

Il sistema educativo maori come pratica di resistenza: l'agency nativa e le politiche educative tribali

The maori educational system as a practice of Resistance: the indigenous agency and the tribal educational policies

Chiara Carbone / Università degli studi Roma TRE / chiara.carbone@uniroma3.it

In this paper I would like to introduce some aspects of the maori pedagogy, exploring some important historical facts that influenced the construction of an educational system in New Zealand. Focusing on the organization of a "maori way" to educate the future generation, after the cultural revolution of the 70', the Maori develop an indigenous schooling system as a way to decolonize themselves and the native culture itself.

Some scholars consider this practice as a kind of decolonization strategy to rebuild an indigenous pedagogy.

The native agency is an historical force that drives the process of a cultural change and a tool by which the Maori success and claim back their autonomy and their right to a self-determination as the indigenous people of New Zealand. One of the most popular groups of the Cultural Revolution is the Kohanga Reo Movement. The actions of this group were fundamental to understand how an indigenous pedagogy was rebuilt and help to construct a new sense of belonging between the maori communities called Maoriness.

Key-words: Indigenous education, Maori Studies, postcolonial studies, Identity politics

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

IV. Altri temi 207

1. La colonizzazione del sistema educativo

Per descrivere il percorso storico delle istituzioni scolastiche, si deve partire dall'incontro tra gli Inglesi e i Maori, al fine di comprendere in maniera più esaustiva l'impatto e le conseguenze che questo primo confronto culturale ha avuto sul sistema tradizionale educativo dei nativi.

Nel 1769 James Cook giunge in Nuova Zelanda sulla costa est dell'isola del nord, gettando l'ancora nella Poverty Bay¹. Nel suo diario di bordo Cook prende nota del suo primo incontro bellico con i Maori, esperienza piuttosto fallimentare che fece perdere al militare inglese due dei suoi migliori uomini. Cook ritenta un approccio con i Maori nel 1773 compiendo il suo secondo ed ultimo viaggio in Nuova Zelanda. Questo secondo tentativo si rivela più fruttuoso e il capitano inglese inizia a commerciare con i Maori introducendo nuovi alimenti e degli oggetti che suscitano molto fascino tra i capi tribù: le armi.

La presenza europea in Nuova Zelanda inizia ad essere più capillare verso la fine del '700, quando le baleniere e i cacciatori di foche si insediano a Dusky Sound (sulle coste dell'isola del Sud) costruendo delle basi di rifornimento. Anche i commerci con l'Inghilterra proseguono a ritmo sostenuto e ben presto si celebrano i primi matrimoni misti tra i militari e capitani delle navi inglesi e le donne maori, date in spose dai capi villaggio per mantenere saldi i patti commerciali.

Nel 1814 l'Inghilterra con la paura che la Francia potesse avere degli interessi a trasformare la Nuova Zelanda in una delle sue colonie nel Pacifico, chiede al pastore Samuel Marsden di fondare la prima missione nella città di Rangihoua (Walker, 1990).

Nel 1816 la *Church Missionary Society* si occupa della costruzione della prima scuola missionaria e il pastore Samuel Marsden riceve l'incarico di occuparsi della "civilizzazione" dei nativi.

Negli anni successivi la corona promuove lo sviluppo dell'insediamento europeo in Nuova Zelanda, che si trasforma in una colonia di popolamento a differenza dell'Australia che in quegli stessi anni diventa una colonia penale.

Il potere della regina si consolida con il trattato di Waitangi nel 1840², da questo momento con la firma dell'accordo sottoscritto dai capi Maori e dai funzionari inglesi, si può datare l'inizio della colonizzazione della Nuova Zelanda.

Nel 1847 George Gray il primo governatore britannico adotta le direttive

- 1 La poverty Bay è la baia in corrispondenza della cittadina di Gisborne sulla costa est della Nuova Zelanda
- 2 Il trattato di Waitangi (1840) fu imposto dal governo inglese ai Maori per attuare il progetto di occupazione delle terre delle tribù. Proposto in una situazione di emergenza (le guerre con i Maori non terminavano e la Francia si stava facendo avanti) venne firmato dai capi e dal governatore in carica all'epoca. Il documento, composto da 3 articoli, fu redatto in duplice copia, una versione in maori e una versione in inglese; le due versioni però non coincidevano nei contenuti e si potevano interpretare diversamente. La problematicità riguardava l'errata traduzione dei concetti di sovranità e di possesso della terra. Nella versione maori del testo si parla di governabilità o *kawanatanga* che veniva esercitata dall'Inghilterra, mentre la sovranità sulla terra o *rangatiratanga* restava privilegio dei maori. Invece nella versione inglese si designava la regina come unica autorità in Nuova Zelanda, nominata unica sovrana che aveva diritto di prelazione sulle terre maori (Corteggiani, 2002).



dell'*Educational Ordinance* e si adopera per costruire un nuovo sistema scolastico con lo scopo di "removing of *Maori* children from the «demoralising influence of *Maori* villages» in order to hasten their assimilation to «the habits of the european»" (Walker 1990, p. 146).

L'introduzione di un sistema scolastico speciale e concepito per i Maori è impiegato come strumento tattico per realizzare il progetto coloniale, focalizzato sul processo di assimilazione e di omologazione della cultura maori ai costumi europei.

policies of control and assimilation through education were justified by the idea that Maori were in a state of barbarism and hence, in need of deliverance through education (Hokowhitu 2003, p. 190).

I missionari in questo periodo incoraggiano i Maori ad adottare le usanze degli Europei, la loro condotta morale e il loro sistema economico e commerciale. Inizialmente i nativi vedono i missionari come un mezzo per accrescere alcune delle loro abilità, utili per contrattare con i *pakea*, ma ben presto comprendono che l'intento e le parole degli anglicani erano tutt'altro che innocenti (Hokowhitu, 2003).

Verso la metà del 1860 i gruppi di resistenza maori creano problemi alle *missionary schools* e all'élite europea, che considera l'insurrezione e il comportamento dei nativi una minaccia al loro sistema. Attraverso il potere del governatore Grey, la classe politica della colonia afferma la propria supremazia culturale, politica ed economica obbligando i Maori a ricevere un certo tipo di educazione.

In parlamento³ si discute dell'educazione della popolazione ritenendo che i nativi non civilizzati dal modello educativo inglese potessero organizzare più facilmente delle rivolte. Nel 1867 i parlamentari adottano un provvedimento che provoca dei forti cambiamenti sociali, Il "Native School Act" con il quale le scuole missionarie lasciano spazio all'istituzione di un sistema scolastico più invasivo, che risponde in maniera più efficace ai bisogni dell'élite europea.

Le Native Schools "were placed in the heart of Maori communities like trojan horses. Their task was to destroy the less visible aspects of Maori life: beliefs, value systems, and the spiritual bonds that connected people to each other and to their environment" (Smith 1986, p. 2).

Le strategie di assimilazione attraverso l'imposizione del modello pedagogico inglese sono giustificate dall'esigenza di mantenere una stabilità sociale nella colonia. Nelle classi delle *Native Schools* i libri di testo enfatizzano le prodezze dell'Inghilterra e gli insegnanti chiariscono ai giovani maori il significato della *Union Jack* (la bandiera inglese); la retorica imperialista difende la politica coloniale della corona e il potere dell'élite si consolida attraverso il controllo dei programmi educativi: il governo controlla e sceglie quale tipo di conoscenza trasmettere alle generazioni dei giovani maori. La classe degli anziani e dei *tohunga*⁴ che nei vil-

3 Il Parlamento Neozelandese si formò nel 1854, il primo passo verso l'autonomia legislativa e governativa del paese.

4 Nella cultura dei Māori, un *tohunga* è un uomo esperto depositario di conoscenze profonde e raffinate. I *tohunga* possono essere esperti navigatori, scultori, navigatori o insegnanti. Peter

laggi esercita una forte influenza sui membri delle comunità si oppone e resiste. Il potere tradizionale non cede al fascino europeo e alle politiche di assimilazione, ma nel 1899 attraverso una circolare rivolta a tutti gli ufficiali che rappresentano l'amministrazione coloniale nei villaggi, il governo predispone che "complaints have reached the government that native *tohunga* are increasing in number and they are disturbing the native mind and becoming assertive... take effective steps to bring the offenders to justice" (Hokowhitu 2003, p. 192).

Nel 1907 un altro atto del parlamento (*Tohunga Suppression Act*) limita i poteri dei *tohunga* e sancisce loro il divieto di educare e di esercitare le loro funzioni. Questo è un chiaro segnale per impedire ancora una volta la trasmissione dei *tikanga* maori⁵ nei villaggi e per invalidare il sistema filosofico e pedagogico nativo, considerato barbaro e primitivo.

Le *Native Schools* che si possono considerare come dei collegi (*boarding schools*) offrono dei curricula scolastici diversi per ragazzi e ragazze. Ai giovani sono consigliate delle professioni manuali legate al lavoro nei campi o nell'edilizia. Le donne per incorporare il modello femminile vittoriano⁶ sono formate per eccellere nei lavori domestici (Jahnke, 2016), per trasformarsi nelle mogli ideali degli agricoltori e degli operai maori. Questa struttura riflette le gerarchie sociali e la scolarizzazione serve "as a social filter, determining the composition of a new middle class, deciding who would enter the white collar professional occupations and who would not" (Fairburn 1975, p. 9 in Hokowhitu 2003, p. 193).

Le condizioni rimangono immutate fino agli anni 50, periodo in cui l'urbanizzazione delle aree metropolitane altera nuovamente la situazione socio-economica delle famiglie maori.

La ricerca di un impiego costringe molte famiglie a lasciare i loro *hapu* e a trasferirsi nelle nuove "*States housing zones*", aree destinate all'espansione metropolitana. Le *Boarding Schools* sono sostituite da un sistema scolastico pubblico.

Il limite imposto nell'accesso all'educazione, il confino dei Maori all'interno di alcune categorie professionali (agricoltura e edilizia), la violenza che comincia a dilagare negli *slums* sono fattori che contribuiscono a delimitare la popolazione Maori in una condizione di povertà e di arretratezza socio-economica.

Secondo il punto di vista del governo le difficoltà della scolarizzazione dei nativi e il fallimento delle politiche d'inclusione sono dovute alla resistenza dei Maori verso i valori europei e l'omologazione culturale; la loro strategia è talmente radicale che:

Buck in *The Coming of the Maori* analizza l'etimologia della parola: *tohunga* viene dal termine *tohu* che significa guidare o dirigere.

- 5 La parola *tikanga* ha una vasta gamma di significati, tra i quali cultura, costume, etica, formalità, tradizioni, modo, significato, protocollo, stile.
- 6 La dottoressa Pihama descrive così la morale vittoriana: "The notion of the 'Victorian' woman comes from an idea that certain values, practices, expectations and roles of women were derived from the Victorian era. This era relates to the rule of Queen Victoria spanning from 1837-1901. The Victorian era, Industrialisation was a critical event that contributed to changes in the roles of English women"(Pihama 2001: 160-162).



Maori often viewed other Maori who achieved educational success as white Maori or plastic Maori (Hokowhitu 2003, p. 195).

Nel 1955 per la prima volta il ministero dell'Educazione cambia atteggiamento invitando un gruppo di *leaders* ad intervenire durante un'assemblea dell'*Educational Department*, occasione in cui viene discussa la necessità di inserire nei piani di studio scolastici l'insegnamento dei *tikanga* maori.

Il governo Neozelandese agli inizi degli anni '60 riconosce che la questione dell'educazione dei Maori sta diventando un problema nazionale, così il primo ministro Walter Nash commissiona all'esperto Jack Hunn di studiare il problema dell'inclusione scolastica e di compilare un report con delle possibili soluzioni.

Hunn (1961) nel suo report considera di fondamentale importanza integrare i *tikanga* maori nei programmi di studio statali. L'idea dell'integrazione scolastica promossa da Hunn si articola ancora su delle posizioni etnocentriche, poiché si accetta l'idea di inserire nei curricula scolastici i *tikanga maori* perché "keep Maori happy but which otherwise had little relevance to modern life" (Butterworth 1973, p. 15 in Hokowhitu 2003, p. 196).

Tutti gli studi statistici effettuati dal governo in questi anni sulle metodologie educative, sul successo scolastico degli studenti *pakea* e Maori si basano fondamentalmente sul pregiudizio che i Maori non conformandosi ai valori della classe dominante hanno dei deficit nell'apprendimento, un'incapacità intellettuale e culturale che gli impedisce di migliorare le proprie condizioni.

Dagli anni '70 in poi lo scenario neozelandese cambia totalmente. Le influenze del '68, gli scontri per i diritti civili degli afroamericani, le battaglie portate avanti da Martin Luther King e da Malcom X, arrivano a nutrire il sentimento di rivalsa dei Maori nei confronti dell'egemonia culturale dei *pakea*. Gli anni '70 sono un momento di fermento in tutto il Pacifico, anche a Tahiti i cugini *Ma'ohi* protestano contro gli esperimenti nucleari della Francia e riscattano la loro cultura da un presunto oblio culturale (Aria, 2007).

2. Il rinascimento Maori e il movimento del Kohanga Reo

Al fine di comprendere le politiche educative contemporanee è necessario dedicare più attenzione ad un momento storico caratterizzato da un revival della cultura nativa: il Rinascimento Maori (Walker, 1990).

Dalla metà degli anni '70 fino la fine degli anni '80 in Nuova Zelanda diversi gruppi di studenti universitari cominciano a riflettere sull'identità nativa, dando inizio ad una serie di processi di risignificazione della loro storia e delle loro tradizioni, un periodo caratterizzato da contestazioni e proteste⁷. Il culmine della

7 Quando si fa riferimento al periodo delle proteste e delle rivendicazioni sulle terre tre episodi sono emblematici: la *Maori Land March* del 1975, l'occupazione del campo da gioco del *Raglan Golf Club* e l'occupazione di *Bastion Point* del 1978. Nel 1975 fu organizzata una protesta per la riacquisizione dei diritti di proprietà sulle terre confiscate ai Māori con il Trattato di *Waitangi*, questa manifestazione si trasformò in una marcia che attraversò tutto il territorio dell'isola del Nord: da Auckland il corteo raggiunse il parlamento a Wellington. La protesta fu guidata da Whina

polemica esplose nel 1978 all'Università di Auckland quando un gruppo di studenti maori impedì a dei colleghi di performare una finta *haka*, poiché la rappresentazione decontestualizzava e ridicolizzava la loro cultura.

Dagli anni '70 in poi gruppi di anziani maori sono convocati dal Ministero dell'Educazione, poiché l'emergenza di risolvere la questione educativa dei nativi rientra tra le necessità del governo, soprattutto a causa delle proteste e delle rivendicazioni.

Si comincia a delineare una nuova politica governativa: secondo gli esperti del ministero è necessario introdurre dei nuovi piani di studio, dei curricula che includano nella programmazione scolastica dei corsi sui *tikanga* maori.

Nel settembre del 1972 un gruppo di attivisti maori presenta al governo una petizione con più di 30.000 firme per inserire l'insegnamento della lingua maori in tutte le scuole del paese. I leaders di questa iniziativa fondano un movimento dal basso che cambia il destino del sistema educativo, il *Kōhanga Reo Movement* (Walker, 1990).

Il termine *kōhanga reo* è tradotto in inglese con l'espressione "*the language nest*" e si basa su un approccio educativo fondato sui principi e sugli ideali culturali maori:

Te Kohanga Reo was the result of Maori communities want for an education that maintained their own lifestyles, language and culture while also enhancing life chances, access to power and equality of opportunity (Pi-hama, Smith, Taki, Lee 2004, p. 34).

Questo nuovo modo di concepire l'educazione coinvolge tutte le *whanau* (famiglie), i genitori degli alunni partecipano attivamente a tutte le iniziative scolastiche. Ancora oggi la metodologia del *kohanga reo* considera lo spazio pubblico della scuola⁸ e lo spazio familiare non identici ma complementari, le sfere possono dialogare e costituire insieme un ambiente ideale per il bambino.

Whanau play an integral part of the decision-making process and have control over what the children learn, how they should learn it and who is involved in that learning. Whanau members are also expected to play a role in the educating of their child whether that be through the continuing

Cooper, leader carismatico che si adoperò molto per cambiare il destino delle tribù Maori. La terra sulla quale fu costruito il Raglan Golf Club apparteneva alla tribù dei *Tainui Awhiro*. Il governo però vendette quegli ettari alla società sportiva senza chiedere pareri agli anziani maori. Tra il 1975 e il 1978, Eva Rickard guidò diverse proteste e occupazioni presso il Raglan Golf Club. La protesta del 12 febbraio del 1978, con 250 membri della tribù *Tainui Awhiro* e di alcune tribù alleate segnò un momento importante nel periodo delle contestazioni. La protesta si concentrava sulla denuncia della profanazione dei cimiteri sacri, il governo aveva violato le credenze religiose e i diritti dei *Tainui Awhiro*.

Anche a *Bastion Point* l'oggetto della contesa è la terra. *Bastion Point* è un pezzo di terra sulla costa di Orakei, a nord est di Auckland, che si affaccia sul porto di Waitemata. Prima della colonizzazione la terra apparteneva alla tribù, garantendo ai suoi membri la sopravvivenza. La zona infatti si affaccia sul mare ed è ricca di risorse per i pescatori locali. I *Ngāti Whātua* occupano la terra nel 1978 contestando la proprietà del Governo e la validità del trattato di Waitangi.

8 Il primo *Kohanga reo* è stato fondato nel 1982 a *Wainuiomata*, a nord di Wellington.



of the practice of tikanga Maori in the home, or through participation within te kohanga reo (Bishop 1998, p. 5 in Pihama, Smith, Taki, Lee 2004, p. 35).

L'approccio pedagogico si basa sull'oralità e sulla trasmissione della conoscenza (l'insegnamento della lingua nativa, le storie e le mitologie delle tribù) da una generazione di esperti chiamati *kaumatua* (anziani rispettati) ai *mokopuna* (i bambini). I bambini che possono accedere ai programmi del *kohanga reo*⁹ hanno un'età compresa tra 0-6 anni e le loro attività quotidiane si svolgono nei *marae*¹⁰.

Il movimento del *kōhanga reo* riconosce che il sostegno e il mantenimento dell'unità familiare sono gli strumenti fondamentali per la crescita, lo sviluppo e l'educazione dei bambini. Il successo di questa formula educativa è tale che oltre agli asili nido, attraverso dei provvedimenti normativi il ministero istituisce scuole primarie e secondarie.

Il ruolo ufficiale della lingua maori nel sistema educativo della Nuova Zelanda è sancito dall'Education Act del 1989 e da leggi successive che permettono l'istituzione delle *Kura Kaupapa Maori* (scuole elementari e medie), delle *Whare Kura* (scuole superiori) e delle *Wananga* (università).

to strengthen the language programme, a group of Maori introduced a Maori Language day, which was taken over by the education system and eventually extended to one week (Walker 1990, p. 211).

L'esempio del *kōhanga reo* è diventato popolare e preso come modello educativo da altre culture del pacifico, in particolare alle Figi, Tonga e Samoa.

A colossal success which has been adopted by other indigenous people with languages at risk, Te Kohanga Reo still challenges the colonizing, monocultural bias of mainstream education, and women, Maori women, are steering this extraordinary canoe, opening the way (Te Awakotuku 1991, p. 12).

L'esperienza politica e l'impegno delle educatrici nel sistema del *kōhanga reo* ha permesso alle insegnanti di mettere in campo un'agency molto forte legata alla loro identità, come sostiene Sandy Keepa, una delle donne coinvolte nel progetto educativo del primo *kōhanga reo* del 1982:

For myself, I came from Rotorua, and I looked around for support, some whanau context to make me feel okay. And for me was the Kōhanga, the whanau, feeling accepted being with people who know where you come from, who acknowledge your Maoriness and reinforce that (Sandy Keepa nell'intervista rilasciata a Pat Rosier del periodico femminista Broadsheet November/December 1990 n. 183).

9 *Kohanga reo* oltre che il nome del movimento è il termine che si usa per indicare le parole asilo nido o scuola dell'infanzia.

10 Il *marae* è l'unità principale in cui si svolgono le cerimonie più importanti per i Māori come i matrimoni, i funerali ed i compleanni. È allo stesso tempo un luogo di culto dedicato agli antenati e uno spazio in cui si concentra l'attività politica della comunità.

Le rivendicazioni portate avanti dal *kōhanga reo* concretizzano il progetto di rivitalizzare la lingua maori riportandola in auge. Le politiche linguistiche fanno parte di un più ampio progetto politico di rinascita:

Kohanga is the empowerment of Maori women and for me it's a political thing. It's me determining what i want for my child. By sending your child to a Kohanga you are making a political statement (Sandy Keepa 1990, p. 183).

Fare riferimento a questi movimenti rivoluzionari del passato neozelandese¹¹ rende possibile la descrizione dell'ambiente culturale vivace e dinamico in cui si sono sviluppate le nuove pedagogie indigene, ricostituendosi in delle nuove metodologie educative efficaci per riabilitare la cultura e l'identità maori.

3. La pedagogia Maori: i concetti principali

Matauranga Maori is a body of knowledge that seeks to explain phenomena by drawing concepts handed from one generation of Maori to another. Accordingly, Matauranga Maori has no beginning and is without end. It is constantly being enhanced and refined" (Winiata 2001 in Mead 2003, p. 321).

214

Analizzando le fonti che permettono di descrivere la pedagogia Maori, è interessante notare come una ricca e viva produzione accademica sull'argomento, sostiene l'idea per cui prima dell'arrivo degli Europei in Nuova Zelanda, i Maori già avessero un sistema scolastico. Linda Tuhiwai Smith¹² e Graham Hingangaroa Smith (1993) sostengono l'ipotesi per cui nelle tribù il sistema educativo fosse funzionale alla vita dei villaggi, rispecchiando un approccio più olistico che si fonda sui concetti chiave del pensiero nativo (Stucki 2010, p. 165).

Il concetto cardine della pedagogia maori risiede nel principio dell'*Ako*, comunemente inteso come il processo che coinvolge la volontà e la pratica "di imparare e d'insegnare" (Pere 1982, p. 25).

Nella società tradizionale maori l'educazione, intesa come condivisione della

11 In questi stessi anni i Maori che negli anni '50 e '60 sono riusciti ad eccellere in altri ambiti disciplinari, riescono ad imporre la propria influenza nelle Università neozelandesi. Nel 1975 Hirini Moko Mead fu nominato direttore del primo corso di laurea in Māori Studies. A seguito di diverse battaglie accademiche portate avanti dal professore maori nel 1979 la Victoria University inserì nella propria offerta formativa un Master in Māori Studies. Mead riuscì ad istituire una cerimonia di laurea, che seguiva il protocollo cerimoniale tradizionale e supervisionò i lavori per la costruzione del primo *marae* universitario, il Te Herenga Waka inaugurato nel 1986.

12 Linda Tuhiwai Smith è professoressa di *Indigenous Education* presso l'Università di Waikato a Hamilton in Nuova Zelanda ed è una delle figlie del famoso antropologo Hirini Moko Mead, più volte citato in questo articolo. Linda Smith nei suoi scritti propone un'analisi molto critica del ruolo che ha giocato la ricerca scientifica occidentale nel processo di colonizzazione delle culture native; il suo lavoro è considerato un importante contributo alla ricerca di una nuova e decolonizzata metodologia indigena.



conoscenza è stata vitale per la sopravvivenza sociale, economica, politica e spirituale delle *whanau* (famiglie), degli *hapu* (clan) e delle *iwi* (tribù).

Ako was based on the knowledge that pertained to the interests of the wider group, knowledge that ensured the physical and spiritual wellbeing, the uniqueness of the each *iwi* (Pihama, Smith, Taki, Lee 2004, p. 16).

Il *mana*¹³ (la potenza e il prestigio) di ciascun gruppo è direttamente proporzionale alla conoscenza custodita, protetta e tramandata all'interno dei gruppi familiari. Per conoscenza i Maori intendono l'insieme dei valori, delle genealogie e dei miti che appartengono a ciascuna tribù, tutto ciò che mantiene saldo e vivo il legame con gli antenati (Mead, 2003).

Condividere la conoscenza attraverso l'*Ako* è un beneficio per l'intera collettività e uno strumento per la sua sopravvivenza. Per Joan Metge¹⁴ la conoscenza si riferisce "to the all-encompassing nature of ako as education through exposure" (Metge 1986, p. 3). La studiosa descrive l'insegnamento e l'apprendimento come "informal, semi-continuous, embedded in the ongoing life of the community, open and inclusive" (Metge 1986, p. 3). Gli anziani e i *tohunga* si occupano dell'educazione dei più giovani in uno spazio comunitario chiamato *whare wānanga* (Pihama, Smith, Taki, Lee, 2004).

La metodologia adottata dagli insegnanti non si basa su particolari tecniche o metodi, l'approccio è piuttosto informale e si plasma alle necessità e alle abitudini degli studenti. L'insegnamento non è un'attività separata dal resto della quotidianità dei giovani maori, ma s'inserisce piuttosto in un quadro dinamico e fluido, non vincolato da norme rigide. Soprattutto in una visione di continuità e di costanza della pratica educativa, Rose Pere¹⁵ sostiene:

Traditional *Maori* learning rested on the principle that every person is a learner from the time they are born (if not before) to the time they die (Pere 1982, p. 54).

L'*Ako* è parte integrante della creazione, della trasmissione, della concettualizzazione e dell'articolazione del pensiero maori. È un concetto relazionale che esiste se posto in un rapporto di reciprocità con altri elementi e nozioni, il sog-

- 13 Il termine *mana* è stato definito dal linguista William Williams nel suo dizionario con diversi significati. Può essere interpretato come autorità e controllo oppure può definire il grado di prestigio e d'influenza che possiede un soggetto all'interno della comunità; inoltre la parola *mana* può essere tradotta con il termine potere, e infine può essere definita con gli aggettivi: valido, impegnativo e autorevole (William 1957: 172). Sul concetto di *mana* sono noti nelle scienze sociali gli studi di Marcel Mauss, Eldson Best, Raymond Firth, Lévi-Strauss.
- 14 Alice Joan Metge è un'antropologa e un'educatrice. La studiosa si è formata presso l'Università di Auckland con una laurea in Master of Arts, conseguendo poi un dottorato alla *London School of Economics*. Si occupa di mediazione dei conflitti tra governo e Maori e di educazione interculturale.
- 15 La Dottoressa Rangimarie Turuki Rose Pere (tribù dei *Ngati Tuhoe*) è una leader Maori e un *Tohunga*. Si occupa di educazione e sviluppo ed è stata un'attivista nel *Kohanga Reo Movement*.

getto cresce e si forma perché in relazione alla sua famiglia, al suo clan e alla sua tribù.

Ako was determined by and dependent on Maori epistemologies, values, knowledge and constructions of the world (Pihama, Smith, Taki, Lee 2004; p. 13).

Anche Rose Pere nella descrizione dell'Ako sostiene "(traditional) institutions do not stand in isolation, but actually merge into each other" (1990: 5). Quindi è proprio la fusione tra i vari significati connessi con i valori e i concetti maori che restituisce valore alla nozione di *Ako* e la colloca in una determinata epistemologia che ha le sue fondamenta nella teoria della *kaupapa* maori¹⁶.

Fortemente connesso al concetto di *Ako* è il concetto della genealogia (*whakapapa*): conoscere la propria genealogia ed essere in grado di recitare l'albero genealogico lega i Maori con il loro passato e con gli antenati e celebra allo stesso tempo il loro legame con la terra. Conoscere le proprie radici, studiare la tradizione, interiorizzare i concetti del pensiero maori sono gli elementi costitutivi della pedagogia dell'*Ako*.

In una società senza scrittura l'oralità e l'ascolto sono gli strumenti utilizzati dagli educatori per narrare e trasmettere la conoscenza:

through the medium of stories, games, waiata (song), karakia, whakapapa and much more, all of which provided the child with explanations as to their place in the scheme of things, their positioning in society, descriptions of places, events and people of historical significance, aspects of tribal lore necessary for the child to be knowledgeable of and the day to day expectations of them within the whanau (Pihama, Smith, Taki, Lee 2004, p. 15).

L'educazione persegue l'obiettivo di preparare i giovani maori ad affrontare tutti gli aspetti della vita comunitaria, conferendo loro tutti gli strumenti necessari alla loro socializzazione. Un tipo di socializzazione che conferisce l'opportunità ad ogni giovane di prendere parte attivamente alla collettività secondo le proprie attitudini e abilità, come afferma Rose Pere:

Teaching and learning was not a «bits and pieces process» but was an integrated developmental type of philosophy, which sought at all times to acknowledge and validate the «absolute uniqueness» of the child and their position in their whanau, hapu and iwi (Pere 1982, p. 2).

Tra gli strumenti con cui gli insegnanti formano i giovani, i canti o *waiata* hanno un ruolo fondamentale perché strumento efficace per tramandare i miti e le storie di ogni tribù. Hemara (2000) definisce le *waiata* come "mixed media or educational tools that were used to teach very young children about things

16 La *kaupapa Maori research* è una cornice filosofica ed una metodologia di ricerca nata in risposta alle speculazioni intellettuali prodotte in gran parte della ricerca occidentale sui Maori (Smith 1999, p. 183).



such as tribal lore, genealogical origins, to commemorate feats and tragedies, encourage them to avenge deaths and take on leadership roles.”

Ancora oggi gli insegnanti Maori che sposano la metodologia dell’*Ako*, promuovono l’apprendimento delle *waiata* e si schierano in favore di un approccio olistico all’educazione:

They are not only concerned about advancing academic outcomes (one manifestation of *te taha hingengaro* – intellectual well-being), social skills (*taha whanau*) and sporting type achievements (one manifestation of *taha tinana* – physical well-being), but the *taha wairua* (spiritual) dimensions of their students (Lee 2005, p. 6).

Secondo questo approccio gli educatori spesso impiegano pratiche pedagogiche che supportano e promuovono una rigenerazione culturale per gli studenti maori e contribuiscono a nutrire il loro senso di *Maoriness*¹⁷. Abbracciando questa prospettiva gli insegnanti tentano di costruire una comunità di apprendimento, dove ogni studente si sente parte integrante di un progetto condiviso, nel quale il loro contributo intellettuale è apprezzato ed incoraggiato.

Nel tentativo di indagare, analizzare e teorizzare l’*Ako*, l’insegnamento diventa una potente metodologia di decolonizzazione perché promuove la diffusione tra gli studenti maori di una visione critica del modello culturale dominante, da decostruire e da mettere in discussione attraverso programmi formativi alternativi delle istituzioni educative tribali.

Soprattutto dalle iniziative portate avanti dal *Kohanga Reo* (Immersion Maori Language Nests) e dalla *Kura Kaupapa Maori* (Immersion Maori Language Primary Schools) è evidente il tentativo di sviluppare una forma di resistenza verso il sistema educativo *pakea* che ha fallito nei confronti dei Maori e dei loro bisogni. Come ha affermato Tariana Turia¹⁸:

Why Maori should leave their children within an education system that has consistently failed them, and will continue to do so whether bicultural frameworks are in place or not? (Tariana Turia in Hokowhitu 2003, p. 200).

Gli educatori e gli accademici impegnati in queste forme di rivitalizzazione della lingua e della cultura nativa, promotori di un sistema educativo indigeno, s’interrogano sulle connessioni tra le diverse metodologie pedagogiche e le diverse istituzioni che hanno il potere di sperimentarle; considerando alla base del loro pensiero le diverse strategie utilizzate per costruire la categoria dell’altro, che in epoca coloniale sono state determinanti per l’assoggettamento culturale della popolazione nativa, cercano di sviluppare metodi e ricerche che decostruiscono e decolonizzano le teorie e le informazioni divulgate dalla classe politica fino agli inizi degli anni ’90.

17 Il termine *Maoriness* sta ad indicare una qualità, un’ appartenenza culturale ed un aspetto dell’identità (Meredith 1998:7).

18 Tariana Turia, sottosegretario agli Affari indigeni è diventata nel 2004 uno dei due segretari di partito del *Maori Party*.

La resistenza e la resilienza messe in pratica dall'agency nativa hanno creato nuove forme di socializzazione e nuovi spazi culturali ed educativi, in cui la costruzione di una nuova forma di indigenità cerca di superare la frammentazione delle soggettività culturali dei Maori, da riabilitare attraverso una pedagogia che privilegia un approccio olistico basato sugli elementi cardine del sistema sociale nativo.

4. La pedagogia maori come pratica di resistenza

Il Rinascimento Maori e le politiche sociali ed educative adottate negli anni 80 si collocano in un processo di trasformazione che non è dato semplicemente da una rivoluzione culturale, ma da un profondo mutamento nella percezione dell'alterità e della *Maoriness* tra i Maori.

Nel processo stesso di decolonizzazione si situa la crescita di una coscienza collettiva che si basa sulla specificità dell'essere Maori. La decolonizzazione pone l'accento sulle strategie da adottare per affrancarsi dalla cultura dominante del colonizzatore, ma considera ancora la cultura dominante al centro del discorso; invece la *Maoriness* come posizione che privilegia la consapevolezza e una coscienza di classe, pone al centro del mutamento l'uomo e la donna maori (G. Smith, 2003).

Soprattutto sono le azioni collettive a trasformare la realtà, l'agency nativa è il perno del cambiamento e della trasformazione, la condivisione della contestazione e della rivendicazione si muovono sullo stesso binario della formulazione di proposte e di strumenti concreti con i quali affrontare le sfide della rivoluzione culturale. Uno degli elementi chiave è l'educazione e la trasmissione del sapere alle generazioni future. Per rafforzare la necessità di una rivoluzione educativa, che tiene conto dell'inclusione dei Maori nella società, si deve elaborare una proposta alternativa al modello scolastico neozelandese:

[...] The maori language nests set in motion a string of schooling and education intervention undertaken by Maori People themselves. These initiatives were initiated as "alternatives" ideas, developed as resistance initiatives developed outside the mainstream system. This is one of the very reasons for their success – they were able to unhinge themselves from the gate – keeping reproductive elements of the dominant controlled system (Smith 2003, p. 5).

Per costruire delle pedagogie indigene con le quali educare le nuove generazioni è necessario sostenere tutte le azioni che facilitano il passaggio da un modello scolastico di stampo inglese ad un sistema educativo culturalmente più adatto ai bisogni delle tribù. È doveroso costruire una teoria del pensiero filosofico che sia d'ispirazione per tutti i Maori. Agli intellettuali degli anni '90 è assegnato il compito e la responsabilità di costruire le fondamenta della *Kaupapa Maori Theory*¹⁹. Definita come l'insieme dei concetti della filosofia maori sui quali

19 La *Kaupapa Maori Theory* è un'elaborazione intellettuale che ha le sue origini nella *Critical Race Theory*, cfr Haynes 2008.



si fonda una visione del mondo nativo, caratterizzata da dei principi culturali fondamentali, la *Kaupapa Maori Theory* serve ad elaborare una base teorica con la quale legittimare, riconoscere e diffondere un modello di autodeterminazione ed emancipazione culturale. Graham Smith (2003) riassumendo i punti chiave della *Kaupapa Maori Theory*, sostiene che tra questi un ruolo chiave deve essere assegnato al principio pedagogico. In questo modo si può costruire una strategia di decolonizzazione, un modello alternativo che sia in grado di superare il perpetuarsi della logica coloniale di controllo e dominio sulle generazioni di maori. In questo quadro assume significato la necessità di elaborare una pedagogia indigena come forma di resistenza e di superamento dello stesso processo di decolonizzazione.

Where indigenous people are in educational crises, indigenous educators and teachers must be trained to be 'change agents', to develop transformation of the undesirable circumstances. They must develop a 'radical pedagogy' (a teaching approach for change). Such pedagogy must also be informed by their own cultural preferences and respond to their own critical circumstance (G.H. 2003, p. 11).

Il concetto di *Ako* è un prodotto e allo stesso tempo uno strumento della *Kaupapa Maori Theory*, è un'elaborazione della visione tradizionale della trasmissione delle conoscenze e del sapere, è un tramite con il quale il mutamento sociale e culturale si affermano. La rivoluzione culturale degli anni '80 e '90 è il momento in cui la "pedagogia degli oppressi" si trasforma in una "pedagogia dell'azione" o come viene definita da Graham Hingangaroa Smith in una "transformative praxis" ovvero in una pratica di resistenza rispetto al passato coloniale e alle politiche di decolonizzazione.

5. Conclusioni

Indigeneity in terms of Maori language, culture, history, flora and fauna are the features that define Aotearoa New Zealand from any other place on earth. They are the things that make us unique. The challenge is whether there is the maturity and the will to take cognisance of a substantial Maori population in the near future and the implications of this for the way we prepare our teachers; to recognise the importance of Maori language, culture and history which define us from the rest of the world by infusing these in school programmes (Jahnke 2006, p. 16).

La scelta di presentare in questo contributo gli effetti della colonizzazione sul sistema educativo maori è stata necessaria per comprendere e approfondire la serie di strategie di resistenza e di adattamento che i Maori hanno adottato nel corso degli anni.

L'impatto con la cultura europea ha generato diversi conflitti e tensioni, ma soprattutto nuovi equilibri che in una visione dinamica e di cambiamento hanno interessato tutte le sfere della vita comunitaria dei Maori.

In questo quadro le pratiche educative e la trasmissione del sapere tradizio-

nale hanno subito delle trasformazioni a seguito dell'attuazione di politiche pubbliche, in un primo momento orientate a realizzare un progetto politico di assimilazione culturale, poi tramutate in un approccio volto all'integrazione, per poi confluire nelle strategie d'inclusione scolastica costruendo una realtà biculturale.

Seguendo il principio antropologico secondo cui le culture sono dinamiche e si trasformano, riarticolandosi in nuove forme di organizzazione sociale (Clifford, 2013), il sistema tradizionale educativo maori non è scomparso ma si è ricostituito adattandosi agli slittamenti di potere e alle prerogative politiche della classe egemone in un dato momento storico.

Coerente a questa prospettiva è l'idea che la pedagogia dei nativi sia una risposta e un prodotto della colonizzazione, perché si basa, oltre che su dei principi tradizionali, sulle politiche identitarie e si manifesta come pratica di autodeterminazione. In questo quadro il lavoro degli intellettuali/insegnanti maori è stato fondamentale poiché collocandosi nel dibattito internazionale della *Critical Race Theory* e degli studi postcoloniali, sono riusciti ad elaborare una cornice teorica nella quale inserire le loro riflessioni, hanno costruito la *Kaupapa Maori Theory*, un modello attraverso il quale sostenere le riforme in ambito educativo e sociale.

Molti pedagogisti e studiosi maori (Jahnke 2016; Murray 2005; Smith 1992) ritengono proficuo promuovere, migliorare e sostenere lo sviluppo di standard educativi che permettano a tutte le tribù di trovare un modello pedagogico e delle strategie d'inclusione scolastica adatte alle proprie esigenze. Una responsabilità di cui si fanno carico gli insegnanti e gli specialisti delle associazioni tribali sparse in tutto il territorio neozelandese, i cui componenti si trovano nuovamente a negoziare con la loro alterità, percepita come elemento di specificità culturale.

Nonostante attraverso queste strategie postcoloniali si è cercato di superare il processo di *otherness* (L.T., Smith 1999), con l'elaborazione di teorie che rendono diversa e specifica una certa visione del mondo si rischia, come sostiene John Willinsky (1988), di perpetuare le percezioni della differenza culturale tra i discendenti dei colonizzatori e dei colonizzati; lo studioso inoltre sottolinea come nella creazione di pedagogie alternative esiste la tendenza tra chi le elabora ad identificarsi come "separati" dagli altri che sono diversi dal gruppo di riferimento per lingua, cultura e provenienza geografica.

L'ipotesi di Willinsky è applicabile alla realtà neozelandese, poiché di fatto con la costruzione di un sistema scolastico indigeno si è rafforzato il biculturalismo; i *Maori* e i *pakea* (i discendenti europei) sebbene conviventi sullo stesso territorio mantengono separate le sfere sociali e culturali. L'esempio conferma che la Nuova Zelanda si basa su un modello educativo biculturale (Sullivan 1994) che riproduce la "separazione" di cui parla Willinsky.

Quest'osservazione sostiene l'idea che la pedagogia indigena è uno spazio di resistenza uno strumento con il quale nutrire il senso di appartenenza, la *Mao-ri-ness* che distingue e separa le tribù dalla società *pakea*. Allo stesso tempo il sistema delle *Kura Kaupapa Maori* (le scuole maori) è un prodotto della resilienza che i Maori hanno sviluppato con l'adattamento della tradizione alle politiche sociali ed educative contemporanee. La costruzione della teoria della *Kaupapa Maori* si articola su paradigmi occidentali quando utilizza il carattere distintivo della specificità culturale per rafforzare le politiche dell'identità, che contribuiscono a perpetuare il biculturalismo in Nuova Zelanda. Al contrario sempre la *Kaupapa Maori Theory* diventa strumento di cambiamento e di mutamento cul-



turale quando attraverso un adattamento e una forza creativa, rielabora i concetti del passato, come l'*Ako*, modellando il futuro delle nuove generazioni di Maori con la diffusione di nuove forme di conoscenza e di trasmissione del sapere. Al momento queste due tendenze convivono nello stesso spazio di riflessione, soprattutto in ambito pedagogico.

Se l'imperialismo ha diffuso e radicato l'idea che il concetto di alterità e le sue applicazioni generano conflitto nella società e che di conseguenza diverse culture tendono ad escludersi e a dividersi (Wang 2006), il compito delle nuove metodologie pedagogiche è andare nel senso opposto. Le specificità culturali devono essere riconosciute ma non devono chiudersi nei recinti dell'identità e quindi creare divisioni ma supportarsi le une con le altre:

[...] The emphasis...is on the needs and the rights of humans, including that of education, to be based on the acceptance of all differences and the support of each otherness (Petrou, Angelides and Leigh 2009, p. 446).

Gli studiosi delle scienze dell'educazione e i pedagogisti maori, consapevoli dei limiti delle teorie sulla differenza culturale, del biculturalismo e delle ormai radicate concettualizzazioni dell'alterità, sono chiamati a costruire dei modelli pedagogici dinamici che rappresentino una forza storica e culturale per il mutamento. Mantenere saldi i legami con gli antenati e nutrire le proprie radici aiuta i giovani a sviluppare quella forza creativa che consente loro di intraprendere nuove strade e di formulare nuove articolazioni della loro cultura. La volontà di condividere nuove strategie e nuovi modelli educativi, considerando la specificità culturale come una risorsa e l'alterità come caratteristica che reciprocamente va sostenuta, può indirizzare sia i *Maori* che i *pakea* verso il superamento delle divisioni, delle discriminazioni e delle dinamiche esclusive che si insidiano nei processi educativi e culturali.

Riferimenti bibliografici

- Aria M. (2007). *Cercando nel vuoto. La memoria perduta e ritrovata in Polinesia francese*. Lucca: Pacini.
- Buck P. (1977). *The coming of the Maori*. Christchurch: Whitecoulls Limited.
- Clifford J. (1993). *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Clifford J. (1999). *Strade. Viaggio e traduzione alla fine del secolo XX*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Clifford J. (2013). *Returns. Becoming Indigenous in the Twenty First Century*. Harvard: Harvard University Press.
- Corteggiani A. (2002). *I figli di Maui. Saggio etnologico sui Maori della Nuova Zelanda*. Roma: Bulzoni.
- Freire P. (2004). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Ega.
- Haynes W. J. (2008). Unmasking, Exposing, and Confronting: Critical Race Theory, Tribal Critical Race Theory and Multicultural Education. *International Journal of Multicultural Education*, X, 2, pp. 1-15.
- Hemara W. (2000). *Maori pedagogies: a view from the literature*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Higgins N., Phillips H., Cowan C., (2011). Eighty years of growing up kāpo (blind) Māori: what can we learn about inclusive education in New Zealand? *International Journal of Inclusive Education*, XVII, 8, pp. 812-826.

- Hokowhitu B. (2003). Te täminga o te mätauranga Māori: Colonisation in education. In T.M. Ka'ai, J.C. Moorfield, M.J.P. Reilly, S. Mosely (2004). *Ki te Whaiao: An Introduction to Maori Culture and Society*. Auckland: Pearson Education.
- Jahnke H. (2006). *The Development of Cultural Standards in Education: What are the Issues?* Palmerstone North: Te Uru Maraurau School of Māori and Multicultural Education Massey University
- Jahnke H. (2016). *Māori Response to Education in Aotearoa New Zealand*. Unpublished presentation.
- Ka'ai T.M. (2003). Te mana o te reo me nga tikanga: Power and politics of the language. In T.M. Ka'ai, J.C. Moorfield, M.J.P. Reilly, S. Mosely (2004). *Ki te Whaiao: An Introduction to Maori Culture and Society*. Auckland: Pearson Education.
- Lee J. (2005). *Māori cultural regeneration: Pūrākau as pedagogy*. Unpublished paper.
- Mead H.M. (2003). *Living by Maori Values*. Wellington: Huia Publisher.
- Metge J. (1986). *Akonga Māori, he tikanga Maori: Learning and teaching*. Wellington: Maori and Island Division, Department of Education.
- Meredith P. (1994). *Seeing the "Maori Subject": Some Discussion Points*. Unpublished paper.
- Pihama L. (2001). *Tihei mauri ora: honouring our voices*. Auckland: unpublished thesis.
- Pihama L., Smith K., Taki M., Lee J. (2004). *A literature review on kaupapa maori and maori education pedagogy*. New Zealand: The International Research Institute for Maori and Indigenous Education.
- Pere R. (1982). *Ako: Concepts and learning in the Māori tradition*. Hamilton: Department of Sociology, University of Waikato.
- Pere R., Puketapu K. (1990). *The Te Kohanga Reo National Trust, Review of the Trust Operations*. Wellington: Minister of Maori Affairs.
- Petrou A., Angelides P., Leigh J. (2009). Beyond the difference: from the margins to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, XIII, 5, pp. 439-448.
- Smith G. H. (2003). *Indigenous Struggle for the Transformation of Education and Schooling*, unpublished paper.
- Smith L. T. (1986). Is 'Taha Maori' in Schools the Answer to Maori School Failure? In G.H. Smith, *Nga Kete Waananga: Maori Perspectives of Taha Maori*. Auckland: Auckland College of Education.
- Smith L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. Dunedin: University of Otago Press.
- Stucki P. (2010). *A Maori pedagogy: weaving the strands together*. Unpublished paper.
- Sullivan K. (1994). Bicultural Education in Aotearo/New Zealand: establishing a tauīwi side to the Partnerships. *New Zealand Annual Review of Education*, 3, pp. 191-222.
- Te Awēkotuku N. (1991). *He tikanga whakaaro: Research ethics in the Māori community: A discussion paper*. Wellington: Manatu Māori.
- Walker R. (1990). *Ka Whawai Tonu Matou: Struggle without End*. Auckland: Penguin Books (NZ) Ltd.
- Wang T.J. (2006). Comments on John Willinsky's Learning to Divide the World: Education at Empire's End. *Educational research and Reviews*, 1, 4, pp. 140-142.
- Willinsky J. (1988). *Learning to divide the world: Education at Empire's End*. Minneapolis: University of Minnesota Press.