scuole: i responsabili e gli operatori del progetto. Anche all'interno di questo gruppo emergono principalmente due tipi di orientamenti relativi al significato e alle finalità più profonde che la scuola dovrebbe avere in un contesto come quello xacriabá. Il primo dei due riguarda in particolare l'opportunità di "costruire" una scuola che possa concedere alla popolazione locale la possibilità di progettare uno sviluppo sostenibile per la riserva indigena. Questo obiettivo è maggiormente sentito da quegli operatori che hanno lavorato in programmi educativi realizzati in altre realtà rurali o in contesto di favelas; in loro sono forti le motivazioni legate alla possibilità di dare un futuro migliore a realtà sociali disagiate. Tali finalità emergono non solo dalle interviste di campo ma anche dal *Diagnostico* (1995) ufficiale, nel quale fra gli obiettivi principali del progetto emerge: "professionalizzare gli indios in una prospettiva di sviluppo sostenibile"¹⁵.

La seconda ideologia-orientamento di fondo è direttamente collegata alle caratteristiche di "interculturalità" che la scuola indigena deve presentare. Scuola che si configura come ponte fra due culture e che viene esaltata per la ricchezza intrinseca a questo dialogo permanente, come si evince anche dalle parole di uno dei coordinatori del progetto: "Questa scuola serve perché gli indios possano comprendere loro stessi cioè il mondo della riserva, come funziona la loro società e quali siano i loro valori e allo stesso tempo conoscere il mondo socio-economico dei bianchi"¹⁶. Sempre su questa linea s'inserisce, con una sfumatura leggermente differente, questa dichiarazione di un'altra coordinatrice: "Deve essere una scuola con un piede nell'aldeia e un piede nel mondo, che prepari sia per un futuro fuori dalla riserva che per un futuro all'interno dell'area indigena"¹⁷. Qui rientra in gioco, però, oltre al tema dell'interculturalità, lo sguardo sulle prospettive di sviluppo future, un tema che gli operatori del progetto avevano già accennato in fase di pianificazione del programma. Infatti, sempre nel *Diagnostico* del 1995, s'ipotizzava, per il futuro, la possibilità d'inserire gli alunni formati nelle scuole indigene,

all'interno della scuola agricola di Januaria (il maggiore centro urbano della zona). Gli xacriabá stessi speravano che venissero assicurati dei posti, all'interno di questa scuola, riservati esclusivamente agli indios. Questa proposta era finalizzata a fornire una preparazione tecnica ai giovani della riserva, da mettere poi al servizio dell'agricoltura locale, per un uso più soddisfacente del territorio e delle risorse naturali.

Tuttavia tale proposta, negli anni, è stata quasi completamente abbandonata. Le motivazioni che hanno fatto svanire questa ipotesi sono legate ai programmi didattici della scuola di Januaria. I pochi xacriabá che hanno avuto l'opportunità di studiare nella scuola agricola hanno affermato che la preparazione è strutturata su un sistema basato su un'agricoltura meccanizzata e che utilizza grandi quantitativi di concimi chimici. Data la situazione economica dell'area un tipo di preparazione del genere non può essere utile in nessun modo nell'attuale contesto agricolo.

Decaduta tale proposta, e fatta eccezione per un progetto in fieri di "Università differenziata indigena" all'interno dell'ateneo federale dello Stato a Belo Horizonte, non vi sono altre proposte alternative.

In realtà, si stanno delineando anche altre prospettive di sviluppo locale legate indirettamente alla scuola (oltre a quelle, già esposte, relative al ristretto gruppo dei maestri). Tuttavia tali prospettive sono possibili solo grazie all'intraprendenza dei maestri e dei direttori delle scuole. Gli indios, inizialmente scettici sull'effettiva realizzazione del progetto delle scuole indigene, col tempo si sono convinti che in questo caso non si trattava di una delle tante promesse di sviluppo disattese, ma del lavoro di un gruppo di operatori e coordinatori affidabili che, in pochi anni, ha formato un consistente gruppo di maestri, li ha stipendiati regolarmente (con i fondi dello Stato) e che è assiduamente presente nell'area. Tutto questo ha fatto sì che gli xacriabá non solo considerino affidabile il progetto, ma soprattutto si attivino per ottenerne i massimi benefici, in una realtà in cui la prefettura locale non è attenta alle richieste degli indios e non sono presenti ONG. Avviene spesso, per esempio, che, durante gli incontri fra operatori e indios, le richieste di questi ultimi siano sempre più mirate alla realizzazione di altri progetti per lo sviluppo dell'area. A questo riguardo è interessante rilevare come, anche in incontri ufficiali, come quello con il Segretario de Educação, nella sala delle conferenze della Secretaria di Belo Horizonte, gli xacriabá abbiano avanzato le loro richieste, dopo essersi confrontati con gli operatori del progetto. Gli indios richiedevano al Segretario de Educação strade asfaltate per raggiungere più agevolmente le scuole, l'installazione dell'energia elettrica nelle zone della riserva ancora scoperte e di una rete telefonica per facilitare lo scambio d'informazioni fra maestri e direttori delle scuole. Naturalmente le responsabilità di finanziare e promuovere questi progetti non erano e non potevano essere del Secretário de Educação¹⁸. Come precedente-

mente abbiamo individuato le strategie che si attivano nell'arena locale, per sfruttare le risorse che il programma delle scuole distribuiva, così adesso qui dobbiamo mettere in risalto le strategie che sta attivando l'intero gruppo, attraverso le azioni di un'élite di protagonisti privilegiati (maestri e capi comunità).

Il progetto nella sua prospettiva pedagogica: una storia locale delle innovazioni didattiche

Per capire la portata dei cambiamenti introdotti dall'istituzione della scuola indigena e l'attuale contesto della scolarizzazione, è necessario soffermarsi anche sull'analisi dei cambiamenti nella dimensione pedagogica, per verificare le ripercussioni dell'entrata della scuola in quanto proposta pedagogica differenziata. Diversamente da ciò che è avvenuto nella sfera economica, qui i cambiamenti sono esplicitamente proposti e ricercati, sulla base degli orientamenti espressi nei testi legali che definiscono le caratteristiche delle scuole indigene (vedi n. 1).

I cambiamenti sono stati incisivi e l'innovazione è indubbiamente una chiave di lettura importante, ormai diventata anche discorso ufficiale; tuttavia la direzione e la configurazione stessa che le supposte innovazioni hanno avuto sul piano pedagogico – e più ampiamente, sul piano di una cultura scolastica¹⁹ – possono essere meglio rilevate e capite soltanto a partire da una profonda immersione nella storia locale e in particolare nella storia del processo di scolarizzazione. Tale storia, analizzabile attraverso la testimonianza di maestri e membri della comunità, mette in luce sia gli intricati processi e le dinamiche interne alle comunità xacriabá, sia le loro relazioni con gli agenti istituzionali. Tutto il processo d'innovazione didattica va analizzato in un quadro di garanzie legali raggiunte da pochi anni, dove l'idea del “diritto alla scuola”, prima ancora che si arrivi a discutere di quale scuola si tratta – o dando per scontato che si tratta di una “scuola differenziata” – sarà sempre molto presente.

Nel contesto xacriabá, l'idea che la creazione delle scuole indigene è portatrice di innovazioni si rafforza se si prendono in considerazione due aspetti fondamentali. Il primo riguarda l'identità di gruppo: gli xacriabá fanno parte di quel gruppo di popoli indigeni la cui identità etnica si è ricostituita recentemente²⁰, e si è affermata con il riconoscimento del territorio indigeno, nel 1987, in seguito a un periodo di dispute violente. Da allora, stanno lottando per affermarsi come “indios”, e la loro partecipazione al PIEI è un ulteriore elemento di riconoscimento di quest'identità: la scuola xacriabá ha un ruolo importante in questo processo, sia in quanto funzionale alla conferma di tale identità, sia come luogo di ricostruzione e affermazione della loro “indianità” e della sua legittimità. In que-

sto senso, la scuola si configura come un progetto completamente nuovo rispetto a quelle precedenti²¹.

Tuttavia, paradossalmente, nei primi anni di funzionamento, è stato verificato dagli stessi formatori²² del PIEI che alcuni maestri avevano un approccio che sembrava molto simile a quello caratteristico del modello della scuola pubblica presente nell'area precedentemente alla nascita della riserva: bambini in fila, copia dalla lavagna, applicazioni di esercizi dai libri didattici, rituali di verifica della presenza e di richiesta di permessi per entrare e uscire dalle classi. Per cui, qualsiasi caratteristica o aspetto che prendesse le distanze da questo modello era immediatamente attribuito ai cambiamenti introdotti dalla proposta di scuola differenziata.

Come vedremo, gli aspetti più innovativi saranno invece frutto di un processo più articolato, dove tradizione, cambiamento e reinvenzione della tradizione s'intrecciano in modo molto originale²³.

Una prima osservazione più attenta ha rivelato che l'apparenza generale di "scuola pubblica tradizionale" conviveva in realtà con una serie di caratteristiche che contrastavano con questo modello. Forse la più forte, e che richiamava l'attenzione di tutti, ricercatori e formatori, era il particolare uso del discorso verbale: classi silenziose, dove non si sentiva la voce né dei bambini e neppure dei maestri. Gli scambi verbali tra maestro e alunni avvenivano in situazioni diadiche, che riguardavano cioè soltanto i due coinvolti, e osservazioni e commenti del maestro fatti a un determinato bambino non erano mai socializzati con gli altri. Le lezioni tendevano a essere avviate con gli esercizi, quando alcune istruzioni iniziali venivano comunicate a tutto il gruppo; a tutto questo seguiva un flusso continuo d'immersione nel silenzio. Fra continuità e discontinuità tra modello culturale della comunità e modello scolastico (Philips 1983; Emihovich 1996), è emersa una situazione inconsueta, dove rotture e continuità non erano immediatamente comprensibili.

Questa descrizione iniziale si riferisce a molte delle classi osservate, ma non deve però essere presa come una generalizzazione assoluta. Tra le 29 scuole presenti nelle *aldeias* e *sub aldeias*, vi sono alcune che sono sorte prima della delimitazione dell'area indigena (come nel caso di Barreiro e Forges). Altre *aldeias* hanno avuto una presenza più sistematica della scuola, come è successo a Brejo do Mata Fome, dove è installato il posto della FUNAI, e dove i maestri spesso si lamentano del comportamento indisciplinato dei bambini. In altri casi la situazione è opposta: la totalità degli abitanti delle comunità è ancora analfabeta e la scuola è arrivata solo nel 1997, con il PIEI, come è il caso di Caatinguinha, dove invece i maestri si lamentano del comportamento "troppo timido dei loro alunni"²⁴.

Le analisi dei primi dati sulle classi ha richiamato la necessità di un'indagine sui contatti precedenti con la scuola. Se la scolarizzazione non era stata sistematica nel periodo precedente alla scuola indigena, la cono-

scenza sulla scuola (Ogbu 1994, 1996) sembrava profondamente segnata da esperienze precedenti. In altre parole, anche in assenza fisica dell'istituzione scolastica, il modello era penetrato e in una qualche misura orientava l'azione dei differenti soggetti: maestri, alunni e famiglie. Come esempio illustrativo, un genitore di Caatinginha ha avuto un'accesa discussione con il leader locale, poiché riteneva che il maestro scelto "non lavora bene perché non distribuisce mai i compiti a casa".

La ricerca si è orientata all'esplorazione di queste esperienze anteriori, mantenendo l'attenzione su quali ricostruzioni venivano fatte, nel contesto attuale, della scuola indigena. In questa direzione, sono state identificate come testimoni privilegiati le "prime maestre", un gruppo di sette maestre xacriabá il cui arco d'esperienza – da quando si sono scolarrizzate a quando hanno cominciato a lavorare prima ancora della scuola differenziata, alla loro formazione come maestre indigene – ricopriva un periodo temporale significativo e permetteva di recuperare aspetti importanti della storia locale della scolarizzazione²⁵.

Di fianco ai riferimenti teorici dell'Antropologia dell'educazione, si è rivelato essenziale un confronto con la Storia dell'educazione, in particolare con gli studi realizzati nello Stato di Minas Gerais, che ci hanno permesso di ricostituire alcuni passaggi e cambiamenti avvenuti nella regione e che senza dubbio hanno coinvolto le scuole allora presenti nell'area (Faria Filho 2002, 2003). In particolare, ciò ha permesso d'identificare la compresenza di diversi modelli d'insegnamento: da quelli che hanno preceduto la creazione del sistema scolastico pubblico nel Minas Gerais, negli anni Trenta del sec. XX, a quello che ha caratterizzato questo passaggio, quando si è istituito il cosiddetto "insegnamento simultaneo" (in opposizione a un insegnamento individuale), con le classi organizzate per età e uno stile verbale da parte del maestro, caratterizzato dal "parlare a molti come se fossero uno". In questo senso, le aule delle scuole xacriabá accoglievano una singolare diversità di stili d'insegnamento, difficilmente osservabile in altri contesti, dove convivevano distinti modelli di distinti periodi storici dello sviluppo della scuola, e il tutto dentro la nuova realtà istituzionale delle scuole indigene differenziate. Tale diversità si era rivelata allo stesso tempo una sfida in termini di una più ricca conoscenza del contesto locale, e una potenziale risorsa in termini culturali e pedagogici.

Alcuni aspetti della cultura scolastica in costruzione

A titolo illustrativo, riporteremo l'esempio di due di queste "prime maestre", che hanno rivelato due distinti modi di avere a che fare con la gestione del quotidiano scolastico, modi che rivelano le elaborazioni

simboliche e le costruzioni di pratiche culturali specifiche attorno al ruolo di maestra e ai suoi rapporti con i bambini e con la comunità, all'interno di quel particolare contesto scolastico che si sta via via costituendo tra gli xacriabá.

Nel primo caso, si tratta di una maestra che ha richiamato l'attenzione per l'alto indice di promozione nelle classi di alfabetizzazione, e anche per i risultati positivi che raggiungeva con i suoi alunni²⁶. Nel corso di un'intervista realizzata in seguito a un periodo di osservazione in classe, lei cercava di spiegare la situazione di alcuni dei suoi "migliori bambini":

Vanno diretti alla III Luiz e Marcos... Non so se hai fatto caso (...) sì, loro stanno ripetendo la I serie. Perché non ho tolto loro, perché mi piace fare così, non mi piace togliere, mi piace lasciare sempre uno che è più avanti per dare forza agli altri. Però, lo so che lui è sveglio, che sa già leggere... Faccio sempre così. C'è anche il caso di Rossana, che è nella scuola di Dora, e lei meritava di passare alla III, ma l'ho messa nella II per aiutare gli altri (Maestra dell'*aldeia* Prata, 4 ottobre 2001)²⁷.

Dal discorso della maestra, è evidente che lei "manovra le bocciature" in modo da garantire la presenza di bambini che padroneggiano la lettura, per agevolare il processo di apprendimento degli altri, principianti. Una proposta che ha come orientamento di fondo l'idea dell'apprendimento ancorato sulla collaborazione tra bambini. L'alunno con buon esito viene "sacrificato" in favore di una maggiore possibilità di apprendimento per tutti.

Quest'esperienza avviene in una classe multiserie, una particolare circostanza che permette che la maestra segua lo sviluppo dei bambini che non sono promossi. La maestra si sente in libertà, anche per "ricompensare" gli scelti per la bocciatura, di mandarli avanti di due serie nell'anno seguente.

Questa pratica rivela un alto potenziale innovatore, ed esprime una singolare strategia della maestra nel gestire la "seriazione" in un contesto di classe multiserie. Nel trattenere alcuni bambini, la maestra agevola l'apprendimento di "tutti" e, dal punto di vista dei bambini trattenuti, fa sì che ci sia una rottura nella logica lineare di passaggio attraverso le serie, che caratterizza la maggior parte delle altre scuole, in quanto modello scolastico prevalente.

Nella prima intervista realizzata con questa maestra, lei ha riferito che, da bambina, aveva avuto l'esperienza di aiutare i suoi compagni per richiesta della sua maestra di allora. Afferma ancora che ha imparato a insegnare da allora. D'altra parte, la possibilità di gestione libera delle promozioni si deve all'orientamento del PIEI per quanto riguarda la richiesta che ogni maestro assuma il suo gruppo-classe, peraltro spesso parte del-

la sua stessa comunità, e introduca ciò che ritiene utile. La strategia della maestra sembra indicare una sintesi di elementi vari, tra vissuti personali, modelli pedagogici precedenti e “intraprendenza pedagogica” dei maestri indios.

Un secondo esempio serve a mettere in risalto alcuni elementi che concorrono alla configurazione del contesto scolastico che caratterizza alcune *aldeias*. Attraverso il discorso di una maestra dell'*aldeia* Sapé, vedremo come lei considera fondamentale il particolare rapporto che si stabilisce tra maestro, bambini e genitori. Lo sfondo sul quale si costituiscono i rapporti a scuola sono i rapporti nella comunità. Nel suo modo di vedere, è importante creare a scuola, e in particolare nella classe scolastica, un rapporto di fiducia tra bambini, genitori e maestri, rapporto necessario perché “non ci sia un ambiente sgradevole”.

Abbiamo anche il caso di bambini a cui non piace il maestro e che cercano un altro maestro, e allora loro cercano un maestro che piace loro, che piace ai genitori e lasciano quel maestro che non gli piace (...). Perché se rimane lì il bambino a cui non piace il maestro, il bambino resta senza fiducia e il maestro resta senza fiducia nel bambino e se il padre e la madre incominciano anche loro a non gradire quel maestro lì, tutto parte male (...) e rimane una classe così, senza rispetto (...) (Maestra dell'*aldeia* Sapé, 28 luglio 2001).

In questo passaggio, si può capire che la configurazione della classe sarà attraversata dalla rete di rapporti sociali esistente al di fuori della scuola, nelle comunità. In questo modo, le alleanze e i conflitti interni alle comunità incidono nella scelta del maestro a cui i genitori dovranno “consegnare” i loro figli.

La differenza nel modo di concepire il proprio ruolo e, di conseguenza, di gestire i rapporti con genitori e bambini si è resa esplicita in un'altra situazione. La maestra in questione ha partecipato a un convegno dove ci sono stati momenti di presentazione di esperienze innovative. Dopo il suo intervento, la maestra seguiva la presentazione di una collega che lavorava nella capitale dello Stato, in una scuola dentro una favela, con un progetto alternativo di alfabetizzazione. Come parte della presentazione, è stato presentato, alla fine, un breve video che sintetizzava l'esperienza e raccoglieva la testimonianza di varie persone, genitori compresi, i quali lodavano la maestra per il suo impegno, mai esistito prima. La maestra xacriabá osservò che i genitori parlavano da una posizione esterna alla scuola, e decise di porre una domanda alla collega: se nella scuola c'era qualche maestro che apparteneva alla comunità. In seguito alla risposta negativa della collega, la maestra xacriabá ha insistito domandando se i genitori non si risentivano di questo fatto. Dopo un certo imbarazzo, che ha lasciato intendere la difficoltà a capire il senso della do-

manda, la collega ha risposto sbrigativamente che lei era una professionista, che faceva bene il suo lavoro e che ciò era sufficiente²⁸.

Anche nell'aula scolastica questa rete di rapporti esterni è presente, influenzando sia sul modo in cui i bambini interagiscono tra di loro, sia sul modo di condurre l'attività didattica da parte della maestra. Nel caso preso in analisi, la maestra tiene in considerazione le situazioni di alcuni bambini "che non si trovano bene tra loro" e li rispetta, in particolare nelle occasioni di lavoro per gruppi, quando li lascia liberi di scegliere quei raggruppamenti che rispettino le prossimità e le distanze sociali esistenti. La sua modalità d'interazione con i bambini sembrerebbe, a un osservatore abituato al modello scolastico prevalente, essere caratterizzata dalla scarsità di interventi sulle attività dei bambini. Ancora una volta, nell'intervista di questa maestra sul suo percorso scolastico, ritroviamo elementi che ci fanno capire meglio il suo atteggiamento:

E mi ricordo che ho imparato di più con le compagne (...). A volte avevo delle difficoltà, e avevo vergogna di fare domande alla maestra, allora domandavo a loro. Mi sentivo meglio con le mie amiche. Quando la maestra usciva, io imparavo di più con loro²⁹ (Maestra dell'*aldeia* Sapé, 28 luglio 2001).

Quindi, il "lasciare fare ai bambini" compare come una possibilità di apprendimento considerata legittima ed efficace, sia nell'esperienza, in quanto scolaria, sia nella sua pratica docente.

Un'altra pratica comune che è da attribuire alla possibilità di riprodurre nell'aula le modalità d'interazione che i bambini vivono nelle comunità è la presenza, in varie scuole, dei cosiddetti *encostados* ("appoggiati"). Sono bambini più piccoli dell'età scolare, che vengono a scuola in compagnia dei fratelli o cugini, e vi rimangono senza che siano costretti a seguire del tutto le attività. Stavolta è la rete dei gruppi di età che funziona a sostegno di queste presenze, che sono prese da tutti, maestre comprese, come naturali e integrabili nel contesto scolastico. Anche se sono bambini che non potrebbero essere legalmente iscritti, vengono invece accolti e inseriti nelle classi, per decisione congiunta di maestri e direttori delle scuole xacriabá. Inoltre, dopo alcune negoziazioni, sono stati conteggiati dallo Stato fra coloro che possono beneficiare della merenda distribuita nelle scuole (all'inizio le presenze extra gravavano sulle quote previste in base ai soli iscritti).

La presenza degli *encostados* e il modo in cui i bambini più grandi si fanno carico di orientarli, o semplicemente continuano a svolgere i propri compiti permettendo che i piccoli si avvicinino e osservino, e magari realizzino qualche pezzetto di attività, indicano risorse umane ed educative presenti nella comunità, che possono essere anche utilizzate a scuola. Tale presenza non è da riportare né alle esperienze precedenti, né alle

proposte del PIEI, ma nasce dall'incontro tra la vita quotidiana della comunità e quella scolastica, e dagli scambi che possono avvenire tra questi due ambiti. Così come nel *mutirão*, attività di coltivazione collettiva dei campi dove i bambini vengono coinvolti nelle attività di lavoro agricolo, e imparano per immersione nel contesto di vita (Cohn 2002; Lopes da Silva 2002), così gli *encostados* possono imparare dalla vita a scuola, e imparare qualcosa sulla scuola stessa, prima che vengano coinvolti nelle attività didattiche propriamente dette.

Questa breve incursione nella vita quotidiana delle scuole xacriabá suggerisce che, alla base di ogni prospettiva di innovazione e sviluppo della scolarizzazione, ci sia l'importante intreccio tra l'istituzione scolastica e le altre istituzioni locali, e più ampiamente l'intreccio tra i processi formativi e le dimensioni sociali, culturali ed economiche della vita delle comunità. La lettura e valorizzazione di tale intreccio può contribuire a fare sì che la scuola indigena continui a essere qualcosa di appartenente alla comunità – caso del tutto singolare nel panorama delle scuole pubbliche brasiliane – e rappresenti, in questo senso, un potenziale per rispondere ai bisogni e ai progetti più complessivi da essa delineati.

La scuola tra sviluppo e innovazioni

Presentare una doppia linea di analisi sui cambiamenti avvenuti tra gli xacriabá può essere una strategia per avvicinare i due ambiti di azione e i suoi rispettivi campi d'investigazione. Scuola e sviluppo sono stati da sempre associati, con intrecci e dinamiche assai complesse che non vengono sufficientemente esplorate, sia in sede di ricerca che in sede di progettazione. Possiamo dire che prevale spesso un approccio strumentale che può avere due direzioni – con lo sviluppo, arrivano necessariamente le scuole, oppure, la posizione più frequente, le scuole sono parte delle strategie di promozione dello sviluppo – ma che non coglie le implicazioni più ampie dell'entrata della scuola nelle comunità indigene.

Con la scuola s'instaurano anche specifiche forme di rapporti sociali, in particolar modo rapporti di scambio di beni e servizi, forme che non vengono discusse direttamente, ma che, come abbiamo visto, incidono in modo determinante sui rapporti sociali delle comunità (cfr. Gomes 2003a).

L'analisi della situazione degli xacriabá è estremamente interessante per mettere in evidenza le strategie che un gruppo indigeno può adottare di fronte a fenomeni di cambiamento sociale ed economico, in particolare nel caso in cui essi siano provocati dall'entrata in scena dell'istituzione scolastica.

Per quanto riguarda invece i coordinatori del progetto, l'altro gruppo di attori sociali protagonisti del processo d'introduzione delle scuole; è

evidente che hanno commesso degli errori iniziali (legati prevalentemente a una scarsa conoscenza dell'arena politica locale), ma sono stati anche in grado di correggerli (con la selezione del secondo gruppo di maestri). La flessibilità nelle varie fasi della realizzazione che comprende il saper correggere gli errori *in itinere*, è senza dubbio una delle modalità più fruttuose per scongiurare il fallimento di un progetto di sviluppo (Tommasoli 2001). Sul versante pedagogico, l'istituzione di attività di "formazione continuata" ha portato i formatori a seguire nelle aree indigene i reali sviluppi del progetto, e ciò ha creato nuovi spazi per la revisione delle posizioni iniziali e per le dinamiche di costante negoziazione istituzionale che implica lo stesso progetto.

All'interno del processo dialogico fra operatori del progetto e indios vi sono però alcune proposte rimaste disattese, prevalentemente rispetto allo sviluppo economico dell'area indigena. Con il tempo alcuni obiettivi che i coordinatori del programma si erano posti inizialmente sembrano essere stati dimenticati o considerati non pertinenti alle responsabilità intrinseche a questo tipo di progetto. Benché siano emerse alcune prospettive inaspettate, sia dal punto di vista politico (i maestri che si affermano come possibile futura "classe politica" all'interno della riserva e anche nel municipio), sia dal punto di vista dello sviluppo dell'area indigena (le richieste di strade, energia elettrica e rete telefonica), rimane irrisolto il nodo della pianificazione di uno sviluppo futuro legato alla scuola.

Una scuola differenziata, come proposta pedagogica fortemente radicata sull'idea della valorizzazione e del rispetto delle società e delle culture indigene, deve porsi il problema di quali prospettive di sviluppo apre davanti a sé? Le retoriche di molti dei maestri nelle classi sono contraddistinte da messaggi chiari sul rispetto e la rivalutazione del modo di vivere tradizionale e sull'importanza di non abbandonare la riserva. Chi ha promosso e realizzato questo tipo di scuola deve porsi il problema di quale attività potrà svolgere chi decide di non emigrare dalla riserva, o forse questa non è responsabilità di pedagogisti, formatori educativi e assessorati all'educazione?

Tali interrogativi finali ci mettono in guardia sull'idea, molto diffusa, della scolarizzazione come un bene assoluto e lasciano spazio a una discussione fondamentale, ma spesso trascurata, sul ruolo dei progetti educativi nell'attuale contesto indigeno brasiliano. Queste non sono domande provocatorie, ma suggerimenti rivolti a chi si occupa di educazione indigena, per aprire un dibattito costruttivo. Un dibattito che faccia luce, da una parte, sulle responsabilità di chi promuove un progetto educativo "differenziato", e dall'altra sui significati più profondi legati alla definizione "scuola differenziata interculturale" e alle prospettive di più ampio raggio che essa apre. Approfondire questi temi è oggi fondamentale, dal momento che il contesto in cui vivono molte popolazioni indigene è

caratterizzato da un contatto continuo con il mondo esterno alle riserve. Un contatto che pone continuamente in discussione valori, strategie e aspirazioni in opposizione fra loro; con esiti spesso ancora indecifrabili.

Note

¹ La grafia xacriabá è presente nella letteratura sotto due forme: xakriabá, con la “k” (lettera non esistente nell’alfabeto portoghese, tranne che per termini o neologismi originati da lingue straniere) e xacriabá, grafia usata nelle scuole e dagli stessi xacriabá. Dato il contesto di questo lavoro, si è fatta la scelta del secondo registro.

² A questo documento, del 1993, si aggiunge la legge che regola l’educazione nazionale, “*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*”, del 1996, nella quale compare per la prima volta un capitolo sull’educazione scolastica indigena, seguita dal “*Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*” del 1998. Nell’elaborazione di ognuno di questi documenti, la partecipazione di agenti vari – maestri indios, associazioni indigene e ONGs indigeniste – è stata una costante, e ciò segnala un periodo di conquiste istituzionali risultanti da lotte svoltesi negli ultimi 25 anni.

³ Qui vengono nominate le popolazioni indigene inserite nel “*Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI)*” nel ’95/’96, quando il progetto ha mosso i primi passi. Oltre a queste, nello Stato sono presenti altre popolazioni indigene (araná, caxixó, pankararú, e xukurú-kariri) alle quali il progetto si dedicherà negli anni successivi.

⁴ Il progetto specifico relativo alla formazione dei maestri viene chiamato ufficialmente uhi-tup che in lingua maxakalí significa “allegria”.

⁵ La riserva è situata nella regione settentrionale dello Stato brasiliano del Minas Gerais, presso il confine con lo Stato di Bahia, regione che fa parte del *sertão* brasiliano, contraddistinto da gravi problemi di siccità e scarsità di risorse economiche. Come per la popolazione regionale, anche gli xacriabá, nella mancanza di alternative, ricorrono alla partecipazione nella produzione agricola fuori dell’area, nelle grandi fattorie del Sud del Minas e di São Paulo, sotto forma di lavoro stagionale e precario, dove non mancano episodi denunciati di schiavismo e sfruttamento illegale della manodopera. Nella riserva sono presenti 26 comunità chiamate *aldeias* caratterizzate da gruppi di case relativamente sparse, salvo 3 che si presentano con una certa concentrazione di case e attività di commercio (Brejo do Mata Fome, Sumaré e Barreiro). Ogni aldeia ha un capo-comunità che fa riferimento al *cacique*, il massimo rappresentante politico degli xacriabá.

⁶ Il “*Programa de Implantação das Escolas Indígenas*”, della Secretaria de Educação de Minas Gerais (Assessorato all’Educazione), oltre all’équipe di tecnici e consulenti esterni che ne risponde e lo gestisce, ha un’istanza decisionale e di consultazione composta in modo paritario tra indios e non-indios. La conduzione dei progetti è tuttora centralizzata nell’Assessorato, ma recentemente è nata la Associação da Educação Indígena Xacriabá, creata ufficialmente nel 2003.

⁷ Dal 2000, è in attività un gruppo di ricerca (cfr. Gomes, Gerken, Alvares 2001) che riunisce docenti dell’Università federale di Minas Gerais e dell’Università federale de São João del Rey e ricercatori legati alla realtà indigena di Minas Gerais, che ha proposto e realizzato progetti, contando sulla collaborazione di ricercatori esterni. Il progetto che ha dato avvio al gruppo è stato negoziato con l’équipe dell’Assessorato, e ha ricevuto il permesso delle comunità per il suo svolgimento, dal momento che quest’ultimo è obbligatorio per la realizzazione di ricerche in aree indigene in Brasile. Le analisi qui presentate sono frutto di un’elaborazione congiunta a partire dai lavori di ricerca di membri del gruppo (Gontijo e Gomes) e di collaboratori esterni (Lenzi-Grillini).

⁸ Fra i contributi recenti più interessanti su “antropologia e sviluppo”, cfr.: Colaiani 1994; Escobar 1995; Ferguson 1994; Grillo, Stirrat 1997; Hobart 1993; Malighetti 2001.

⁹ Al cambio del 2001, poco meno di 200 dollari.

¹⁰ Il documento a cui si fa riferimento è il frutto di un breve lavoro di monitoraggio svolto dagli operatori del progetto, sia sulla situazione educativa, sia sulla realtà socio-economica della riserva Xakriabá: *Implantação de escolas indígenas/MG diagnostico da situação educacional nas áreas indígenas/MG SEE/UFMG/FAE/CECIMIG/FUNAI*, Belo Horizonte, 1995.

¹¹ Dagli inizi degli anni Novanta la metodologia dell'approccio partecipativo o "bottom up", come viene anche definito, è molto diffusa nella maggior parte dei progetti di sviluppo governativi e non.

¹² Conselho indigenista missionário, un'organizzazione indigenista cattolica che fa riferimento alla Conferenza episcopale brasiliana (CNBB).

¹³ La riserva Xacriabá appartiene dal punto di vista amministrativo al comune di Missões, dove la popolazione indigena avrebbe tutte le carte in regola per far sentire la propria voce, dal momento che il 70 per cento dell'elettorato del comune è costituito da indios. Nonostante questo in consiglio comunale vi sono solo 2 consiglieri comunali su 9 e il vicesindaco che sono indigeni. Va detto però che, durante la stesura di questo articolo, nella riserva si sta organizzando un movimento per appoggiare uno dei direttori delle scuole indigene nella sua campagna elettorale per l'incarico di sindaco di Missões.

¹⁴ Le materie insegnate in classe sono le cinque tradizionali (portoghese, matematica, storia, geografia e scienze) oltre a tre materie specifiche (cultura xacriabá, lingua xacriabá, alternative economiche di sviluppo). Queste ultime non vengono insegnate come materie a sé stanti ma come temi trasversali specifici che "attraversano" le prime cinque materie.

¹⁵ *Implantação de escolas indígenas/MG diagnostico da situação educacional nas áreas indígenas/MG*, 1995, p. 2.

¹⁶ Intervista registrata a Belo Horizonte il 20 marzo 2001.

¹⁷ Intervista registrata a Belo Horizonte il 15 marzo 2001.

¹⁸ Bisogna ricordare che, dal periodo iniziale delle ricerche a oggi, sono stati realizzati progetti e interventi vari nell'area che hanno portato l'elettricità a gran parte della popolazione della riserva, e all'installazione di accesso internet in 3 *aldeias* oltre a un recente miglioramento dell'assistenza sanitaria in area.

¹⁹ Si veda Julia 1993; Frago 1995; Rockwell 1999; Gomes 2000.

²⁰ Diverse espressioni vengono utilizzate per riferirsi a questi gruppi: "indios misturados, emergentes, ressurgidos, resistentes" (aggettivi che trasmettono l'idea di mescolanza, emergenza, risorgimento e resistenza). Cfr. Oliveira 1999.

²¹ Nel dicembre 2003, un primo gruppo di studenti ha concluso la VIII serie (ciclo di scolarità obbligatoria) nelle scuole dell'area. Nella cerimonia e nella festa che è stata realizzata dalle comunità, la configurazione dell'identità indigena è stata richiamata più volte, espressa anche nei vestiti rituali e pitture corporali con i quali gli studenti si sono presentati.

²² Nella prima parte dell'articolo, seguendo l'approccio dell'antropologia dello sviluppo, si è fatto riferimento agli "operatori e pianificatori" del progetto. In questa seconda parte, si parla di "formatori", una volta che si fa riferimento a quegli operatori che lavorano nel Corso di formazione dei maestri indigeni, e che quindi compaiono nello scenario nelle vesti di formatori dei maestri.

²³ Le analisi qui riportate sono frutto delle attività investigative svolte dal 2001 al 2003 all'interno di un più ampio progetto congiunto di ricerca, che coinvolge ricercatori e studenti di corsi di laurea e post laurea in Pedagogia, Psicologia e Scienze sociali, coordinato da Ana Maria R. Gomes (UFMG), Carlos Henrique S. Gerken (UFSJ) e Myriam Martins Alvares (PUC-Minas), cfr. Gomes, Gerken, Alvares 2001. Queste analisi riguardano, dunque, uno degli indirizzi che ha assunto l'investigazione.

²⁴ Mentre la scelta dei maestri è stata realizzata tra i membri delle singole comunità, motivo anche di dispute politiche locali, a Caatinguinha i maestri erano di altre *aldeias*, perché non c'era nessuno in grado di frequentare il Corso di formazione dei maestri indigeni, che richiedeva come minimo la scolarità primaria.

²⁵ Con queste maestre sono state realizzate, tra il 2002 e il 2003, interviste e osservazioni in classi, così come video-registrazioni di alcune situazioni didattiche. I dati raccolti sono stati confrontati anche con i rapporti prodotti dai formatori del PIEI in seguito alle loro visite nelle scuole.

²⁶ Nelle scuole pubbliche di Minas Gerais, e quindi anche in quelle indigene, si è introdotta la possibilità di scelta tra il sistema “per serie” (dalla I alla IV elementare) e il sistema dei cicli, quest’ultimo presentato come una nuova proposta pedagogica, con la possibilità di garantire l’approvazione automatica fino alla IV elementare. I maestri xacriabá hanno scelto la seriazione (sistema per così dire “tradizionale”), ma hanno mantenuto una modalità di valutazione che caratterizza il sistema dei cicli, con schede individuali di osservazioni su ogni alunno tre volte l’anno.

²⁷ I nomi sono fittizi.

²⁸ L’episodio è avvenuto a Belo Horizonte, nell’agosto 2001, in un convegno il cui tema era l’innovazione pedagogica nel contesto della globalizzazione, ed è stato registrato dalle ricercatrici che seguivano il convegno, assieme ad alcuni maestri xacriabá che vi partecipavano per la prima volta.

²⁹ In quel caso la maestra usciva spesso poiché si trattava di una classe improvvisata presso un’abitazione, dove si trovava anche un piccolo negozio che la maestra doveva seguire mentre teneva la lezione.

Bibliografia

- Aymone, T., 1999, *Il ruolo della partecipazione*, «Inchiesta», XXIX, n. 126.
- Balandier, G., 1971, *Sens et Puissance. Les dynamiques sociaux*, Paris, Presses universitaires de France; trad. it. 1973, *Le società comunicanti*, Bari, Laterza.
- Bastide, R., 1971, *Anthropologie appliquée*, Paris, Petite Bibliothèque Payot; trad. it. 1975, *Antropologia applicata*, serie di antropologia, Torino, Bollati Boringhieri.
- Callari Galli, M., 1993, *L’antropologia culturale e i processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Colajanni, A., 1994, *Problemi di antropologia dei processi di sviluppo*, Varese, ISCO.
- Conh, C., 2002, “*A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia*”, in A. Lopes da Silva, A. Nunes, A. V. Macedo, a cura, *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*, São Paulo, ed. Global/FAPESP/MARI.
- D’emilio, L., 1994, “*Il maestro indigeno nell’Amazzonia peruviana*”, in AA.VV., *L’educazione bilingue in Perù*, «Quaderni di terra nuova», n. 3.
- Emihovic, C., 1996, “*Continuità e discontinuità culturale in educazione*”, in F. Gobbo, *Antropologia dell’Educazione: scuola, cultura educazione nella società multiculturale*, Milano, Unicopli.
- Escobar, A., 1995, *Encountering development: The making and unmaking of the third world*, Princeton Studies in Culture/Power/History, Princeton University Press, Princeton.
- Faria Filho, L. M., 2002, “*Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa*”, in A. C. Lopes, E. Macedo, a cura, *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*, Rio de Janeiro, DP&A.
- Faria Filho, L. M., 2003, “*O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa*”, in C. G. Veiga, T. N. L. Fonseca, a cura, *História e historiografia da educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica.
- Ferguson, J., 1994, *Anti-politics Machine*, Minneapolis, University of Minnesota.

- Frago, A. V., 1995, *Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones*, «Revista Brasileira de Educação», Belo Horizonte, ANPED, n. 0.
- Gomes, A. M. R., 2000, *Produção e reprodução da cultura escolar: algumas delimitações para a análise da experiência dos professores indígenas Xacriabá*, «Educação em Revista», xv, numero especial, Belo Horizonte.
- Gomes, A. M. R., 2003a, *Projetos de educação escolar indígena, interculturalidade e dimensão econômica: algumas questões emergentes*, Comunicação na Mesa Redonda “Economia solidária, educação e processos de inclusão social”, II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, Florianópolis, UFSC.
- Gomes, A. M. R., 2003b, *A configuração das classes nas escolas indígenas xacriabá: uma análise preliminar da experiência dos maestros*, paper apresentado no II Encontro Internacional Linguagem Cultura e Cognição: reflexões para o ensino, BH, FAE/UFMG.
- Gomes, A. M. R., Gerken, H., Alvares, M., 2001, *Sujeitos socioculturais na educação indígena: uma investigação interdisciplinar*, Projeto Integrado de Pesquisa, BH, FAPEMIG.
- Grillo, R. D., Stirrat, R. L., a cura, 1997, *Discourses of development, an anthropological prospective*, Oxford, Berg Publishers.
- Hobart, M., a cura, 1993, *An anthropological critique of development, the growth of ignorance*, London, Routledge.
- Julia, D., 1993, *La Culture scolaire comme objet historique*, Conferencia de Encerramento do ISCH, 15, Lisboa.
- Lopes da Silva, A., 2002, “Pequenos ‘xamãs’: crianças indígenas, corporalidade e escolarização”, in A. Lopes da Silva, A. Nunes, A. V. Macedo, a cura, *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*, São Paulo, ed. Global/FAPESP/MARI.
- Malighetti, R., a cura, 2001, *Antropologia applicata; dal nativo che cambia al mondo ibrido*, Milano, Unicopli.
- Moreira Santos, A. F., 1997, *Do terreno dos caboclos do Sr. São João à terra indígena Xacriabá: as circunstâncias da formação de um povo. Um estudo sobre a construção social de fronteira*, Dissertação de Mestrado, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília.
- Ogbu, J. U., 1994, “From cultural differences to differences in cultural frames of reference”, in P. Greenfield, R. Cocking, a cura, *Cross-cultural roots of minority child development*, Hillsdale (N. J.), Lawrence Erlbaum.
- Ogbu, J. U., 1996, “L’antropologia dell’educazione: introduzione e cenni storico-teorici”, in F. Gobbo, a cura, *Antropologia dell’Educazione: Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Unicopli.
- Ogbu, J. U., 1999, *Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze*, «Etnosistemi», vi, n. 6.
- Oliveira Filho, J. P., 1999, “A problemática dos ‘índios misturados’ e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre antropologia e história”, in *Ensaio em antropologia histórica*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ.
- Oliver de Sardan, J. P., 1995, *Anthropologie du développement*, Paris, Apad.
- Pereira, V. M., 2003, *A cultura na escola ou escolarização da cultura? Um olhar sobre as práticas culturais dos índios Xacriabá*, Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- Philips, S., 1983, *The invisible culture. Communication in classroom and community on the warm springs indian reservation*, Prospect Heights (Ill.), Waveland Press. Inc.

- Rockwell, E., 1999, *Recovering History in the study of schooling: from the longue durée to everyday co-construction*, «Human Development», n. 42.
- Tommasoli, M., 2001, *Lo sviluppo partecipativo*, Roma, Carocci.