



# Il sé e l'altro: per una pedagogia postcoloniale

## The Self and the Other: for a Post-colonial Pedagogy

Esoh Elamé

CIRDFA (Centro Interateneo per le Ricerche Didattiche e la Formazione Avanzata)  
Direttore LEDI (Laboratoire des Etudes postcoloniales du  
Développement et de l'Interculturalité) - elame@unive.it

### ABSTRACT

This contribution to post-colonial pedagogy aims at understanding the relevance that post-colonial pedagogy could acquire in formative research. By doing so, it would allow the emergence of a pedagogy featured by relations, dialogue, civility, and thus one that provides a targeted analysis of those educational choices that would guarantee the formation of the citizens of tomorrow in a global context marked by globalization, international mobility, and climate change. The debate is consequently analysed according to to-date inquiries on post-colonial critique. The task is that of joining together the most relevant elements offered by such critique for what concerns educational issues: contradictions emerge, and also doubts and questions demanding for an answer. From a general perspective, we will try to show that post-colonial critique represents a ground-breaking theoretical container through which it is possible to develop decentralized formative research. Such research will have a socio-constructivist character and will ultimately lead to post-colonial pedagogy. To support our thesis, we will give a definition of post-colonial studies and we will show how they might influence pedagogy by drawing on the contradictions of pedagogical research in Black Africa.

L'obiettivo del presente contributo sulla pedagogia postcoloniale è quello di capire l'importanza che può assumere la pedagogia postcoloniale nella ricerca formativa per fare emergere una pedagogia della relazione, del dialogo, delle civiltà, attenta a un'analisi mirata delle scelte educative con cui garantire la formazione dei cittadini di domani in un contesto mondiale segnato dalla globalizzazione, dalla mobilità internazionale, dal cambiamento climatico. Il dibattito è analizzato in relazione alle ricerche svolte finora sulla critica postcoloniale, con lo scopo di far confluire gli elementi salienti di questa critica nelle tematiche educative per fare emergere contraddizioni, dubbi e interrogativi che hanno bisogno di una risposta. In linea di massima, cercheremo di mostrare che la critica postcoloniale rappresenta un contenitore teorico innovativo attraverso il quale è possibile svolgere una ricerca formativa decentrata, socio-costruttivista che porta a una pedagogia postcoloniale. Per dimostrare la nostra tesi, definiremo cosa sono gli studi postcoloniali e l'incidenza che possono avere nella pedagogia, appoggiandoci sulle contraddizioni della ricerca pedagogica in Africa nera.

### KEYWORDS

Post-colonial Pedagogy, Black Africa, western school, autochthonous pedagogical model, critical pedagogy  
Pedagogia post-coloniale, Africa nera, scuola occidentale, modello pedagogico autoctono, pedagogia critica.

## 1. Cosa sono gli studi postcoloniali

Gli studi postcoloniali, campo di ricerca trasversale, scuotono da due buoni decenni la nomenclatura della ricerca universitaria. Elaborata dapprima nelle università anglo-americane, la critica postcoloniale proponeva una rilettura della colonizzazione britannica dell'India, dell'Africa e del Medio Oriente a partire dalla letteratura comparata anglosassone. Una certa critica scientifica riconosce come molto influente il libro *L'Orientalismo* di Edward Saïd<sup>1</sup> (1991), considerata l'opera fondatrice della critica postcoloniale. Palestinese impegnato e professore di letteratura alla Columbia University, New York, E. Saïd mette in evidenza i pregiudizi anti arabi degli Americani, costruiti dagli studiosi e dai poeti occidentali del XVIII secolo che presentano l'Oriente come un luogo mistico e oscuro, una vera antitesi rispetto a un'Europa illuminista, giustificando, così, l'interesse a colonizzarla. Saïd dimostra la sua tesi appoggiandosi a una varietà di scrittori, pensatori politici, filologi e filosofi che hanno contribuito a costruire l'Orientalismo come istituzione, fornendo così le lenti attraverso le quali l'"Oriente" è stato interpretato, percepito, visto e, in qualche modo, controllato. Il discorso di Saïd è tanto più pertinente in quanto non si interessa veramente allo sguardo portato dagli Occidentali sugli Orientali nella letteratura: la creazione artificiale dell'Oriente si consolida via via attraverso la produzione degli istituti scientifici e la moltiplicazione delle cattedre e degli specialisti di ogni genere, facilitando l'interazione fra geopolitica, economia, lettere e arti. La letteratura è qui studiata come discorso, sintomo per mostrare che l'Oriente non esiste per Saïd, è un'invenzione. La decostruzione delle molle ideologiche e dei meccanismi inconsapevoli, strutturanti il discorso occidentale sulle altre aree del globo, e nel caso specifico l'Oriente, sono proprio là per mostrare l'interesse di decentrarsi rispetto a questo sguardo stereotipato. L'opera di Saïd dimostra come la "conoscenza" sull'Oriente prodotta e circolante prima in Europa e nel resto del mondo sia stata un sostegno al potere coloniale e neocoloniale. Si può dire che le rappresentazioni che hanno servito a creare l'Oriente sono quelle che servono fino a oggi per costruire la conoscenza su ciò che viene chiamato Oriente e il potere che si può esercitare su di loro.

Se l'analisi de *L'Orientalismo* è presentata come il principale riferimento fondatore degli studi postcoloniali (Mbembé, 2006:123), la sua teorizzazione più esaustiva è stata fatta dal contributo di numerosi autori: è sicuramente il caso di Homi K. Bhabha (1994), nato a Bombay nel 1949 e attualmente professore al Dipartimento di inglese di Harvard, o ancora di Arjun Appadurai, antropologo, pure lui nato a Bombay nel 1949 e Professore al Dipartimento di scienze sociali della New School University (a New York), di Dipesh Chakrabarty, Achille Mbembé, Homi Bhabha, Laudio Lomnitz, Partha Chatterjee, Spivak. I loro lavori caratterizzano meglio la scuola di pensiero sulla critica postcoloniale. Come sottolinea Achille Mbembé (2006), «gli studi postcoloniali sono tributari sia delle lotte anticolonialiste e anti-imperialiste da un lato, sia dell'eredità della filosofia occidentale e delle discipline costitutive delle umanità europee. Essi sono un pensiero scisso, caratteristica che ne rappresenta la forza, ma an-

1 Edward Saïd (1936-2003)- Edward Saïd è nato a Gerusalemme. Esiliato in Egitto nel 1948, poi negli Stati Uniti nel 1952, fa carriera come professore di letteratura comparata all'Università di Columbia, New York. Nel 1978 pubblica *L'Orientalismo*, opera fondatrice degli studi postcoloniali, che mostra a che punto la nascita di un discorso scientifico sull'Oriente abbia giustificato la colonizzazione. E. Saïd è stato membro del Consiglio nazionale palestinese, dove ha militato per uno Stato unico multi-confessionale: secondo Saïd, infatti, le identità nazionali, le culture, sono delle costruzioni umane e anche una questione di volontà. Nel 1991 darà le dimissioni per protestare contro gli accordi di Oslo. Nel 1993 spiega le sue idee in un'opera (*Des intellectuels et du pouvoir*, trad. fr. Seuil, 1996).

che la debolezza. A dispetto della loro spaccatura, è possibile rilevare alcuni modi di ragionare, o alcuni argomenti propri a questa corrente di pensiero, e il cui contributo ad una lettura alternativa della nostra modernità è considerevole».

Se l'opera di Said è considerata come quella che ha inaugurato il filone degli studi postcoloniali, si devono includere in questa panoramica anche l'opera di Franz Fanon (1965) sul colonialismo e quelli di altri scrittori e pensatori della lotta anti-coloniale per l'indipendenza come Gandhi, Aimé Césaire, Kwame N'Krumah, Senghor, Cabral, Chinua Achebe, Albert Memmi, Ngugi wa Thiong'o. Si possono inserire nello stesso repertorio, il lavoro di altri intellettuali come Theodor Adorno, Walter Benjamin e Hanna Arendt sulla percezione della dimensione storica della colonizzazione. E' ormai sempre più diffusa una produzione intellettuale che pone il problema del riconoscimento dell'identità dei popoli oppressi, dei loro saperi. Come si sa, la conoscenza non è sempre innocente e spesso produce un discorso sugli altri attraverso il linguaggio, la letteratura e la cultura, che non solo regolano le vite quotidiane degli individui, ma orientano anche le scelte, producendo una dominazione del mondo.

La critica postcoloniale intende snidare gli stereotipi sulle altre civiltà. Essa interroga il pensiero occidentale, di origine illuminista. Si tratta di una critica dei saperi occidentali sul mondo e sulle altre civiltà. Attraverso un'argomentazione sapiente la critica postcoloniale cerca di sviscerare certe interpretazioni filosofiche, culturali ed economiche del pensiero occidentale. Non si può capire oggi quel periodo se non si studia la storicità e la critica postcoloniale che rinvia, fra l'altro, a una rilettura ragionata dell'eredità coloniale nel mondo contemporaneo. L'idea di base è andare al di là della critica umanistica del colonialismo e delle sue conseguenze culturali. La molteplicità degli scritti postcoloniali permette di tenere conto di tutti i punti di vista, e non soltanto di quelli trasmessi dalla storiografia classica del pensiero dominante con gli intrecci coloniali. Jacqueline Bardolph (2002) sottolinea, al riguardo, che la virtù del postcolonialismo è di favorire «il dialogo fra una critica occidentale per lungo tempo egemonica e le opere e riflessioni provenienti dagli altri luoghi del mondo».

Mbembé (2006) ci segnala anche che la critica postcoloniale: «(i) [...] sviscera, come lo fa Edward Saïd in *Orientalismo*, la prosa coloniale, cioè il montaggio mentale, le rappresentazioni e le forme simboliche che sono servite da infrastrutture al progetto imperiale; (ii) [...] smaschera pure [...] la riserva di menzogne e il peso delle funzioni di affabulazione senza i quali il colonialismo in quanto configurazione storica di potere sarebbe fallito. Si apprende, anche, come ciò che passava per umanesimo europeo apparve ogni volta nelle colonie sotto forma di duplicità, di doppio linguaggio e di travestimento del reale. Di fatto, la colonizzazione non cessò di mentire a se stessa e agli altri».

Non si deve dunque intendere la critica postcoloniale in un senso temporale, poiché è trasversale e difende ferocemente l'idea che, malgrado le realizzazioni effettive della decolonizzazione storica, il colonialismo occidentale non è concluso. Quest'ultimo persiste, continua a elaborare i discorsi e le mentalità, impregnando i testi e le rappresentazioni non soltanto dei popoli oppressi, ma anche dei discendenti dei coloni. Il "post" nel postcolonialismo è piuttosto da intendersi come un "al di là" e non si trova in ciò che accade dopo la colonizzazione. Questo prefisso, che non significa "dopo" indica la continuità dell'egemonia coloniale europea sulle altre civiltà, in ogni campo. Infatti, il termine "post" vorrebbe mostrare che il colonialismo europeo non è mai terminato, contrariamente a quanto si può pensare, poiché l'influenza e l'egemonia del pensiero occidentale sugli altri sistemi di potere continuano a produrre degli effetti. L'uso del prefisso "post" nel termine "postcoloniale" non fa assolutamente riferimento a una dimensione temporale precisa, storicamente identificabile, e non rinvia ad una nuova sequenza della storia. Esso evoca la presa di coscienza e la necessità di sviscerare la lettura lineare e cronologica della storia dei po-

poli colonizzati. Testimonia l'impatto negativo della colonizzazione che continua al di là della decolonizzazione storica attraverso l'egemonia del sistema di pensiero europeo sugli altri sistemi di pensiero. È dunque, allo stesso tempo, una rilettura della storia coloniale, neocoloniale e non coloniale che ci propongono gli studi postcoloniali. Qui il problema non è di credere che gli studi postcoloniali ci forniscano delle risposte già pronte. È necessario, piuttosto, considerare che esse ci aiutano a riformulare, in una prospettiva interculturale, le questioni indispensabili al rinnovamento del pensiero umano visto nella sua pluralità. La critica postcoloniale non è, dunque, sottomessa alle categorie e alle suddivisioni della storia europea. Essa non conduce a una omogeneizzazione o, ancora, all'ignoranza delle importanti differenze fra i Paesi decolonizzati. Essa non riproduce delle categorie coloniali. Per coloro che vi aderiscono, la critica postcoloniale obbliga a tenere sveglio il senso critico, mettendo in dubbio delle evidenze. Essa invita a essere più rigorosi e più sensibili alle specificità (Loomba, 1998; Spivak, 2002; Shothat, 1992). Non si tratta dunque di un percorso che si può qualificare come "antioccidentalismo di malafede" o come volontà di esercitare un razzismo antioccidentale.

La forza della critica postcoloniale è di non rinchiudersi in un discorso che mira a fare riconoscere solo le identità che sarebbero state negate precedentemente con la storia coloniale nelle sue varie forme di prepotenza, in un'ottica di riparazione di un'ingiustizia. Essa invita i ricercatori a interessarsi, anche e soprattutto, al modo di cui le identità individuali multiple e i gruppi "comunitari" si fanno e si disfano. Tutto ciò avviene secondo la logica del momento e, in particolare, in un mondo conflittuale, sempre più globalizzato e caratterizzato dalla mobilità umana. Le questioni dell'immigrazione e, meglio ancora, dell'integrazione non possono sottrarsi alla critica postcoloniale.

Dal momento in cui anche molto tempo dopo l'occupazione coloniale formale, l'esperienza coloniale rimane viva nella coscienza dei discendenti dei coloni e dei colonizzati, solo un'esperienza di decostruzione dell'anima coloniale può consentire di ripensare alla pari il dialogo tra i popoli. La critica postcoloniale fornisce, così, spunti per spostare il centro del mondo. Si tratta di ripensare il centro dominante del mondo dove le ideologie hanno alterato completamente la percezione dell'intero globo, a favore della molteplicità di centri di cui la comunità mondiale è costituita. La critica postcoloniale segna un nuovo modo di pensare e di produrre il sapere. È chiaro che la critica postcoloniale costituisce un approccio interdisciplinare nuovo per l'analisi delle ideologie, dei valori e delle conoscenze che si sono formate attraverso le pratiche coloniali e neocoloniali. Tralasciando tutte le critiche sul colonialismo, la critica postcoloniale si pone come una analisi razionale che voglia fare chiarezza su una serie di punti quali indubbiamente una comprensione maggiore del presente, partendo da uno sguardo critico del passato, evitando di cadere in una costruzione della realtà fatta di immagini precostituite. Quest'ultimo punto è molto importante, dal momento che l'epoca del colonialismo è terminata e i discendenti dei popoli un tempo colonizzati vivono dappertutto.

## 2. Dalla critica postcoloniale alla pedagogia postcoloniale

L'ideale di universalità e di eguaglianza dei diritti per tutti, che ispira l'educazione, viene a confrontarsi con l'emergente rivendicazione delle identità culturali. Esso prospetta la diversità stessa come diritto da tutelare e come valore da promuovere, aprendo il discorso sulla società multiculturale sempre più presente ovunque con la crescente mobilità internazionale provocata dagli effetti negativi della globalizzazione. A questo si aggiungono le sfide ambientali e, in particolare, la questione dei cambiamenti climatici, l'inquinamento, il consumo delle risorse che sono vitali per l'umanità. La ricerca pedagogica oggi non può non tenere conto di tutte queste sfide, coinvolgendo la società nel suo complesso in un rapporto più interattivo su tutte queste questioni. Da

quanto affermato, se ne deduce che la ricerca pedagogica oggi non può sottrarsi dell'ideale di amplificare la sua prospettiva fino a proporsi come dimensione mondiale dell'educazione e della formazione, promuovendo una coscienza mondiale in termini di valori, di cittadinanza, di eredità comune e di apprezzamento delle diversità.

### *2.1. Ripensare la ricerca pedagogica in chiave postcoloniale*

La ricerca pedagogica può promuovere un processo educativo formativo per preparare i corsisti a vivere in un mondo complesso e interdipendente. Dal momento in cui si assiste, quotidianamente, a un incremento progressivo delle fonti e della natura delle informazioni, la pedagogia può elaborare una rappresentazione, con modalità e tempi che permettono un adattamento continuo ai cambiamenti, alle incertezze e alla variabilità che caratterizzano il contesto storico nel quale viviamo. La ricerca pedagogica e la didattica dispongono, attualmente, di conoscenze e modelli a cui fare riferimento per raggiungere tale obiettivo? Come promuovere un'educazione per rendere consapevoli le nuove generazioni dei cambiamenti che stanno avvenendo intorno a loro, prepararli ad affrontare le sfide del nuovo millennio? Come sviluppare metodologie didattiche per una Educazione che dalla teoria si muova sempre più verso la pratica, coinvolgendo i discenti in percorsi concreti nei quali diventano essi stessi gli attori principali nella costruzione di un sapere condiviso, ibrido?

Nell'affrontare la grande sfida della ricerca pedagogica è importante ragionare sul contributo che può portare la critica postcoloniale. Essa può rivelarsi utile per una gestione flessibile e più costruttiva dell'educazione e la formazione contribuendo anche ad accelerare la concezione dell'educazione permanente e la sollecitazione alla sua applicazione pratica attraverso il canale dell'alfabetizzazione e dell'educazione di tutti, compresi gli adulti, sulle grandi sfide planetarie. Emerge l'esigenza di una ricerca pedagogica capace di rispondere a questa richiesta di riorganizzazione della complessa struttura educativa e formativa in chiave postcoloniale. Ciò implica il progettare una ricerca pedagogica dove il concetto di interazione, che implica il reciproco arricchimento nell'incontro tra soggetti appartenenti a civiltà e culture diverse, investe l'intero modo di elaborare i contenuti pedagogici e didattici per promuovere un sapere dove l'apporto della critica postcoloniale avviene attraverso una interazione tra sistemi di pensiero. Ciò evidenzia la necessità, per la ricerca pedagogica, di non essere rinchiusa in un pensiero dominante, permettendo il confronto, interazione con altri modelli e logiche interpretative. Si tratta di superare l'idea di una pedagogia monolitica come oggetto di conoscenza, troppo autoreferenziale e che si appoggia solo sulla civiltà occidentale.

### *2.2. La funzione coloniale e neocoloniale della pedagogia in Africa nera*

Qualora la ricerca pedagogica non riveda il proprio modello di elaborazione dei contenuti, si rischia di continuare a formare cittadini dell'Africa nera che continueranno a credere che nella loro storia non c'è una cultura pedagogica, dal momento che non è studiata. Penseranno le prassi pedagogiche solo a partire dal pensiero dominante che costruisce il sapere pedagogico. Non si porranno mai la questione di capire se hanno un sistema di pensiero, in quanto quello dominante si presenta come il pensiero, la ragione, il punto di riferimento della conoscenza. La situazione qui descritta riguarda in particolare i Paesi africani. Il colonialismo ha portato in Africa il modello educativo e formativo occidentale. La pedagogia occidentale è diventata pedagogia in Africa e ha contribuito a plasmare una prassi educativa, e insediare il modello educativo e formativo europeo. Dall'epoca coloniale a quella del dopo-colonialismo, con l'indipendenza che ha segnato l'avvio del neocolonialismo, ciò a cui si fa riferimento come modello scolastico è ciò che è stato ereditato dal colonizzatore ed è stato implementato in nome dello sviluppo, della formazione delle mentis per lo sviluppo lo-

cale. In realtà quella scuola è diventata una macchina che produce africani chiamati intellettuali che ragionano come gli europei perché in quella scuola, il modello di pensiero veicolato nell'insegnamento della matematica, fisica, chimica, geografia, storia, lingue, scienze, ecc. è occidentale. Il pensare nero-africano è profondamente in ombra, è un pensiero schiacciato, oppresso sia dai colonizzatori di ieri, sia dai colonizzati. Questi ultimi sanno solo ragionare intellettualmente come i colonizzatori di ieri. E' come se non fosse possibile essere intellettuale ragionando con il sistema di pensiero della civiltà d'origine. Come si vede, il processo di imprigionamento della conoscenza in Africa è stato fatto dalla pedagogia, che non ha mai ammesso la diversità di pensiero pedagogico, non ha contribuito a fare emergere la pluralità di pensiero per fare nascere una pedagogia postcoloniale dove il subalterno possa parlare ed essere ascoltato. Per illustrare la nostra tesi, prendiamo due esempi. Il primo riguarda il legame tra patrimonio linguistico africano e pedagogia, e il secondo riguarda il legame tra pedagogia e modello scolastico in Africa nera.

### Esempio 1: Come l'illuminismo pedagogico occidentale ha distrutto il patrimonio linguistico in Africa nera

In un'autorevole pubblicazione di Grimes (1996), si riporta il numero di 2035 lingue africane. Si tratta, del resto, di un numero che non è fisso, poiché si scoprono ancora nuove lingue, mentre altre, che hanno pochi parlanti, scompaiono. Secondo Brend Heine e Derek Nurse (2004), se si escludono le lingue introdotte nel corso degli ultimi due millenni, come l'Arabo, il Malgascio, l'afrikaans, l'inglese, il francese, lo spagnolo, il portoghese e l'italiano, il numero delle lingue africane diventa poco più di 2000 e si scompone in quattro grandi eccellenti-famiglie (phylums): il Niger-Congo che conta 1436 lingue, che includono la famiglia bantu, alla quale si attribuiscono spesso 500 lingue; l'Afroasiatico, ancora chiamato afroasiatico, con 371 lingue; il Nilo-sahariano con 196 lingue, il Khoisan con 35 lingue. Alcune lingue afroasiatiche sono parlate soltanto al di fuori dell'Africa. Se accettiamo questo totale di 2.000, esso rappresenterebbe quasi il terzo delle lingue del mondo. I ricercatori sottolineano, tuttavia, che le stime qui presentate sono da trattare con prudenza, poiché dipendono in modo decisivo dal modo in cui si distingue tra lingua e dialetto. Secondo Bernd Heine e Derek Nurse (2004), si definisce spesso una lingua con la combinazione di alcune caratteristiche seguenti: avere uno statuto nazionale, essere scritta, avere la forma standardizzata di un insieme di discorsi, non essere intelligibile per parlanti di altre lingue, avere un numero abbastanza grande di oratori indigeni. Per contrasto, si qualificano così i dialetti: locali, non scritti, non standard, reciprocamente intelligibili, dotati di meno parlanti.

Continente	Lingue viventi	Percentuali
Asia	2165	33 %
Africa	2011	30 %
Pacifico	1302	19 %
America	1000	15 %
Europa	225	3 %
Totale	6703	100 %

Tabella 3: le lingue nel mondo. Fonte: secondo Ethnologue, 13ima edizione, Barbara F. Grimes Editor, Summer Institute of Linguistics Inc.,1996.

Se si osserva la dinamica delle lingue, l'Africa può essere considerata come il continente della diversità linguistica, poiché, in termini di percentuale, ha il 30% delle lingue nel mondo. Inoltre, mentre in altre regioni del mondo, le lingue che si estinguono si sono sostituite con lingue europee, in Africa sono diverse le lingue africane (Swahili, Wolof, Haoussa, Foulfouldé, Duala) che occupano lo spazio delle subordina-

te. Secondo le stime di Grimes (1996), la famiglia Niger-Congo è la più grande del mondo con 1436 lingue. Segue la famiglia austronesiana con 1236 lingue. La famiglia Niger-Congo occupa un territorio più vasto di qualsiasi altra famiglia linguistica africana. Alcune delle lingue più parlate in Africa ne fanno parte: il wolof, lingua principale del Senegal, il peul che copre una buona parte dell'Africa centrale e occidentale, il *mandingo* di cui le varietà sono parlate in più Paesi dell'Africa dell'Ovest sotto diversi nomi come il bambara, lingua nazionale del Mali, e il *Jula*, importante lingua di scambio, l'*akan*, lingua principale del Ghana, *lo Yoruba* e l'*Igbo* che sono tra le principali lingue della Nigeria, il *Sango*, lingua molto diffusa in repubblica centrafricana e anche molte lingue bantu tra cui *Ganda*, *Kongo*, *Lingala*, *Luba-kasai*, *Luyia*, *Nnbundu*, *sotho Nord*, *Nyanja*, *rundi*, *Randa*, *Shona*, *Sotho Sud*, *Sukuma*, *Swahili*, *Tsonga*, *Tswana*, *Umbundu*, *Xhosa*, *Zulu*, *Duala*. Dai dati forniti da Grimes (1996), almeno 360 milioni di africani parlano le lingue Niger-Congo. Oggi questo numero è più importante e potrebbe arrivare a 400 milioni secondo Kay Williamson e Roger Blecnch (2004).

Si nota che durante il colonialismo, l'introduzione della scuola di impronta occidentale si è fatta promuovendo le lingue coloniali, che sono diventate lingue nazionali dopo l'indipendenza in molti Paesi africani. La ricerca pedagogica in Africa si è fatta essenzialmente nelle lingue occidentali, senza mai preoccuparsi delle interconnessioni tra potenzialità linguistica locale e teorie pedagogiche. Non c'è una rappresentatività geografica della ricerca pedagogica con l'imponente ricerca linguistica dell'Africa. Non sembra nemmeno essere una preoccupazione della pedagogia contemporanea di affidare alle problematiche legate alle lingue africane uno spazio preponderante, ritenendolo utile, ad esempio, per conoscere le prassi pedagogiche autoctone data la varietà delle lingue parlate in Africa che per ora non vengono riconosciute in occidente e altri parti del mondo. La ricerca pedagogica ha consolidato, anche dopo il colonialismo, il diffondersi delle lingue coloniali. A conferma di ciò, già oggi, mezzo secolo dopo l'indipendenza di molti Stati africani, non esiste nessuna opera di pedagogia tradotta nelle lingue dell'Africa nera, non ci sono ricerche che articolano una riflessione su pedagogia, identità e lingue africane, applicandola, poi, in una produzione di testi che lascino trasparire la volontà di fare emergere una pedagogia bi o plurilingue, che mira a valorizzare anche le lingue dell'Africa nera. La pedagogia attuale promuove le lingue coloniali come lingue per la pedagogia, conducendo così all'accentuazione dell'assimilazione culturale degli africani. La situazione attuale conduce a una produzione pedagogica che perde in creatività, dal momento in cui non si focalizza sulla teoria e sulla pratica della linguistica in pedagogia, delle prassi pedagogiche culturali che possono essere forze espresse meglio in lingue locali. E' ovvio che la questione posta alla pedagogia non riguarda solo questa e ci interpella sulla questione del cosmopolitismo postcoloniale dell'Africa nera, dove le lingue coloniali sembrano diventare le uniche lingue realmente nazionali, dal momento in cui servono per la comunicazione e la formazione, relegando le lingue locali ad essere, al più, regionali. La fedeltà alla pedagogia contemporanea sarebbe più ampia se potesse produrre non solo soddisfazione estetica, ma veicolare anche una qualche utilità pedagogica in perfetta correlazione con le culture locali. La pedagogia è rimasta, dal punto di vista linguistico e su alcuni schemi mentali, fedele al contesto storico coloniale senza mai porsi con una certa urgenza l'importanza di concentrarsi sulle configurazioni delle differenze culturali in Africa nera per fare emergere una pedagogia negro-africana. Il fatto di continuare a insediarsi in Africa nera attraverso le lingue coloniali, senza attuare un uso creativo del potenziale che può rappresentare il pluralismo linguistico e culturale in Africa nera, in modo di alterare le sue forme canoniche native, pone un problema sulla sua pertinenza, in quanto è facilmente giudicabile di eurocentrismo.

## Esempio 2: la scomparsa del modello pedagogico autoctono attraverso l'imposizione della scuola occidentale

Prima del colonialismo, esisteva nelle comunità africane, un modello scolastico che si appoggiava sull'iniziazione come strumento di educazione per la formazione della personalità dei bambini. Al termine del ciclo iniziatico, i giovani erano pronti ad affrontare la vita con sicurezza e fierezza, tanto quanto i diplomati di oggi. L'iniziazione tradizionale era la grande scuola di integrazione alla vita. Questo modello pedagogico locale è stato considerato una pratica non accettabile dai colonizzatori, che la abolirono, assumendo così il compito di proporre un modello scolastico occidentale, allo scopo di civilizzare i popoli barbari, in alternativa al modello scolastico tradizionale esistente, giudicato inadeguato.

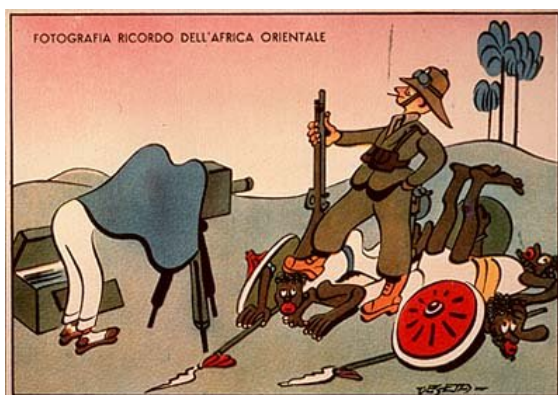


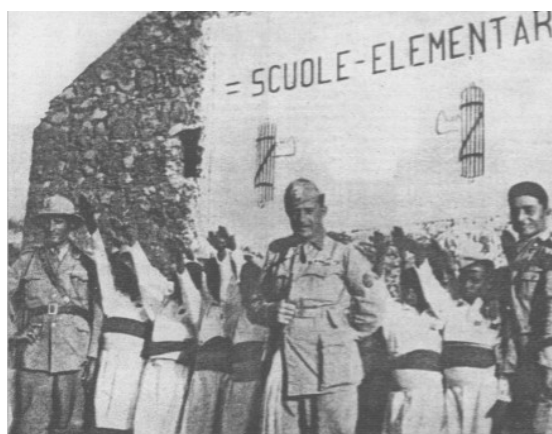
Immagine metafora del rapporto colonizzatore-colonizzato

La pesante intromissione delle autorità coloniali e, successivamente, quelle neo-coloniali, dopo l'indipendenza di molti Paesi africani, ha condotto anche alla repentina sospensione dell'iniziazione tradizionale. La scuola coloniale si è sempre imposta, al punto che, rispetto a 70 anni fa, si è passati da una scuola di élite a una scuola di massa. Ciò che si può notare in questo cambiamento radicale è ciò che la rottura inattesa con la scuola tradizionale ha creato nelle generazioni di africani attualmente al potere e sta creando nelle nuove generazioni di africani. C'è sempre più un vuoto psicologico e si avverte l'emergere di una generazione a cavallo tra la tradizione - dimenticata - e la modernità occidentale - mal assimilata. Il mancato radicamento culturale che ne è seguito ha provocato uno storpiamento dell'identità culturale e uno squilibrio interiore di molti africani, che non hanno più riferimenti ai valori fondamentali. Si possono enucleare alcune caratteristiche che pongono la scuola coloniale in analogia con la civiltà negro-africana. Il modello coloniale di scuola si appoggia essenzialmente sulla civiltà occidentale, e trasmette valori, pensieri, comportamenti che fanno riferimento al sistema di pensiero occidentale. E' una scuola dove si entra nero di colore di pelle e se ne esce bianco a causa del pensiero dominante che si acquisisce. Il modello scolastico attuale, che la ricerca pedagogica non ha decostruito esplicitamente, è coinvolto nella trasmissione di determinati elementi delle culture occidentali e, dunque, non si può presentare come frutto di una scuola pedagogica africana, dal momento in cui non promuove la cultura e la civiltà negro-africane. Si può dire, quindi, che l'anomalia della pedagogia contemporanea è di non preoccuparsi più di tanto di declinare i suoi contenuti a ogni civiltà, dando implicitamente l'idea che esista una sola civiltà, quella occidentale dal momento in cui non si rivolge con chiarezza all'ex colonizzato, all'ex colonizzatore e/o a un'audience internazionale dominante. Vista la stretta correlazione fra l'ex colonizzato e l'ex colonizzatore di



ieri nel mondo di oggi, è condivisibile porre la domanda sull'impatto della pedagogia nell'addomesticamento dei neri africani. A fronte di tali spinte è necessario immaginare un grande cambiamento, volto a creare una scuola nuova, dinamica, capace non solo di riflettere gli sviluppi della società in cui opera, ma anche di contribuire a questi sviluppi, piegandoli ai bisogni più profondi degli uomini nel rispetto della loro cultura. Si può pensare a una scuola che associ il modello di scuola negro-africana a quella occidentale.

La disgregazione del modello scolastico tradizionale dell'Africa nera è un danno culturale che genera conseguenze inestimabili. L'apporto dell'iniziazione all'educazione intellettuale del bambino africano è estremamente importante ed è il compito della pedagogia affrontare questa questione e proporre un modello dove le due possano armonizzarsi e completarsi. Si tratta di farne ricorso e non semplicemente di fare ritorno, in modo puro e semplice, all'iniziazione tradizionale. Allo stesso modo, si tratta di africanizzare la scuola occidentale con una ricerca e un linguaggio pedagogico appropriato.



La scuola coloniale italiana nel corno dell'Africa

I due esempi qui presentati sulla realtà dell'Africa nera dimostrano come la pedagogia, così come applicata in Africa, ha rafforzato il modello coloniale, dal momento in cui non ha contribuito a fare emergere un'interpretazione critica del colonialismo. Si può addirittura dire che siamo di fronte a una pedagogia che assume le caratteristiche di un amore possessivo con l'ideale coloniale, dal momento in cui contribuisce a estenderne l'ideale di civilizzare i popoli detti "barbari". È una pedagogia che ha riprodotto, dunque, gli assiomi dell'imperialismo valorizzando la nascita di un soggetto africano intellettuale di impronta occidentale nel modo di pensare, ragionare e di agire. I due esempi dimostrano come la pedagogia non abbia saputo inventare una scuola nuova in Africa nera, non è stata in grado di fermare l'assimilazione in corso nelle scuole africane, facendo crescere alunni con il mito dell'uomo bianco e in grado solo di celebrare l'Occidente come simbolo della modernità, della razionalità, dell'efficienza e dell'innovazione. È una pedagogia dove non c'è alcuna virtù nel riconoscimento sociale del pensare africano in campo educativo e formativo. Ciò che sorprende di più è che, anche dopo la fine formale del colonialismo con l'accesso all'indipendenza dei Paesi dell'Africa nera, la pedagogia non ha cambiato musica. È rimasta la stessa, riproducendo, in un contesto che non ne ha bisogno, modelli educativi e agenzie formative all'occidentale. La storia della pedagogia del dopo indipendenza dei Paesi africani ci insegna che non è emerso in questi e nemmeno nell'intelligenza pedagogica occidentale, una pedagogia in cui ci si curi di valorizzare le buo-

ne prassi educative autoctone. Si può dire che la pedagogia oggi assume una funzione neocoloniale, in quanto contribuisce a rendere il nero africano un soggetto subalterno, passivo, molto bravo a riprodurre modelli altrui, piuttosto che valorizzare il potenziale della sua cultura. In pedagogia, l'Africa non esiste, è solo un consumatore della pedagogia dominante. Si può anche dire che produce purtroppo solo pedagogisti bravi a rinforzare il prestigio dell'intellettuale interprete benevolente della funzione del pedagogo subalterno. Oggi serve una svolta perché lo sviluppo dell'Africa passa attraverso un *new deal* formativo in grado di dare orgoglio e dignità agli africani. La pedagogia in Africa gioca, quindi, un ruolo determinante per far superare all'africano il mito dell'uomo bianco, decostruendo immagini stereotipate. La scuola africana sarà una scuola al servizio di uno sviluppo adatto all'Africa solo se la pedagogia applicata in Africa sarà in grado di liberarsi del discorso coloniale. E' giunto il momento di introdurre, nella formazione dei futuri pedagogisti occidentali e non occidentali, lo studio delle civiltà non occidentali con il loro sistema di pensiero, la loro filosofia educativa, i fondamenti della loro religiosità, la loro temporalità, ecc. Serve una nuova ricerca pedagogica che, con umiltà, accetti di confrontarsi con gli altri dopo aver preso atto di come sono realmente gli altri, piuttosto che appoggiarsi su racconti e discorsi coloniali che hanno contribuito a presentare gli altri con gli stessi termini stereotipati. E' solo con questo sforzo che la pedagogia attuale scenderà dal suo piedestallo per fermare l'alienazione mentale di cui è responsabile oggi. Sia ben chiaro che non si tratta di avere una pedagogia "Benevolente". C'è bisogno di una pedagogia fatta di uomini che non hanno un atteggiamento mentale e un punto di vista che porti a una narrazione imperialistica del sapere pedagogico.

### 2.3. Verso una pedagogia postcoloniale

L'analisi della realtà dell'Africa nera su cui ci siamo appoggiati per una lettura critica costruttiva del divenire della pedagogia ci dimostra che le pratiche eterogenee del moderno colonialismo, e i suoi differenti impatti nel corso degli ultimi secoli, vanno essere cercati anche in pedagogia. Tuttavia, l'obiettivo della nostra lettura critica della pedagogia non è quello di fornire un resoconto completo delle dinamiche di connessione tra pedagogia e colonialismo, quanto, piuttosto, quello di presentare in modo sintetico la situazione della pedagogia, che non è assolutamente immune o estranea al discorso coloniale. C'è un estremo bisogno di superare la contraddizione oppressori-oppressi in pedagogia. Occorre far emergere una pedagogia postcoloniale che definiamo come una pedagogia dell'etica, del riconoscimento dell'altro e di sé nell'altro, attraverso un rapporto intersoggettivo con i vari sistemi di pensiero che compongono ogni civiltà umana. La pedagogia vista in chiave postcoloniale si appoggia su due pilastri principali per assumere un ruolo di convincimento e riconoscimento, per riprendere un termine tanto caro a Habermas e Taylor (2001). Il primo pilastro consiste nel fare della pedagogia la voce degli oppressi, attraverso una metodologia coscientizzatrice che aiuta a prendere coscienza della propria situazione storica e personale. Una pedagogia che agisca nella realtà umana per trasformarla, per liberare le persone dall'oppressione della paura e dell'insicurezza, dalla dipendenza servile, facendole diventare protagoniste e autrici della propria vita per la liberazione di tutti. Senza essere ingenui nel pensare che la pedagogia da sola possa decidere gli orientamenti della storia, si tratta di affermare che una pedagogia più impegnata, attiva può far prendere coscienza delle contraddizioni del nostro mondo, creando le condizioni per «la liberazione autentica, che è l'umanizzazione in processo, non è una cosa che si deposita negli uomini, ma è prassi, che implica l'azione e la riflessione degli uomini sul mondo per trasformarlo» (Freire, 1982:67). Rendere consapevoli gli oppressi di essere capaci di ragionare con il loro sistema di pensiero, in modo autentico attraverso l'azione-riflessione decostruita di immagini stereotipate, esauendo la dicotomia nero/bianco, permettendo relazioni paritarie tra esseri umani, normalizzando il loro pensiero, la loro ideologia, la loro visione del mondo.

Il secondo pilastro della pedagogia postcoloniale riguarda la decostruzione mentale degli oppressori, i quali, operando spesso in modo implicito, non si accorgono nemmeno che il loro discorso, le loro rappresentazioni e schemi mentali sono egemoniche, al punto di condizionare l'altro. L'ex soggetto colonizzatore, nel rapportarsi al/alla colonizzato/a, ha generato, infatti, immagini speculari a se stesso, stereotipi persistenti nel tempo, oggetti creati dall'immaginazione dominante che si sono sostituiti ai soggetti reali, divenuti perciò silenziosi e invisibili. Si tratta di tener conto della posizione degli altri, di imparare a decostruire luoghi comuni, idee non mature per moltiplicare possibilità di dialogo e non solo per delegittimare. Ciò richiama all'azione dialogica di Freire (1982) «L'esistenza umana non può essere muta, silenziosa, nemmeno può nutrirsi di false parole, ma di parole veritiere, con cui gli uomini trasformano il mondo. Esistere, umanamente, è pronunciare il mondo, è modificarlo. Il mondo pronunciato, diventa, a sua volta, per i soggetti che l'hanno pronunciato, problematizzato, esigendo da loro di essere pronunciato nuovamente. Non è nel silenzio che gli uomini si fanno, ma nella parola, nell'azione-riflessione» (p. 78).

Con questi due pilastri, la pedagogia postcoloniale diventa un processo di riscatto del diritto di creare, di re-inventare il mondo, di ricreare la cultura, l'educazione e lo stile di fare politica (Freire 1982, p. 49). Nel contesto più generale, la pedagogia, letta in una prospettiva di studi e critica postcoloniale, risponde a una richiesta derivante, dal nostro punto di vista, da un mondo radicalmente cambiato, dove l'alterità fa parte di tutti noi. Possiamo dire che il superamento dei limiti della pedagogia attuale con l'esercizio del dialogo delle civiltà, dei sistemi di pensiero, potrà contribuire senza dubbio al rinnovamento collettivo del pensiero pedagogico. Sarà il vero riconoscimento che tutte le civiltà possono portare alla pedagogia con il duplice movimento che fa dialogare l'ex soggetto colonizzatore e l'oppresso con le loro molteplicità identità. La pedagogia, nonostante le sue "radici" remote o "profonde", ha bisogno di rinascere in un mondo multipolare, policentrico, globalizzato e polifunzionale. Un riferimento significativo del rapporto che lega la costruzione della società interculturale alla pedagogia ci invita a rivisitare la nostra disciplina per capire come può coltivare nella persona *competenze interculturali e civiche*. Un impianto concettuale della pedagogia che sposa la critica postcoloniale non è una sconfitta, ma una consapevolezza che il mondo è cambiato e cambierà ancora.

È certo che, nei prossimi decenni, la pedagogia postcoloniale per giocare un ruolo centrale di promozione nel dialogo e nell'azione, dovrà imporsi una nuova teoria educativa che nasca dall'intercomunicazione tra vari sistemi di pensieri pedagogici. È una pedagogia che rifiuta di appoggiarsi su una concezione meccanicistica e deterministica della storia dell'umanità. Vuole nascere da una storia interculturale in divenire, superando la contraddizione colonizzato/colonizzatore, in modo che ambedue divengano contemporaneamente soggetti paritari nella costruzione del sapere pedagogico. Nello specifico, ci sembra di poter dire che senza ombra di dubbio, c'è bisogno di una pedagogia postcoloniale per rendere funzionale la ricerca pedagogica al cambiamento del mondo e per un patto educativo in cui tutti diventiamo soggetti da decostruire per ricostruire una nuova etica del vivere insieme. con l'imporsi di una pedagogia postcoloniale, gli interessi in gioco sono vastissimi e non tutti facilmente ricomponibili: guardare alla pedagogia postcoloniale in modo decentrato ci permetterà di mostrare la natura profondamente umana della pedagogia, così importante da rappresentare non solo una svolta per coloro che furono ieri colonizzati, ma anche una opportunità, per chi è stato colonizzatore, di potere governare la complessità e avviare una nuova stagione di convivenza e comprensione civile.

#### 2.4. Pedagogia postcoloniale, pedagogia critica

Va sottolineato il carattere sempre più critico della ricerca pedagogica che non è fondatamente dogmatica né ideologica. Si evidenzia nella ricerca pedagogica una forte

logica di argomentazione. E' in questo contesto che la *Pedagogia Critica* (Critical pedagogy) che centra i suoi discorsi sullo sviluppo della coscienza critica via una rivisitazione dei processi di dominazione, abitudini, presupposti, miti, costruzioni sociali e ideologie dominanti fa la sua comparsa tra la fine degli anni sessanta e l'inizio degli anni settanta. Gli autori le cui opere vengono classificate come contributi in campo della pedagogia critica sono tanti, tra cui Paulo Freire, Michael Apple, Kitty Kelly Epstein, Henry Giroux, Antonia Darder, Bell Hooks, Gloria Ladson Billings, Peter McLaren, Joe L. Kincheloe, Howard Zinn, Donaldo Macedo, Khen Lamper, James D. Kirylo e ben altri. L'opera coordinata da Michele Borrelli che raccoglie saggi<sup>2</sup> di alcuni pedagogisti sulla pedagogia critica, testimonia, come tanti altri lavori, la vitalità della ricerca pedagogica in questo settore. La ricerca è senza dubbio di grande aiuto a una rinnovata e differenziata riflessione sulle possibilità e sui limiti della critica nell'ambito delle scienze in generale e della scienza pedagogica in particolare. Se ciò che avviene da qualche tempo in pedagogia con la pedagogia critica offre così un'immagine aperta della pedagogia, c'è da rilevare il fatto che anche questa è una critica rinchiusa prioritariamente nel sistema di pensiero occidentale. Pensiamo invece che la sfida e la svolta da fare in pedagogia consistano nell'andare oltre la civiltà occidentale nella ricerca pedagogica. Serve una pedagogia dei sistemi di pensiero, delle civiltà e dell'ibridazione dei pensieri. La pedagogia postcoloniale rappresenta quella critica della critica pedagogica che ci consente di fare la rivoluzione culturale utile per produrre una riflessione pedagogica universale, in quanto è il risultato del contributo di tutti i sistemi di pensiero delle civiltà umane.

### Conclusion

In conclusione si può dire che il futuro della pedagogia è nella critica postcoloniale. Nelle riflessioni tra grandi sfide planetarie e l'emergenza di nuovi poteri economici (Cina, India, Brasile, Sudafrica), non c'è dubbio che la pedagogia debba essere fatta e prodotta intrecciando le nuove dinamiche societarie. E' importante sottolineare che i lavori del pedagogista brasiliano Freire sono di una grandissima utilità per dare una legittimità alla ricerca educativa nel campo della pedagogia postcoloniale. Come si sa, Freire è stato il primo pedagogista che ha saputo porre con semplicità e perspicacia le sfide che la pedagogia deve assumere per stare dalla parte del popolo oppresso e non della sua oppressione. Freire ha posto la questione dell'azione dialogica come principio della pedagogia liberatrice in quanto processo di coscientizzazione, di problematizzazione e di trasformazione del mondo oppressore, sottolineando con chiarezza che essa non è dono e nemmeno generosità. E' sicuramente giunto il momento di iniziare a delineare i lineamenti della pedagogia postcoloniale per umanizzare di più la ricerca pedagogica.

- 2 L'opera di Borrelli, ha l'intenzione di precisare il significato da assegnare al concetto di critica in educazione e nella scienza pedagogica. Mira a distinguere le forme specifiche di critica corrispondenti a questi due ambiti con i contributi di: Christopher Winch, Lo sviluppo della razionalità critica come compito pragmatico dell'educazione - Hans Merckens, L'immunizzazione della critica attraverso la sua metodizzazione - Helmut Heid, L'addomesticamento della critica. Problemi di legittimazione della critica nel contesto di pensiero e agire pedagogicamente significativi - Frieda Heyting, La relativizzazione della critica. La forza filosofico-educativa della critica 'antifondamentistica' - Dietrich Benner - Andrea English, Critica e negatività. Un tentativo di pluralizzazione della critica in educazione, pedagogia e scienza pedagogica - Jörg Ruhloff, La problematizzazione della critica in pedagogia - Jan Masschelein, Trivializzazione della critica - Ripensare la scienza pedagogica critica - Michele Borrelli, L'utopizzazione della critica. La pedagogia nel rapporto di tensione tra l'utopicità del concetto e la fattualità della contingenza.

## Bibliografia

- Ausubel, D.P. (1991). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Angeli.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge. Tr. it. (2001) *I luoghi della cultura*. Roma: Meltemi.
- Bruner, J.S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Tr. it. (1964). *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma, Armando Armando.
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Ma: Harvard University Press. Tr. it. (1978). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando Armando.
- Bruner, J.S. (1996) *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Tr. it. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe*. Princeton-Oxford: Princeton University Press. Tr. it. (2004). *Provincializzare l'Europa*. Roma: Meltemi.
- Ciari, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.
- Ciari, B. (1972). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Curti, L. (2006). *La voce dell'altra. Scritture ibride tra femminismo e postcoloniale*. Roma: Meltemi.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. In *The Middle Works of John Dewey 1899–1924, 14*. Cambondale-Edwardswille: Southern Illinois University Press. Tr. it. (1967). *Educazione, scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct*. *The Middle Works of John Dewey 1899–1924, 14*. Cambondale-Edwardswille: Southern Illinois University Press, Tr. it. (1958) *Natura e condotta dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Du Bois, W.E.B. (1903). *The Color Line: Of the Down of the Freedom*. New York: Dover. Tr. it. (2010) Mezzadra S. ed., *Sulla linea del colore. Razza e democrazia negli Stati Uniti e nel mondo*. Bologna: Il Mulino.
- Du Bois, W.E.B. (1903). *The Souls of Black Folk*. New York: Bantam Classic. Tr. it. (2007) *Le anime del popolo nero*. Firenze: Le lettere.
- Elamé, E. (2011). *Introduction à la critique postcoloniale*. Master «Coopération internationale, Action humanitaire et Développement durable» Venise, Centre Interuniversitaire pour la Recherche Didactique et la Formation Avancée, date de publication: 23 juin 2011, <<http://www.univirtual.it/CA2D/>>, dernier accès: 20 février 2012.
- Fanon, F. (1952) *Peau noire et masques blancs*. Parigi, Éditions du Seuil, Tr. it. (1965). *Il negro e l'altro*. Milano: Il Saggiatore.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*, Paris: Maspéro. Tr. it. (1967,1970). *I dannati della terra*. Torino: Einaudi.
- Fornari, E. (2011). *Linee di confine. Filosofia e postcolonialismo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet à l'école moderne*. Paris: Colin-Bourrelier. Tr. it. (1971,1974). *Le mie tecniche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freire, P. (1966). *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra. Tr. it. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1979). *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder. Tr. it. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Tr. it. (1986). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- Grimes B.F. ed. (1996). *Ethnologue: Languages of the World*. 13 ed., October 1996. Dallas, TX: Summer Institute of Linguistics, Academic Pub.
- Habermas, J., Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton: Princeton University press. Tr. it. (1998). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- Hall, S. (1990). *Cultural identity and diaspora*. In Rutherford, J. (ed), *Identity, community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart.
- Hall, S. (1991). *The local and the global: Globalization and ethnicity*. In King, A. (ed), *Cultu-*

- re, *globalization and the world system*. London: Macmillan.
- Hall, S. (1992). *The question of cultural identity*. In Hall, S., Held, D., McGrew, A. (eds), *Modernity and its futures*, Cambridge: Polity Press.
- Lomba, A. (1998). *Colonialism/Postcolonialism*. London: Routledge. Tr. it. (2000) *Colonialismo/postcolonialismo*. Roma: Meltemi.
- Mbembe, A. (2006). *Qu'est-ce que la pensée postcoloniale?* In *Esprit*, n° 330, 12/2006, p. 117-133. Paris: Ed. Esprit.
- Mezzadra, S. (2008). *La condizione postcoloniale*. Verona: Ombre corte.
- Said, E. (1978) *Orientalism*. New York: Pantheon Books. Tr. it. (1991) *Orientalismo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Said, E. (1993) *Culture and Imperialism*. New York: Knopf. Tr. it. (1998) *Cultura e imperialismo*. Roma: Gamberetti Editore.
- Shohat, E. (1992). *Notes on the postcolonial*. In *Social Text*, n. 41-42, pp. 99-113.
- Spivak, G.C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason*. London-Cambridge: Harvard University Press. Tr. it (2004), *Critica della Ragione Postcoloniale. Verso una storia del presente in Dissolvenza*. Roma: Meltemi.
- Spivak, G.C. (2002). *Subaltern Studies. Modernità e (post)colonialismo*. Verona: Ombre Corte.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ad apprendere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vygotskij, L.S. (1934) *Myšlenie i re*, Moskva-Leningrad: Socekgiz. Tr. it. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.