

Ricezione del pensiero decoloniale in Italia: strumenti educativi per decostruire il sapere eurocentrico

Luca Fabris

Università degli studi di Padova

Corso di Laurea Magistrale in Culture, formazione e società globale (LM-85)

Relatore: Stefano Allievi

Abstract

La presente tesi di Laurea Magistrale muove dall'assunto che, nonostante la fortissima rilevanza storica e politica del recente passato coloniale del nostro Paese, ad oggi non si sia prodotto un dibattito pubblico adeguato a comprenderne la vigenza e le ripercussioni culturali e pedagogiche¹. Parimenti a livello accademico in Italia la letteratura decoloniale è molto ridotta: al di là dei recenti testi di Borghi (2020), Burgio (2022), Muraca (2017), Zoletto (2016) che ispirano il presente lavoro, il pensiero decoloniale si è diffuso in Italia soprattutto nelle prassi quotidiane di gruppi informali fuori dall'Università². Al contrario, all'estero il tema è stato molto approfondito a partire dai lavori, ormai classici, di Smith (1999), Hooks (1994), Quijano (1992), Walsh (2017) che affondano le radici nella pedagogia critica freiriana e nelle epistemologie indigene.

Nella prima parte della tesi mi concentrerò sullo stato dell'arte degli studi decoloniali a partire dagli autori sopracitati; nella seconda parte proverò a comprendere quali sono e come si possono disinnescare le modalità coloniali di riproduzione della conoscenza a scuola e nei contesti educativi informali (Lander, 2000).

Il primo studioso a dare una definizione di colonialità a livello accademico è Quijano, che la descrive come "il modo più generale di dominazione del mondo attuale, una volta che il colonialismo come ordine politico è stato distrutto". La colonialità è dunque strettamente vincolata al colonialismo, nel senso che deriva da questo, ma mentre il colonialismo è stato sconfitto, le classificazioni razziali e sessuali, le dinamiche economiche di sfruttamento, la centralizzazione dell'Occidente come locus autorizzato, epistemologicamente e teoricamente,

¹ I lavori di Ascione e Mellino, ad esempio, si concentrano solo sugli aspetti sociologici della materia;

² A Bologna, a titolo di esempio, sono attivi Decolonize academy e Black lives matter, che riprendono le riflessioni di altri movimenti studenteschi internazionali come Rhodes must fall, e alcuni progetti locali sensibili al tema che stanno iniziando a mettersi in rete, come "Resistenze in cirenaica" o "Razzismo brutta storia".

nella produzione ed enunciazione della conoscenza (Lander, 2000), non sono state estirpate e continuano a riprodursi nell'attualità (Branca, 2014). Come sostiene Verena Stolcke, parafrasando un celebre libro di De Beauvoir, "i mestizos non nascono, si costruiscono" e si costruiscono prima di tutto a partire dalla scuola e dalla cultura pedagogica di un dato Paese. Da questo punto di vista, il pensiero decoloniale si discosta dall'interculturalità³ a cui spesso viene associato, perché, pur promuovendo l'incontro virtuoso tra culture diverse, vuole mettere il focus sui rapporti di potere e i privilegi che ne condizionano i rapporti⁴.

Tornando al caso italiano, ancora di più che in altri Paesi europei ex colonizzatori (ad esempio Francia ed Inghilterra), la scuola e più in generale gli attori educativi non hanno avviato percorsi di coscientizzazione degli studenti sul tema della colonialità (Freire, 2014), anche se alcune proposte in tal senso sono pervenute⁵. In questo modo l'Istituzione scolastica contribuisce - coscientemente e incoscientemente - alla riproduzione di un sapere eurocentrico. Alcuni esempi concreti di come la scuola riproduca logiche coloniali di trasmissione del sapere sono l'adozione di libri di testo e programmi eurocentrici, le metodologie didattiche verticali e depositarie (*banking education*), la percentuale di professori bianchi nel corpo docente a fronte di scuole sempre più multiculturali, l'esclusione dai programmi di studio di epistemologie altre. Per comprendere l'impatto di questi problemi e studiare delle possibili soluzioni verranno presi in esame i lavori di alcuni pedagogisti/attivisti/e che hanno lavorato con la pedagogia decoloniale (prime fra tutte hooks, Walsh, Chawka, Muraca e Zoletto).

La tesi si concluderà con il racconto di due progetti decoloniali avviati rispettivamente a Padova e a Bologna: *Decolonize your eyes* e *Resistenze in Cirenaica*.

³ Di matrice spagnola e anglosassone;

⁴ Non è un caso che, invece, in tempi più recenti gli studi decoloniali si siano alleati al pensiero transfemminista e radicale, che per sua natura promuove il conflitto ed è interessato a decostruire le categorie sociali dominanti rinegoziando i rapporti di potere (hooks, 1990; Borghi 2020; Lugones, 2008);

⁵ Tesfà M. G., Pesarini A. (dicembre 2020), consultato il 3 giugno 2022, da [Materiali per una didattica decoloniale, Jacobin Italia](#)

Indice

Parte 1. *Decolonialità: contenuto e metodo*

- 1.1 Da dove parlo?
- 1.2 Le origini del pensiero decoloniale.
- 1.3 Postcolonialismo e decolonialità: differenze storiche e concettuali.
- 1.4 Colonialità del sapere: storia di un concetto.
- 1.5 Epistemic injustice.
- 1.6 Il “metodo” decoloniale: Linda Tuhiwai Smith.
- 1.7 Decolonialità in Accademia.
- 1.8 I movimenti decoloniali oggi: l’esperienza di “Rhodes must fall”.

Parte 2. *Pedagogia decoloniale e proposte didattiche*

- 2.1 Il travaglio dell’intercultura.
- 2.2 Pedagogia decoloniale: coordinate fondamentali.
- 2.3 Buone pratiche didattiche.
- 2.4 Un parallelo italiano, con qualche accortezza.
- 2.5 Decolonize autoethnography.
- 2.6 Il corpo in classe: bell hooks.
- 2.7 Movimenti decoloniali tra Padova e Bologna.

Conclusioni

Bibliografia

Sitografia

1.1 Da dove parlo?

Dalla prospettiva di maschio, bianco, eterosessuale, europeo, istruito e mediamente ricco. In alcune di queste categorie mi riconosco, altre sono oggettive, altre preferisco decostruirle e reinventarmi per sperimentare nuove identità, ma in ogni caso parlo da una posizione di grande privilegio. Le categorie sociali che rappresento occupano il centro del discorso in quasi tutti gli ambiti in cui mi sono trovato a vivere o lavorare, e senza un processo decostruttivo e di coscientizzazione personale che metta in luce i propri privilegi è pressoché impossibile adottare una postura critica, ovvero una postura che parli davvero dai “marginari del centro”. Ritengo che non sarò mai completamente consapevole della posizione che occupo e delle oppressioni materiali e culturali che ogni giorno metto in atto con i miei comportamenti consci e inconsci, ma quello che mi interessa qui è utilizzare il mio privilegio per provare a sperimentare una complicità problematica e complessa con chi ha subito i processi di colonizzazione della conoscenza. Gli autori che cito sono quasi tutti extra-europei, sono critici nei confronti dell’Accademia occidentale e occidentalizzata e molti di loro hanno subito sulla propria pelle i processi di razzializzazione e le altre forme di oppressione che derivano dall’esperienza coloniale. Allo stesso tempo l’Accademia occidentale è lo spazio in cui mi trovo a lavorare e che informa la mia quotidianità. Come suggerisce bell hooks, i margini sono un luogo di resistenza, e anche il centro ha i suoi margini: si può decostruire lo spazio privilegiato, adottando uno sguardo esplicitamente critico sul proprio intorno per metterne in luce le discriminazioni strutturali. La liberazione decoloniale è un processo che non necessita la mia legittimazione o “concessione”, e io proverò con tutte le mie energie a mettermi in ascolto e a fare passi indietro “lasciando parlare”, nella speranza che questo tentativo funga da stimolo per chi dalla mia posizione ha voglia di decostruire gli aspetti problematici e violenti della conoscenza ricevuta e provare a costruire qualcosa di nuovo.

1.2 Origini del pensiero decoloniale

Nei primi anni Novanta all'interno della corrente della teoria critica sudamericana si iniziano a tematizzare riflessioni, problemi, idee di quello che poi verrà conosciuto come teoria/approccio/pensiero decoloniale. In particolare, nel 1998 nasce il gruppo interdisciplinare di studiosi latinoamericani/e e caraibici/e "Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad" (MCD) formato, tra gli altri, da Anibal Quijano (Perù), Enrique Dussel (Argentina-Messico), Edgardo Lander (Venezuela), Arturo Escobar (Colombia), Catherine Walsh (Ecuador), Nelson Maldonado-Torres (Puerto Rico), Zulma Palermo (Argentina), Santiago Castro-Gómez (Colombia), Fernando Coronil (Venezuela) e Walter D'Ala (Argentina-EEUU)⁶. Lo stesso Anibal Quijano⁷ è il primo a dare una definizione di colonialità, e con questo termine intende

“il modo più generale di dominazione del mondo attuale, una volta che il colonialismo come ordine politico è stato distrutto. [La colonialità] non esaurisce, ovviamente, le condizioni né le forme di sfruttamento e di dominazione esistenti tra le genti. Ma non ha cessato di essere, da 500 anni, il suo quadro principale. Le relazioni coloniali di periodi precedenti probabilmente non produssero le stesse sequele e, soprattutto, non furono la pietra angolare di nessun sistema globale”.⁸

L'autore, dunque, sostiene che esiste una "contemporaneità" tra l'instaurazione del sistema coloniale europeo (all'inizio spagnolo e portoghese) e il posizionamento dell'Europa come centro paradigmatico universale della conoscenza nelle relazioni tra l'«umanità» (chi possedeva un'anima) e gli altri.

In un contributo successivo, Quijano afferma che la colonialità si pone come modello dell'ordine mondiale capitalista e si fonda su una classificazione bio-politica etnico/razziale

⁶ Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, Meltemi, Milano, p. 70.

⁷ Sociologo peruviano (1926-2018) tra i più importanti accademici e militanti decoloniali. Ha insegnato in diverse Università peruviane e nordamericane ed è stato direttore del "Centro de Investigaciones Sociales" (CIE) di Lima. Ha proposto la categoria di "colonialità del potere" come chiave di lettura della modernità e del sistema mondo.

⁸ Quijano A., (1992) *Colonialidad y modernidad-razionalidad*, in Bonilla H. *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Tercer Mundo Editores/Flacso/Ediciones Libri Mundi, Quito, pp. 437-447.

costruita per legittimare le gerarchie di rapporti sociali diseguali⁹. Ma una domanda sorge spontanea: che differenza c'è tra colonialismo e colonialità?

“quello di colonialità è un concetto differente dal colonialismo. Quest'ultimo si riferisce ad una struttura di dominazione/sfruttamento in cui il controllo dell'autorità politica, delle risorse di produzione e del lavoro che una popolazione determinata esercita su un'altra di identità differente le cui sedi centrali si trovano, in più, in un'altra giurisdizione territoriale. Ma non sempre, né necessariamente, implica relazioni razziste di potere. Il colonialismo è ovviamente più antico, dal momento che la *colonialidad* ha dimostrato di essere, negli ultimi 500 anni, più profonda e duratura. Senza dubbio fu però generata all'interno di questo e, inoltre, senza questo non avrebbe potuto essere imposta nell'intersoggettività del mondo in maniera tanto radicata e prolungata”¹⁰.

La colonialità è dunque strettamente vincolata al colonialismo, nel senso che deriva da questo, ma mentre il colonialismo è stato sconfitto, le relazioni sociali, le classificazioni razziali e sessuali, le dinamiche economiche di sfruttamento, la centralizzazione dell'Occidente come locus autorizzato, epistemologicamente e teoricamente, nella produzione ed enunciazione della conoscenza¹¹, non sono state estirpate e continuano a riprodursi nell'attualità.

È importante esplicitare da subito che non vi è una sola “teoria decoloniale”, ma che questa trovi costruzioni e applicazioni diverse a seconda dell'ambito concreto di azione. Sarebbe svilente infatti incasellare la decolonialità dentro la tassonomia delle mode accademiche: se ne tradirebbero i presupposti. Come sottolinea Grosfoguel¹², vi è la necessità di non ridurre la decolonialità ad un ennesimo “paradigma”, piuttosto è più facile immaginarla come un fiume con molte correnti, che contenga tutte le pluriversità dei progetti decoloniali aventi “lingua, formulazioni, concetti propri perché le storie coloniali locali, imperiali, sono molto diverse”.

⁹ Quijano A., (1992) *Colonialidad y modernidad-razionalidad*, in Bonilla H. *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Tercer Mundo Editores/Flacso/Ediciones Libri Mundi, Quito, p. 347.

¹⁰ Ibid. p. 381.

¹¹ Lander E. (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Clacso, Buenos Aires.

¹² Ramón Grosfoguel (1956) è un sociologo portoricano appartenente al Gruppo Modernità/Colonialità (Grupo M/C), professore ordinario di Studi Chicani/Latini presso il Dipartimento di Studi Etnici dell'Università della California, Berkeley.

Ai fini della presente tesi incentrata sulla colonialità della conoscenza¹³, uno degli aspetti da mettere in luce e che unisce le diverse teorie decoloniali è la diffidenza (ma anche la critica aperta e radicale) nei confronti dell'idea che l'unica fonte del sapere legittimo, scientifico, vero, universale sia l'Accademia occidentale. Gli studiosi decoloniali, anche quelli che lavorano proprio nelle Accademie dei Paesi occidentali, provano a criticare da dentro le loro stesse istituzioni mettendone in luce i retaggi coloniali e proponendo epistemologie non eurocentriche: si tratta da un lato di svolgere un lavoro decostruttivo, volto a smascherare un corpus teorico (o un "canone") sedicente neutrale e oggettivo, e dall'altro lato di un lavoro costruttivo, che restituisca legittimità scientifica alle epistemologie "altre" e che provi a dargli spazio. Per questo motivo in questo lavoro saranno preferiti autori/trici di tradizioni epistemologiche critiche o non-occidentali e verranno approfondite anche le istanze dei movimenti sociali e politici decoloniali, nella cui materialità le teorie critiche e decoloniali spesso hanno origine¹⁴.

A partire da queste considerazioni, Quijano insieme al gruppo di ricerca "Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad" supera in modi diversi sia gli studi subalterni che il postcolonialismo, infatti mentre questi davano spazio alle voci della periferia (geografica, culturale, economica), la decolonialità si concentra invece sul soggetto produttore della conoscenza, e chiede: "perché devi essere tu a "concedere" quello spazio affinché l'"altro" (creato da te) proprio in quanto "altro" possa parlare?". Di questa differenza sostanziale si occuperà il seguente capitolo.

¹³ Lander E. (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Clacso, Buenos Aires.

¹⁴ Si pensi alle riflessioni prodotte a partire dalle esperienze politiche di Black lives matter, Rhodes must Fall, Decolonial Atlas e altri gruppi militanti. Alcune di esse saranno riprese nei seguenti capitoli.

1.3 Postcolonialismo e decolonialità: differenze storiche e concettuali

Per cogliere l'esigenza e l'attualità della postura decoloniale è indispensabile comprendere come mai così tanti studiosi abbiano messo in luce la differenza che intercorre tra postcolonialismo e decolonialità. Tra i vari, in questo capitolo mi concentrerò sul lavoro di Borghi e Grosfoguel secondo cui si rende necessario prendere alcune distanze dagli autori postcoloniali, nonostante il loro fondamentale contributo nel rendere note all'Accademia occidentale le conseguenze epistemologiche e pratiche del progetto coloniale/imperiale.

Grosfoguel nel suo testo "*Rompere la colonialità: razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*"¹⁵ sostiene che i primi accademici afferenti ai Postcolonial Studies o ai Subaltern Studies, come ad esempio i membri del Latin American Subaltern Studies Group¹⁶, seppur con buone intenzioni, riproducevano lo schema epistemico degli "Area studies" basato sull'osservazione a distanza, senza produrre e proporre una conoscenza adeguatamente radicale e alternativa. L'autore sostiene infatti che con poche eccezioni gli accademici dei Subaltern studies abbiano prodotto studi sui subalterni piuttosto che studi con e da una prospettiva subalterna. La differenza è sostanziale: con l'epistemologia imperiale degli Area studies, la teoria era collocata nel Nord, mentre i soggetti/oggetti da studiare erano collocati nel Sud.

Un ulteriore sintomo della tendenza dei primi postcoloniali e subaltern thinkers a produrre studi "addomesticati" e "distanti" è l'adozione di fonti primarie e di riferimenti culturali prevalentemente occidentali, come ad esempio gli intellettuali (maschi, bianchi, benestanti) del canone epistemologico della Sinistra novecentesca e del decostruzionismo: Foucault, Derrida, Lacan, Gramsci, Marx tra gli altri¹⁷.

Qui si vuole sostenere che non si può portare avanti una critica radicale all'eurocentrismo, ovvero la critica fondante condivisa da tutti gli autori postcoloniali e decoloniali, mantenendo come riferimenti epistemici privilegiati gli autori centrali del canone occidentale¹⁸.

¹⁵ Grosfoguel R. (2017), "*Rompere la colonialità: razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*", Mimesis edizioni, Milano.

¹⁶ Gruppo di ricerca formato principalmente da studiosi latino-americanisti negli Stati Uniti.

¹⁷ Rodriguez I. (2001), *Reading Subalterns across texts, Disciplines, and Theories: from Representation to Recognition*, in *The Latin American Subaltern Studies Reader*, Duke University Press, Durham e Londra.

¹⁸ Grosfoguel R. (2011), *Decolonizing postColonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking and Global Coloniality*, in *Transmodernity: journal of Perioheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, n. 1, pp. 1-38.

La questione è fondamentale, tra gli altri motivi, perché rimanda all'inevitabile influenza del posizionamento dell'autore sulla sua produzione scientifica, ovvero a uno degli elementi più importanti degli studi decoloniali mutuato dai Gender Studies e dalla riflessione transfemminista che con il tempo ha influenzato le metodologie di ricerca di tutte le scienze sociali¹⁹. Chi parla? Da che posizione sociale? Con quali interessi? Con che vissuto? Cosa fa dei suoi privilegi?

A partire da questi assunti, sempre Grosfoguel suggerisce tre punti per “decolonizzare gli studi postcoloniali”:

- il canone di pensiero considerato deve essere più ampio del solo canone occidentale (ovvio, ma da non dare per scontato);
- la prospettiva decoloniale deve mirare ad un mondo “pluriversale” e di conseguenza non può basarsi su un solo universale, per giunta astratto (la Verità e l'Universalità cristianocentriche o eurocentriche, ad esempio). Un vero mondo pluriversale dovrebbe essere frutto del dialogo critico tra più epistemologie critiche e gli studiosi non dovrebbero rifuggire la complessità e i conflitti del dialogo interculturale;
- bisogna prendere sul serio le cosmologie e la prospettiva dei pensatori critici del Sud Globale, lavorando con i subalternizzati e non al loro posto, sapendo fare passi indietro e “lasciar parlare”²⁰.

Un'altra prospettiva, più radicale, riguardo le rotture tra Postcolonial studies e Decolonialità è offerta da Rachele Borghi in “*Decolonialità e privilegio*” (2020). In questo testo nel breve capitolo: “Perché non possiamo più dirci postcoloniali”, la Borghi traccia una breve storia degli studi postcoloniali e ne riconosce il ruolo fondamentale per la sua formazione. Sulle orme di Grosfoguel, l'autrice riconosce che il loro focus principale è l'effetto della violenza (politica e psicologica) e delle rappresentazioni coloniali sui soggetti ex-colonizzati ed ex-colonizzatori ma, a differenza del sociologo portoricano, l'autrice si concentra sul legame esistente tra studi postcoloniali e metodo decostruzionista. Insieme ad altri autori appartenenti ai Subaltern

¹⁹ Haraway D. (1988), *Situated Knowledges: the Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, in *Feminist Studies*, n.14, p. 575-599.

²⁰ Grosfoguel R. (2017), “*Rompere la colonialità: razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*”, Mimesis edizioni, Milano, p. 82.

studies come Guha o Spivak²¹, i postcoloniali avevano l'esigenza di decostruire le strategie discorsive che sostanziano i testi coloniali e la conseguente formazione della mentalità e identità del colonizzatore e del colonizzato. In altre parole, a parere della Borghi il decostruzionismo è stato il metodo che ha permesso agli autori postcoloniali di leggere tra le righe e di esplorare i non detti delle rappresentazioni eurocentriche, sessiste, razziste, classiste dei testi coloniali. A questo punto del ragionamento della Borghi, però, riconosciuto il merito degli studi postcoloniali, arriva la provocazione:

“L'impressione che avevo sempre avuto (sugli studi postcoloniali) era che lo spettacolo rappresentato non cambiasse mai davvero la propria sceneggiatura. Mi sembrava che le riflessioni che gli studi postcoloniali permettevano di fare non rappresentassero mai davvero un pericolo per l'esistenza della struttura stessa, e che mancassero di quella radicalità di pratiche che, invece, mi pareva la naturale trasformazione delle idee”²².

In altre parole, l'approccio postmoderno/decostruzionista degli studi postcoloniali, concentrandosi sulle rappresentazioni, non ha permesso di prendere in seria considerazione la “materialità” della produzione del sapere e del potere, rimanendo così un sapere meramente accademico, nell'accezione più negativa del termine. Inoltre, a parere di Jane Jacobs²³, antropologa canadese ripresa da Borghi, definire “postcoloniale” la nostra epoca non aiuta a comprendere gli effetti che il pensiero coloniale ha ancora oggi sulla società, facilitando in questo modo l'invisibilizzazione dei nuovi razzismi e delle nuove forme di imperialismo. Sulla stessa linea critica è Fernando Coronil²⁴ che parla di (post)colonialismo (con il “post” tra parentesi) facendo riferimento all'esclusione dell'America latina e dei Caraibi dai testi di studio postcoloniali sia come oggetti di studio sia come fonti di conoscenza, mentre, ad esempio, gli autori provenienti da questi luoghi sono stati fondamentali per analizzare ed attualizzare il tema classico e problematico delle forme di (neo)imperialismo statunitense.

Con queste critiche, Coronil e la Borghi vogliono far riflettere sulle dinamiche di riproduzione del sapere dominante nel momento in cui si divide nettamente tra la produzione del pensiero

²¹ Ranajit Guha (1923) e Gayatri Spivak (1942) sono rispettivamente uno storico indiano e una filosofa bengalese-statunitense tra i più riconosciuti nell'ambito dei Subaltern studies.

²² Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, Meltemi, Milano, p. 64.

²³ Jacobs J. (1996), *Edge of empire*, Routledge, Londra.

²⁴ Ascione G. (2014), *Natura del postcolonialismo: dall'eurocentrismo al globocentrismo*, in *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti*, Edizioni Arcoiris, Salerno

accademico e la produzione di pensiero e pratiche militanti, come se le due non potessero coesistere. La coesistenza tra teoria (conoscenza) e prassi (militanza), invece, è uno dei capisaldi della Decolonialità e il Postcolonialismo ha fallito nel ricomporre la frattura tra sapere teorico e prassi quotidiana, frattura che, come vedremo in seguito, è uno dei prodotti più significativi della produzione scientifica moderna a partire da Descartes.

Prosegue la Borghi argomentando che i primi pensatori decoloniali non erano dei pensatori, ma militanti che avevano deciso, per utilizzare la metafora di Gloria Anzaldù e Cherrie Moraga, di fare della loro schiena un ponte tra accademia e movimenti sociali. Frantz Fanon, Gloria Anzaldù, Léopold Senghor, Aimé Césaire, considerati tradizionalmente i padri della teoria postcoloniale, non solo contestavano le rappresentazioni e gli immaginari coloniali, ma chiedevano di prendere posizione e di decidere dove “schierarti con il tuo corpo”, non semplicemente dove indirizzare il tuo sguardo decostruzionista. Con le parole dell’autrice

“il decostruzionismo, come il postmodernismo, ha forse permesso di cambiare sguardo sul mondo. Ora però bisogna provare a cambiare il mondo. Un’altra grammatica è necessaria. C’è e si chiama Decolonialità”²⁵.

Alla luce di queste prime considerazioni, in questo lavoro mi concentrerò sul concetto di colonialità del sapere, ovvero uno specifico modo della colonialità che impatta enormemente la (ri)produzione della conoscenza, la sua validazione e le tecniche pedagogiche impiegate nel comunicarla/trasmetterla. L’urgenza di concentrarsi su tale principio e non sulla Decolonialità in generale consiste nel fatto che il concetto di colonialità del sapere più di altri rischia di rimanere invisibile ed implicito, continuando a riprodurre a livello epistemologico quel colonialismo che dal punto di vista politico ed istituzionale è andato esaurendosi (non del tutto e non dappertutto) lungo il Novecento.

²⁵ Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, Meltemi, Milano, p. 70.

1.4 Colonialità del sapere: storia di un concetto

Per comprendere al meglio l'impatto della colonialità occidentale è utile soffermarsi sul concetto di "colonialità del sapere", un preciso modo della colonialità che riguarda la costruzione, la trasmissione e la riproduzione della conoscenza eurocentrica a scapito delle epistemologie "altre" (così come definite dalla prospettiva occidentale). Nel presente capitolo si cercherà di comprendere la singolare critica mossa dai decoloniali alla ragione cartesiana intesa come impianto filosofico fondamentale della modernità e si ricostruirà una storia della delegittimazione e della cancellazione dei saperi non europei a partire dal XVI secolo.

A partire da queste basi, nei capitoli seguenti si proverà ad aggiornare il discorso sulla colonialità del sapere soffermandosi sul concetto di "Epistemic injustice" così come formulato da Fricker²⁶ e Catala²⁷ e si proverà ad indagare le responsabilità dell'Università "occidentalizzata" come istituzione riproduttrice di sapere acritico.

Il concetto di colonialità del sapere è stato formulato in primo luogo da Edgardo Lander²⁸, ma è un tema centrale in tutte le riflessioni degli autori decoloniali. Si riferisce alla modalità in cui la conoscenza occidentale è stata utilizzata per legittimare l'imperialismo politico, economico e culturale europeo a scapito dei saperi delle popolazioni oppresse.

Procedendo con ordine, una prima lettura utile è quella che ricostruisce storicamente e genealogicamente il rapporto tra il colonialismo genocidario e la legittimazione teorica dello stesso operata a livello (pseudo)scientifico grazie al concetto di razza. Nel capitolo "Razzismo/sessismo epistemico, Università occidentalizzate ed i quattro genocidi/epistemicidi del XVI secolo" dell'opera *Rompere la colonialità. Razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*²⁹ Grosfoguel traccia una breve storia dei genocidi di quello che Braudel definirà il lungo XVI secolo, associandoli, appunto, ai corrispondenti epistemicidi.

²⁶ Fricker M. (2007), *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford University Press, Oxford. Miranda Fricker è una filosofa britannica che ha coniato il termine "Epistemic injustice". Attualmente è Distinguished Professor of Philosophy at the City University of New York Graduate Center.

²⁷ Catala A. (2019), *Multicultural Literacy, Epistemic Injustice, and White Ignorance*, *Feminist Philosophy Quarterly*, 5-2019, pp. 1-24, Montréal. Amandine Catala è Associate Professor of Philosophy e Canada Research Chair in Epistemic Injustice and Agency all'University del Quebec a Montreal.

²⁸ Lander E. (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Clacso, Buenos Aires.

²⁹ Grosfoguel R. (2017), *Rompere la colonialità: razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*, Mimesis edizioni, Milano.

Il termine epistemicidio è stato coniato da Boaventura De Sousa Santos³⁰ e fa riferimento al processo di universalizzazione e normalizzazione del canone di pensiero eurocentrico, ma anche all'eliminazione e delegittimazione proattive dei saperi subalterni. Nelle parole di Catherine Walsh³¹:

“Il carattere locale della storia è sostituito con formulazioni teoriche monolitiche, monoculturali e “universali”, che collocano al centro la conoscenza scientifica occidentale, negando così, o relegando allo stato di non conoscenza, i saperi locali formulati a partire da razionalità sociali e culturali differenti. E' chiaro che in tale gerarchizzazione entrano in gioco presupposti come l'universalità, la neutralità, il non luogo della conoscenza scientifica egemonica e la superiorità del logocentrismo occidentale quale unica razionalità in grado di orientare il mondo. Sono questi i presupposti, accettati come verità, che hanno orientato e organizzato le scienze sociali egemoniche fin dalla loro origine”³².

La modernità ha quindi giustificato e legittimato la produzione di un sapere, occidentale, parziale e patriarcale, come unico valido, ovvero l'unico universale e normale, come spiegano Leonardo Name e Francisco Freitez Carrillo³³. A partire da queste considerazioni, l'obiettivo critico dei decoloniali che ci permetterà di comprendere i grandi epistemicidi presi in esame da Grosfoguel è quindi quello alla base della filosofia e della scienza moderne: il pensiero cartesiano sia nella sua forma originale sia nelle sue rivisitazioni successive riprodotte dall'Università occidentalizzata.

A partire dalla critica radicale mossa a Cartesio da Enrique Dussel³⁴, Grosfoguel sostiene che la novità fondamentale introdotta da Descartes sia la sostituzione del fondamento della

³⁰ De Sousa Santos B. (2009), *Una epistemologia del Sur: la reinvenzione del conocimiento y la emancipación social*, Siglo XXI, CLACSO, Città del Messico.

³¹ Catherine E. Walsh è Senior Professor di Humanities and Cultural Studies all'Universidad Andina Simón Bolívar in Ecuador e tra le più riconosciute autrici decoloniali. Nei suoi studi si è concentrata sulla pedagogia decoloniale e ha collaborato con W. Mingolo.

³² Walsh, C. (2014), *Sono possibili scienze sociali altre? Riflessioni sulle epistemologie decoloniali*, in Gennaro Ascione, *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti*, Edizioni Arcoiris, Salerno.

³³ Name L. e Carrillo O. (2017), *Cartografías alternativas decoloniales: género, sexualidades y espacios en una universidad en área transfronteriza*, Congreso internacional sobre género y espacio, Città del Messico.

³⁴ Enrique Dussel (1934), storico e filosofo argentino vicino alla corrente sudamericana della Filosofia della Liberazione.

conoscenza: ora un “Io” neutrale che ha preso il posto di Dio, secolarizzandone gli attributi. Per Cartesio, questo “Io” può produrre una conoscenza che è “vera oggettivamente”, a prescindere dalle coordinate geografiche e temporali. È un Io universale e infallibile che supera le incertezze del dubbio radicale trovando le soluzioni interrogando se stesso.

Per dimostrare le sue dirimenti posizioni Cartesio ricorre a due argomentazioni principali, una ontologica e una epistemologica. La prima, utile a dimostrare che il sapere dell’Io possa essere equivalente a quello di Dio, è quella, celebre, del dualismo ontologico tra *res cogitans* (mente pura, razionale e intoccabile) e *res extensa* (corpo misurabile, quantificabile e meccanico)³⁵. Non essendo macchiato da nessuna particolarità, l’Io della *res cogitans* può ambire all’universalità del Dio cristiano, fonte privilegiata di legittimazione della conoscenza fino a quel momento.

La frattura dialettica tra mente e corpo si rende necessaria poiché il suo contrario non sarebbe funzionale a reggere la pretesa di oggettività che impone: se la mente fosse incarnata e dipendente dal corpo, ne deriverebbe che la conoscenza si produce in uno spazio/tempo preciso, e quindi la conoscenza e la verità non sarebbero oggettive, ma situate e “posizionali” (o, si potrebbe dire, politiche).

L’argomentazione epistemologica, invece, afferma che l’unico modo a disposizione dell’Io per raggiungere una conoscenza certa è attraverso un metodo solipsistico. Se la verità è il risultato di una lotta contro gli scetticismi e il dubbio perversante che tanto inquieta Cartesio, la soluzione da lui proposta per raggiungerla è quella di ritirarsi in un monologo interno (nella *res cogitans* pura e incorruttibile) del soggetto con se stesso. Anche in questo caso, è utile interrogarsi su cosa potrebbe accadere nella situazione opposta: se la conoscenza fosse prodotta collettivamente tramite le relazioni sociali con altri esseri umani, e quindi senza il solipsismo epistemico, l’Io sarebbe corrotto dalle situazioni relazionali particolari in cui di volta in volta viene a trovarsi rendendo impossibile una conoscenza oggettiva. La conoscenza vera e universale, di nuovo, non sarebbe possibile.

Ora, si chiede Grosfoguel, quali sono le condizioni politiche, economiche, storiche, culturali, per cui qualcuno potesse produrre nel XVII secolo una filosofia che pretendesse di essere equivalente all’occhio di Dio e rimpiazzare la divinità della cristianità? Chi parla? Da che corpo e da che posizione nella geopolitica della conoscenza lo fa?

³⁵ Descartes R. (2021), *Meditazioni metafisiche*, Laterza, Bari

Già nella formulazione di queste domande si intravede il punto centrale della rottura con Cartesio: chiedersi da che posizione parla un autore è una domanda inutile e perversa secondo il paradigma scientifico inaugurato dal filosofo francese, proprio per le due argomentazioni che abbiamo appena analizzato. A Cartesio non interessa sapere da che posizione particolare si parla, perché saperlo inficierebbe la validità universale delle affermazioni epistemologiche. Negli ultimi decenni, però, molti sociologi e soprattutto molte sociologhe hanno messo in luce l'importanza dell'esplicitazione del proprio posizionamento e archiviato l'idea di una Verità oggettiva valida per tutti. Inoltre, hanno dimostrato che chi nasconde il proprio posizionamento molto spesso nasconde un privilegio e quindi una pretesa di universalità che deriva dalla sua posizione sociale dominante.

Alle domande di Grosfoguel, Dussel risponderebbe nel seguente modo: l'”Io penso, dunque sono” è in realtà un io situato, maschio, bianco, occidentale, ricco. Ed è preceduto di 150 anni da un altro Io: l'”Io conquisto, dunque sono”. Questo io, che chiameremo “ego conquiro”, è la condizione di possibilità e di legittimità della presunta universalità dell'ego cogito. Universalità che, come abbiamo visto, nasconde una finta neutralità.

Secondo Dussel, la pretenziosa filosofia di Cartesio, condensata nel motto “Io penso, dunque sono”, muove dal punto di vista di qualcuno che pensa se stesso come il centro del mondo perché ha già conquistato il mondo (in altre parole, ha un privilegio e una posizione dominante e utilizza, consciamente o inconsciamente, la sua teoria filosofica per legittimarle).

Sarebbe stata possibile una filosofia con una carica universalizzante così forte dal punto di vista di una popolazione o di un sapere esplicitamente subordinato e meno potente in società? Probabilmente no. L'”Io penso” è l'essere imperiale che ha scoperto di poter conquistare e sottomettere altri popoli con la forza bruta delle sue armi e del suo sapere, una forza paragonabile a quella, ormai sostituita, del Dio cristiano.

Ma concretamente, come si collegano l'”Io conquiro” dei primi colonialisti e l'”Io penso” cartesiano?³⁶ Si arriva qui all'argomentazione storica principale del capitolo di Grosfoguel: i quattro genocidi/epistemicidi del XVI secolo sono la “condizione di possibilità” della trasformazione dell'ego conquiro in ego cogito, perché con la loro violenza brutale e sistematica sanciscono materialmente e quindi storicamente l'egemonia dell'unico pensiero davvero universale: quello dei popoli europei.

³⁶ Dussel E. (2008), *Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosòfico de la modernidad*, in *Tabula Rasa*, n.9, p. 153-197.

I quattro genocidi/epistemicidi del lungo XVI secolo a cui fa riferimento Grosfoguel nel suo testo sono stati:

- 1) contro i Musulmani e gli Ebrei nella conquista di Al-Andalus, in nome della purezza di sangue;
- 2) contro i popoli indigeni, prima nelle Americhe e poi nelle Asie con i popoli aborigeni;
- 3) contro gli Africani, con la riduzione in schiavitù e la deportazione nel continente americano;
- 4) contro le donne accusate di stregoneria³⁷.

Prima di entrare nel dettaglio, è importante evidenziare come l'originalità della lettura storica di Grosfoguel risieda nel collegare tutti i genocidi di cui sopra (tutti, tranne per certi versi quello contro le donne) alla conquista di Al-Andalus, ovvero al primo tra essi cronologicamente. La sua tesi è che molti dei dispositivi discorsivi e biopolitici utilizzati in quel genocidio vennero risignificati e adattati agli altri genocidi, fino a tornare indietro come un boomerang, con significati nuovi: alcuni tra questi sono ad esempio i concetti di "purezza del sangue" e di "razza".

Procedendo con ordine, la conquista di Al-Andalus nel XV secolo da parte della Corona cristiana castigliana contro il sultanato di Granada venne realizzata mediante il genocidio fisico e l'epistemicidio culturale delle popolazioni musulmane ed ebraiche. Venne attuata mediante la ripopolazione della penisola iberica da parte delle famiglie cristiane ai danni di Musulmani ed Ebrei stessi, tramite un "colonialismo di popolamento" e attraverso la conversione forzata di quelli che avevano deciso di restare sul territorio: in particolare, le loro memorie, le loro conoscenze e la loro spiritualità vennero cancellate con il rogo delle biblioteche (quella di Cordoba, la più importante, conteneva più di 500.000 libri). La conversione forzata trasformò i Musulmani in "moriscos" e gli Ebrei in "marrani" e venne introdotto il discorso bio-politico sulla "purezza di sangue" per controllare la "purezza" degli alberi genealogici delle popolazioni convertite.

A parere dell'autore, è importante sottolineare che la discriminazione religiosa perpetrata ai danni di Musulmani ed Ebrei non può ancora essere definita pienamente razzista, perché non metteva radicalmente in dubbio l'umanità delle sue vittime. Per la Monarchia spagnola,

³⁷ Grosfoguel R. (2017), *Rompere la colonialità: razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*, Mimesis edizioni, Milano, p. 63-64.

Musulmani ed Ebrei erano semplicemente umani con il “Dio sbagliato”, ed eliminarli era indispensabile prima di tutto per rispettare la corrispondenza tra Stato, identità e religione, corrispondenza alla base dello Stato-nazione moderno e in contrasto con la pluralità meticcica degli Stati islamici di Al-Andalus³⁸. In seguito, con la conquista delle Americhe, la situazione in madrepatria e il rapporto con le popolazioni oppresse nella conquista di Al-Andalus mutò radicalmente, in un circolo vizioso di politiche razziali e risignificazioni del linguaggio comune.

Secondo lo storico Garrido Aranda, ripreso da Grosfoguel³⁹, i metodi di colonizzazione e dominazione impiegati contro Al-Andalus vennero utilizzati nuovamente nelle Americhe, tanto che Hernàn Cortés, colonizzatore del Messico e tra i principali conquistadores ricordati nei nostri libri di storia, scambiò i templi sacri aztechi per moschee, e adottò la stessa tecnica del rogo dei libri impiegata per incendiare le biblioteche di Al-Andalus per bruciare sistematicamente i “codici” e i “quipu” utilizzati dagli indigeni per archiviare i propri saperi. Il punto della questione, però, è ancora più profondo: come sottolinea Nelson Maldonado-Torres⁴⁰, la colonizzazione delle Americhe creò una categorizzazione ed un immaginario razziale completamente nuovi e disumanizzanti, che ebbero ripercussioni anche sul trattamento dei moriscos e dei marrani in madrepatria. Il movente concreto del nuovo nascente razzismo moderno, secondo lo storico, è la mancanza di religione dei popoli indigeni, tanto che Colombo, il giorno stesso dell’approdo in quelle che lui riteneva essere le Indie, scrisse sul suo diario di bordo:

“parve a me fosse gente poverissima di ogni cosa. Essi vanno nudi come la madre loro li partorì (...). Devono essere buoni e di ingegno vivace che m’avvidi che in breve tempo ripetevano ciò che dicevo loro. E credo che facilmente si farebbero cristiani perché mi parve non avere essi alcuna religione”⁴¹.

³⁸ Maillou Salgado F. (2004), *De la desaparición de Al-Andalus*, Albadia, Madrid.

³⁹ Grosfoguel R. (2017), “*Rompere la colonialità: razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*”, Mimesis edizioni, Milano, p. 67.

⁴⁰ Maldonado-Torres N. (2008), *Religion, Conquete et Race dans la Fondation du monde Moderne/Colonial*, in Mestiri M., Grosfoguel R. e Soum. E. *Islamophobie dans le monde moderne*, IIT, Parigi, pp. 205-238.

⁴¹ Colombo C. (1992), *Diario di bordo*, Einaudi, Torino.

L'ultima frase è ciò che qui interessa, perché all'epoca non avere una religione, a differenza di Musulmani ed Ebrei che avevano semplicemente il "Dio sbagliato", voleva dire non avere anima, ovvero essere esclusi dalla categoria dell'umano per essere accostati a quella dell'animale. Argomenta ancora Nelson Maldonado-Torres:

“Ai ‘condannati’ moderni mancherà non solo la verità, ma anche la parte fondamentale di ciò che si considera essere umano. La loro mancanza non è il risultato del loro giudizio, ma un problema stesso del loro essere. La colonialità del potere (concetto approfondito poi da Quijano) nasce così simultaneamente con la colonialità dell'essere. L'affermazione di Colombo sulla mancanza di religione degli indigeni introduce un senso antropologico al termine, vincolato ad un modo più moderno di classificare gli umani: la classificazione razziale. In un solo colpo, Colombo sposta il discorso della religione dall'ambito teologico a quello dell'antropologia filosofica moderna che distingue tra diversi gradi di umanità con identità fissate, in quello che, successivamente, si definirà come razza. Sebbene suoni esagerato, forse non è lontano dalla verità dire che Colombo fu, allo stesso tempo, non solo il primo teorico moderno della religione, ma anche il primo razzista in Occidente”⁴².

La nuova visione disumanizzante delle persone senza religione si basava quindi sulla quasi equivalenza tra i significati di “anima” e “religione” e come un boomerang il significato della “purezza di sangue” in Spagna passò dall'essere una questione relativa alla religione sbagliata del soggetto ad essere una questione relativa alla (dis)umanità del soggetto che praticava quella religione sbagliata.

E' nato il razzismo moderno, dalle Americhe all'Europa.

In seguito, alcune voci critiche si levarono all'interno della Chiesa per discutere dell'eventualità che gli Indios (termine cappello omologante usato per riunire una pluralità di identità e comunità differenti) avessero un'anima. I teologi cristiani Sepulveda e Las Casas si scontrarono il primo sostenendo l'accettabilità della riduzione in schiavitù degli Indios agli occhi di Dio, argomentando anche che non avendo il senso della proprietà privata e del commercio dovessero evidentemente essere considerati inferiori, il secondo sostenendo che gli

⁴² Maldonado-Torres N. (2008), *Religion, Conquete et Race dans la Fondation du monde Moderne/Colonial*, in Mestiri M., Grosfoguel R. e Soum. E. *Islamophobie dans le monde moderne*, IIT, Parigi, pp. 217-220.

Indios avessero un'anima, ma che si trovassero in una condizione di barbarie per cui era necessario e legittimo cristianizzarli. Mentre la visione di Sepulveda prevalse sul lungo termine con lo sviluppo della cultura commerciale capitalista, la Chiesa nel 1552 diede ragione a Las Casas: la Monarchia spagnola avrebbe dovuto interrompere prima possibile le pratiche di schiavitù e le pratiche di dominio territoriale e culturale. Ovviamente non fu così.

La schiavitù, di fatto, non venne abolita, ma trasformata, di nuovo, prendendo spunto da una pratica già adottata durante la conquista di Al-Andalus: l'istituzione delle encomiendas. La "encomienda" è una forma di lavoro forzato, istituzionalizzato (e perciò "legittimo") che consiste nell'impiego di lavoratori contrattualizzati in mansioni prevalentemente agricole ed estrattive estenuanti. In questo senso si può iniziare a parlare di razzismo istituzionale come base per la divisione internazionale del lavoro indispensabile all'accumulazione originaria di capitale. Gli schiavi da lavoratori forzati diventavano lavoratori assunti, ma nella sostanza non cambiava nulla.

Pochi anni dopo il dibattito tra i teologi cristiani, gli Africani iniziarono ad essere deportati in massa a lavorare nelle encomiendas americane, dando inizio al traffico triangolare tra Africa, Americhe ed Europa che continuò per centinaia di anni, rimasto nelle memorie storiche con il simbolo delle navi schiaviste progettate e impiegate per le deportazioni di massa.

A questo punto, avviene un'ulteriore risignificazione delle divisioni razziali: essendo all'epoca gli Africani percepiti in Europa come Musulmani, il razzismo religioso venne lentamente sostituito dal razzismo di colore e di nuovo come un boomerang, il razzismo sempre più istituzionale che si andava consolidando portò ad una nuova e più intensa forma di razzializzazione dei Musulmani in madrepatria. Come nei due casi precedenti, la deportazione e il conseguente genocidio degli Africani sono stati accompagnati da una cancellazione delle loro cosmologie, del loro pensiero e della loro conoscenza autonoma. Un epistemicidio che, come negli altri casi, ha un impatto enorme ancora oggi nella cultura dominante e che fu un elemento cruciale per alimentare la retorica dell'inferiorità sociale e biologica disumanizzante dei secoli seguenti, dal "i negri sono privi di intelligenza" del XVI secolo, all' "i negri hanno un basso coefficiente di intelligenza" del XX secolo positivista. In conclusione, quello che Grosfoguel ci vuole dire è che i genocidi/epistemicidi dei popoli indigeni americani e degli Africani risignificarono e intensificarono il razzismo contro i moriscos e i marrani in Europa, spostandolo da un razzismo religioso ad un razzismo anche disumanizzante e "di colore".

Il quarto genocidio/epistemicidio a cui Grosfoguel fa riferimento, in ottica intersezionale, è quello perpetrato ai danni delle donne che praticavano l'astronomia, la biologia, la medicina e altre discipline pratiche di popolazioni indigene indoeuropee e che avevano un ruolo di leader di gruppi sociali con forme sociali ed economiche comunitarie. Contemporaneamente all'ascesa delle strutture egemoniche coloniali/moderne/cristiane/patriarcali in Europa durante il lungo XVI secolo queste donne furono pretestualmente accusate di stregoneria e arse vive con lo scopo ultimo di rafforzare il potere dei nascenti stati patriarcali e di distruggere le forme comunitarie di proprietà terriera. Ciò avvenne principalmente per favorire le espropriazioni e privatizzare la terra con dispositivi istituzionali diversi a seconda dei singoli Stati europei, ma le più celebri sono sicuramente le enclosures inglesi.

Silvia Federici nel suo *“Caccia alle streghe, guerra alle donne”*⁴³ collega l'espropriazione delle terre comuni e i roghi delle donne alle prime fasi dell'accumulazione capitalista e, in questo senso, le associa agli obiettivi materiali ed economici dello schiavismo nei continenti africano ed americano. Sebbene la Federici si concentri soprattutto su un'analisi economica-politica più che sulla conoscenza trasmessa, le donne accusate di stregoneria vennero allo stesso modo colpite da un epistemicidio che, ovviamente, non si concretizzò nel rogo di libri, ma nella distruzione dei legami comunitari e sociali che permetteva la trasmissione orale dei saperi ancestrali: “I “libri” da ardere erano i corpi delle donne”⁴⁴.

Quello che Grosfoguel così come Federici vogliono dimostrare con le precedenti ricostruzioni storiche è la modernità capitalista e la colonialità sono due facce della stessa medaglia e che il nascente capitalismo non si può considerare come un sistema prettamente economico, come nella lettura marxista, ma come un progetto organico di “civilizzazione”, argomentando che

“il capitalismo ha estetica, pedagogia, spiritualità, logica razziale, logica patriarcale, cosmologia cartesiana del rapporto tra umani e natura che vengono da una civiltà. Per questo io parlo di un sistema-mondo capitalista/patriarcale occidentalocentrico/cristianocentrico moderno/coloniale, dunque una frase lunga, a rischio di risultare ridicolo, per rendere chiaro che cosa è in gioco, perché il linguaggio ricorrente lo riconduce a un problema economico”⁴⁵.

⁴³ Federici S. (2015), *Caccia alle streghe, guerra alle donne*, Produzioni Nero, Roma.

⁴⁴ Grosfoguel R. (2017), *“Romper la colonialità: razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale”*, Mimesis edizioni, Milano, p. 78.

⁴⁵ Ibid. p. 169.

In questo estratto l'autore ribalta la lettura marxista secondo la quale il capitalismo sarebbe essenzialmente un sistema economico che informa una società (capitalista). Piuttosto, vi è una civiltà che dal 1492 (ma anche prima) si espande con logiche "civilizzatorie" e coloniali e di conseguenza rende possibile lo sviluppo dell'economia capitalista. Questa seconda lettura è "ribaltata" nel senso che, a differenza di quella marxista che muove dal proletariato europeo, il punto di vista di Grosfoguel è posto fuori dall'Europa, dalla prospettiva delle comunità indigene. Da questa prospettiva è molto più evidente come il capitalismo non sia solo una forma di dominazione economica e lavorativa, ma anche e soprattutto un'epistemologia, una spiritualità, un'estetica e una pedagogia oppressive. Concentrando l'attenzione sul problema economico e sulla dominazione lavorativa, la teoria marxista non ha mai affrontato seriamente le altre dominazioni epistemologiche, di razza, di genere: in altri termini, non è stata davvero intersezionale.

Per quello che interessa qui a proposito della colonialità del sapere, si vuole approfondire ora il concetto di "epistemic injustice" (ingiustizia epistemica, o ingiustizia ermeneutica), che consiste in un tentativo molto recente di attualizzazione dei discorsi sul razzismo epistemico e sulla colonialità del sapere. Le domande di ricerca che muovono Fricker e Catala, che per prime hanno proposto e analizzato il concetto dell'ingiustizia epistemica, sono: "come è evoluto nel tempo il razzismo epistemico protagonista degli epistemicidi del XVI secolo? È scomparso senza che nessuno se ne accorgesse o si è semplicemente trasformato? Che impatto ha ancora oggi nel dibattito pubblico e nella società?"

1.5 Epistemic injustice

In tempi più recenti, la riflessione sul razzismo epistemico iniziata da Grosfoguel è stata approfondita ancora da Miranda Fricker⁴⁶ e Amandine Catala⁴⁷, che elaborano il concetto di “epistemic injustice” collegandolo alla riflessione decoloniale.

L'ingiustizia epistemica, nella definizione che ne dà Fricker, è un tipo di ingiustizia che un individuo subisce specificamente nella sua capacità di sapere, di contribuire alla conoscenza o di utilizzarla, in virtù della sua appartenenza a un gruppo sociale non dominante.

Fricker individua due tipi principali di ingiustizia epistemica: l'ingiustizia testimoniale e l'ingiustizia ermeneutica. Nell'ingiustizia testimoniale, la testimonianza di un individuo viene ingiustamente respinta per il solo motivo di essere membro di un gruppo sociale non dominante, ad esempio nel caso di una testimonianza di una persona nera che non viene creduta per il fatto di essere nera. Nell'ingiustizia ermeneutica, invece, l'esperienza sociale di un individuo viene erroneamente interpretata a causa della diseguale partecipazione del suo gruppo sociale alla produzione di significati sociali o di comprensioni collettive, come nel caso delle donne, che prima di coniare il termine “molestie sessuali” per definire un insieme specifico di pratiche patriarcali violente e normalizzate avevano più difficoltà a trasmettere precisamente tali esperienze e tematizzarle come violenze normalizzate all'interno di una società oppressiva e maschilista.

In altre parole, l'ingiustizia ermeneutica si verifica quando un membro di un gruppo non dominante non è in grado di comunicare con successo parte della sua esperienza sociale a causa della mancanza di un vocabolario adeguato e riconosciuto nella società. Ne deriva che la sua esperienza sociale è collettivamente mal interpretata o mal rappresentata a causa della marginalizzazione ermeneutica dei gruppi non dominanti, perché il pool di etichette interpretative e strumenti concettuali è modellato principalmente dai gruppi privilegiati, che lo difendono consciamente e inconsciamente. Di conseguenza, i significati sociali non tengono adeguatamente conto, e anzi minimizzano, alcuni aspetti dell'esperienza sociale dei gruppi non dominanti, rendendo questa esperienza sociale incomprensibile per la società modellata sui

⁴⁶ Fricker M. (2007), *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford University Press, Oxford.

⁴⁷ Catala A. (2019), *Multicultural Literacy, Epistemic Injustice, and White Ignorance*, *Feminist Philosophy Quarterly*, 5-2019, pp. 1-24, Montréal.

valori tradizionali. È importante notare che l'ingiustizia ermeneutica non è dovuta solo alla mancanza di un termine o di una comprensione adeguati per descrivere una particolare esperienza sociale (ad esempio, il caso delle molestie sessuali). Il linguaggio e le definizioni che ne conseguono sono solo una parte del problema, che è dovuto anche alla prevalenza di altre caratterizzazioni o comprensioni problematiche di quella stessa esperienza normalizzate (e banalizzate) nella quotidianità (ad esempio, per continuare con le discriminazioni di genere il flirt considerato innocuo), che attestano l'influenza indebita dei gruppi dominanti sull'epistemologia della società e la tendenza sempre presente negli stessi gruppi a parlare per conto di altri e a sentirsi liberi di performare atteggiamenti discriminatori perché tutelati da un senso comune marcio⁴⁸.

Per restituire concretezza al concetto di epistemic injustice inteso come evoluzione dei ragionamenti di Grosfoguel sul razzismo epistemico, prenderò in esame il caso studio di Amandine Catala sulla figura di Black Pete.

Ogni anno, il 6 dicembre, i bambini dei Paesi Bassi attendono l'arrivo di San Nicola (Sinterklaas), che porta loro caramelle e doni se si sono comportati bene durante l'anno. Ai bambini viene narrato che se si comportano male, contrariamente, dovranno vedersela con il servo di San Nicola, Black Pete (Zwarte Piet), che li punirà. San Nicola è un vecchio uomo bianco dalla lunga barba, che incute timore, vestito con un mantello rosso e che cavalca un cavallo bianco. Black Pete è un personaggio nero, goffo, vestito da paggio rinascimentale che cammina a fianco del cavallo del suo padrone restando muto o parlando un olandese stentato. Ogni anno, le manifestazioni di San Nicola nei Paesi Bassi includono gruppi di Black Pete danzanti - impersonati da bianchi truccati da neri (con la pratica della blackface) - che occupano le strade delle città di tutto il Paese. A scuola, i bambini cantano allegre canzoni su Pete il Nero, il cui testo include versi come "anche se sono nero come il carbone, ho buone intenzioni", e nelle lezioni di arte realizzano disegni di Pete il Nero poi esposti per decorare le loro aule e case, a testimoniare l'iconografia diventata ormai popolare ed estremamente diffusa, come in Italia il personaggio di Babbo Natale, o Santa Lucia.

⁴⁸ Dinamiche di questo tipo avvengono ogni giorno in Italia a livello sistematico e portano ad atteggiamenti razzisti, sessisti, abilisti, specisti ecc. assimilati dalla collettività e sfocianti in episodi estremamente gravi come il recente omicidio a movente razziale di Alike Ogorchukwu a Civitanova, ultimo di una lunga serie.

Nel 2013 il Consiglio per i diritti umani delle Nazioni Unite ha scritto una lettera indirizzata al governo olandese riguardante il personaggio di Black Pete in seguito alle denunce ricevute da individui e organizzazioni della società civile dei Paesi Bassi, secondo cui "il personaggio e l'immagine di Black Pete perpetuano un'immagine stereotipata degli africani e delle persone di origine africana come cittadini di seconda classe, alimentando un senso di inferiorità di fondo all'interno della società olandese e fomentando le differenze razziali e il razzismo".

La lettera sostanzialmente chiede al governo olandese se e come stia affrontando queste preoccupazioni. Nella sua risposta alla lettera, il governo olandese afferma che pur essendo "consapevole del fatto che 'Black Pete' è considerato da alcuni offensivo", il governo vede la festa di Sinterklaas come una festa tradizionale pensata principalmente per bambini, e che l'attenzione si concentra su Sinterklaas come figura che distribuisce regali. La risposta del governo, in più, rivendica di riflettere l'opinione della maggior parte dei cittadini olandesi, per lo più, ovviamente, bianchi. La posizione quindi si può riassumere schematicamente nelle seguenti affermazioni:

- si tratta di tradizione;
- si tratta di bambini e regali;
- non ha nulla a che fare con il razzismo.

In più, i cittadini neri (e bianchi) che hanno denunciato queste pratiche come offensive e razziste sono stati accolti nel dibattito pubblico con incredulità, rifiuto, insulti, minacce e persino in alcuni casi violenza fisica. Mentre alcune di queste reazioni mostrano un razzismo esplicito, altre sembrano esprimere una genuina, infastidita o divertita perplessità di fronte all'idea che la rappresentazione della figura "molto amata" di Black Pete sia razzista, ovvero che "Black Pete è razzismo", per citare lo slogan dell'omonima campagna anti-Black Pete nei Paesi Bassi. In ogni caso, tutte le reazioni principali portano alla risposta perentoria che Black Pete non sia razzismo, fine della discussione. O meglio, la discussione nemmeno s'ha da fare.

In questo senso, questa risposta perentoria e in generale le reazioni suscitate dalla controversia su Black Pete, esemplificano con forza il totale fallimento di quella buona pratica che Alison Jaggar⁴⁹ ha definito alfabetizzazione multiculturale, ossia lo sforzo da parte del gruppo

⁴⁹ Alison Mary Jaggar (1942) è una filosofa femminista americana nata nel Regno Unito. È professoressa nei dipartimenti di Philosophy and Women and Gender Studies all'Università del

dominante di comprendere, ascoltare ed essere proattivo nei confronti delle esperienze e delle percezioni che i gruppi non dominanti possono avere della cultura dominante. Nel suo lavoro sulla democrazia multiculturale⁵⁰, Jaggar ha sostenuto che il riconoscimento culturale è un progetto attivo, collettivo e politico che va oltre la tolleranza passiva e individuale, da cui comunque siamo ben lontani. L'alfabetizzazione multiculturale, spiega Jaggar, "non è la conoscenza delle auto-interpretazioni della cultura dominante; ma piuttosto la comprensione delle esperienze caratteristiche e delle auto-concezioni dei gruppi costituiti per età, genere, classe e disabilità, oltre che per etnia". Più specificamente "significa essere aperti alla possibilità che le parole di una persona possano offrire intuizioni preziose generate non indipendentemente, e tanto meno nonostante, la sua identità di gruppo, ma anzi in virtù di tale identità"⁵¹.

In altre parole, l'alfabetizzazione multiculturale come progetto attivo di riconoscimento culturale richiede la consapevolezza che la nostra posizione sociale e la corrispondente identità collettiva in cui ci inseriamo (ad esempio, genere, razza, classe, ecc.) influenzano la nostra percezione e comprensione del mondo sociale e delle sue pratiche sociali. In questo senso, il tema del posizionamento è un *trait d'union* con la Decolonialità, e sempre per questo motivo prima ancora di assumere e performare atteggiamenti inclusivi è indispensabile decostruire il nostro posizionamento e interrogarsi sulla propria posizione di potere e sui propri privilegi⁵².

Per delineare più compiutamente il concetto di alfabetizzazione multiculturale e la concezione di gruppo socioculturale che esso implica, è utile ricorrere, oltre che all'approccio intersezionale della letteratura transfemminista alla concezione di Iris Marion Young⁵³ di un gruppo sociale come definito in primo luogo da un senso di identità, determinato "in termini di forme culturali, di situazione sociale e di storia di quel gruppo che i membri riconoscono come loro"⁵⁴. Nell'analisi di Young i gruppi sociali costituiscono gruppi culturali, ovvero i gruppi sociali occupano posizioni sociali dominanti (ad esempio, uomo, bianco, ricco) o non

Colorado e Distinguished Research Professor all'Università di Birmingham. È stata una delle prime accademiche a unire la riflessione filosofica classica ai temi del femminismo.

⁵⁰ Jaggar, Alison M. (1999), *Multicultural Democracy*, *Journal of Political Philosophy* 7 (3), pp. 308–329.

⁵¹ *Ibid.* p. 325.

⁵² a tal proposito il "Flower power", un'attività pedagogica decostruttiva impiegabile sia con gli studenti che con gli adulti verrà proposta nella seconda parte della tesi dedicata alla pedagogia decoloniale.

⁵³ Iris Marion Young (1946-2006) è stata una politologa e attivista femminista statunitense che ha lavorato sui temi della giustizia e della differenza sociale.

⁵⁴ Young I. M. (1990), *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton, p. 44.

dominanti (ad esempio, donna, nero, povero) che corrispondono a culture diverse. Young articola questo punto nel modo più chiaro con la nozione di “imperialismo culturale”⁵⁵, che sviluppa con esempi di gruppi socioculturali costruiti appunto lungo assi come la razza, il genere, l'indigenità e l'orientamento sessuale. L'imperialismo culturale si verifica quando i significati sociali dominanti e le rappresentazioni - che riflettono la prospettiva e l'esperienza dei gruppi dominanti - rendono invisibili la prospettiva e l'esperienza dei gruppi non dominanti, stereotipando contemporaneamente i gruppi non dominanti e marchiandoli come “Altro”. In un'osservazione che calza a pennello nel contesto della controversia su Black Pete, Young osserva che "questi stereotipi permeano talmente la società che non vengono nemmeno notati come contestabili"⁵⁶. Per collegare le riflessioni di Young all'analisi sul razzismo epistemico di Grosfoguel del capitolo precedente, si potrebbe dire che Young descrive una dominazione epistemica compiuta e quasi completamente normalizzata e naturalizzata.

Il gruppo definito dalla cultura dominante come deviante, come un “Altro” stereotipato, è culturalmente diverso dal gruppo dominante, perché lo status di alterità crea esperienze specifiche non condivise dal gruppo dominante e da ciò deriva subito, dunque, l'ingiustizia dell'imperialismo culturale, ovvero il fatto che l'esperienza e l'interpretazione della vita sociale del gruppo oppresso trovi poca espressione che tocchi la cultura dominante, mentre questa stessa cultura consciamente o inconsciamente (ma si direbbe più spesso consciamente, visto il livello di istituzionalizzazione delle pratiche razziste, sessiste e patriarcali) impone al gruppo oppresso la sua esperienza e interpretazione della vita sociale. Il tutto aggravato dal fatto che gruppi culturalmente oppressi sono spesso segregati socialmente e occupano posizioni subordinate nella divisione sociale del lavoro⁵⁷.

Per ritornare al nostro caso, scrivendo direttamente sulla controversia Black Pete e sul suo legame con il multiculturalismo, la studiosa olandese e afro-surinamense Gloria Wekker osserva:

“Finché il passato imperiale olandese non farà parte del bagaglio comune e generale di conoscenze che le generazioni future dovrebbero avere a disposizione, cioè finché la conoscenza generale dei processi di esclusione coinvolti nella produzione della nazione olandese non cirolerà in modo più ampio, il multiculturalismo non potrà essere realizzato. Le persone di colore rimarranno per sempre *allochtonen*, il termine ufficiale e presumibilmente

⁵⁵ Young I. M. (1990), *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton.

⁵⁶ Ibid. pp. 59-60.

⁵⁷ Ibid. p. 60.

innocuo che significa "coloro che sono venuti da altrove", razzializzando le persone di colore per infinite generazioni, che non potranno mai appartenere alla nazione olandese. La controparte di *allochtonen* è *autochtonen*, che significa "coloro che sono di qui", che, come tutti sanno, si riferisce ai bianchi”

e in seguito sottolinea che

"le costruzioni contemporanee del 'noi', costruiti appartenenti all'Europa, e 'loro', quelli costruiti come non appartenenti, comportano l'impossibilità fondamentale di essere sia europei, costruiti per essere bianchi e cristiani, sia neri-musulmani-migranti-rifugiati"⁵⁸.

Vale la pena a questo punto soffermarsi più approfonditamente sulla risposta del governo olandese, che assumiamo corrisponda anche alla posizione della maggior parte dei cittadini olandesi. Da quella risposta possiamo dedurre due motivi principali portati a sostegno dell'idea che “Black Pete non è razzismo”: il primo è che Black Pete, come tutta la festa di San Nicola, è una tradizione. La seconda è che la festa riguarda i bambini e i regali.

Sebbene entrambe le ragioni siano in ultima analisi delle storture, o comunque dei modi per sviare il focus della domanda, sono spesso citate nel dibattito pubblico e sui social media in difesa di Black Pete e quindi meritano la nostra attenzione critica per un momento.

Prima di tutto, il fatto che una pratica culturale come un festival o una manifestazione anche a sfondo sacro sia una tradizione non ci dice nulla, ovviamente, sul carattere non razzista di questa pratica o di questo festival. L'appello alla tradizione, piuttosto, sembra eludere la vera questione (del razzismo) e implica che, poiché il festival è tradizione, non può essere cambiato. Vi è qui un'interpretazione univoca della tradizione, interpretata come statica e atemporale senza troppi giri di parole. Pensandoci meglio, scrivendo una tesi sulla decolonialità, questa concezione della tradizione si potrebbe definire coloniale: è infatti la concezione della tradizione a cui i coloni europei hanno fatto riferimento e utilizzato pretestualmente per evidenziare la presunta arretratezza culturale dei popoli che hanno colonizzato e per giustificare i massacri materiali e culturali e più in generale gli obiettivi dei loro progetti coloniali.

⁵⁸ Wekker G. (2016), *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*, Duke University Press, Durham.

In ogni caso, è interessante notare che, questa volta, la costruzione coloniale della tradizione è invocata dal gruppo dominante rispetto alla propria tradizione, piuttosto che a quella del gruppo non dominante, come razionalizzazione della sua.

Inutile dire che questa interpretazione coloniale della tradizione è palesemente inesatta: le tradizioni cambiano nel tempo, e lo fanno come risultato di fattori storici e sociopolitici, tra cui anche il colonialismo e in particolare il contatto/scontro tra colonizzatori e colonizzati. È proprio questo il problema centrale della controversa festa di San Nicola: la tradizione orale e le celebrazioni di San Nicola, secondo le ricostruzioni storiche, non hanno sempre incluso Black Pete. La prima apparizione del personaggio nella metà del XIX secolo avviene sullo sfondo storico del colonialismo olandese e del coinvolgimento nella tratta transatlantica degli schiavi.

Un altro problema di mancata decostruzione è il fatto che la maggior parte dei cittadini bianchi olandesi non vede come Black Pete possa essere razzista perché gli olandesi sono persone tolleranti e la tolleranza, per definizione, esclude il razzismo (più generalmente, sopravvive l'idea che i Paesi Bassi siano il Paese della tolleranza a prescindere). Quindi, anche se i cittadini olandesi bianchi si esibiscono con il volto nero in pratiche di blackface, questo atto non può essere razzista perché gli olandesi sono tolleranti e le persone tolleranti non fanno cose razziste. Catala ravvisa almeno due problemi con questa visione. Il primo riguarda la nozione di razzismo che questa visione porta con sé implicitamente; il secondo riguarda la nozione di cultura (o persona) tollerante/non razzista.

Questione 1: poiché la tolleranza è una virtù individuale, la presunzione dei cittadini bianchi che la tolleranza precluda il razzismo suggerisce che “essi intendano il razzismo come pregiudizio individuale, e più specificamente come pregiudizio individuale esplicito, ad esempio la convinzione esplicita che i neri siano moralmente o intellettualmente inferiori”⁵⁹. Tuttavia, la concezione che gli olandesi hanno di se stessi come tolleranti e quindi non razzisti, nasconde la questione di (in)giustizia ermeneutica e trascura quindi la possibilità di tipi di razzismo non espliciti o non individuali, ovvero il razzismo avversivo e il razzismo strutturale. Uno per uno, per illustrare il razzismo avversivo Catala porta l'esempio di un datore di lavoro bianco e liberale, sinceramente impegnato per l'uguaglianza razziale e che rifiuta

⁵⁹ Catala A. (2019), *Multicultural Literacy, Epistemic Injustice, and White Ignorance*, *Feminist Philosophy Quarterly*, 5-2019, pp. 1-24, Montréal.

completamente qualsiasi convinzione esplicitamente pregiudizievole nei confronti dei non bianchi. Tuttavia, gli stereotipi negativi sui non bianchi presenti in società (ad esempio, come incompetenti, pigri o aggressivi) potrebbero dare origine a convinzioni implicite o pregiudizi che influenzano indebitamente il giudizio del datore di lavoro quando decide chi assumere. Guardando a curriculum altrimenti identici, e nonostante i suoi impegni e le sue convinzioni esplicitamente antirazziste, il datore di lavoro sceglie comunque di assumere il candidato bianco rispetto al candidato non bianco. Come dimostra questo esempio, il razzismo avversivo è un fenomeno individuale, ma non esplicito. Pertanto, l'assenza di pregiudizi individuali espliciti non è sufficiente a escludere il razzismo.

Per illustrare il razzismo strutturale, l'attivista americana per i diritti civili Whitney Young espone un altro caso qui riassunto brevemente:

“Vado dal datore di lavoro e gli chiedo di assumere persone nere, e lui mi risponde: "È una questione di istruzione. Assumerei la vostra gente se fosse istruita". Poi vado dagli educatori e loro dicono: "Se i neri vivessero in buoni quartieri e avessero un dialogo più intelligente nelle loro famiglie, più enciclopedie nelle loro case, più opportunità di viaggiare e una vita familiare più forte, allora potremmo fare un lavoro migliore nell'educarli". E quando vado dal costruttore, lui mi dice: "Se avessero i soldi, gli venderei le case", e allora come in un circolo vizioso sono di nuovo alla porta del datore di lavoro, da dove sono partito”⁶⁰.

Questo esempio mostra come il razzismo possa essere strutturale, cioè come diverse istituzioni o pratiche (in questo caso, l'occupazione, l'istruzione e l'alloggio) si combinino per formare una struttura sociale che esclude sistematicamente i non bianchi mentre include sistematicamente i bianchi. Il razzismo strutturale non è una questione di pregiudizio individuale esplicito: sono pochi quelli che dicono apertamente: "Non mi piacciono i neri perché sono intellettualmente o moralmente inferiori, e per questo non voglio dar loro un lavoro/un'istruzione/una casa".

In sintesi, l'assenza di pregiudizi individuali espliciti da parte dei cittadini olandesi bianchi non significa che Black Pete non sia razzismo o che il razzismo non esista nella società olandese. Come si è detto in precedenza, il razzismo può anche essere negativo o strutturale, e pratiche come la blackface rientrano in quest'ultima categoria.

⁶⁰ Friedman R. (1975), *Institutional Racism: How to Discriminate without Really Trying*, In *Racial Discrimination in the United States*, pp. 384–407, Harper and Row, New York.

Questione 2: riassumendo, il ragionamento dei cittadini olandesi bianchi sembra essere che, poiché la cultura e i cittadini olandesi sono tolleranti e le persone tolleranti non fanno cose razziste, il Black Pete non può essere una pratica culturale razzista, né il blackface un atto razzista. Questa ricostruzione nasconde una fallacia logica, infatti postula che se una cultura o una persona sono prima di tutto tolleranti, le sue pratiche culturali o le sue azioni individuali non sono razziste a prescindere. Ma è il contrario: una cultura o una persona può dirsi tollerante/non razzista nella misura in cui le sue pratiche culturali o le sue azioni individuali sono tolleranti/non razziste. Se queste pratiche o azioni mostrano intolleranza o razzismo, allora la cultura o la persona difficilmente può dirsi tollerante/non razzista. Non è sempre una questione di intenzioni individuali e ci sono pratiche oggettivamente razziste.

Tutto ciò porta Catala a sostenere che nel caso di Black Pete una chiave di lettura che si aggiunge a quella dell'epistemic injustice è il concetto di "white ignorance"⁶¹. Charles Mills⁶², che per primo ha elaborato il tema poi ripreso da Catala stessa, ha mostrato come le società divise per razza tendano a essere caratterizzate da quella che lui chiama un'"epistemologia dell'ignoranza", ovvero

"un particolare modello di disfunzioni cognitive localizzate e globali (che sono psicologicamente e socialmente funzionali), che produce l'ironico risultato che i bianchi saranno in generale incapaci di comprendere il mondo che essi stessi hanno creato"⁶³.

L'analisi di Mills si può applicare alla controversia sul Black Pete, poiché in questo caso i cittadini bianchi sembrano incapaci di comprendere la pratica culturale che essi stessi hanno creato e che sostiene la disuguaglianza. L'ignoranza non riguarda solo l'ignoranza dell'oggetto della conoscenza o di ciò che (non) si conosce, ma soprattutto riguarda l'ignoranza del soggetto della conoscenza o del conoscente: si tratta di non riuscire a cogliere i propri processi e le proprie norme cognitive-epistemiche a causa di una strutturale mancanza di autoriflessione critica. Di conseguenza, la propria percezione del mondo sembrerà sempre ovviamente corretta

⁶¹ Mills W. C. (2007), *White Ignorance*, In *Race and Epistemologies of Ignorance*, State University of New York Press, Albany.

⁶² Charles W. Mills (1951-2021), filosofo caraibico-statunitense cresciuto in Jamaica. Ha insegnato al The Graduate School and University Center alla City University of New York elaborando il concetto di "ignoranza bianca".

⁶³ Mills W. C. (1997), *The Racial Contract*, Cornell University Press, Ithaca (NY), p. 18.

e qualsiasi percezione o affermazione contraria sembrerà naturalmente scorretta nella sua incomprensibilità.

Per concludere, le norme cognitivo-epistemiche (mancanza di autoriflessione critica; naturalizzazione e de-storicizzazione) coinvolte nell'ignoranza bianca soggettiva e nell'ingiustizia epistemica bianca, impediscono a certe interpretazioni del mondo sociale (ad esempio quella che permette di capire che Black Pete è il razzismo) di avere senso.

Dopo aver analizzato il concetto di epistemic injustice come trasformazione e attualizzazione del razzismo epistemico dei secoli passati, ora è necessario volgere lo sguardo ad un altro aspetto molto importante della Decolonialità, ovvero la metodologia di ricerca. Anche qua, nel tentativo di rendere più chiaro il discorso, ho preferito portare un caso specifico (corredato da vari contributi) piuttosto che proporre una tassonomia generale dei metodi di ricerca decoloniale, compito eccessivo per lo spazio di una tesi di Laurea Magistrale. Il seguente capitolo si occuperà quindi di prendere in esame e riflettere sulla portata critica di un testo classico delle metodologie qualitative di ricerca decoloniale (indigena): *Decolonizing Methodologies* di Linda Tuhiwai Smith.

1.6 Metodologia decoloniale - Linda Tuhiwai Smith

Questo capitolo si concentrerà sulle metodologie di ricerca decoloniale a partire dal testo *Decolonizing Methodologies*⁶⁴ di Linda Tuhiwai Smith⁶⁵ che analizza criticamente la ricerca sociale occidentale e che ha offerto un contributo fondamentale alle metodologie di ricerca qualitative. Questo libro costituisce una controstoria - neanche tanto provocatoria - delle idee occidentali sui benefici della ricerca della conoscenza. L'urgenza del testo e la sua importanza all'interno del corpus delle scienze sociali derivano dal posizionamento dell'autrice⁶⁶, di discendenza Maori e affiliata alle iwi (principali forme di aggregazione sociale Maori, spesso tradotte con "tribù" o "confederazioni di tribù") Ngāti Awa and Ngāti Porou, e dal fatto che vengono raccontate storie attraverso gli occhi dei colonizzati, storie concepite non solo per dare voce a chi non ha voce, ma per prevenire la morte di persone, di culture, di ecosistemi. La ricerca è motivata quindi da una questione di sopravvivenza, non solo dagli obiettivi di ricerca accademici nel campo delle metodologie qualitative.

A livello contenutistico, l'autrice si concentra in particolare sul Kaupapa Maori, un approccio alla ricerca metodologicamente e culturalmente appropriato, progettato principalmente per sviluppare nelle popolazioni indigene le abilità di ricerca decoloniali.

Come anticipato nei capitoli precedenti, prima di costruire è necessario decostruire la colonialità che in alcuni luoghi, come nelle terre delle comunità indigene, si fa sentire in tutta la sua violenza materiale e teorica:

"Dal punto di vista dei colonizzati, posizione da cui scrivo e che ho scelto di privilegiare, il termine "ricerca" è inestricabilmente legato all'imperialismo e al colonialismo europeo. La parola stessa, "ricerca", è probabilmente una delle parole più sporche del vocabolario del mondo indigeno. Quando viene nominata in molti contesti indigeni suscita silenzio, evoca brutti ricordi, suscita un sorriso complice e diffidente. [...] Il solo sapere che qualcuno ha

⁶⁴ Smith Tuhiwai L. (1999), *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, University of Otago press, Otago.

⁶⁵ Linda Tuhiwai Smith (1950) è stata professoressa di Indigenous Education all'Università di Waikato a Hamilton, Nuova Zelanda, e ora insegna alla Te Whare Wānanga o Awanuiārangi, wānanga (Università pubblica Maori) di Whakatāne. Il suo lavoro si concentra sulla comprensione degli effetti del colonialismo sulle popolazioni, le terre e le culture Maori. *Decolonizing Methodologies* è considerato un testo fondamentale per le ricerche qualitative decoloniali.

⁶⁶ Esplicito intento dell'autrice è quello di porsi dentro e fuori dal campo di ricerca, come oggetto e soggetto della ricerca stessa.

misurato le nostre "facoltà" riempiendo il cranio dei nostri antenati con semi di miglio e ha paragonato la quantità di semi di miglio alla capacità di pensiero mentale offende il nostro senso di chi e cosa siamo"⁶⁷.

Premesso che questo libro riconosce l'importanza delle prospettive indigene sulla ricerca e cerca di spiegare come e perché si sono sviluppate tali prospettive, dall'estratto risulta evidente come a livello di senso comune si è parlato della ricerca sia in termini di assoluta inutilità per le comunità indigene, sia di assoluta utilità per coloro che l'hanno utilizzata strumentalmente ed a fini estrattivi. Alle comunità Maori i ricercatori occidentali dicevano cose già note, suggerivano pratiche non richieste che in quel contesto non avrebbero funzionato e provavano a far fare carriera accademica a persone che avevano già un lavoro. "Siamo il popolo più studiato del mondo" è un commento che l'autrice riporta come reazione alle ricerche dall'esterno diffusa in molte comunità indigene.

Ma, come si diceva, decostruire la storia (anche quella della ricerca), rivelarne i testi sottostanti e dare voce a cose che spesso si conoscono intuitivamente non è sufficiente ad aiutare le persone a migliorare le loro condizioni attuali. La decostruzione fornisce parole o intuizioni che possono spiegare certe esperienze, ma non impedisce a qualcuno (o a una comunità a cui man mano sono stati erosi i diritti fondamentali) di morire: molte comunità indigene continuano a vivere in condizioni politiche e sociali che perpetuano livelli estremi di povertà, malattie croniche e scarse opportunità educative⁶⁸. I loro figli spesso sono sottratti con la forza alle cure dei genitori, "adottati" o istituzionalizzati; molti adulti sono dipendenti dall'alcol e si trovano a vivere in relazioni sociali e intime distruttive formate e modellate dalle loro condizioni materiali impoverite e strutturate da regimi politicamente oppressivi. Il passato, le storie indigene locali e globali, il presente, le comunità, le culture, le lingue e le pratiche sociali sono tutti spazi di emarginazione e contemporaneamente spazi di resistenza e di speranza. È in questo contesto che è necessario inquadrare l'esigenza di una ricerca specificamente Maori inevitabilmente in conflitto con quella occidentale. È da questi spazi che un numero crescente di accademici e ricercatori indigeni, tra cui Linda Tuhiwai Smith, ha iniziato ad affrontare le questioni sociali nel quadro più ampio dell'autodeterminazione, della decolonizzazione e della giustizia sociale.

⁶⁷ Smith Tuhiwai L. (1999), *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, University of Otago press, Otago, p. 1.

⁶⁸ Ibid. p. 4.

Nell'introdurre il metodo di ricerca, Smith muove da una preliminare precisazione linguistica di importanza formale e sostanziale che riguarda il termine cappello "indigeno". Il termine "indigeno" è problematico in quanto raggruppa molte popolazioni distinte le cui esperienze sotto l'imperialismo sono state estremamente diverse. Oltre a "indigeno", altri termini collettivi impiegati sono "Primi Popoli" o "Popoli Nativi", "Prime Nazioni" o "Popoli della Terra", "Aborigeni" o "Popoli del Quarto Mondo"⁶⁹. Smith sceglie di evitare queste generalizzazioni e di fare uno sforzo di puntualità nell'appellarsi alle diverse comunità indigene, pur sottolineando gli aspetti che le uniscono tutte spiritualmente e politicamente. Un fenomeno recente che può in parte spiegare questa posizione è il fascino occidentale per la spiritualità New Age, che rende i sistemi di credenze indigeni disponibili, ancora una volta, per un'ulteriore estrazione e sfruttamento, riproducendo un immaginario esotico problematico e orientalista⁷⁰.

Tra l'altro, esistono anche termini insultanti applicati dai colonizzatori, ma poi politicizzati e risignificati come identitari, come ad esempio il termine "Australia nera" utilizzato ora dagli attivisti aborigeni. "Popoli indigeni", invece, è un termine relativamente recente, emerso negli anni '70 dalle lotte soprattutto del Movimento Indiano Americano (AIM) e della Fratellanza Indiana Canadese. È un termine che internazionalizza le esperienze, i problemi e le lotte di alcuni dei popoli colonizzati del mondo e ha permesso alle voci collettive dei popoli colonizzati di riunirsi e di esprimersi strategicamente nell'arena internazionale.

La strategia di risignificare il linguaggio discriminante ed utilizzarlo per unirsi attorno a nuove identità e riflessioni comuni si può trasferire dall'ambito linguistico a quello della ricerca. Il colonialismo occidentale ha infatti comportato una "conoscenza del colonizzatore", un'analisi approfondita dell'imperialismo e una lotta per l'autodeterminazione. Una delle questioni prese in esame riguarda ad esempio il modo in cui la ricerca è stata istituzionalizzata nelle colonie, non solo attraverso le discipline accademiche nelle Università, di cui parleremo in seguito, ma anche attraverso le società scientifiche, le reti di studiosi ed esploratori e la cultura mainstream. I racconti dei viaggiatori e delle imprese degli avventurieri hanno presentato l'Altro a un pubblico enorme in Europa che non aveva gli strumenti per decosturire quelle rappresentazioni esoticizzanti. Le immagini del capo "cannibale", dell'indiano "rosso", dello "stregone" o della testa "tatuata e rimpicciolita", e le storie che raccontavano di barbarie e primitivismo

⁶⁹ Smith Tuhiwai L. (1999), *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, University of Otago press, Otago, p. 6.

⁷⁰ Ibid. p. 6.

generavano ulteriore interesse e quindi ulteriori opportunità di rappresentare nuovamente l'Altro, in un circolo vizioso che ha coinvolto scienze sociali, letteratura, arte e molti altri campi del sapere. I racconti dei viaggiatori avevano un'ampia copertura e facevano appello al voyeur, al soldato, al romantico, al missionario, al crociato, all'avventuriero, all'imprenditore, al funzionario pubblico imperiale e allo studioso illuminista. Si rivolgevano anche agli oppressi, ai poveri e a coloro le cui vite non avevano possibilità nelle loro società imperiali e che scelsero o furono obbligati a migrare come coloni. Altri, anch'essi impotenti, furono spediti in colonia come prigionieri definitivi. Alla fine, si trattava di eredi dell'imperialismo che avevano imparato bene i discorsi di razza e di genere, le regole del potere, la politica del colonialismo. Molto spesso gli oppressi in Europa sono diventati i colonizzatori dell'Altrove⁷¹.

Fatte queste premesse “decostruttive”, la seconda parte del libro esamina i diversi approcci e le metodologie che si stanno sviluppando per garantire che la ricerca con le popolazioni indigene possa essere più rispettosa, etica, solidale e utile.

Nei contesti indigeni contemporanei ci sono alcune importanti domande di ricerca che continuano a essere dibattute con forza, ad esempio: “A chi appartiene la ricerca? A che interessi risponde? Chi ne beneficerà? Chi ha progettato le sue domande e inquadrato il suo framework? Chi la realizzerà? Chi la scriverà? Come verranno diffusi i risultati?”.

Queste domande fanno semplicemente parte di una serie più ampia di giudizi su criteri ai quali un ricercatore non può prepararsi, come ad esempio: “Il suo spirito è limpido? Ha un cuore buono? Che altro bagaglio porta con sé? È utile per noi? Può rispondere a problemi che mi stanno già interrogando?”⁷².

Se da un lato ci sono molti ricercatori in grado di gestire queste domande con integrità, dall'altro ce ne sono molti altri che non ci riescono o che si avvicinano a queste domande con un certo cinismo, come se si trattasse di un test “politically correct”. La questione è molto complessa, e il fatto di essere considerati dentro o fuori dalla comunità è dirimente. Per comprendere la questione del posizionamento del ricercatore e il sottile limite tra dentro e fuori la comunità, l'autrice propone, come spesso succede nella metodologia di ricerca delle “storie di vita” o come in generale nella ricerca qualitativa che prevede testimonianze, alcuni contributi dalla sua esperienza personale, che ho scelto di riportare traducendoli direttamente dal suo testo per capire meglio su quali aspetti insiste:

⁷¹ Smith Tuhiwai L. (1999), *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, University of Otago press, Otago, p. 9.

⁷² Ibid. p. 10.

“Ho una familiarità infantile con i musei, avendo aiutato mio padre - un antropologo maori - a portare avanti le sue ricerche nelle stanze del War Memorial Museum di Auckland e in altri musei degli Stati Uniti. Non riesco a ricordare nello specifico in che modo l'ho aiutato, perché molti dei miei ricordi più forti sono di me che giocavo a nascondino negli armadi e nei corridoi. Ricordo però in modo abbastanza vivido il rituale di pulizia con l'aspersione dell'acqua che mia madre insisteva a fare quando tornavamo a casa. Mia nonna non era affatto entusiasta dell'idea che io fossi in un museo. Molti altri Maori, ne ero consapevole, erano spaventati da ciò che si trovava negli armadi, da quali ossa e da quali antenati erano imprigionati in quelle teche”⁷³.

“Mia nonna mi ha anche trasmesso il legame fondamentale e viscerale con la terra, con la nostra montagna tribale e con il fiume, e ha contribuito a sviluppare in me un radicamento fisico, un senso della realtà e un senso dell'umorismo. Forse sono proprio queste qualità a rendermi scettica o cauta nei confronti del discorso mistico e nebbioso che a volte viene utilizzato dagli indigeni per descrivere le nostre relazioni con la terra e l'universo. Credo che la nostra sopravvivenza come popoli sia derivata dalla conoscenza dei nostri contesti, del nostro ambiente, non dalla benevolenza attiva della nostra Madre Terra. Abbiamo dovuto conoscere per sopravvivere. Dovevamo elaborare modi di conoscere, dovevamo prevedere, imparare e riflettere, dovevamo preservare e proteggere, difendere e attaccare, dovevamo essere mobili, dovevamo avere sistemi sociali che ci permettessero di fare queste cose. Dobbiamo ancora fare queste cose”⁷⁴.

“Ho accompagnato una studentessa in un'area in cui aveva svolto le sue interviste per poter presentare copie del suo lavoro alle persone che aveva intervistato. La famiglia la stava aspettando; hanno cucinato del cibo e ci hanno dato il benvenuto. Ce ne siamo andati sapendo che il suo lavoro verrà passato in famiglia per essere letto e che alla fine troverà posto in salotto insieme ad altri preziosi libri e fotografie di famiglia. Condividere la conoscenza è anche un impegno a lungo termine. Per i ricercatori è molto più facile distribuire un rapporto e per le organizzazioni distribuire opuscoli che impegnarsi in processi di condivisione della conoscenza continui. Per i ricercatori indigeni, tuttavia, questo è ciò che ci si aspetta da noi mentre viviamo e ci muoviamo all'interno delle nostre diverse comunità. Il vecchio adagio coloniale secondo

⁷³ Smith Tuhiwai L. (1999), *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, University of Otago press, Otago, p. 11.

⁷⁴ Ibid. p. 12.

cui la conoscenza è potere è preso sul serio nelle comunità indigene e molti processi sono stati discussi e messi in atto per facilitare modi efficaci di condivisione della conoscenza. Le comunità indigene probabilmente ne sanno di più della comunità bianca dominante sulle questioni sollevate dal Progetto sulla diversità del genoma umano, ad esempio, o sull'Accordo generale sulle tariffe e il commercio (GATI). Ricordo che, partecipando alla Conferenza mondiale dei popoli indigeni sull'istruzione a Woollongong, nel Nuovo Galles del Sud, una donna aborigena mi disse che "stiamo sempre aspettando che loro [l'Australia bianca] ci raggiungano. Loro ancora non sanno". Uso deliberatamente il termine "condivisione della conoscenza", piuttosto che quello di "condivisione dell'informazione", perché per me la responsabilità dei ricercatori e degli accademici non è semplicemente quella di condividere le informazioni di superficie (la conoscenza degli opuscoli), ma di condividere le teorie e le analisi che informano il modo in cui la conoscenza e l'informazione sono costruite e rappresentate⁷⁵.

Si tratta sicuramente di estratti che provano a tenere insieme considerazioni personali, posizioni politiche e obiettività nella ricerca, e che mettono in luce la "gravità" con cui i ricercatori Maori approcciano la loro professione. Come è evidente, la storia della ricerca coloniale sui (e non "con") i popoli indigeni continua a far arrabbiare gli studenti indigeni che la incontrano: gli studenti a volte reagiscono decidendo di non voler mai fare ricerca, ma poi vanno nelle comunità e, grazie alla loro formazione e alle loro competenze, sono chiamati a realizzare progetti, studi di fattibilità o valutazioni, o a scrivere contributi basati su informazioni, dati, documenti d'archivio e interviste con gli anziani. Vengono chiamati operatori di progetto, attivisti comunitari o consulenti, tutto tranne che "ricercatori".

La metodologia di ricerca indigena che meglio racchiude l'approccio critico e la tensione alla comunità che emerge dagli estratti sopra riportati è quella del Kaupapa Maori. Questo metodo sta permettendo ai ricercatori Maori che lavorano nei loro territori di recuperare un po' di spazio, in primo luogo per convincere i Maori del valore della ricerca per loro stessi e in secondo luogo per convincere le varie comunità di ricerca, frammentate ma potenti, della necessità di un maggiore coinvolgimento dei Maori nella ricerca.

Kathy Irwin⁷⁶ definisce Kaupapa Maori una ricerca "culturalmente sicura", che:

⁷⁵ Smith Tuhiwai L. (1999), *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, University of Otago press, Otago, P. 16.

⁷⁶ Kathy Irwin è stata professoressa di Maori education alle Massey University, Victoria University, Christchurch College of Education, Te Whare Wananga e Te Wananga. I suoi studi si concentrano sulla metodologia Kaupapa Maori.

- è legata all'"essere Maori";
- è collegata alla filosofia e ai principi Maori;
- dà per scontata la validità e la legittimità del popolo maori, l'importanza della lingua e della cultura maori;
- è politicamente rilevante e schierata pur soddisfacendo il rigore della ricerca;
- coinvolge la "mentorship" degli anziani e della comunità oggetto e soggetto della ricerca;
- riguarda "la lotta per l'autonomia e per il benessere culturale"⁷⁷.

Bishop⁷⁸ sostiene inoltre che la ricerca Kaupapa Maori si colloca all'interno di una concezione alternativa del mondo da cui possono scaturire soluzioni e aspirazioni culturali. Questa concezione alternativa si basa sui "whanau", gruppi di ricerca interdisciplinari che coinvolgono la comunità non accademica nei processi di ricerca scientifica. Questi gruppi servono come struttura di supervisione e organizzazione per la gestione della ricerca e per monitorarne l'utilità pratica e politica per le comunità maori. In particolare, gli scienziati devono confrontarsi con "gruppi di interesse" e quindi cedere parte del loro "potere", o controllo, sulla ricerca massimizzando la partecipazione popolare e l'interesse dei Maori a quest'ultima. A seconda delle singole comunità tribali, i whanau sono più o meno strutturati e più o meno "pervasivi" nel processo di ricerca, ma in tutti i casi svolgono un compito etico e di indirizzo importante. La loro definizione di etica non si limita alla ricerca su soggetti umani viventi, ma include la ricerca sull'ambiente, la ricerca archivistica e qualsiasi ricerca che esamini gli antenati, sia come resti fisici (estrazione del DNA), sia utilizzando le loro fotografie, i loro diari o i loro documenti d'archivio⁷⁹.

Quello che emerge è che la ricerca Kaupapa Maori è un progetto sociale. Si intreccia con le credenze e i valori culturali maori, con i modi di conoscenza occidentali, con le storie e le esperienze maori sotto il colonialismo, con le forme di istruzione occidentali, con le aspirazioni e i bisogni socioeconomici maori, con l'economia occidentale e la politica globale.

⁷⁷ Irwin K. (1994), *Maori Research Methods and Practices*, in *Sites*, 28, Autumn, p. 27.

⁷⁸ Russell Bishop è professore di Maori Education all'University of Waikato, Nuova Zelanda.

⁷⁹ Bishop R. (1994), *Initiating Empowering Research?*, in *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol. 29, No. 1, p. 175.

Parallelamente a tutto ciò, i ricercatori maori nelle whanau hanno cercato di capire come e perché la ricerca abbia provocato tanta paura e antagonismo da parte delle popolazioni indigene in generale e dei Maori in particolare. Si è trattato di una "osservazione partecipante indigena" della ricerca, della cultura e della politica della ricerca, del modo in cui è stata istituzionalizzata e stabilita durante la colonizzazione. Dal punto di vista storico poi, si sostiene che il whanau, in epoca precoloniale, fosse l'unità sociale principale (più importante dell'individuo) ed è rimasto un modo persistente di vivere e organizzare il mondo sociale. In termini di ricerca, ha anche una funzione molto pragmatica, in quanto il whanau è un modo per distribuire i compiti, per incorporare persone con particolari competenze e per mantenere i valori maori al centro del progetto (è a questo livello, ad esempio, che possono essere coinvolte persone non indigene).

Prima di procedere, vorrei concentrarmi sul comprendere in che senso il Kaupapa Maori si discosta da due altre correnti epistemologiche/metodologiche più note nelle Università occidentali: la teoria critica e il positivismo.

Tra le due, la teoria critica di matrice freireiana è ovviamente più vicina alla sensibilità e agli interessi dei popoli oppressi. In particolare, la teoria Kaupapa Maori si allinea con la teoria critica nell'esplicitazione delle relazioni di potere che esistono all'interno della società e i modi in cui i gruppi dominanti costruiscono concetti di "senso comune" e "fatti" per fornire una giustificazione ad hoc per il mantenimento delle disuguaglianze e la continua oppressione del popolo Maori⁸⁰. Però, sottolinea Bishop, gli approcci critici alla ricerca hanno di fatto "fallito" nell'affrontare i problemi di comunità locali come i Maori, perché vi è stata una tendenza nel movimento della teoria critica (e della conseguente pedagogia liberatoria/critica) ad omologare le situazioni di oppressione. Questa posizione presuppone che l'oppressione abbia caratteristiche universali, indipendenti dalla storia e dal contesto. A livello astratto, questo è in un certo senso ciò che si deve sostenere, ma non potrà mai essere così sul campo. Quindi, si può dire che il Kaupapa Maori è un posizionamento teorico "locale" che rappresenta la modalità attraverso la quale viene praticato l'obiettivo emancipatorio della teoria critica, in uno specifico contesto storico, politico e sociale. Questa "localizzazione" degli obiettivi della teoria critica è in parte una messa in atto di ciò che la teoria critica ha effettivamente "offerto" teoricamente ai gruppi oppressi, emarginati e silenziati.

⁸⁰ Smith Tuhiwai L. (1999), *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, University of Otago press, Otago, P. 186.

Per quanto riguarda l'opposizione al positivismo, inteso come ideologia predominante della modernità coloniale, abbiamo già detto molto sopra, ma ci sono delle problematiche pragmatiche che vale la pena sottolineare e che riguardano i finanziamenti alla ricerca. La ristrutturazione della ricerca, in Nuova Zelanda come altrove, si collega alla più ampia ristrutturazione dello Stato in linea con le politiche economiche neoliberiste. Queste hanno enfatizzato l'importanza degli obiettivi governativi, della concorrenza e della contendibilità e della separazione tra politica e finanziamento. Questo spostamento verso il neoliberismo ha implicazioni molto profonde per i valori e le pratiche culturali Maori. Conciliare una ricerca orientata al mercato, competitiva e imprenditoriale, che promuova la Nuova Zelanda a livello internazionale, con la necessità per i Maori di svolgere una ricerca che recuperi storie, terre e risorse e ristabilisca la giustizia, sembra impossibile. Inoltre, l'ambiente competitivo creato dalla ristrutturazione economica rende la ricerca Kaupapa Maori un concorrente per le risorse con la ricerca positivista, e il problema non è solo che la scienza positivista è ben consolidata a livello istituzionale e teorico, ma anche che ha un legame a livello di senso comune con il resto della società che, in generale, dà per scontata l'egemonia dei suoi metodi e la sua leadership nella ricerca della conoscenza. La domanda rimane aperta: come si può far rientrare una ricerca (maori) che non si vuole competitiva nell'ambito di un'Università pubblica di orientamento tendenzialmente positivista e con scarsi finanziamenti pubblici?

A questo punto, dopo aver preso in esame il metodo Kaupapa Maori e il concetto di whanau su cui è basato, si vuole ora approfondire il ruolo dell'Università occidentale e occidentalizzata nei processi di riproduzione del sapere scientifico coloniale.

1.7 Decolonialità in accademia

Dal punto di vista storico, secondo Grosfoguel l'Università ha un ruolo preponderante nella trasmissione del razzismo epistemico nato, come abbiamo visto, con i quattro grandi genocidi/epistemicidi del XVI secolo. L'Università occidentale e occidentalizzata⁸¹, come sistema di potere autorevole all'interno della civiltà occidentale, si fonda sul pensiero di uomini, maschi, bianchi di soli cinque Paesi occidentali: Italia, Francia, Germania, Inghilterra e Stati Uniti. Spagna e Portogallo ne furono esclusi perché l'Università moderna di stampo kantiano/humboldtiano nacque dopo il XVIII secolo quando, a seguito della guerra dei Trent'anni da cui la Spagna uscì sconfitta, l'egemonia epistemica e coloniale passò agli imperi europei nord-occidentali. Gli autori delle scienze sociali di questi cinque Paesi rappresentano, storicamente, il canone dominante nelle rispettive discipline⁸²: ne risulta che il canone dominante è quindi provinciale (anche se si traveste da universale) e sessista, perché si basa sulla discriminazione materiale e epistemica dei saperi annientati non occidentali e femminili nel XVI secolo (come visto in precedenza nel terzo capitolo) e sull'antropologia kantiana, che esclude dalla sfera della razionalità tutte le donne e i soggetti razzializzati “della Penisola Iberica, dei popoli negri (Africa), rossi (indigeni delle Americhe) e gialli (Asia)”⁸³. Inoltre, è ancora razzista e sessista anche perché tra gli autori di quel canone non ci sono donne o soggetti razzializzati a parte poche eccezioni che, in quanto tali, non vanno nella direzione di un cambiamento strutturale e sistematico.

L'Università occidentalizzata ha l'interesse a proporre un corpus teorico (un canone con poche variazioni di autori scelti e considerati “classici”) “obiettivo e neutrale”, perché la “neutralità” e l'imparzialità rappresentano l'ambizione delle scienze esatte di origine positivista. In realtà, normalizzare e naturalizzare il corpus teorico è necessario a riprodurre una struttura di potere che su quel corpus si basa. Inoltre, parlando di “filosofia”, “scienze sociali”, “sociologia” in generale, ma intendendo solo il canone occidentale di queste materie, si discriminano la filosofia, le scienze sociali e la sociologia a cui il canone occidentale toglie spazio.

Un sintomo evidente, di nuovo, del razzismo epistemico nell'istituzione universitaria è il fatto che si parli di Università “occidentalizzata” proprio perché la si può trovare anche in Paesi ex-

⁸¹ Con questo termine si fa riferimento alle istituzioni universitarie operanti nei Paesi che hanno subito il colonialismo europeo e che ne riproducono il canone epistemologico.

⁸² De Sousa Santos B. (2009), *Una epistemologia del Sur: la reinvençion del conocimiento y la emancipation social*, Siglo XXI, CLACSO, Città del Messico.

⁸³ Grosfoguel R. (2017), *Rompere la colonialità: razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale*, Mimesis edizioni, Milano, p. 69.

colonizzati (ad esempio Brasile, India, Sudafrica), dove è indispensabile come presidio di riproduzione del sapere eurocentrico anche dopo l'indipendenza politica dai Paesi colonizzatori.

La soluzione che propone Grosfoguel, poi ripreso da Borghi⁸⁴, è trasformare l'Università occidentalizzata in una "Pluriversità", in cui, per rispettare la consegna zapatista, si possa realizzare "un mondo dove molti mondi siano possibili" e che si opponga alla pretesa di universalità dell'Università moderna. Per realizzarla è indispensabile prendere sul serio i saperi critici del Sud del mondo e soprattutto imparare ad accogliere ed ascoltare altri significati e punti di vista su concetti che si ritengono essere prerogative occidentali ma che in realtà non lo sono, come ad esempio l'idea di democrazia degli zapatisti e il femminismo islamico, marginalizzati e bollati entrambi come ingenui o immaturi e quindi privi di autorevolezza perché si discostano il primo dall'idea di una democrazia calata dall'alto e "da esportare", e il secondo da un femminismo laico occidentale che interpreta il credo religioso a prescindere come un segnale patriarcale e di arretratezza culturale⁸⁵.

Concretamente, l'autore propone tre punti per decolonizzare le istituzioni della conoscenza e trasformare le Uni-versità in Pluri-versità decoloniali:

1. riconoscere il legame tra il canone epistemico occidentale e i quattro genocidi/epistemicidi del XVI secolo, studiandone le evoluzioni nel tempo;
2. chiudere le porte all'Uni-versalismo nel senso di "Uno" che decide per tutti imponendo una linea di pensiero a cui gli "altri" si devono adeguare;
3. Introdurre la diversità epistemica nel canone di pensiero delle Università, a partire dalle scienze sociali: è ora di risignificare i concetti del canone occidentale alla luce delle epistemologie altre. Il motto deve essere: tutti definiscono per tutti (pluriversità)⁸⁶.

In linea con questi punti per decolonizzare il canone epistemico eurocentrico, in *Decolonizing the university: New directions*⁸⁷, lo storico camerunense Achille Joseph Mbembe elabora anche delle proposte per decolonizzare l'Università come istituzione, perché la colonialità del sapere

⁸⁴ Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, Meltemi, Milano, p. 82.

⁸⁵ Allievi S. (2017), *Il burkini come metafora*, Castelvecchi, Roma, p. 23.

⁸⁶ Grosfoguel R. (2017), "Rompere la colonialità: razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale", Mimesis edizioni, Milano, p. 82.

⁸⁷ Mbembe A. J. (2016), *Decolonizing the University: New Directions*, in *Arts and Humanities*, Vol. 15 (1), pp. 29–45.

si riproduce non solo nelle epistemologie e nella teoria, ma anche nelle forme materiali e burocratiche dei luoghi di istruzione superiore. Parlando del sistema universitario sudafricano, ma di fatto allargando il discorso a tutte le università dei Paesi occidentali e “occidentalizzati”, Mbembe si concentra su:

- La democratizzazione dell'accesso all'istruzione superiore. Dal punto di vista quantitativo aumentando gli investimenti sull'Università e i posti disponibili, e dal punto di vista qualitativo chiedendosi quanto la singola Università sia abitabile per un soggetto razzializzato, ovvero quanto lui/lei si senta straniero/a in quel luogo.
- L'Università standardizzata e standardizzante e i suoi strumenti: controllo autoritario (implicito o esplicito), graduazione, contabilità, classificazione, crediti e sanzioni. È necessario decolonizzare i sistemi di accesso e di gestione nella misura in cui contribuiscono a facilitare la trasformazione della conoscenza in un prodotto commerciabile, comprato e venduto in unità standard e valutato con punti in test impersonali e meccanici. Tutto ciò di fatto ostacola la libera ricerca della conoscenza e favorisce l'assoggettamento dell'Università pubblica al privato.
- Infine, decolonizzare l'Università implica rompere il ciclo che tende a trasformare gli studenti in clienti e consumatori acritici. Queste tendenze sono insite in un'istituzione gestita secondo principi performativi: gli studenti sono sempre meno interessati allo studio e alla conoscenza in sé e per sé e sempre più al profitto materiale o all'utilità che i loro studi e la loro laurea hanno nel mercato del lavoro. In questo sistema, lo studente diventa il consumatore di beni educativi vendibili, principalmente crediti formativi, certificati e titoli di studio, in un circolo vizioso facilitato dalla scarsità di lavori ben retribuiti o semplicemente corrispondenti al titolo di studio conseguito.

Quello che vuole dimostrare Mbembe è che gli assunti teorici della modernità occidentale, cartesiana e capitalista si riproducono nelle strutture materiali e burocratiche dell'Università stessa: la struttura del pensiero diventa infrastruttura. Come non vedere nella standardizzazione, nella valutazione quantitativa ad ogni costo e nella commercializzazione del titolo di studio il distacco del conosciuto dal conoscente, tra mente e mondo - o tra ragione e natura - rivendicato dalla tradizione epistemica occidentale?

1.8 Rhodes must fall

Per concludere la prima parte della tesi, vorrei soffermarmi sull'attualità delle lotte decoloniali, e in particolare su "Rhodes must fall", movimento entrato nel dibattito pubblico con forza per mettere in luce le eredità politiche del recente passato coloniale e le difficoltà dei governi nel superarle.

“Siamo tutti d'accordo sul fatto che c'è qualcosa di anacronistico, qualcosa di completamente sbagliato in alcune istituzioni di istruzione superiore in Sudafrica. C'è qualcosa di profondamente sbagliato quando, ad esempio, i programmi di studio progettati per soddisfare le esigenze del colonialismo e dell'Apartheid devono continuare ad essere applicati anche nell'era della liberazione. C'è qualcosa non solo di sbagliato, ma di profondamente avvilente, quando ci viene chiesto di inchinarci in segno di deferenza davanti alle statue di coloro che non ci consideravano umani e che hanno utilizzato ogni singolo mezzo in loro potere per ricordarci la nostra presunta inutilità. C'è qualcosa di perverso nell'impegnarsi in questo rituale di auto-umiliazione e di autodegradazione ogni volta che ci capita di trovarci in un ambiente del genere”⁸⁸.

Cecil John Rhodes è stato un imperialista britannico la cui ambizione, secondo le sue stesse parole, era quella di colonizzare l'intera Africa e trasformarla in una colonia della Gran Bretagna. Dopo più di un secolo, Rhodes continua a vivere sotto forma di monumenti e statue, di un'Università che porta il suo nome (la Rhodes University di Grahamstown), di una prestigiosa borsa di studio nota come Rhodes Scholarship, di una Rhodes Professorial Chair of Race Relations all'Università di Oxford e di una fondazione nota come Mandela-Rhodes Foundation che ha unito il nome di un importante attivista e politico decoloniale africano a quello del noto imperialista⁸⁹. Ci si chiede perché un razzista che ha dichiarato apertamente di dare più valore alla proprietà terriera che alla vita degli Africani abbia ricevuto un tale riconoscimento e una tale simbolizzazione che trascende il periodo coloniale e dell'apartheid. Una prima e piuttosto diffusa argomentazione è che senza alcun dubbio Rhodes è stato una figura storica importante e che i suoi monumenti e le sue statue sono un riconoscimento della

⁸⁸ Mbembe A. J. (2016), *Decolonizing the University: New Directions*, in Arts and Humanities, Vol. 15 (1), p. 32.

⁸⁹ Ndlovu-Gatsheni Sabelo J. (2018), *Epistemic Freedom in Africa: Deprovincialization and Decolonization*, Routledge, London and New York.

storia e non una celebrazione delle sue violente azioni coloniali. A tale posizione si potrebbe però ribattere con le parole di Sabelo J. Ndlovu-Gatsheni⁹⁰ che ha studiato il movimento contestualizzandolo in prospettiva storica e osserva che:

“mantenere i monumenti e le statue di Rhodes, che ha commesso genocidi, ha espropriato gli africani delle loro terre, li ha colonizzati, li ha sfruttati e ha saccheggiato le loro risorse, con il pretesto della conservazione della storia non equivale a chiedere a una donna che ha subito uno stupro di tenere una grande foto di uno stupratore nella sua camera da letto come segno di un evento che ha avuto luogo e che non può essere cancellato? Tenere la statua di Rhodes al centro dell'Univeristy of Cape Town è troppo diverso dal tenere la statua di Adolf Hitler in Israele? Persino i tedeschi si sono vergognati di erigere statue di Hitler, perfino nella stessa Germania⁹¹”.

Sono queste le domande che hanno portato alla seconda argomentazione, di orientamento decoloniale, che interpreta la permanenza dei monumenti e delle statue di Rhodes in Sudafrica come un segno troppo vivido dell'arroganza coloniale, dell'apartheid e del rifiuto ancora vigente da parte di coloro che hanno beneficiato del saccheggio coloniale di esprimere pentimento e vera apertura verso coloro di cui Rhodes ha abusato.

È la prospettiva decoloniale che ha ispirato i primi movimenti di Rhodes Must Fall in Sudafrica nel 2015. Nel pensiero decoloniale Rhodes è il simbolo del genocidio, della schiavitù, della conquista, della colonizzazione, dell'apartheid, dell'espropriazione materiale e quindi di tutte le disuguaglianze che conseguentemente oggi affliggono il Sudafrica. Pertanto, l'attacco alla statua è stato un gesto simbolico decoloniale per accendere le luci sugli aspetti ancora vigenti del sistema di colonizzazione⁹².

Nel continente africano, Rhodes Must Fall è l'ultima delle tre fasi movimentiste di protesta: le proteste anticoloniali degli anni Cinquanta e Sessanta; le ondate di proteste anti-austerità degli anni Ottanta e Novanta e le rivolte arabe che hanno travolto il Nordafrica negli ultimi decenni.

⁹⁰ Sabelo J. Ndlovu-Gatsheni è uno storico e teorico decoloniale/postcoloniale. Attualmente è professore di Epistemologie del Sud globale con focus sull'Africa presso l'Università di Bayreuth in Germania e membro dell'Africa Multiple Cluster of Excellence presso la stessa istituzione.

⁹¹ Ibid. p. 221.

⁹² Non sorprende che ciò che è emerso come Rhodes Must Fall sia rapidamente mutato in sottonomenclature e hashtag come Fees Must Fall, Open Stellenbosch, Transform Wits, Patriarchy Must Fall e molti altri.

A livello planetario, fa parte di quelle formazioni politiche ed epistemologiche decoloniali che prendono di mira la colonizzazione globale così come è attualmente rappresentata dal capitalismo neoliberale: al centro di Rhodes Must Fall c'è un amalgama ideologico del femminismo nero radicale, della coscienza nera, del fanonianismo e della critica alla globalizzazione neoliberale come parti costitutive del pensiero decoloniale. Nel movimento Rhodes must fall, ritroviamo quindi la lotta al razzismo epistemico, all'epistemic injustice e, più generalmente, al dominio epistemologico occidentale. La "terza ondata" di proteste africane di cui fanno parte i movimenti di Rhodes Must Fall coinvolge massicciamente la fascia giovanile. Infatti, se si tiene conto delle implicazioni desocializzanti dell'educazione coloniale, non sorprende che la decolonizzazione abbia comportato la rinascita delle culture indigene a partire dalle scuole resistenti, la riaffermazione delle identità africane, la nascita di una storiografia nazionalista e altre iniziative che, a partire dai giovani, mirano a invertire l'alienazione imposta dal colonialismo in Sudafrica. Le richieste del movimento possono essere riassunte in istruzione gratuita, di qualità e decolonizzata; fine del sessismo, del patriarcato e del razzismo; smantellamento di tutte le iconografie offensive del colonialismo/apartheid; ripristino dell'uso delle lingue africane indigene nell'insegnamento, nell'apprendimento e nella ricerca nelle università e riumanizzazione dei lavoratori esternalizzati attraverso l'insourcing dei loro servizi.

Ovviamente, la questione universitaria ritorna con tutta la sua forza anche in questo contesto. Lungi dall'essere un movimento demolitore fine a se stesso, i suoi militanti hanno compiuto sforzi lodevoli per trasformare le "Università in Africa" ereditate in "Università africane" che riflettessero le tradizioni e le culture africane e rigettassero una volta per tutte l'educazione bantu, ovvero il risultato della norma sudafricana segregazionista che ha introdotto e alimentato la separazione razziale nelle strutture scolastiche. Secondo Tabata⁹³, l'educazione bantu fu una "mostruosità" che esisteva per "arrestare lo sviluppo del popolo africano"; la sua controparte era l'"educazione di colore" per la i neri e l'obiettivo generale era quello di "ricreare per le razze soggette un ordine sociale appartenente all'età preindustriale"⁹⁴.

L'apartheid nell'istruzione universitaria non è stato semplicemente una questione di separazione delle razze nelle Università: è piuttosto stato il risultato finale, il logico completamento di un

⁹³ Isaac Bangani Tabata (1909-1990) è stato un attivista politico e autore sudafricano. Marxista di tradizione trotskista, ha avuto un ruolo centrale nell'Unione democratica dei popoli africani dell'Africa meridionale (APDUSA), costituita nel 1961.

⁹⁴ Tabata I. B. (1959), *Education for Barbarism: Bantu (Apartheid) Education in South Africa*, Prometheus, London, p. 48.

processo sistematico che non solo ha derubato i non bianchi dell'istruzione, ma ha riportato un'intera popolazione alla barbarie. Per dirla in altro modo: se l'educazione bantu è il mattone di quell'immenso edificio, la retribalizzazione di un intero popolo, l'università dell'Apartheid è la sua pietra di copertura⁹⁵. Non a caso, Tabata conclude il suo libro con un capitolo intitolato "Bantu Education Must Fail", cioè deve "cadere".

Emerso all'interno di una Università di Città del Capo precedentemente bianca, il movimento di Rhodes must fall ha dato vita ad altri movimenti come Fees Must Fall, che si focalizza direttamente sulle preoccupazioni materiali ed economiche degli studenti a rischio esclusione, e l'attacco ai simboli coloniali/apartheid si è presto esteso da Città del Capo al Campus Howard dell'UKZN dove l'obiettivo simbolico è stata una scultura di Re Giorgio V⁹⁶.

Sull'importanza del movimento, gli stessi studenti hanno scritto che

“uno dei suoi contributi più importanti è che ha prodotto una nuova generazione di attivisti post-apartheid e una nuova forma di politica e di rivendicazione guidata dalla giustizia sociale e dalla necessità di affrontare la disuguaglianza, la povertà e la disoccupazione nella società in generale. Al suo apice ha riunito varie formazioni studentesche provenienti da diverse tradizioni ideologiche e da diversi spazi accademici per criticare lo Stato e l'ordine socioeconomico⁹⁷”.

Dal punto di vista analitico, esistono due ampie interpretazioni del fenomeno Rhodes Must Fall. La prima è l'interpretazione neoliberale ostile. Il libro di Jonathan Jansen⁹⁸ *As by Fire: The End of the South African University*⁹⁹ è il simbolo di questa posizione, ma questo campo ha anche un'altra interpretazione meno ostile (sempre neoliberale), rappresentata da un volume edito intitolato *Fees Must Fall: Student Revolt, Decolonization and Governance in South*

⁹⁵ Tabata I. B. (1959), *Education for Barbarism: Bantu (Apartheid) Education in South Africa*, Prometheus, London, p. 13.

⁹⁶ Jansen J. (2017), *As By Fire: The End of the South African University*, Tafelberg, Cape Town, p. 48.

⁹⁷ Mbembe A. J. (2016), *Decolonizing the University: New Directions*, in Arts and Humanities, Vol. 15 (1), p. 40.

⁹⁸ Jonathan Jansen è professore di scienze dell'educazione presso l'Università di Stellenbosch. È anche President of the South African Academy of Science and President of the South African Institute of Race Relations.

⁹⁹ Jansen J. (2017), *As By Fire: The End of the South African University*, Tafelberg, Cape Town.

*Africa*¹⁰⁰ di Susan Booysen¹⁰¹. A differenza dell'interpretazione apertamente ostile di Jansen sui movimenti studenteschi, il volume curato da Booysen include le voci degli studenti, ma ciò che emerge da questo lavoro è l'idea di un movimento riformista provocato principalmente dalla cattiva gestione dello Stato e l'enfasi è posta sul fatto che gli studenti si stavano "sollevando contro i liberatori" piuttosto che contro il neo-apartheid e il neoliberismo. Nell'interpretazione neoliberale del fenomeno Rhodes Must Fall, vi è una spinta all'uso del termine "trasformazione" e un neanche tanto velato cinismo nei confronti del termine "decolonizzazione". Infine, sempre secondo questa interpretazione, le soluzioni preferite includono la diversificazione e la creazione di Università cosmopolite semplicemente aumentando il numero di gruppi demografici sottorappresentati¹⁰², come evidenziato nel seguente estratto:

“Il cambiamento del curriculum nell'interpretazione neoliberale comporta l'aggiunta di opere di africani senza cambiare l'impalcatura dell'eurocentrismo. La questione linguistica pertinente è ridotta a un problema di comunicazione e istruzione piuttosto che di ripristino della dignità e dell'identità. La richiesta di smantellamento dell'iconografia coloniale/apartheid viene interpretata come una diversificazione dei simboli per riflettere la diversità della società, attingendo sia dalla tradizione occidentale che da quella africana. È la prospettiva neoliberale che ha concluso che la richiesta dei movimenti Rhodes Must Fall avrebbe portato alla "fine dell'università sudafricana". Dall'interpretazione neoliberale delle richieste degli studenti emerge un'arroganza intellettuale molto preoccupante”¹⁰³.

Questa lettura ostile di Rhodes Must Fall è contrastata dalla prospettiva decoloniale¹⁰⁴. Questa lettura riconosce l'attuale crisi epistemica e sistemica all'interno della quale Rhodes Must Fall è logicamente emerso come movimento decoloniale e sostiene che il movimento studentesco sia un fenomeno a tutti gli effetti guidato da una combinazione dell'ideologia della coscienza

¹⁰⁰ Booysen S. (2016), *Fees Must Fall: Student Revolt, Decolonization and Governance in South Africa*, Wits University Press, Johannesburg, pp. 1–20.

¹⁰¹ Susan Booysen è un'analista politica e giornalista sudafricana, direttrice di ricerca presso il Mapungubwe Institute for Strategic Reflection (Mistra), Visiting Professor presso la Wits School of Governance e professore emerito presso l'Università del Witwatersrand a Johannesburg.

¹⁰² Habib A. (2016), *Transcending the Past and Reimagining the Future of the South African University*, Journal of Southern African Studies, 42(1), pp. 35–48.

¹⁰³ Ibid. p. 42.

¹⁰⁴ Vedi Ndlovu-Gatsheni Sabelo J. (2018), *Epistemic Freedom in Africa: Deprovincialization and Decolonization*, Routledge, London and New York.

nera e degli interventi decoloniali di Frantz Fanon. Sempre secondo questa lettura, ciò che gli studenti chiedono è la decolonizzazione dell'idea stessa di università, della sua cultura istituzionale, del suo stile di gestione e dei suoi fondamenti epistemologici, in modo da raggiungere la giustizia epistemica¹⁰⁵. Non a caso in tempi recenti il movimento ha messo in luce i legami con altri movimenti di risonanza globale come "Black Lives Matter" negli Stati Uniti e "Why My Curriculum Is White?" nel Regno Unito e molti altri per comprendere l'insurrezione decoloniale planetaria e l'esigenza di generare un conflitto culturale e materiale anche in altri Paesi Occidentali e occidentalizzati.

L'idea di Università proposta dai militanti di Rhodes Must Fall è radicalmente diversa dall'attuale e riprende la tensione alla creazione di "Pluriversità" presentata nel capitolo precedente. Anche qua, tra le più recenti rivendicazioni universitarie del movimento la prima delle caratteristiche chiave è sicuramente il multilinguismo. La seconda è quella delle ecologie dei saperi come definite da Santos¹⁰⁶ o quella che Francis B. Nyamnjoh¹⁰⁷ ha definito "convivialità", che "rappresenta la diversità, la tolleranza, la fiducia, l'uguaglianza, l'inclusione, la coabitazione, la coesistenza, l'accomodamento reciproco, l'interazione, l'interdipendenza, l'andare d'accordo, la generosità, l'ospitalità, la congenialità, la festa, la civiltà e privilegia la pace rispetto al conflitto, tra le altre forme di socialità¹⁰⁸". La terza, che deriva direttamente dalle due precedenti, è uno scambio nella gerarchia delle priorità tra tendenza all'iperspecialismo e tendenza alla multidisciplinarietà, preferendo quest'ultima come direzione teorica per mettere in luce la parzialità, la non-neutralità e l'interdipendenza strutturale di tutte le discipline scientifiche accademiche.

¹⁰⁵ Vedi Ndlovu-Gatsheni Sabelo J. (2018), *Epistemic Freedom in Africa: Deprovincialization and Decolonization*, Routledge, London and New York.

¹⁰⁶ De Sousa Santos B. (2009), *Una epistemologia del Sur: la reinvençion del conocimiento y la emancipacion social*, Siglo XXI, CLACSO, Città del Messico.

¹⁰⁷ Francis B. Nyamnjoh è un sociologo e antropologo camerunense. Ha studiato in Camerun e in Inghilterra e ora insegna Antropologia sociale all'University of Cape Town.

¹⁰⁸ Nyamnjoh F. B. (2017), *Drinking from the Cosmic Gourd: How Amos Tutuola Can Change Our Minds*, Langaa Research & Publishing CIG, Bamedia.

Parte 2. *Pedagogia decoloniale e proposte didattiche*

Dopo aver proposto lo stato dell'arte generale riguardo gli studi e le pratiche decoloniali, nella seconda parte della tesi se ne proveranno a comprendere i risvolti pedagogici.

In un primo momento verranno analizzate alcune delle principali teorie pedagogiche applicate oggi in ambito scolastico ed extrascolastico, mettendone in luce i meriti e le carenze da un punto di vista decoloniale; in seguito, verranno prese in esame alcune buone pratiche di pedagogia decoloniale adottate in contesti educativi formali e informali di diversi Paesi. Infine, ci si concentrerà su due esperienze di decolonizzazione di spazi pubblici tra Padova e Bologna, con lo scopo di metterne in luce gli aspetti educativi e di sottolineare ancora una volta lo stretto legame tra l'elaborazione teorica decoloniale e le prassi quotidiane sempre più diffuse dei movimenti sociali extra-accademici.

Ma prima di addentrarci in tali tematiche è di fondamentale importanza affrontare il problema delle criticità dell'intercultura, il principale framework pedagogico adottato nelle scuole pubbliche della maggior parte dei Paesi Occidentali che secondo diversi autori sta entrando in una fase di crisi.

2.1 Il travaglio dell'intercultura

Negli ultimi anni diversi autori europei e non hanno messo in dubbio l'effettivo potenziale emancipatorio dell'intercultura, sottolineandone l'incorporazione istituzionale e le mancate risposte alle richieste degli studenti provenienti da Paesi ex-colonizzati. Di seguito si ricostruirà brevemente la storia dei principali framework pedagogici che si sono susseguiti negli ultimi decenni che hanno contribuito alla nascita dell'intercultura e si suggerirà come la decolonialità possa essere una buona risposta all'eurocentrismo del curriculum scolastico e alle esigenze materiali degli studenti provenienti da contesti colonizzati.

La mia riflessione muoverà da *Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*¹⁰⁹, testo di Catherine Walsh, sociologa e pedagoga ecuadoregna che si è occupata a lungo di pedagogia decoloniale e che è una delle voci più critiche dell'intercultura così come è intesa ora in Sudamerica, per poi approfondire l'analisi di Giuseppe Burgio¹¹⁰, che con argomenti simili si concentra sul contesto della scuola italiana.

Nella sua critica all'intercultura Walsh, ripresa anche da Mariateresa Muraca¹¹¹, sottolinea la mancata svolta decoloniale dell'intercultura. Infatti, sottolinea l'autrice, la grande diffusione dell'intercultura in America Latina in realtà ha avuto origine da concezioni ed obiettivi contrapposti¹¹²:

“Oggi in questo continente, l'intercultura è presente nelle politiche pubbliche e nelle riforme educative e costituzionali, è un asse importante sia nella sfera nazionale-istituzionale sia nell'ambito della cooperazione inter/transnazionale. Per quanto si possa argomentare che

¹⁰⁹ Walsh C. (2013), *Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*, in Walsh C. (2013), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, TOMO I, Abya Yala, Quito, 23-68.

¹¹⁰ Giuseppe Burgio è Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale all'Università di Enna "Kore", Graduated SYLFF Fellow della "Tokyo Foundation for Policy Research" e Direttore del "CIRQUE-Centro Interuniversitario di Ricerca Queer". Ha pubblicato il saggio *Pedagogia postcoloniale* nel 2022.

¹¹¹ Mariateresa Muraca nel 2015 ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione Continua presso l'Università di Verona, in co-tutela con l'Universidade Federal de Santa Catarina. È autrice del libro *Educazione e movimenti sociali* (Mimesis, 2019), del manuale didattico per i licei delle Scienze Umane *I colori della pedagogia* (Giunti TVP e Treccani, 2020) e di numerosi articoli scientifici.

¹¹² Muraca M. (2017), *Decoloniale, proposte politico-pedagogiche*, p. 204, in Fiorucci M. (2017), *Gli alfabeti dell'Intercultura*, ETS, Pisa.

questa presenza è l'effetto e il risultato delle lotte dei movimenti politici-sociali ancestrali e delle loro domande di riconoscimento, diritti e trasformazione sociale, può essere vista da un'altra prospettiva: quella che la lega ai disegni globali di potere, capitale e mercato"¹¹³.

Secondo Walsh, in particolare, si possono dare tre letture della pedagogia interculturale in America Latina:

1. La prospettiva relazionale. Si basa sull'interscambio di culture, tradizioni e valori differenti e muove dall'idea che una sorta di intercultura sia sempre esistita nel continente (gli incontri tra popoli indigeni, afro-discendenti e società bianco-meticcia sono infatti sempre esistiti). La carenza di questa impostazione secondo l'autrice è che si concentra prettamente sulla disposizione individuale alla relazione, senza considerare adeguatamente le strutture sociali, politiche, economiche e (soprattutto) epistemiche della società meticcica.
2. La prospettiva funzionale. Si concentra sul riconoscimento delle differenze tra culture diverse, riconoscimento considerato indispensabile per la loro convivenza. Concentrandosi sul riconoscimento, passano in secondo piano le relazioni strutturali di potere e gli squilibri presenti tra le differenti culture "riconosciute". Il modello funzionale, dunque, è pienamente compatibile con il sistema economico e culturale neoliberale, che prevede l'esistenza del multiculturalismo solo entro i confini dell'ordine costituito. Un esempio su tutti di questa visione sono le politiche speciali per i popoli indigeni e afrodiscendenti che tendono ad includerli ed assimilarli alla società dominante.
3. L'intercultura critica o decoloniale. Mette al centro l'analisi dei dispositivi di potere coloniali-razziali e il loro legame con la cultura capitalistica. La "differenza", secondo questa lettura, non è solo culturale, ma anche materiale ed epistemica ed in ogni caso funzionale al mantenimento di un sistema di potere coloniale¹¹⁴.

¹¹³ Walsh C. (2009), *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas criticas y politicas*. Relazione presentata al XII congresso ARIC (Association International pour la Recherche Interculturelle). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianopolis, Brasile, in Muraca M. (2017), *Decoloniale, proposte politico-pedagogiche*, p. 205, in Fiorucci M. (2017), *Gli alfabeti dell'Intercultura*, ETS, Pisa.

¹¹⁴ Ibid. p. 205.

Quest'ultima prospettiva sull'intercultura è necessariamente latino-americana perché muove da un continente nei fatti già meticcio ed interculturale e si concentra sugli elementi materiali e di potere che continuano a legittimarne le disuguaglianze, anche per mezzo della formazione scolastica e culturale.

Walsh, quindi, identifica nella tendenza a nascondere (o a mettere in evidenza) il carattere politico, sociale e conflittuale delle differenze culturali il vero discrimine per confrontare i progetti di educazione interculturale. Invece è necessario interrogare l'intercultura sui rapporti di potere, le disuguaglianze e le lotte sociali, temi centrali della decolonialità. Per farlo, bisogna avviare un processo

“...a partire dalla gente che ha sofferto una storica sottomissione e subalternizzazione, dei suoi alleati e dei settori che lottano insieme a loro per la rifondazione sociale e la decolonizzazione, per la costruzione di mondi altri (...). (L'intercultura) dovrebbe essere pensata come pratica controegemonica, focalizzata sulla sovversione della designazione (promossa come parte del progetto della modernità) di alcune conoscenze come legittime ed universali e dell'esclusione di altre, specialmente quelle relative alla natura, al territorio e all'ancestralità, allo spazio locale dei saperi, del folklore e del mondo della vita”¹¹⁵.

A partire da queste considerazioni fondamentali di Catherine Walsh, ora si vuole mettere il focus sul caso italiano, Paese da dove scrive Giuseppe Burgio analizzando il sistema scolastico italiano e le sue linee guida ministeriali, giungendo a conclusioni simili.

Burgio inizia la sua analisi illustrando il passaggio dalla cosiddetta “pedagogia per stranieri” al multiculturalismo, ovvero le due teorie principali che secondo la storiografia pedagogica più recente anticipano l'intercultura.

Nella seconda metà del Novecento le società di massa sono diventate progressivamente più plurali, ma l'idea di Stato-nazione manteneva ancora la sua centralità nel discorso pubblico e culturale. In un contesto di questo tipo, l'unica modalità per rapportarsi all'alterità era una generica assimilazione (*ad + similis*, ovvero rendere simile a sé, che rimanda alla metafora biologica dell'assimilazione del cibo, che una volta assimilato diventa parte integrante del

¹¹⁵ Walsh C. (2002), *(De)construir la Interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*, in N. Fuller, *Interculturalidad y Política: desafíos e posibilidades*, Red de Apoyo de Las Ciencias Sociales, Lima, p. 115-142, in Muraca M. (2017), *Decoloniale, proposte politico-pedagogiche*, p. 206, in Fiorucci M. (2017), *Gli alfabeti dell'Intercultura*, ETS, Pisa.

corpo¹¹⁶) e la “pedagogia per stranieri” ricalcava questo concetto. Secondo tale idea pedagogica, anche con le migliori intenzioni, l’esito migliore del processo educativo poteva essere che l’Altro smettesse di essere tale e sentisse, pensasse e visse come noi. Questo modo di pensare, inutile esplicitarlo, nasconde un’idea distorta dello straniero come portatore di un “difetto”, di una distanza da colmare (o ‘fagocitare’, nelle parole dell’autore, per riprendere la metafora del cibo).

A questo modello ne è seguito un altro, il multiculturalismo, che guarda con sguardo relativista alla pluralità di culture esistenti e le accetta riconoscendone la singolare diversità/identità. Secondo il modello pedagogico multiculturale, non bisogna necessariamente assimilare lo straniero e plasmarlo a nostra immagine e somiglianza, ma accettare che esso rappresenti una cultura diversa dalla nostra, cultura che ha la stessa legittimità di esistere e trovare spazio nella società, appunto, multiculturale. Per decenni la multiculturalità è stata il framework pedagogico principale adottato dalla scuola italiana per far fronte al numero sempre più grande di studenti stranieri ed è stata la prima occasione per molti docenti per sensibilizzarsi alle altre culture ed iniziare a conoscerle toccando con mano (in classe, ma anche nei contesti educativi informali) i potenziali rischi sia dell’esclusione ghezzante, sia dell’assimilazione a tutti i costi veicolata dalla pedagogia per stranieri.

Nonostante questi progressi, quello che la multiculturalità tende a rappresentare è un’idea della società e delle culture “a compartimenti stagni”, come se ogni cultura non fosse permeabile e permeata dalle altre e la mediazione fosse possibile sì, ma fino a un certo punto e comunque con grossi limiti. Più nello specifico, secondo Burgio¹¹⁷, alla multiculturalità sono state mosse tre critiche principali:

- La prima critica sostiene che il multiculturalismo, nonostante la lodevole valorizzazione delle minoranze (alternativa all’assimilazione alla maggioranza), tende a “museificare” le differenze: il piano dell’incontro, dello scambio arricchente, del melting pot, sono messi in secondo piano.
- La seconda critica riguarda il fatto che nel multiculturalismo la differenza appare “addomesticata”, e che risulta spesso come un’idea di “tolleranza a senso unico” che in realtà non smette di considerare lo straniero come portatore di difetti, di modo che nelle

¹¹⁶ Burgio G. (2015), *Sul travaglio dell’interculturale. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, p. 1, in “Studi sulla formazione”, n.2, 2015, pp. 103-124.

¹¹⁷ Ibid. p. 2.

questioni che davvero contano gli stranieri “tollerati” non hanno davvero possibilità di esprimersi. Un esempio riportato da Burgio è la festa scolastica in cui i genitori degli studenti maghrebini sono incoraggiati a preparare il couscous o altri cibi “etnici” (con l’evitabilissima connotazione eurocentrica di questo termine) dopo un anno intero pensato e strutturato solo per gli autoctoni, sia sul piano del metodo pedagogico che su quello dei contenuti del programma.

- La terza e ultima critica è quella che in questa sede interessa di più, ed è il sostanziale disinteresse per il valore politico della differenza, delle disuguaglianze di potere che caratterizzano l’incontro tra culture. Inoltre il multiculturalismo, per quanto insista sulla retorica dell’integrazione, sembra non ragionare in maniera intersezionale: non si chiede come mai la propensione all’integrazione sia così diversa a seconda della classe sociale (ovviamente, nelle classi agiate la tendenza all’integrazione è molto più marcata e viceversa nelle classi inferiori, in cui spesso si collocano la maggior parte dei membri del gruppo non dominante)¹¹⁸.

Alla luce di queste critiche, il modello che oggi guida il rapporto pedagogico con gli stranieri è quello dell’intercultura, modello che, come si diceva, tende a “de-essenzializzare le differenze”¹¹⁹, ad incoraggiare il melting pot tra diverse culture e a considerare la cultura come processo fluido in continua trasformazione che incarna il sottile equilibrio tra tradizioni, migrazioni e interconnessioni globali.

L’assunto principale dell’intercultura è che l’identità non può essere ridotta all’appartenenza ad un gruppo culturale. Infatti, in ambito educativo l’appartenenza ad un gruppo viene spesso ridotta a una condizione di dipendenza che rende impossibile ai soggetti una coscienza di sé e del “riconoscimento dell’identità come scelta e come insieme di più identificazioni”¹²⁰. Nell’intercultura le culture e le identità sono in primo luogo “organizzazione delle differenze interne inerenti a ogni società umana”, sono processi performativi e fluidi che implicano meticciamento culturale, sincretismo religioso, creolizzazione linguistica e altre trasformazioni continue. Per entrare subito nel vivo, anche nell’intercultura il rischio più evidente è quello di non tenere sufficientemente in conto, soprattutto sul piano educativo, il valore politico delle

¹¹⁸ Burgio G. (2015), *Sul travaglio dell’intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, p. 1, in “Studi sulla formazione”, n.2, 2015, pp. 103-124.

¹¹⁹ Ibid. p. 3.

¹²⁰ Ibid. p. 3.

differenze. In altre parole, l'intercultura, proponendo una sorta di "universalismo" in cui tutte le culture hanno il proprio spazio e si mescolano tra loro, finisce per riprodurre il finto universalismo eurocentrico ed occidentale. Infatti, non analizzare la differenza culturale da un punto di vista politico (o del potere), significa mettere tutte le culture politicamente sullo stesso piano, favorendo così lo status quo e quindi le culture oggi dominanti.

A questo punto, Burgio propone alcune grandi "sfide" per decolonizzare l'intercultura¹²¹:

La prima sfida è la riemersione del tema del colonialismo nel dibattito pubblico europeo, anche grazie ai recenti movimenti sociali transnazionali come *Rhodes must fall*, o *Black lives matter*, già incontrati nella prima parte della tesi.

La riemersione del tema del colonialismo non è una sorpresa, tanto che da decenni numerosi accademici rilevano come il colonialismo sia alle radici stesse dell'idea di Europa. Un dato su tutti, Said rileva che nel 1914 i vari Stati europei controllavano circa l'84% delle terre emerse¹²² e quell'imperialismo (promosso in Italia sia durante il governo liberale sia nel ventennio fascista) fu utilizzato per forgiare l'identità nazionale in contrapposizione ad un "Altrove" necessariamente subordinato. Al giorno d'oggi, mentre molti Stati colonizzati hanno ottenuto l'indipendenza politica dagli Stati europei nel corso del Novecento, assistiamo a una globalizzazione neoliberista culturale ed economica che ha rimpiazzato la precedente trasformandone le pratiche. Un esempio potrebbe essere il lavoro migrante in Italia, che è prevalentemente manuale ed ha sostituito le mansioni più faticose prima svolte dagli Italiani: badanti, braccianti agricoli, commercianti aperti 24/7, migranti sex worker sfruttate per citare alcuni esempi. Si potrebbe dire, con Burgio, che in questa nuova fase coloniale, la discriminazione e le disuguaglianze non si generano tanto tra madrepatria e colonie distanti, ma all'interno della stessa città/società. In Italia questo fenomeno è stato analizzato pochissimo (anche perché il nostro colonialismo non è finito a causa dei movimenti anticoloniali, ma a causa della sconfitta del regime fascista in Italia). La mancanza di rielaborazione dell'esperienza coloniale rende difficilmente comprensibile una dinamica messa in luce dall'antropologo Vittorio Lanternari¹²³, secondo cui "la condizione postcoloniale è descritta

¹²¹ Burgio G. (2015), *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, p. 5, in "Studi sulla formazione", n.2, 2015, pp. 103-124.

¹²² E. W. Said, *Culture and Imperialism*, London, Vintage, 1993, pp. 33-4, in Burgio G. (2015), *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, p. 5, in "Studi sulla formazione", n.2, 2015, pp. 103-124.

¹²³ Vittorio Lanternari è stato un etnologo e storico delle religioni italiano. La sua abbondante produzione comprende analisi e studi che possono essere raggruppati in alcuni nuclei tematici: il sacro nelle diverse manifestazioni mitico-rituali e i movimenti socioreligiosi di stampo millenaristico,

dalla lotta politica dei gruppi egemoni tanto contro i popoli delle colonie quanto contro i gruppi subalterni in madrepatria”¹²⁴. In Italia, come negli altri Paesi ex-colonizzati, è difficile creare alleanze politiche tra subalterni proprio perché il colonialismo (e il neocolonialismo liberale) è riuscito ad ottenere un monopolio culturale (eurocentrico e moderno) che struttura le coscienze e crea soggetti diversi secondo parametri arbitrari, come quello della razza.

Cosa può dire l’intercultura su questi rapporti di forza culturali e politici tipicamente coloniali? Cosa può proporre per sostenere una necessaria rielaborazione del passato coloniale italiano?

La seconda sfida per l’intercultura riguarda l’identità italiana, e in particolare il legame tra l’espansione coloniale e i ventisette milioni di persone che emigrarono dall’Italia all’estero tra il 1876 e il 1976¹²⁵, emigrati che, molto significativamente, nella maggior parte dei casi non venivano considerati “bianchi”. Particolarmente contraddittorio è il fatto che allo stesso tempo in Italia il colore della pelle veniva utilizzato nei discorsi biopolitici della classe dominante per sostenere l’inferiorità delle popolazioni delle colonie (a cui sostanzialmente si stava facendo un favore di civilizzazione). Ciò testimonia che la bianchezza (whiteness) è una costruzione socioculturale per gerarchizzare le persone e naturalizzare i privilegi.

In un certo senso, il colonialismo italiano (unito ai problemi dell’emigrazione di massa e alla questione meridionale) serviva al popolo del neonato Stato italiano a consacrarsi come “bianco” agli occhi delle grandi potenze europee e mondiali, dove gli stessi italiani occupavano posizioni sociali e lavorative di basso rango.

In aggiunta a tutto ciò, al colonialismo esterno si aggiunge poi il colonialismo interno ai danni del Meridione, perpetrato originariamente con l’annientamento dello Stato borbonico e in seguito con gli stereotipi e le disuguaglianze strutturali non adeguatamente affrontati dai governi repubblicani e che comportano ancora oggi una massiccia emigrazione al Nord o all’estero. Come fa notare Burgio, questo esempio di colonialismo interno fa notare ancora una volta come oggi il colonialismo si riproduca già all’interno delle nostre metropoli, e come la separazione netta tra Stati-nazione colonizzatori e popoli colonizzati “altri” sia fuorviante.

messianico, carismatico, e il loro rapporto con i processi di trasformazione culturale nell’orizzonte contemporaneo sempre in cerca di nuovi profeti.

¹²⁴ Burgio G. (2015), *Sul travaglio dell’intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, p. 8, in “Studi sulla formazione”, n.2, 2015, pp. 103-124.

¹²⁵ Ibid. p. 9.

La terza sfida per l'intercultura consiste nella gestione degli attuali movimenti migratori, che a differenza di altre epoche non sono realizzati "una volta per tutte", ma spesso consistono in più movimenti consecutivi a seconda delle condizioni del Paese di accoglienza. Questo cambiamento presuppone che concetti come appartenenza, cultura nazionale e integrazione entrino in crisi, alla luce di nuove identità plurali in cui intervengono in maniera diversa il Paese di destinazione, i gruppi culturali che vi si installano e la madrepatria di origine. Burgio su questo punto porta un esempio particolarmente efficace:

"La cultura italiana si è talmente tanto pluralizzata e differenziata al suo interno che per un anziano contadino di Canicattì - ad esempio - la distanza culturale da un tunisino (che abbia la stessa età e lo stesso lavoro) può risultare minore di quella che lo separa dalla giovane punkabestia lesbica di Milano, sebbene tanto i canicattinesi quanti i milanesi siano italiani. Purtroppo, però, la nostra attenzione si rivolge ancora prevalentemente ai rapporti tra le culture (cioè agli aspetti interculturali), trascurando il piano interculturale"¹²⁶.

La vera sfida per l'intercultura sarebbe allora quella che indica A. Favole¹²⁷ nel suo testo "Creatività culturale"¹²⁸, ovvero la sfida educativa di inventare quasi da zero forme di aggregazione sociale inedite in contesti connotati dalla presenza contemporanea di molte culture diverse ordinate dai rapporti di forza coloniali (da disinnescare).

A queste sfide indicate da Burgio deve rispondere oggi l'intercultura per come è stata pensata e adottata dalle scuole italiane. Ciò che si vuole sostenere è che il contatto tra culture diverse è necessariamente conflittuale e senza una svolta decoloniale l'intercultura non riuscirà a rispondere alle asimmetrie di potere ed alle esigenze delle identità sempre più meticce degli studenti che frequentano le nostre scuole oggi.

¹²⁶ Burgio G. (2015), *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, p. 13, in "Studi sulla formazione", n.2, 2015, pp. 103-124.

¹²⁷ Adriano Favole (Cuneo 1969) è vicedirettore per la ricerca presso il dipartimento di Culture, politica e società dell'Università di Torino, dove insegna Antropologia culturale e Cultura e potere. I suoi ambiti di ricerca principali sono l'antropologia politica, l'antropologia del corpo e del patrimonio.

¹²⁸ A. Favole (2012) *Cultura, creatività, potere. Un'introduzione al Manifesto di Losanna*, in F. Saillant, M. Kilani, F. Graezer Bideau (a cura di), *Per un'antropologia non egemonica. Il Manifesto di Losanna*, Milano, Elèuthera, pp. 12-14, in Burgio G. (2015), *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, p. 13, in "Studi sulla formazione", n.2, 2015, pp. 103-124.

Giunti a questo punto, come si fa ad interrogare le pratiche educative sui rapporti di forza presenti tra le varie culture? Quali possono essere delle metodologie didattiche efficaci per adottare una postura decoloniale in classe?

2.2 Pedagogia decoloniale: coordinate fondamentali

Come visto nel primo capitolo, ogni proposta decoloniale prevede due momenti: uno decostruttivo, mutuato dalle riflessioni postmoderne e postcoloniali, e uno costruttivo, che affianchi alla teoria le buone pratiche dei movimenti sociali. La frase di eco marxista¹²⁹ di Rachele Borghi

“Il postcolonialismo, come il postmodernismo, ha forse permesso di cambiare sguardo sul mondo. Ora però bisogna provare a cambiarlo. Un'altra grammatica c'è, e si chiama decolonialità”¹³⁰.

si può applicare ora al piano pedagogico, a partire dalla decostruzione delle pedagogie dominanti basate sul privilegio epistemico occidentale¹³¹ e proseguendo con la costruzione di alternative pedagogiche sviluppate “con” i saperi altri. In questo capitolo ci concentreremo sui punti di contatto presenti tra diverse esperienze di pedagogie decoloniali in America Latina, per iniziare a inquadrare le premesse teoriche della materia.

Un primo elemento chiave è il legame tra teoria e pratica. Nei movimenti sociali latinoamericani, soprattutto in quelli transfemministi che sono abituati a riunirsi in gruppi di autocoscienza, oltre all'azione vi è sempre una rielaborazione collettiva e una “teorizzazione” delle tecniche concrete utilizzate per portare avanti le proprie lotte. Si tratta di veri e propri processi di ricerca collettiva che riescono a mettere in dubbio i canoni accademici occidentali (zzati) delle Università latinoamericane proprio per la loro origine movimentista.

Un secondo elemento è l'origine comunitaria delle metodologie pedagogiche. I metodi utilizzati infatti valorizzano il sapere trasmesso dalle comunità locali alle nuove generazioni, sapere spesso elaborato oralmente ed in maniera collettiva. In contrasto con i canoni del sapere coloniale “trasmesso” i movimenti decoloniali rivendicano un sapere “comunicato” che si concentri sui metodi di produzione di quel sapere stesso e sulla sua continua trasformazione

¹²⁹ “I filosofi hanno solo interpretato il mondo in vari modi; il punto ora è di cambiarlo”, dalle Tesi su Feuerbach.

¹³⁰ Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, p. 70, Meltemi, Milano.

¹³¹ Motta S., Esteves A.M. (2014), *Editorial: The pedagogical practices of social movements*, in “Interface: a journal for and about social movements”, p. 203, v.6, Maggio, p. 1-26.

fluida. In particolare, a partire dalla condizione politica di subordinazione di molte comunità latinoamericane provinciali, spesso i contenuti di questo sapere comunitario valorizzano “le forme di resistenza quotidiana e le forme di apprendimento vicine all’esperienza vissuta”¹³².

Il terzo ed ultimo punto di contatto essenziale tra i diversi modi di intendere la pedagogia decoloniale è la tendenza alla critica e alla demistificazione, in linea con il pensiero freiriano. La demistificazione in questo contesto si rivolge specificamente allo svelamento della parzialità delle retoriche coloniali, che esibiscono un punto di vista localizzato (uno fra gli altri) definendolo “naturale” e valido per tutti. La coscientizzazione freiriana in questo senso è il processo individuale e collettivo che permette di rendersi conto dei propri privilegi e delle ingiustizie sistematiche¹³³, processo indispensabile perché motore di impegno.

Walsh identifica nella pratica pedagogica della memoria collettiva un esempio di pedagogia decoloniale, sulla falsariga dei movimenti sociali e dei familiari dei desaparecidos che chiedono giustizia per le vittime della violenza di Stato o, per fare un parallelo italiano, con i movimenti di antimafia sociale che fanno della memoria collettiva una spinta all’impegno per contrastare le mafie (sempre più silenti) e proporre un modello di giustizia sociale. La memoria collettiva di cui parla Walsh è quella delle comunità afrodiscendenti del Pacifico ecuadoregno colpite dall’estrattivismo delle preziose risorse del Paese, dal conflitto colombiano che scavalca i confini dello Stato-nazione e dalle complicità tra narcotrafficienti, istituzioni pubbliche dello Stato neoliberale e interessi di aziende private¹³⁴. Nelle parole dell’autrice, riportate da Muraca:

“Recuperare, ricostruire, e far ri-vivere la memoria collettiva sul territorio e il diritto ancestrale, facendo di questo recupero, ricostruzione e rivivere processi pedagogici collettivi, ha permesso di consolidare delle comprensioni sulla resistenza-esistenza di fronte al vasto orizzonte coloniale e di relazionarle al momento attuale. Ha anche contribuito a ristabilire e rafforzare relazioni di apprendimento intergenerazionale e ad avviare riflessioni sui cammini pedagogico-pratici da costruire e seguire. Scrivere questa memoria collettiva, cioè, mettere in parola le

¹³² Muraca M. (2017), *Decoloniale, proposte politico-pedagogiche*, p. 204, in Fiorucci M. (2017), *Gli alfabeti dell’intercultura*, ETS, Pisa.

¹³³ Freire P. (2014), *Pedagogia dell’autonomia*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

¹³⁴ Muraca M. (2017), *Decoloniale, proposte politico-pedagogiche*, p. 204, in Fiorucci M. (2017), *Gli alfabeti dell’intercultura*, ETS, Pisa.

memorie e gli insegnamenti che vengono dalla tradizione orale (...) è stata una componente chiave nella pedagogizzazione afro-decoloniale (...). Il proposito (...) è di postulare e posizionare il significato profondo e vissuto della differenza afro-ancestrale non come reliquia o patrimonio del passato, ma come esistenza attuale radicata nel territorio da cui ancora confluiscono saperi, cosmovisioni, spiritualità e lo stare bene collettivo”¹³⁵.

¹³⁵ Walsh C. (2013), *Introducciòn. Lo pedagògico y lo decolonial: entretejiendo caminos*, in Walsh C., *Pedagogias decoloniales: practicaàs insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, p. 64-65, TOMO I, p. 23-68, Abya Yala, Quito, in Muraca M. (2017), *Decoloniale, proposte politico-pedagogiche*, p. 204, in Fiorucci M. (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.

2.3 Buone pratiche didattiche

A partire da questi punti fermi delle pedagogie decoloniali, possiamo ora scendere più nel dettaglio di alcune delle pratiche pedagogiche applicabili in contesti educativi, sia formali che non formali. Un testo che riassume bene alcune tra queste è sicuramente *Decolonial Methodologies in Education*¹³⁶ di Miguel Zavala¹³⁷.

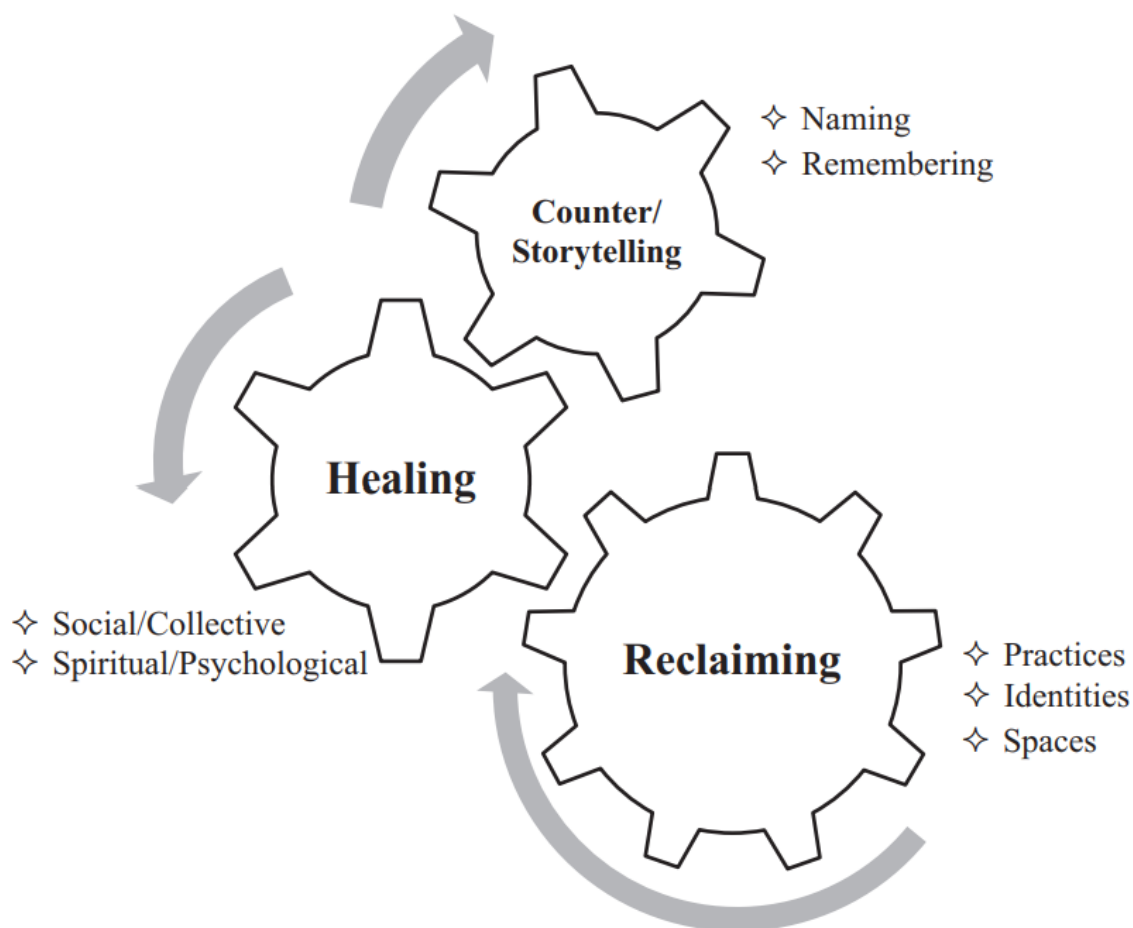
In questo contributo, l'educazione è considerata un luogo di conflitto e di rottura e come risposta organizzata e “dal basso” alla colonialità del sapere. Nel testo si studia come l'educazione decoloniale si sia diffusa in tutto il mondo come pedagogia basata sul luogo specifico di intervento, anche se gli esempi dell'America Latina discussi nel testo si sono manifestati a livello di Stato-nazione. Come abbiamo visto finora parlando del caso del Belgio, dell'esperienza delle comunità Maori e della decolonizzazione delle università sudafricane, il significato e la forma dell'educazione decoloniale sono definiti dai particolari colonialismi e dalle condizioni (anche istituzionali) delle comunità oppresse: alcune esperienze pedagogiche si svolgono in spazi di sopravvivenza, altre in spazi di recupero.

Le tre principali metodologie o strategie dei progetti di educazione decoloniale prese in esame da Zavala sono la “contro-narrazione”, la “guarigione” e la “rivendicazione”.

Si tratta di pratiche pedagogiche sperimentali che spesso è difficile distinguere tra loro, perché ognuna è in qualche modo una dimensione dell'altra. Ad esempio, il processo di contro-narrazione nell'educazione decoloniale è connesso al processo di guarigione, che è anche parte integrante del processo di rivendicazione, come si può vedere nello schema ad ingranaggi che Zavala propone nel suo articolo (vedi sotto). A sua volta la controstoria implica le pratiche del nominare e del ricordare. La guarigione comporta le pratiche della guarigione sociale/collettiva e spirituale/psicologica. Il recupero si divide in recupero di pratiche, identità e spazi.

¹³⁶ Zavala M. (2016), *Decolonial Methodologies in Education*, January, Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory (pp.1-6).

¹³⁷ Miguel Zavala è professore associato e direttore del Programma di Urban Learning presso il Charter College of Education della California State University di Los Angeles. I suoi interessi di ricerca si concentrano sulle pedagogie decolonizzanti e freiriane, sulle alfabetizzazioni critiche e sulla loro intersezione con i movimenti sociali.



1. Contro-racconto

Nelle tradizioni freiriane dell'educazione liberatoria il dialogo e la riflessione collettiva erano il motore per individuare le situazioni di oppressione esperite dai singoli in quanto singoli e dalle comunità in quanto categorie sociali. Nella riflessione decoloniale dialogo e riflessione collettiva implicano il dare un nome alle cose del mondo sociale che circonda la comunità, ovvero considerare il linguaggio come un terreno di conflitto politico e rivendicare la possibilità di “nominare” (d'altronde, nominare è stata la prima cosa di cui si è preoccupato Colombo al suo arrivo in quelle che lui riteneva essere le Indie). Alla luce della pervasività della colonizzazione nella vita di tutti i giorni, la denominazione implica un tentativo condiviso di proporre un vocabolario critico che permetta ai colonizzati di leggere la loro condizione

attuale come ancora immersa nel colonialismo, dalle sue complicità strutturali e logiche culturali. Per questo motivo, la denominazione è spesso descritta come una contro-storia che sfida le narrazioni principali della modernità, dell'eurocentrismo e della colonizzazione, che hanno occupato quasi tutto lo spazio disponibile nel discorso pubblico. Non è solo una questione di vocabolario: nel campo della Teoria critica della razza (CRT) la testimonianza e la raccolta delle voci collettive sono state utilizzate come metodologie di contro-storia¹³⁸. Attingendo alle tradizioni indigene, il "restorying" è una forma di memoria collettiva che ha avuto luogo negli spazi della famiglia e della comunità.

Inoltre, in linea con i principi generali del pensiero decoloniale, dare un nome è una pratica situata, non un esercizio razionale di dialogo decontestualizzato, esercizio tipico del canone moderno. Ciò significa che, in generale questa denominazione aiuta a generare una risignificazione del mondo più comprensibile a chi non ha avuto spazio nella narrazione eurocentrica, anche perché la denominazione si interseca con altri registri e modi linguistici dialettali che sono altrettanto legittimi, se non più fondati, per comprendere il significato del colonialismo.

“La contro-narrazione è intimamente legata a particolari forme di ricordo all'interno e contro la colonialità. Il colonialismo è un'imposizione di sistemi linguistici e di conoscenza; è la cancellazione del passato coloniale e l'assoggettamento dei popoli indigeni come soggetti coloniali che riemergono come nuovi soggetti liberali o le cui storie culturali sono negate in virtù della loro sussunzione come "classe operaia" da parte degli studiosi di sinistra”¹³⁹.

Pur non essendo etichettato come decoloniale, il progetto Community Arts and Cultural Development (CACD) è riportato da Zavala come esempio di metodologia decoloniale del ricordo come contro-racconto¹⁴⁰. Il progetto prevedeva che un gruppo di giovani aborigeni fosse incaricato di raccogliere i ritratti degli anziani aborigeni e ricreare le loro storie digitalmente, anche attraverso i contributi audio e le narrazioni registrate dai familiari che raccontavano le loro vicende. In questo modo, gli spazi educativi delle aule e le mostre

¹³⁸ Cornthassel J. (2009), *Indigenous storytelling, truth-telling, and community approaches to reconciliation*, ESC: English Studies in Canada, 35(1), pp. 137–159.

¹³⁹ Zavala M. (2016), *Decolonial Methodologies in Education*, p. 3, January, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, pp.1-6.

¹⁴⁰ Quayle A., Sonn C., & Kasat P. (2016), *Le arti della comunità come pedagogia pubblica: interruzione della memoria pubblica attraverso la controstoria aborigena*. *International Journal of Inclusive Education*, 20(3), 261-277.

pubbliche organizzate per commemorare gli anziani della comunità sono stati luoghi di contro-storia che hanno sfidato le narrazioni coloniali.

Guarigione

Una metodologia decoloniale nell'educazione spesso messa in secondo piano è la guarigione, che si suddivide in due prassi diverse: la guarigione sociale/collettiva e la guarigione spirituale/psicologica. L'assunto di base è che se l'educazione decoloniale è una prassi pedagogica situata che nasce dalle esperienze vissute dai popoli colonizzati, allora deve concentrarsi sull'eliminazione (o rielaborazione) della colonialità interiorizzata. Non è sufficiente trovarsi in una situazione di oppressione per rendersene conto o per rendersi conto di tutti gli aspetti sistematici su cui quell'oppressione poggia, e lo stesso vale dal punto di vista opposto, quello del privilegio, dove uno dei sintomi più eloquenti del suo possesso è proprio il fatto di non rendersi conto di possederlo¹⁴¹. In ambito educativo è quindi necessario includere una decolonizzazione del sé in relazione alla comunità e al mondo sociale più ampio, proprio perché il colonialismo deculturalizza le persone e le separa da ciò che sono, dalle loro comunità, dalle loro lingue, dalle loro pratiche e dalla loro terra.

Questo processo ricorda molto la coscientizzazione di Freire di cui abbiamo parlato in precedenza, ovvero un processo educativo continuo svolto sia in autonomia sia con la propria comunità di riferimento. Per mettere in evidenza il carattere processuale della coscientizzazione Rachele Borghi esplicita¹⁴² la differenza che intercorre tra la "coscientizzazione" e la "presa di coscienza", spiegando che la prima ha carattere processuale mentre la seconda è un'esperienza subitanea "che rasenta a volte l'illuminazione". La coscientizzazione, in quanto processo, permette di passare in ambito educativo "dalla coscienza quotidiana alla coscienza critica"¹⁴³, che oltre alle oppressioni singole riesce a mettere in evidenza le oppressioni derivanti dagli squilibri di potere insiti nelle strutture sociali¹⁴⁴.

Detto ciò, la pedagogia decoloniale abbraccia la critica sistematica e strutturale della società proposta da Freire (e da Dewey), ma allo stesso tempo contesta la loro trascuratezza nei

¹⁴¹ Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, p. 49, Meltemi, Milano.

¹⁴² Ibid. p. 131-134.

¹⁴³ Ibid. p. 131.

¹⁴⁴ Pereira I. (2019), *Anthologie internationale de pédagogie critique*. Vouilaines sur Seine, Editions du Croquant, Vouilaines-sur-Seine.

confronti degli aspetti spirituali dell'educazione: in particolare, mette in luce come questa trascuratezza sia pienamente in linea con le nozioni pedagogiche dominanti in Occidente che leggono l'educazione come attività prettamente cognitiva. Nelle pedagogie decoloniali radicate nelle epistemologie indigene, infatti, lo psicologico non può essere separato dal fisico e da tutti gli altri domini.

In tal senso la guarigione è una (ri)connessione con la propria spiritualità, con l'altro (comunità) e con la terra/Madre Terra. Un esempio della guarigione nell'educazione decoloniale comprende il viaggio auto-riflessivo di Villanueva¹⁴⁵ insieme ai giovani chicana/chicano-indigeni che sono stati detribalizzati e de-indigenizzati. Un precetto fondamentale è l'idea che la guarigione sia radicata nelle conoscenze ancestrali e spirituali, e sono proprio queste conoscenze che si sono provate a recuperare nel corso dei laboratori, con testimonianze e storie personali. Questo precetto generale è congruente agli obiettivi più ampi dei progetti decoloniali che cercano di ripristinare la diversità epistemologica.

Uno dei migliori risultati del progetto, aggiunge Zavala, è la raggiunta consapevolezza da parte degli studenti del fatto che “dare un nome al proprio dolore significa fornire un linguaggio che renda conto delle esperienze di oppressione, spesso interiorizzate come odio verso se stessi e caratterizzate dal vivere in un mondo sociale e spirituale squilibrato”¹⁴⁶.

Recupero (Identità e spazi)

Il recupero è una strategia dei progetti di educazione decoloniale che prevede il recupero di chi sono le persone (le loro identità culturali), delle loro pratiche e della loro relazione con il luogo (gli spazi, i territori, le cosmologie). Identità e spazi, secondo questo approccio, vanno considerati come due facce della stessa medaglia.

Il programma “Raza Studies”, introdotto nello Stato dell'Arizona, è stato fondamentale per il movimento emergente degli studi etnici negli Stati Uniti¹⁴⁷. All'interno di questo progetto,

¹⁴⁵ Villanueva S. (2013), *L'insegnamento come mestiere di guarigione: Decolonizzare la classe e creare spazi di resistenza di speranza attraverso la prassi pedagogica chicano-indigena*, *The Urban Review*, 45(1), pp. 23-40

¹⁴⁶ Zavala M. (2016), *Decolonial Methodologies in Education*, p. 3, January, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, p. 4.

¹⁴⁷ Najera, J. L. (2014), *Legacies pedagogiche del movimento Chicana/o: Coscienza indigena, pedagogia critica per costruire percorsi di decolonizzazione*, *Regeneración Tlacuilolli*, 1(1), pp. 27-67.

un'importante strategia decoloniale è stata il recupero delle epistemologie indigene legate alla terra.

Lavorando principalmente con giovani Chicana/Chicano indigeni, il progetto era radicato sull'adozione dei sistemi di conoscenza mesoamericani con lo scopo politico di farli subentrare ai sistemi di conoscenza greco-romani ed eurocentrici che dominano il canone/curriculum tradizionale proposto a livello statale. Attingere a quadri ed epistemologie incentrati sulla mesoamerica, ad esempio, rappresenta una chiara sfida alle pratiche capitalistiche e colonialistiche che sottraggono ingiustamente le risorse naturali e che assoggettano gli ecosistemi ai sistemi economici.

In questo senso, l'educazione decoloniale implica la strategia di ripensare i concetti stessi ereditati dalla scienza occidentale, incentrati sulla divisione moderna tra cultura e natura. In sintesi, il recupero è una prassi educativa che riunisce le conoscenze ancestrali con quelle locali ed endogene nello sviluppo di spazi decoloniali.

Un'altra declinazione del "recupero" in ambito decoloniale non riguarda tanto gli aspetti pedagogici, quanto la restituzione delle terre conquistate e della sovranità politica completa su di esse e sulle risorse e le ricchezze che ne derivano: "Decoloniality is about to give land back".

2.4 Un parallelo italiano, con qualche accortezza

Davide Zoletto¹⁴⁸, nel suo testo *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*¹⁴⁹, incentrato sull'apporto pedagogico degli studi culturali, riporta un accostamento proposto da Peter Mayo¹⁵⁰ (uno dei principali studiosi di pedagogia postcoloniale) tra Lorenzo Milani e altri pedagogisti di quella che sarà poi la tradizione decoloniale. Per quanto riguarda l'approccio pedagogico di esperienze come la scuola di Barbiana effettivamente si possono trovare molte vicinanze teoriche con i decoloniali e la pedagogia critica (come vedremo nel presente capitolo), ma anche tanti necessari distinguo, a partire dalla cultura cattolica che permea la pedagogia milaniana e dal contesto di Barbiana, povero e provinciale, ma con caratteristiche diverse da uno spazio colonizzato politicamente.

Nel suo testo *Critical approaches to education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire* Mayo approfondisce gli aspetti che legano Milani alla pedagogia critica e postcoloniale e agli studi culturali.

Innanzitutto, le pedagogie di Freire e di altri pedagogisti critici come, suggerisce Mayo, Henry A. Giroux¹⁵¹, si avvicinano a quella di Milani nella critica radicale alla scuola in quanto istituzione elitaria, dispensatrice di esami standardizzati, riproduttrice delle disuguaglianze sociali.

La scuola di Giroux, in linea con il pensiero di Freire, è un modello di scuola capace di coniugare il piano personale al piano politico. Una scuola come quella di Barbiana risponde a questa esigenza. A Barbiana era più facile per un insegnante mettersi allo stesso livello degli studenti per apprendere in un'ottica di docenza reciproca a partire dai retroterra culturali degli alunni e per reimparare qualcosa di nuovo ogni giorno come solo in un sincero dialogo è possibile fare. Mettere al centro i retroterra culturali degli allievi con cura e ascolto vuol dire provare a adottare una postura pedagogica che si avvicina a quella decoloniale. In questo senso,

¹⁴⁸ Davide Zoletto è Professore di Pedagogia generale e Pedagogia sociale all'Università degli studi di Udine.

¹⁴⁹ Zoletto D. (2011), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS, Pisa.

¹⁵⁰ Peter Mayo (1955) è professore, editore, scrittore ed ex direttore del Dipartimento di Arti, Comunità Aperte ed Educazione degli Adulti dell'Università di Malta, a Malta. È responsabile della cattedra UNESCO in Educazione globale degli adulti presso la stessa università.

¹⁵¹ Henry Armand Giroux (nato nel 1943) è uno studioso e critico culturale americano-canadese. Tra i primi teorici fondatori della pedagogia critica negli Stati Uniti, è noto soprattutto per il suo lavoro pionieristico nella pedagogia pubblica, negli studi culturali, negli studi sull'istruzione superiore, negli studi sui media e nella teoria critica.

la *Lettera a una professoressa* è una critica posizionata e dal basso (gli autori del testo sono gli studenti stessi, esclusi dalla scuola pubblica perché privi di famiglie acculturate e di mezzi materiali) alla cultura elitista della scuola italiana del Secondo Dopoguerra che si trasformava faticosamente in istituzione di massa, con tutte le disuguaglianze strutturali della società riprodotte identiche a se stesse quando non esasperate. Tornando ai punti di contatto tra Milani e i successivi studi postcoloniali, come non leggere nelle parole dei ragazzi di Barbiana la stessa critica al privilegio portata avanti da altri autori non europei nei confronti dei colonialisti?

“tutta la vostra cultura è così. Come se il mondo foste voi”

oppure ancora

“ogni popolo ha la sua cultura e nessun popolo ce n’ha meno di un altro. La nostra è un dono che vi portiamo. Un po’ di vita nell’arido dei vostri libri scritti da gente che ha letto solo libri.”¹⁵²

Milani cercava di ripensare la scuola di Barbiana affinché potesse davvero rispondere alle esigenze e alla cultura dei contadini delle montagne del Mugello. Per poterlo fare, e questo è un secondo punto di contatto con gli studi postcoloniali, Milani considerava centrale la questione della lingua, fondamentale per una vera emancipazione, per raggiungere la consapevolezza delle oppressioni subite e per avere la possibilità di descriverle adeguatamente. A tal proposito, Zoletto nei suoi testi riporta significativamente le seguenti citazioni dalle lettere di Milani¹⁵³:

“ciò che manca ai miei è dunque solo questo: il dominio della parola (...). Sono otto anni che faccio scuola ai contadini e agli operai e ho lasciato quasi tutte le altre materie ormai. Non faccio più che lingua e lingue. Mi richiamo dieci, venti volte per sera alle etimologie. Mi fermo

¹⁵² Entrambe le citazioni sono tratte da: Scuola di Barbiana (1967), *Lettera ad una professoressa*, p.13, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, in Zoletto D. (2011), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, p. 92, ETS, Pisa.

¹⁵³ Zoletto D. (2011), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, p. 94, ETS, Pisa.

sulle parole, gliele seziono, gliele faccio vivere come persone che hanno una nascita, uno sviluppo, un trasformarsi, un deformarsi”¹⁵⁴.

“A un certo punto leggere la prima pagina d’un giornale (...) ci diventò come incontrare un branco immenso e fitto fitto di vecchi amici, luoghi, persone, date, vocaboli, radici, era tutto un brulichio di roba viva, un intrecciarsi di robe diverse che ricascavano lì tutte insieme, era la lingua insomma, la famosa chiave per tutti gli usci, come diceva Lorenzo Milani”¹⁵⁵.

Attento a non mitizzare la cultura popolare, Milani suggerisce che la scuola italiana dovrebbe tanto aprirsi alla cultura popolare quanto insistere sull’apprendimento/insegnamento dell’italiano. Può sembrare una contraddizione, ma in realtà imparare la lingua dell’élite è uno dei bisogni più urgenti (in linea con i cultural studies e il loro focus sull’analisi della cultura pop/mainstream o comunque dominante): bisogna apprendere dalla cultura popolare “dal basso”, ma allo stesso tempo dedicarsi alla cultura e alle lingue alte, risignificandole, vivificandole, governandole. Said stesso, argomenta Zoletto, critica allo stesso modo l’imperialismo inglese nei curricoli, ma allo stesso tempo sottolinea la centralità dell’inglese e degli studi umanistici all’interno di quei curricoli¹⁵⁶; oppure ancora Spivak, prosegue Zoletto, modificava i canti adivasi delle donne aborigene per introdurre nozioni sull’ordinamento politico indiano contemporaneo.

Tutti questi autori sono stati rappresentanti di una radicalità plastica, pronta a modificarsi e a mantenersi integra al tempo stesso mantenendo un posizionamento chiaro nei confronti dei privilegi strutturali in società. Un ultimo punto di contatto riguarda i contenuti degli insegnamenti a Barbiana. Ad esempio, negli stessi anni dell’esperienza di Barbiana era in corso la liberazione dell’Algeria e gli studenti in classe seguivano quelle esperienze insieme a Milani. Questa scelta, insieme agli approfondimenti sulle guerre coloniali, costituisce una testimonianza dell’esigenza più volte rimarcata da Milani stesso di liberare non solo se stessi in un contesto locale conosciuto, ma di legare la propria liberazione alle lotte per l’emancipazione di popoli interi o di altre esperienze locali in altre zone del pianeta.

¹⁵⁴ Ibid. p. 94.

¹⁵⁵ Zoletto D. (2011), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, p. 95, ETS, Pisa.

¹⁵⁶ Said E., *Umanesimo e critica democratica*, Cinque lezioni, cit.

Milani, pur non essendo definibile un pensatore decoloniale, aveva introdotto a Barbiana le buone pratiche di una primitiva pedagogia decoloniale di cui ancora oggi la scuola pubblica italiana è carente.

2.5 Decolonize autoethnography

Devika Chawla¹⁵⁷, nel suo testo *Contours of a storied decolonial pedagogy*¹⁵⁸, propone un metodo pedagogico decoloniale basato sull'autobiografia e sull'autoetnografia.

L'autrice scrive dal punto di vista di migrante indiana negli Stati Uniti, dove lavora all'Università dell'Ohio, e si basa sull'esperienza della gestione di un corso nella Scuola di Scienze della comunicazione all'Università in un periodo di crescente nazionalismo bianco e xenofobia. Per sconvolgere una classe occidentale, in particolare statunitense, l'autrice ha scelto di sperimentare l'utilizzo di letture non occidentali nei programmi, storie di sé, digressioni autobiografiche e narrazioni dirompenti. Scrive l'autrice che

“questo (le narrazioni autobiografiche) mi hanno fatto capire che la mia presenza, le mie storie sull'immigrazione, la mia vita in India, il mio trasferimento negli Stati Uniti come studentessa laureata e il mio vivere una vita intermedia tra un Paese e l'altro sono modi per decentrare la bianchezza della classe in una città di medie dimensioni del Midwest. Non è un caso che la mia ricerca scientifica sia finita ad occuparsi di matrimonio, di famiglia e di identità di rifugiato tra le popolazioni dell'Asia meridionale, con un'attenzione metodologica alle modalità autobiografiche di conoscere e rappresentare”¹⁵⁹.

Più concretamente, le strategie di allenamento alla narrazione del sé nei corsi della Chawla sono:

- (1) Assegnare una delle sue pubblicazioni autobiografiche all'inizio del semestre;
- (2) assegnare un compito scritto o orale obbligatorio in classe che si concentra sulla propria narrazione autobiografica, in base agli elementi “condivisibili” che lo studente ritiene essere più interessanti.

Queste strategie, lasciando molta libertà di scelta ai singoli studenti, generano momenti pedagogici inaspettati. Ad esempio, in un corso universitario di comunicazione familiare,

¹⁵⁷ Devika Chawla è Professoressa e Direttrice degli studi in Critical Qualitative Research all'Università dell'Ohio. La sua ricerca si concentra su approcci comunicativi, performativi e narrativi per studiare la famiglia, la casa e il suo rapporto con l'identità sociale.

¹⁵⁸ Chawla D. (2018), *Contours of a storied decolonial pedagogy*, *Communication Education*, 67:1, pp. 115-120.

¹⁵⁹ Ibid. p. 116.

quando si è discusso di relazioni familiari estese, l'autrice ha condiviso parte di un racconto pubblicato, *Walk, Walking, Talking* riguardo il rapporto con sua nonna fino ai sette anni, che si è sviluppato intorno all'attività di camminare¹⁶⁰. Nel racconto si mette in evidenza come quelle passeggiate d'infanzia con la nonna abbiano reso l'autrice partecipe della sua storia familiare di sfollamento, conseguenza della spartizione britannica dell'India in India laica e Pakistan islamico nel 1947 (la sua famiglia fuggì dal Pakistan per ricominciare la propria vita nella nuova India indipendente). La storia è panoramica, in quanto abbraccia il periodo di tempo tra il 1947 e il presente e illustra come il camminare, ovvero un'attività mobile che permette di esplorare il nostro intorno in modo lento e viscerale, è diventato un momento personale importante che Chawla ha portato con sé negli Stati Uniti dopo la sua migrazione autonoma nel 1997. È la storia di una relazione familiare specifica, ma allo stesso tempo è la storia di come le vicende familiari vengano trasmesse in momenti quotidiani e banali, per assumere poi significati che ci si portano dentro per anni.

Questa storia ha generato in classe molte conversazioni sulle famiglie e, per alcuni studenti immigrati della classe, è diventata uno stimolo per parlare di alcuni momenti significativi delle proprie vite. L'autrice riporta, a titolo di esempio, la storia familiare condivisa in classe da uno studente nicaraguense di prima generazione: lui ha raccontato di come la sua famiglia sia fuggita negli Stati Uniti per scappare dalle violenze politiche in Nicaragua negli anni Ottanta. Ha testimoniato di aver assistito in prima persona alla violenza che la guerra scatena e di essersi impegnato nel servizio pubblico. Ha parlato della sua profonda lealtà verso gli Stati Uniti, il Paese che aveva salvato la sua famiglia dandole asilo. La sua storia ha mostrato i modi complessi con cui le famiglie di immigrati affrontano il presente, sia tra di loro che con il nuovo Paese, ma a livello più macro è stato uno sguardo in prima persona su come le popolazioni di immigrati provenienti dall'America Latina, persistentemente demonizzate dai media statunitensi soprattutto durante l'amministrazione Trump, spesso fuggono dalla violenza interna e dall'estrema difficoltà economica dei loro Paesi.

In un corso universitario di Performance Studies, Chawla ha narrato un'altra storia personale, *Habit, Home, Threshold*, che racconta di come la sua abitudine di bere il tè e di svolgere i rituali che la circondano, rituali allo stesso tempo britannici e indiani, siano una parte significativa del suo benessere quotidiano negli Stati Uniti.

¹⁶⁰ Chawla, D. (2013), *Walk, walking, talking home*. In S. Holman-Jones, T. Adams, & C. Ellis (Eds.), *Handbook of autoethnography* (pp. 162–172), Left Coast Press Walnut Creek, CA.

Di nuovo, la condivisione di questa storia autobiografica è diventata un veicolo per gli studenti delle minoranze in classe (spesso immigrati di prima generazione) per risignificarla alla luce del proprio vissuto.

Per esempio, una tranquilla studentessa dell'Arabia Saudita che indossava il velo ha iniziato a parlare in classe per la prima volta dopo aver letto la storia. Ha raccontato storie di pasti in comune, di cucine conviviali e di bevute di tè per mostrare come la sua comunità mescolasse il passato e il presente nello spazio casalingo negli Stati Uniti. In seguito, ha persino organizzato la sua restituzione dell'elaborato finale in classe intorno ad alcuni momenti del suo primo arrivo all'aeroporto statunitense e del suo desiderio di un'istruzione diversa.

Storie come la sua sono sue sono veicoli di significato che allentano la morsa degli stereotipi sugli americani musulmani, stereotipi ancora una volta esacerbati dalla retorica anti-Islam delle amministrazioni attuali e passate dal più recente e controverso divieto di viaggio per i cittadini musulmani.

Concettualmente, queste narrazioni autobiografiche mettono in luce l'etica centrale degli studi postcoloniali che, a differenza del multiculturalismo, "decontestualizza le semplici nozioni e distribuzioni di identità" e ci costringe a riconoscere le modalità in cui le persone possono essere collocate nelle strutture di identificazione e nei modi di appartenenza¹⁶¹. Le storie individuali "altre" portate in classe inevitabilmente sconvolgono le narrazioni dominanti sulle popolazioni immigrate: gli studenti bianchi diventano testimoni della "lealtà" di un immigrato latino-americano verso il suo Paese d'adozione o imparano a conoscere la grinta e la resistenza di una studentessa proveniente dall'Arabia Saudita che sogna un'istruzione di qualità. Inoltre, le storie condivise sono un invito alla maggioranza bianca degli studenti a fare domande, a conoscere meglio altre realtà e a interrogare le proprie storie familiari, radicate anch'esse in molteplici migrazioni:

“Per esempio, alcuni semestri fa, è stata una grande sorpresa per tutti noi quando uno studente identificato come bianco ha iniziato a condividere le storie dei suoi nonni paterni palestinesi musulmani, di suo padre e di sua madre ebreo-americana che non gli hanno mai imposto una religione; di conseguenza, era agnostico. Questi momenti ci permettono di testimoniare che

¹⁶¹ Grossberg L. (2002), *Postscript*, *Communication Theory*, 12(3), pp. 369.

l'Altro è in noi e che, anche se non potremo mai davvero comprendere le esperienze degli altri, possiamo trovare pezzi di noi stessi nelle storie che raccontano le nostre vite”¹⁶².

Oltre all'autobiografia narrata, Chawla sostiene che i compiti etnografici (informati dalla sensibilità postcoloniale, in particolare dalla problematizzazione della posizione, della voce e dell'agency) possano aiutare gli studenti laureandi e laureati a coltivare un cuore grande e contribuire a rendere lo spazio pedagogico più egualitario. L'etnografia è radicata nel dettame di rendere familiare l'estraneo ed estraneo il familiare. Questo dettame, un ritornello tra gli etnologi, affronta il lavoro sul campo e l'etnografia come un processo di azione e scrittura che si trova sempre a cavallo della tensione tra familiarità e stranezza¹⁶³. Da una prospettiva postcoloniale, questo dettame costringe l'etnografo a chiedersi costantemente: chi parla? Chi ascolta in un luogo specifico? Chi dà forma e rappresenta l'Altro parlante?

In due corsi di laurea, “Comunicazione tra le culture” e “Performance Studies”, Chawla ha preparato mini-etnografie che richiedono agli studenti di immergersi più possibile in un luogo sconosciuto per una settimana. L'unica condizione per la scelta del luogo è che gli studenti non lo conoscano affatto e che quindi siano “altri” rispetto a quello spazio particolare.

Nel corso sulla cultura e la comunicazione, gli studenti possono scegliere qualsiasi luogo non familiare, ma, nel corso sulla performance, sono tenuti a partecipare a una performance sacra o secolare non familiare. L'obiettivo generale di entrambi i curriculum del progetto è quello di far sperimentare agli studenti l'alterità, il disagio e il sentirsi fuori posto. Mentre il compito scritto richiede una descrizione approfondita, un'analisi culturale e un commento sullo scopo della cultura o del rituale, è obbligatorio impegnarsi in modo riflessivo con le seguenti domande:

- Vi siete sentiti vulnerabili in questo luogo? Descrivi come e perché.
- Che sensazioni corporee hai provato in questo spazio sconosciuto?
- Come pensate di essere stati percepiti dal gruppo? Vi siete sentiti invitati ad entrare o vi siete sentiti sgraditi? In che modo?
- In quali modi è stata resa evidente la vostra alterità? Si tratta di modi impliciti o espliciti?

¹⁶² Chawla D. (2018), *Contours of a storied decolonial pedagogy*, Communication Education, 67:1, p. 118.

¹⁶³ Agar M. H. (1996), *The professional stranger*, Academic Press, San Diego, CA.

- Avete fatto degli sforzi per rendere il luogo più familiare? Se sì, come? Se no, perché no?¹⁶⁴

L'insegnante utilizza questo compito per provocare gli studenti e farli uscire dalla loro zona di comfort. La maggior parte di loro accetta il processo:

- Uno studente americano bianco che ha scelto di osservare le preghiere del venerdì nella moschea locale ha raccontato di essersi sentito un impostore all'inizio e poi di essere cambiato nell'esperienza perché si è reso conto in maniera (non) sorprendente che i luoghi di culto e le religioni possono avere rituali diversi, ma gli obiettivi comuni e comunitari li ha percepiti come universali.
- Una studentessa cinese, autodefinitasi atea, ha partecipato a una Messa cattolica e si è sentita trasformata dalla bellezza della chiesa cattolica e ha vissuto il processo rituale come momento settimanale di relax e meditazione.
- Uno studente bianco cristiano ha frequentato la meditazione della domenica mattina presso il centro buddista tibetano locale e ha iniziato a leggere di più su questo stile di vita.

Al di là di questi esempi virtuosi, ovviamente non tutte le immersioni sono suggestive o di successo e le “rivelazioni” non sempre hanno un impatto duraturo. Ma, da un punto di vista prettamente pedagogico, è importante che per un lasso di tempo (già una settimana nel contesto del corso di un semestre richiede agli studenti un impegno significativo) fuori e dentro dall'aula scolastica, gli studenti sperimentino in una realtà estranea, si sentano in qualche modo stranieri e si confrontino con le loro rappresentazioni dei conflitti sociali, un processo che inevitabilmente permette loro di ridurre il divario tra “noi e loro”.

¹⁶⁴ Chawla D. (2018), *Contours of a storied decolonial pedagogy*, *Communication Education*, 67:1, p. 120.

2.6 Il corpo in classe: bell hooks

Un'ulteriore strategia pedagogica decoloniale è considerare il docente e gli studenti tutti come “corpi in classe”. Pensare il docente come soggetto incarnato è importante per la pedagogia decoloniale perché aiuta a considerare i suoi contenuti e il suo metodo a loro volta come “incarnati”, cioè passibili di errori, parzialità e privilegi derivanti dalla rispettiva posizione sociale (dominanti o meno). In ultima analisi, il corpo del docente in classe, rappresentante del corpo della conoscenza (non per niente si definisce “corpus” teorico), aiuta a comprendere come entrambi non veicolino mai un sapere oggettivo e neutro.

Si tratta di un assunto importantissimo che, se venisse preso sul serio, sconvolgerebbe l'impianto teorico di qualsiasi curriculum scolastico: l'accademia occidentale infatti (ma in generale le istituzioni scolastiche moderne di fondazione cartesiana e positiva) si sono basate sull'assunto che per trasmettere un sapere oggettivo e affidabile bisognasse separare mente e corpo. Secondo bell hooks¹⁶⁵, autrice di *Insegnare a trasgredire*, testo ponte tra la pedagogia critica freiriana e la pedagogia decoloniale recentemente tradotto in italiano da Meltemi, non serve risalire nuovamente a Cartesio per dimostrare questa tendenza: anche la classe intellettuale novecentesca (e quella attuale) riproduce acriticamente questa separazione in classe, simboleggiata dallo spazio della cattedra, ovvero il luogo che separa colui che detiene il sapere, una postazione immobile che rappresenta un sapere immutabile e oggettivamente vero, diviso da quello dell'auditorium, dove stanno i molti che dovranno recepire quel sapere. L'esempio che bell hooks porta è quello di Foucault che nella teoria criticava la separazione tra mente e corpo, ma nello spazio accademico e nelle pratiche pedagogiche rimaneva estremamente tradizionale, legato allo spazio della cultura elevata e allo status sociale privilegiato del professore universitario bianco. Pur parlando di cultura popolare e nonostante la portata rivoluzionaria delle sue teorie, Foucault non provava a mescolare lo spazio dell'accademia a quello della strada e della cultura popolare. Come ricorda bell hooks¹⁶⁶ nel suo bellissimo dialogo con il filosofo (maschio bianco) Ron Scapp: “(solo) chi è potente ha il privilegio di negare il proprio corpo”.

¹⁶⁵ bell hooks, pseudonimo di Gloria Jean Watkins (1952-2021), è stata una scrittrice, attivista e femminista statunitense. Lo pseudonimo, che secondo la scrittrice va riportato in minuscolo per mettere in evidenza i contenuti del discorso rispetto all'autore/autrice, deriva da quello della bisnonna materna, Bell Blair Hooks.

¹⁶⁶ hooks b. (1994), *Teaching to transgress*, p. 172, Routledge, Londra.

Chi ha iniziato a smontare la separazione tra mente e corpo in ambito pedagogico sono in un primo momento i pedagogisti critici, ma allo stesso tempo e soprattutto le pensatrici femministe (bell hooks cita Jane Gallop e Shoshana Felman), che hanno spiegato come sia necessario considerare il docente (la maggior parte delle volte maschio bianco, a livello universitario) come soggetto incarnato, con i suoi limiti di metodo e contenuto, di posizionamento e relativo privilegio, di consapevolezza del suo intorno e di autocoscienza.

A questo proposito, bell hooks scrive:

“La nostra nozione romantica del professore è così legata all’idea della mente transitiva, una mente che, in un certo senso, è sempre in contrasto con il corpo. Parte del motivo per cui tutti nell’ambito della cultura, e gli studenti in particolare, hanno la tendenza a considerare i professori come persone che non lavorano è certamente legato a quell’idea di corpo immobile (dietro la cattedra). Parte della separazione di classe tra ciò che facciamo e ciò che la maggior parte delle persone fa in questa società (servizio, lavoro, lavoro di cura) è che le altre persone muovono i loro corpi. (...) I primi giorni di insegnamento, quando provai per la prima volta ad andare oltre la scrivania, mi sentii davvero nervosa. Rammento di aver pensato: “Questo riguarda davvero il potere. Mi sento più “sicura” quando sono dietro il podio o la scrivania, rispetto a quando cammino verso i miei studenti, standogli vicino, toccandoli persino”¹⁶⁷.

Mentre Ron Scapp aggiunge:

“Quando ti allontani dal podio e cammini, improvvisamente il tuo odore, il modo in cui ti muovi, diventa molto evidente per gli studenti. Inoltre, porti con te il potenziale, anche se non garantito, di un certo tipo di relazione faccia a faccia e di rispetto “per ciò che dico” e “ciò che dici”. Studente e docente si guardano reciprocamente”¹⁶⁸.

La distinzione tra mente e corpo, come si diceva, ci fa pensare di stare ascoltando fatti neutrali e oggettivi (frutto della mente “pura”). Come ricorda bell hooks, invece, siamo tutti soggetti della storia ed è necessario più che mai decostruire il modo in cui il potere viene tradizionalmente utilizzato in classe.

¹⁶⁷ hooks b. (1994), *Teaching to transgress*, p. 173, Routledge, Londra.

¹⁶⁸ Ibid. p. 173.

A questo punto, se il docente è “incarnato” (come il sapere che insegna) è inevitabile dedurre che ciò che si sta portando in classe è una persona (il docente) nella sua totalità e questo ha un impatto significativo e dirompente sul percorso formativo degli studenti. È noto infatti come gran parte dell’educazione che riceviamo provenga consciamente o inconsciamente dall’imitazione, dall’esempio e dalle abitudini delle persone a noi più prossime: l’insegnante comunica in classe con il proprio corpo moltissime informazioni in più di quelle che esprime a voce. Un esempio su tutti: l’idea che un insegnante ha del “come rapportarsi a un’autorità” influenza in enorme misura le modalità in cui si atteggia in classe e come gli studenti si rapporteranno a essa, anche fuori dalla scuola. È un’idea dell’autorità verticistica? È un’idea democratica? In che modo viene redistribuito il potere in classe, se viene redistribuito? Quanto quell’autorità è disposta ad accettare e rielaborare delle critiche?

Hooks mette in luce che il problema centrale dell’eliminazione del corpo è che è strettamente connessa con l’eliminazione delle differenze in classe e, allargando il campo, all’eliminazione del ruolo attivo delle strutture scolastiche nella riproduzione di un sapere elitario spesso coloniale. Qualsiasi cosa che metta in crisi il canone o la didattica frontale standard è considerata una minaccia all’ideale dell’accademico detentore della conoscenza vera e al corpus tradizionale del sapere. Nuovamente, come nel caso di Black Pete analizzato nel primo capitolo, si incontra una visione della tradizione estremamente conservatrice, pro status quo, quando per esempio si potrebbe celebrare la tradizione dei vari insegnanti che nel corso degli anni si sono impegnati per la costruzione di un programma progressista¹⁶⁹. La visione tradizionale del sapere è condivisa anche da chi ne subisce direttamente gli effetti, essendo considerato un fruitore passivo e senza autorevolezza. Ciò è evidente nel momento in cui l’assenza di formalismo è percepita da una fascia di studenti come mancanza di serietà, oppure dal fatto che quando un docente prova a introdurre delle metodologie didattiche sperimentali o in generale più partecipative, gli studenti non riescono completamente ad addentrarsi e ad interagire proprio perché sono abituati ad essere considerati soggetti passivi (oggetti, si potrebbe dire con un’estremizzazione).

È necessario invece richiamare al senso di responsabilità reciproca tra docente e discente, in linea con la pedagogia critica freiriana, che elabora il concetto di “do-discenza” proprio a partire dalla distruzione della barriera tra docente e studente. Questo è l’esito della riflessione

¹⁶⁹ hooks b. (1994), *Teaching to transgress*, p. 176, Routledge, Londra.

di bell hooks, che da docente ha deciso di sperimentare in prima persona le difficoltà e i rischi del portare il proprio corpo in classe e farne uno strumento didattico.

2.7 Movimenti decoloniali tra Padova e Bologna

Per concludere, in aggiunta alle pratiche pedagogiche decoloniali proposte in altri Paesi vorrei presentare due esperienze italiane che stanno contribuendo a sviluppare una coscienza decoloniale e critica nella cittadinanza e nelle scuole di Padova e Bologna, due città universitarie politicamente attive in cui sono stati realizzati rispettivamente i progetti *Decolonize your eyes* e *Resistenze in Cirenaica*.

Il collettivo *Decolonize your eyes* nasce nel giugno 2020 nel quartiere Palestro a Padova, quartiere in cui varie vie sono intitolate a battaglie e personaggi relativi al periodo coloniale liberale e fascista. Il quartiere non è solo questo, ovviamente: è anche il quartiere di Piazza Caduti della Resistenza (un tempo Piazza Toselli) per ricordare la Resistenza di cui molti/molte abitanti hanno fatto parte durante il fascismo, è un quartiere densamente popolato e tradizionalmente di sinistra.

Nel 2020 a seguito di una convocazione di A.S.D. Quadrato Meticcio a cui hanno risposto numerose realtà associative e culturali della città, si è organizzata una passeggiata per tre strade del quartiere (Via Tembien, Via Amba Aradam, Via Lago Ascianghi) affiggendo cartelli esplicativi in più lingue e discutendo sulla storia del colonialismo italiano e delle sue eredità ancora vigenti. L'obiettivo del collettivo, in linea con quello della pedagogia decoloniale, è quello di portare alla collettività la storia rimossa del passato coloniale italiano con l'esplicito fine di dare una chiave di lettura al presente di tanti quartieri e scuole sempre più meticce e diseguali. Il collettivo lavora per un risveglio (o un "recupero", come abbiamo visto in precedenza) contro le amnesie coloniali e per un impegno alla lotta contro le molteplici forme di razzismo a partire da chi quel razzismo lo ha vissuto sulla propria pelle.

Con queste premesse, uno dei vari progetti messi in atto dal collettivo è stato un video (<https://youtu.be/uIEsiiFipWk>) girato con Mackda Ghebremariam Tesfau¹⁷⁰ sviluppato all'interno del laboratorio di *Visual Research Methods* dell'Università di Padova. L'analisi critica della visualità e la sperimentazione di pratiche contro-visuali hanno permesso a questo laboratorio di mettere a disposizione delle scuole e della cittadinanza uno strumento come

¹⁷⁰ Mackda Ghebremariam Tesfau è attivista e dottoranda in scienze sociali all'Università degli studi di Padova, dove sta concludendo una tesi sulle pratiche di accoglienza antirazziste con un focus sulla cosiddetta accoglienza in famiglia.

quello del video, che si contraddistingue per la sua immediatezza e che rappresenta una pratica di decolonizzazione artistica, oltre che politica e sociale. La docente Annalisa Frisina, scrive che nel video ha provato a fare i conti con “l’innocenza bianca”¹⁷¹ (di cui si è parlato parlato nel primo capitolo, vedi Fricker e Catala) e a spingere gli studenti

“oltre la memoria auto-assolutoria del colonialismo italiano coi suoi miti (“italiani brava gente”, “eravamo lì come migranti straccioni” ecc.). Per non restare intrappolate/i nella colonialità del potere, le/li/ci ho invitate/i a prendere consapevolezza di quale sia il nostro sguardo su noi stessi nel racconto che facciamo degli “altri” e delle “altre”, mettendo in evidenza il peso delle divisioni e delle gerarchie sociali. Come mi hanno detto alcune mie studentesse, si tratta di un lavoro faticoso e dal punto di vista emotivo a volte difficilmente sostenibile. Eppure, penso sia importante (far) riconoscere il proprio “disagio” in quanto europei/e “bianchi/e” e farci qualcosa collettivamente, perché il sentimento di colpa individuale è sterile, mentre la responsabilità è capacità di agire, rispondere insieme e prendere posizione di fronte ai conflitti sociali e alle disuguaglianze del presente”¹⁷².

Il video *Decolonizzare la città. Dialoghi visuali a Padova* utilizza il “walk about”, una tecnica di video partecipativo per fare passeggiate urbane con studentesse e studenti lasciandosi interpellare dalle tracce coloniali disseminate nel quartiere Palestro e mettendo in primo piano le voci degli studenti. Il video è stato pubblicato sull’onda del movimento *Black Lives Matter* dopo l’omicidio di George Floyd a Minneapolis e fa esplicito riferimento al movimento di *Rhodes must fall*. Come abbiamo visto, secondo questi movimenti l’antirazzismo è anche una contro-politica della memoria e, in società sempre più multiculturali, è necessario mettere in discussione il passato a partire da monumenti e da vie che simbolizzano l’eredità dello schiavismo e del colonialismo. Inoltre, prosegue Frisina, il protrarsi della crisi sanitaria legata al covid-19, con le difficoltà crescenti nel fare didattica in presenza all’interno delle aule universitarie, è stata una spinta per uscire in strada e sperimentare didattiche più incarnate e

¹⁷¹ Wekker G. (2016), *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*, Duke University Press, Durham.

¹⁷² *Decolonize your eyes, Padova. Pratiche visuali di decolonizzazione della città*, saggio online: [Decolonize your eyes, Padova. Pratiche visuali di decolonizzazione della città](#), di Annalisa Frisina, Mackda Ghebremariam Tesfau’ e Salvatore Frisina - [roots&routes \(roots-routes.org\)](#), consultato in data 28 agosto 2022. Per l’elaborato video finale del progetto: <https://youtu.be/qAjpkqe3-ko>.

multisensoriali. Tra ottobre e novembre 2020, quindi, il video ha preso forma con l'intento di mettere in evidenza le tracce coloniali urbane, risignificandole in modo creativo.

Le sei voci narranti (oltre a Mackda Ghebremariam Tesfau', ci sono Wissal Houbabi, Cadigia Hassan, Ilaria Zorzan, Emmanuel M'bayo Mertens e Viviana Zorzato) si riappropriano del passato coloniale vivendo con il proprio corpo le strade della città. Wissal, poeta e artista "figlia della diaspora e del mare di mezzo", si muove accompagnata dalla canzone di Amir Issa *Non respiro* (2020). Lascia le sue poesie disseminate tra Via Catania, via Cirenaica, via Enna e Via Libia, intitolate alle conquiste coloniali:

"Cerchiamo uno spiraglio per poter respirare, soffocati ben prima che ci tappassero la bocca e ci igienizzassero le mani, cerchiamo una soluzione per poter sopravvivere [...]

Non siamo sulla stessa barca e ci vuole classe a non farvelo pesare. E la mia classe sociale non ha più forza di provare rabbia o rancore.

Il passato è qui, insidioso tra le nostre menti e il futuro è forse passato.

Il passato è qui anche se lo dimentichi, anche se lo ignori, anche se fai di tutto per negare lo squallore di quel che è stato, lo Stato e che preserva lo status di frontiere e *ius sanguinis*.

Se il mio popolo un giorno volesse la libertà, anche il destino dovrebbe piegarsi"¹⁷³.

Seguono poi le storie delle altre quattro protagoniste del video:

"Cadigia, invece, condivide le fotografie della sua famiglia italo-somala e con una sua amica si reca in Via Somalia. Incontra una ragazza che abita lì e non ha mai capito la ragione del nome di quella via. Cadigia le offre un suo ricordo d'infanzia: passando da via Somalia con suo padre, da bambina, gli aveva chiesto perché si chiamasse così, senza ricevere risposta. E si era convinta che la Somalia dovesse essere importante. Crescendo, però, si era resa conto che la Somalia occupava solo un piccolo posto nella storia italiana. Per questo Cadigia è tornata in via Somalia: vuole lasciare traccia di sé, della sua storia familiare, degli intrecci storici e rendere visibili le importanti connessioni che esistono tra i due paesi. Via Somalia va fatta conoscere.

¹⁷³ *Decolonize your eyes, Padova. Pratiche visuali di decolonizzazione della città*, saggio online: [Decolonize your eyes, Padova. Pratiche visuali di decolonizzazione della città. di Annalisa Frisina, Mackda Ghebremariam Tesfau' e Salvatore Frisina - roots&routes \(roots-routes.org\)](#), consultato in data 28 agosto 2022.

Anche Ilaria si interroga sul passato coloniale attraverso l'archivio fotografico della sua famiglia italo-eritrea. Gli Italiani in Eritrea si facevano spazio, costruendo strade, teleferiche, ferrovie, palazzi... E suo nonno lavorava come macchinista e trasportatore, mentre la nonna eritrea, prima di sposare il nonno, era stata la sua domestica. Ispirata dal lavoro dell'artista eritreo-canadese Dawit L. Petros, Ilaria fa scomparire il suo volto dietro fotografie in bianco e nero. In Via Asmara, però, lo scopre e si mostra, per vedersi finalmente allo specchio.

Emmanuel è un attivista dell'associazione *Arising Africans*. Nel video lo vediamo condurre un tour nel centro storico di Padova, in Piazza Antenore, ex piazza 9 Maggio. Emmanuel cita la delibera con la quale il comune di Padova dedicò la piazza al giorno della “proclamazione dell'impero” da parte di Mussolini (1936). Secondo Emmanuel, il fascismo non è mai scomparso del tutto: ad esempio, l'idea dell'italianità “per sangue” è un retaggio razzista ancora presente nella legge sulla cittadinanza italiana. Ricorda che l'Italia è sempre stata multiculturale e che il mitico fondatore di Padova, Antenore, era un profugo, scappato da Troia in fiamme. Padova, così come l'Italia, è inestricabilmente legata alla storia delle migrazioni. Per questo Emmanuel decide di lasciare sull'edicola medioevale, che si dice contenga le spoglie di Antenore, una targa dedicata alle migrazioni, che ha i colori della bandiera italiana.

Chiude il video Viviana, pittrice di origine eritrea. La sua casa, ricca di quadri ispirati all'iconografia etiope, si affaccia su Via Amba Aradam. Viviana racconta del “Ritratto di ne*ra”, che ha ridipinto numerose volte, per anni. Farlo ha significato prendersi cura di sé stessa, donna italiana afrodiscendente. Riflettendo sulle vie coloniali che attraversa quotidianamente, sostiene che è importante conoscere la storia ma anche ricordare la bellezza. Amba Alagi o Amba Aradam non possono essere ridotte alla violenza coloniale, sono anche nomi di montagne e Viviana vuole uno sguardo libero, capace di bellezza. Come Giorgio Marincola, Viviana continuerà a “sentire la patria come una cultura” e non avrà bandiere dove piegare la testa. Secondo Viviana, viviamo in un periodo storico in cui è ormai necessario ‘decolonizzarsi’¹⁷⁴.

¹⁷⁴ *Decolonize your eyes, Padova. Pratiche visuali di decolonizzazione della città*, saggio online: [Decolonize your eyes, Padova. Pratiche visuali di decolonizzazione della città. di Annalisa Frisina, Mackda Ghebremariam Tesfau' e Salvatore Frisina - roots&routes \(roots-routes.org\)](#), consultato in data 28 agosto 2022.

Prima e dopo della realizzazione dei video di cui sopra, *Decolonize your eyes* ha fatto un lavoro di rete, costruendo alleanze dentro e fuori della città di Padova.

Una delle associazioni sorelle è sicuramente *Resistenze in Cirenaica*, che si muove con modalità simili nella città di Bologna a partire appunto dal quartiere della Cirenaica, a est del centro storico.

Resistenze in Cirenaica è un “cantiere culturale permanente che vuole fare del rione Cirenaica un laboratorio attivo di memoria storica, unificazione delle resistenze, antirazzismo, solidarietà a migranti e profughi, ritorno del rimosso coloniale, antidoti ai veleni della guerra e del terrore. È un cantiere che vuole liberarsi di ogni sguardo italo-centrico ed eurocentrico, che si propone di leggere le resistenze europee come parte di un ciclo più lungo e d’inserirle in un contesto planetario, quello della lotta anticoloniale”¹⁷⁵.

I militanti dell’associazione riprendono l’analisi di Aimé Césaire¹⁷⁶, secondo cui il colonialismo novecentesco ha avuto un rovescio, ovvero il progetto hitleriano di applicare gli stessi metodi coloniali nei confronti degli altri Stati europei, invasi e soggiogati dal Terzo Reich e contaminati culturalmente da esso. Da questo punto di vista, la resistenza al nazifascismo fu anche una guerra anticoloniale nel cuore del Vecchio Continente e, in questo senso, assume ancora più pregnanza la necessità dei militanti di *Resistenze in Cirenaica* di unire le lotte e le resistenze, mettendone in evidenza i punti in comune.

A partire da questi ragionamenti, i doppi nomi delle vie della Cirenaica hanno fornito uno spunto narrativo utilissimo per sprovvincializzare” e “creolizzare” la narrazione delle guerre partigiane.

Il quartiere della Cirenaica sorge nell’immediata periferia est di Bologna. Costruita nel 1913, poco dopo l’aggressione italiana alla Libia, i nomi delle vie della Cirenaica celebravano le terre conquistate pochi anni prima: via Tripoli, via Derna, via Bengasi ecc. In seguito, come è noto, nella regione libica della Cirenaica, il fascismo perpetrò un genocidio nascosto all’opinione pubblica italiana. Deportazioni di massa, stragi, uso di armi chimiche vietate dalle convenzioni

¹⁷⁵ *RESISTENZE in Cirenaica. Un cantiere di narrazioni tra Africa e partigiani (a Bologna)*, [RESISTENZE in Cirenaica. Un cantiere di narrazioni tra Africa e partigiani \(a Bologna\) - Giap \(wumingfoundation.com\)](http://wumingfoundation.com), pubblicato l’8 giugno 2015 da Wu Ming, consultato in data 30 agosto 2022.

¹⁷⁶ Aimé Fernand David Césaire (1913-2008) è stato un poeta, scrittore e politico francese, originario della Martinica. Uno dei maggiori esponenti, insieme a L.S. Senghor, della negritudine.

internazionali, espropriazioni di terre e beni. Il mandante era Benito Mussolini, gli esecutori Pietro Badoglio e Rodolfo Graziani, che qualche anno più tardi avrebbero commesso sistematici crimini di guerra in Etiopia.

Sul sito di Resistenze in Cirenaica, inoltre, si legge che i due storici Giorgio Rochat e Piero Pieri hanno scritto:

“(Quello in Cirenaica) non è l’unico genocidio della storia delle conquiste coloniali, se può consolare qualcuno, ma è certo uno dei più completi, rapidi e meglio travisati dalla propaganda e dalla censura”¹⁷⁷.

Oggi la Cirenaica, quella di Bologna, si chiama ancora Cirenaica e testimonia quel passato oscurato all’opinione pubblica, di cui ancora oggi si sa pochissimo. Nel 1949, i nomi delle vie (tranne via Libia) furono cambiati dopo la caduta del fascismo e furono sostituiti, in un esempio virtuoso, con i nomi dei partigiani caduti nella Resistenza. Tra essi, è importante ricordarne uno in particolare, Ilio Barontini, per la sua biografia che sembra racchiudere in una persona le molteplici lotte antifasciste, anticoloniali ed internazionaliste.

Barontini, di nuovo dal sito di Resistenze in Cirenaica, era qualcosa di più di un ex-partigiano: era l’internazionalismo fatta persona. Negli anni Trenta, su mandato della Terza Internazionale, era stato in Manciuria (contro l’occupazione giapponese), nella Spagna della guerra civile (dove aveva comandato le forze antifasciste nella famosa Battaglia di Guadalajara) e in Etiopia (con i guerriglieri Arbegnuoc contro l’occupazione fascista). Proprio quest’ultima missione fa di Barontini e dei suoi compagni di spedizione personaggi-ponte tra il colonialismo italiano e la Resistenza e quindi tra i vecchi e i nuovi nomi delle vie in Cirenaica.

Lo sguardo decoloniale sulla storia va applicato anche in questo caso alla luce dell’invasione italiana sull’altra sponda del Mediterraneo: in Africa la resistenza antifascista contro i colonizzatori cominciò molto prima della Seconda guerra mondiale.

¹⁷⁷ *RESISTENZE in Cirenaica. Un cantiere di narrazioni tra Africa e partigiani (a Bologna)*, [RESISTENZE in Cirenaica. Un cantiere di narrazioni tra Africa e partigiani \(a Bologna\) - Giap \(wumingfoundation.com\)](https://www.wumingfoundation.com/en/2015/06/08/resistenze-in-cirenaica-un-cantiere-di-narrazioni-tra-africa-e-partigiani-a-bologna/), pubblicato l’8 giugno 2015 da Wu Ming, consultato in data 30 agosto 2022.

La resistenza libica, prima di essere stroncata definitivamente nel 1931, durò oltre vent'anni: contro l'Italia liberale dal 1911 al 1922 e contro l'Italia fascista dal 1923 al 1931. Dal 1936 al 1941 poi la resistenza etiopie mantenne ingovernabile lo Stato occupato dai fascisti, finché con l'aiuto degli Alleati non vinse la propria battaglia. Ancora oggi, alla vigilia delle elezioni del 2022, l'allora "vicerè d'Etiopia" Rodolfo Graziani, macellaio e pluricriminale di guerra, è onorato come un eroe da alcuni partiti di centrodestra.

I militanti di Resistenze in Cirenaica ci invitano invece a raccontare le storie dei veri eroi, i resistenti libici ed etiopi, coinvolgendo le scuole con mezzi narrativi creativi capaci di mettere in luce le reali tragedie di cui lo Stato italiano si è macchiato nel tempo. Inoltre, è indispensabile raccontare quelle resistenze e la resistenza italiana del 1943-45 come momenti di un'unica sequenza, come parte di un movimento planetario antifascista e anticolonialista.

Quanti, ancora oggi a Bologna, nominano la Cirenaica (o addirittura ci vivono) senza sapere cosa simboleggia il nome del rione, ovvero l'invasione militare del 1911, primo passo del cammino culminato nel genocidio del 1931?

Se non capiamo il rimosso coloniale e il mito degli "italiani brava gente" come faremo a capire il razzismo di oggi? Come faremo a comprendere lo storico dietro agli attuali rapporti dei governi italiani con la Libia per la "gestione" dei flussi migratori?

Un esempio su tutti, per concludere. Il 3 ottobre 2015 sono trascorsi ottant'anni dall'invasione fascista dell'Etiopia e due dalla strage di Lampedusa del 2013. Quest'ultima è un perfetto esempio di emersione del rimosso che viene nuovamente messo a tacere. Quasi tutte le vittime di Lampedusa erano in fuga dalla dittatura eritrea (che l'Italia sostiene) o dal sanguinoso caos somalo (per il quale l'Italia ha enormi responsabilità), cioè da due ex-colonie italiane; per arrivare in Italia, erano passate dalla Libia, altra ex-colonia italiana precipitata nel caos della guerra civile anche per responsabilità italiane¹⁷⁸.

Nella stampa dei giorni successivi alla strage non si leggeva nessuna di queste informazioni riguardo al contesto storico dietro a quel naufragio, eppure sembra evidente che gli avvenimenti fossero riconducibili direttamente al colonialismo italiano e alle sue conseguenze di lungo termine. Per quanto si voglia omettere una narrazione "anti-italica", il passato coloniale non

¹⁷⁸ *RESISTENZE in Cirenaica. Un cantiere di narrazioni tra Africa e partigiani (a Bologna)*, [RESISTENZE in Cirenaica. Un cantiere di narrazioni tra Africa e partigiani \(a Bologna\) - Giap \(wumingfoundation.com\)](http://wumingfoundation.com), pubblicato l'8 giugno 2015 da Wu Ming, consultato in data 30 agosto 2022.

può essere cancellato e le due associazioni di cui abbiamo parlato lavorano proprio per mantenere viva questa memoria che riemerge continuamente in un'Italia sempre più plurale.

Conclusioni

Con i limiti di una tesi di Laurea Magistrale si è provato a ricostruire lo stato dell'arte degli studi decoloniali, selezionando campi d'indagine privilegiati e casi studio concreti nel tentativo di chiarificare i concetti esposti. Nella prima parte della tesi si è trattato delle diverse sfaccettature della colonialità, che non è solo politica/istituzionale, ma anche e soprattutto economica ed epistemologica. Ci si è soffermati sui concetti di colonialità del potere, epistemic injustice e white ignorance, è stato preso in analisi il metodo di ricerca decoloniale del Kaupapa Maori e si è provato a ricostruire il complesso intreccio storico tra espansionismo europeo, accumulazione capitalista e legittimazione epistemologica alla base della modernità con l'analisi di Grosfoguel. Infine, è stato introdotto il tema dell'origine movimentista dei saperi decoloniali, prendendo in esame il recente movimento di *Rhodes must fall*. Questo movimento, partito come contestazione ai simboli del colonialismo e all'Università occidentalizzata, si è poi allargato a livello extra-accademico e globale, fino ad allinearsi con altri movimenti attuali come, ad esempio, *Black Lives Matter*.

Nella seconda parte della tesi gli assunti di base della decolonialità sono stati applicati in ambito pedagogico, a partire dalle caratteristiche condivise da tutti i progetti di pedagogia decoloniale con le opere di Catherine Walsh e Mariateresa Muraca, fino ad arrivare alle buone pratiche didattiche di bell hooks e Davika Chawla. In seguito, si è ritenuto necessario proporre una genealogia dei framework pedagogici più diffusi nelle scuole europee, a partire dalla pedagogia per stranieri, passando per il multiculturalismo fino all'intercultura, entrata ormai in una fase di crisi per la sottovalutazione dei rapporti di forza e delle disuguaglianze emergenti in ogni conflitto/incontro tra culture. La decolonialità, che pure non rappresenta una ricetta definitiva, è stata proposta come possibile soluzione alle carenze dei metodi pedagogici attuali in classi sempre più plurali.

Per concludere, una considerazione personale. Scrivere questa tesi mi ha aiutato a comprendere ancora di più il mio posizionamento privilegiato e a gettare uno sguardo decostruttivo e critico su parte della conoscenza trasmessami a scuola. Ho avuto modo di leggere autori e fonti quasi completamente non-europei o eurocentrici e mi sono motivato a lavorare sui temi della decolonialità nelle associazioni artistiche e politiche che frequento, per portare a un pubblico più ampio e nel dibattito politico il tema su cui ho lavorato.

Infine, dovendo iniziare un dottorato in Pedagogia a breve, concentrarmi su questo tema mi ha reso ancora più consapevole dei bias e della facilità con cui si può riprodurre un discorso coloniale nella propria produzione accademica.

Bibliografia

Allievi S. (2017), *Il burkini come metafora*, Castelvecchi, Roma.

Agar M. H. (1996), *The professional stranger*, Academic Press, San Diego, CA.

Ascione G. (2010), *A sud di nessun sud. Postcolonialismo, movimenti antisistemici e studi decoloniali*, I Libri di Emil - Odoya, Perugia.

Ascione G. (2014), *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti*, Edizioni Arcoiris, Salerno.

Bishop R. (1994), *Initiating Empowering Research?*, in *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol. 29, No. 1.

Booyesen S. (2016), *Fees Must Fall: Student Revolt, Decolonization and Governance in South Africa*, Wits University Press, Johannesburg, pp. 1–20.

Borghi R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, Meltemi, Milano.

Bourdieu P. (2001), *La Distinzione. Critica sociale del gusto*. Il Mulino, Bologna.

Branca D. (2014), *Colonialità, modernità e identità sociali in alcune categorie di Quijano e Dussel*, *Visioni LatinoAmericane: rivista del Centro Studi per l'America Latina*, Numero 10, luglio 2014.

Burgio G. (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*, Franco Angeli, Milano.

Burgio G. (2015), *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, *Studi sulla formazione*, 2-2015, pag. 103-124, Firenze University Press, Firenze.

Catala A. (2019), *Multicultural Literacy, Epistemic Injustice, and White Ignorance*, *Feminist Philosophy Quarterly*, 5-2019, pp. 1-24, Montréal.

Chawla, D. (2013), *Walk, walking, talking home*. In S. Holman-Jones, T. Adams, & C. Ellis (Eds.), *Handbook of autoethnography* (pp. 162–172), Left Coast Press Walnut Creek, CA.

Chawla D. (2018), *Contours of a storied decolonial pedagogy*, *Communication Education*, 67:1, pp. 115-120.

Colombo C. (1992), *Diario di bordo*, Einaudi, Torino.

Cornthassel J. (2009), Indigenous storytelling, truth-telling, and community approaches to reconciliation, *ESC: English Studies in Canada*, 35(1), pp. 137–159.

De Sousa Santos B. (2009), *Una epistemologia del Sur: la reinvençion del conocimiento y la emancipation social*, Siglo XXI, CLACSO, Città del Messico.

Descartes R. (2021), *Meditazioni metafisiche*, Laterza, Bari.

Dussel E. (2008), *Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosòfico de la modernidad*, in *Tabula Rasa*, n.9, p. 153-197.

Favole A. (2012) *Cultura, creatività, potere. Un'introduzione al Manifesto di Losanna*, in F. Saillant, M. Kilani, F. Graezer Bideau (a cura di), *Per un'antropologia non egemonica. Il Manifesto di Losanna*, Milano, Elèuthera, pp. 12-14, in Burgio G. (2015), *Sul travaglio dell'interculturalità. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, in "Studi sulla formazione", n.2, 2015, pp. 103-124.

Fricker M. (2007), *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford University Press, Oxford.

Frisina A. e Ghebremariam Tesfau' M. (2020), *Decolonizzare la città. L'antirazzismo come contro-politica della memoria. E poi?*, «Studi Culturali», Anno XVII, n. 3, Dicembre, pp. 399-412.

Freire P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Friedman R. (1975), *Institutional Racism: How to Discriminate without Really Trying*, In *Racial Discrimination in the United States*, pp. 384–407, Harper and Row, New York.

Grosfoguel R. (2011), *Decolonizing postColonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking and Global Coloniality*, in *Transmodernity: journal of Perioheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, n. 1, pp. 1-38.

Grosfoguel R. (2017), "Rompere la colonialità: razzismo, islamofobia, migrazioni nella prospettiva decoloniale", Mimesis edizioni, Milano.

Grossberg L. (2002), *Postscript*, *Communication Theory*, 12(3), pp. 367–370.

Habib A. (2016), *Transcending the Past and Reimagining the Future of the South African University*, *Journal of Southern African Studies*, 42(1), pp. 35–48.

Haraway D. (1988), *Situated Knowledges: the Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, in *Feminist Studies*, n.14, p. 575-599.

- hooks b. (1990), *Yearning: race, gender, and cultural politics*, South End Press, Boston.
- hooks b. (1994), *Teaching to transgress*, Routledge, Londra.
- Irwin K. (1994), *Maori Research Methods and Practices*, in *Sites*, 28, Autumn.
- Jacobs J. (1996), *Edge of empire*, Routledge, Londra.
- Jaggat, Alison M. (1999), *Multicultural Democracy*, *Journal of Political Philosophy* 7 (3), pp. 308–329.
- Jansen J. (2017), *As By Fire: The End of the South African University*, Tafelberg, Cape Town.
- Lander E. (2000), *¿Conocimiento para qué?, ¿Conocimiento para quién?. Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos*, *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6 (2), Venezuela.
- Lander E. (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Clacso, Buenos Aires.
- Lugones M. (2008), *Colonialidad y género*, *Tabula Rasa*, 9.
- Maillo Salgado F. (2004), *De la desaparición de Al-Andalus*, Albadia, Madrid.
- Maldonado-Torres N. (2008), *Religion, Conquete et Race dans la Fondation du monde Moderne/Colonial*, in Mestiri M., Grosfoguel R. e Soum. E. *Islamophobie dans le monde moderne*, IIT, Parigi, pp. 205-238.
- Mbembe A. J. (2016), *Decolonizing the University: New Directions*, in *Arts and Humanities*, Vol. 15 (1), pp. 29–45.
- Mellino M. (2005), *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies*, Booklet Milano, Milano.
- Mills W. C. (1997), *The Racial Contract*, Cornell University Press, Ithaca (NY).
- Mills W. C. (2007), *White Ignorance*, In *Race and Epistemologies of Ignorance*, State University of New York Press, Albany.
- Motta S., Esteves A.M. (2014), *Editorial: The pedagogical practices of social movements*, in “Interface: a journal for and about social movements”, p. 203, v.6, Maggio, p. 1-26.
- Movimento di cooperazione educativa (2018), *I quattro passi a scuola per una pedagogia dell'emancipazione*, Roma.

Muraca M. (2017), *Decoloniale, proposte politico-pedagogiche*, in Fiorucci M. (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.

Name L. e Carrillo O. (2017), *Cartografis alternativas decoloniales: genero, sexualidades y espacios en una universidad en area transfronteriza*, Congreso internacional sobre género y espacio, Città del Messico.

Najera, J. L. (2014), *Legacies pedagogiche del movimento Chicana/o: Coscienza indigena, pedagogia critica per costruire percorsi di decolonizzazione*, *Regeneración Tlacuilolli*, 1(1), pp. 27-67.

Ndlovu-Gatsheni Sabelo J. (2018), *Epistemic Freedom in Africa: Deprovincialization and Decolonization*, Routledge, London and New York.

Nyamnjoh F. B. (2017), *Drinking from the Cosmic Gourd: How Amos Tutuola Can Change Our Minds*, Langaa Research & Publishing CIG, Bamedia.

Palazzi F. (2018), *Epistemic Injustice and #MeToo: Some Initial Remarks*, *Berkeley Journal of Sociology*, Berkeley.

Pereira I. (2019), *Anthologie internationale de pédagogie critique*. Vouilaines sur Seine, Editions du Croquant, Vouilaines-sur-Seine.

Quayle A., Sonn C., & Kasat P. (2016), *Le arti della comunità come pedagogia pubblica: interruzione della memoria pubblica attraverso la controstoria aborigena*. *International Journal of Inclusive Education*, 20(3), 261-277.

Quijano A. (2000), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, *Perspectivas latinoamericanas*, Clacso, Buenos Aires.

Quijano A. (1992), 'Raza', 'etnia', 'nación' en Mariátegui: *cuestiones abiertas*', in Forgues R., José Carlos Mariátegui y Europa. *La otra cara del descubrimiento*, Amauta, Lima.

Rodriguez I. (2001), *Reading Subalterns across texts, Disciplines, and Theories: from Representation to Recognition*, in *The Latin American Subaltern Studies Reader*, Duke University Press, Durham e Londra.

Said E. W. (1993), *Culture and Imperialism*, London, Vintage, pp. 33-4, in Burgio G. (2015), *Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale*, in "Studi sulla formazione", n.2, 2015, pp. 103-124.

Said E., *Umanesimo e critica democratica*, Cinque lezioni, cit.

Scuola di Barbiana (1967), *Lettera ad una professoressa*, p.13, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.

Smith Tuhiwai L. (1999), *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, University of Otago press, Otago.

Spivak G. C. (2010), *Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea*, Edited by Rosalind Morris, Columbia University Press, New York.

Tabata I. B. (1959), *Education for Barbarism: Bantu (Apartheid) Education in South Africa*, Prometheus, London.

Villanueva S. (2013), *L'insegnamento come mestiere di guarigione: Decolonizzare la classe e creare spazi di resistenza di speranza attraverso la prassi pedagogica chicano-indigena*, *The Urban Review*, 45(1), pp. 23-40.

Walsh C. (2002), *(De)construir la Interculturalidad. Concideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*, in N. Fuller, *Interculturalidad y Política: desafíos e posibilidades*, Red de Apoyo de Las Ciencias Sociales, Lima, p. 115-142, in Muraca M. (2017), *Decoloniale, proposte politico-pedagogiche*, p. 206, in Fiorucci M. (2017), *Gli alfabeti dell'Intercultura*, ETS, Pisa.

Walsh C. (2009), *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas*. Relazione presentata al XII congresso ARIC (Association International pour la Recherche Interculturelle). Universidade Federal de Santa Caterina, Florianopolis, Brasile, in Muraca M. (2017), *Decoloniale, proposte politico-pedagogiche*, p. 205, in Fiorucci M. (2017), *Gli alfabeti dell'Intercultura*, ETS, Pisa.

Walsh C. (2013), *Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*, in Walsh C., *Pedagogías decoloniales: practicaàs insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, TOMO I, p. 23-68, Abya Yala, Quito.

Walsh C. (2017), *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver*, Serie Pensamiento Decolonial, Abya-Yala, Ecuador.

Wenger E. (1998), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New York.

Wekker G. (2016), *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*, Duke University Press, Durham.

Young I. M. (1990), *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton.

Zavala M. (2016), *Decolonial Methodologies in Education*, January, *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp.1-6)

Zoletto D. (2016), *La prospettiva teorica postcoloniale alla prova dei banchi di scuola italiani*, From the European South 1-2016, pp. 43-49.

Zoletto D. (2011), *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, ETS, Pisa.

Sitografia

Decolonize your eyes, Padova. Pratiche visuali di decolonizzazione della città, saggio online: [Decolonize your eyes, Padova. Pratiche visuali di decolonizzazione della città. di Annalisa Frisina, Mackda Ghebremariam Tesfau' e Salvatore Frisina - roots&routes \(roots-routes.org\)](#), consultato in data 28 agosto 2022.

RESISTENZE in Cirenaica. Un cantiere di narrazioni tra Africa e partigiani (a Bologna), [RESISTENZE in Cirenaica. Un cantiere di narrazioni tra Africa e partigiani \(a Bologna\) - Giap \(wumingfoundation.com\)](#), pubblicato l'8 giugno 2015 da Wu Ming, consultato in data 30 agosto 2022.