



QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

ANNO XV/2023

Quindici anni di QdI

2009 - 2023



Università
degli Studi di
Messina

Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche,
pedagogiche e degli studi culturali - UniMe
COSPECS
Cognitive Sciences, Psychology, Education and Cultural Studies

SOMMARIO

Editoriale. Una panoramica poliedrica sull'intercultura

Concetta Sirna, Rosa Grazia Romano..... p. 1

STUDI MONOGRAFICI

“Quaderni di Intercultura”: Un progetto di dialogo aperto e solidale

Rosa Grazia Romano..... p. 5

Should we still be talking about interculturalism? There may be no other option

Paul R. Carr..... p. 17

Interculturality: a response to conflicts and violence in contemporary societies?

Claudio Bolzman..... p. 35

Oltre l'intercultura. Prospettive postcoloniali, decoloniali e trasformative

Giuseppe Burgio, Lavinia Pia Vaccaro..... p.47

La pedagogia interculturale in Brasile. Radici e sfide

Mariateresa Muraca, Reinaldo Matias Fleuri..... p.59

El corazòn ètico del proyecto intercultural. Conmemoraciòn del 75 aniversario de la declaraciòn de derechos humanos

Vicent Gozálvez..... p. 73

Il progetto di educazione globale nel Mediterraneo. La cattedra Unesco-UV e la rete delle donne per la pace nei cinque continenti

Patrizia Panarello..... p. 87

Educazione alla cittadinanza globale: per un cambio di paradigma della scuola italiana

Sofia Donato..... p. 99

Bisogno di relazione e autenticità

Giusy Di Bella..... p. 113

Le competenze emotivo-relazionali nel profilo professionale dell'insegnante

Karin Bagnato..... p. 129

Soziologische Zeitdiagnostik, außerschulische Jugend (bildungs) arbeit und mögliche Wege aus der Individualisierungsfalle

Marc-Ansgar Seibel..... p. 145

ESPERIENZE

Tedeschi in Sardegna. Il fascino del Mediterraneo

Franz Hamburger, Günther Sander..... p. 159

OLTRE L'INTERCULTURA. PROSPETTIVE POSTCOLONIALI, DECOLONIALI E TRASFORMATIVE¹

BEYOND INTERCULTURE. POSTCOLONIAL, DECOLONIAL AND TRANS- FORMATIVE PERSPECTIVES

Giuseppe Burgio* e Lavinia Pia Vaccaro**

Nella moderna società multiculturale e neocoloniale, l'intercultura come modello pedagogico impiegato per concettualizzare e gestire il rapporto tra sé e l'altro, non sembra più adeguato. Sebbene la pedagogia interculturale abbia permesso di riconoscere la presenza dell'altro tra noi, è la prospettiva postcoloniale ad attribuire la soggettività all'altro e poi la pedagogia decoloniale a rompere nettamente con le gerarchie sottostanti i rapporti tra autoctoni e alloctoni, permettendo a questi ultimi di assumere una posizione one-up. Pertanto, il presente contributo si propone di ragionare sulla curvatura postcoloniale che l'intercultura deve assumere per decolonizzare e tras-formare in ambienti critici e democratici tutti i luoghi nei quali si ha l'incontro con l'altro. Interrogarsi quindi sulla decolonialità e sulla tras-formazione dell'istruzione risulta oggi tra gli obiettivi principali della pedagogia postcoloniale.

In the current modern multicultural and neocolonial society, the intercultural model applied to conceptualize the relationship between the self and the other, no longer seems adequate to manage it. Intercultural pedagogy made possible the recognition of the other among us, however the postcolonial perspective deserves the attribution of subjectivity to the other and later the decolonial pedagogy breaks with the underlying hierarchies in the autochthonous- allochthonous relationship, allowing the latter to take a one-up position. Therefore, the present contribution aims to reason on the postcolonial curvature that intercultural must assume to decolonize and transform in critical and democratic environments all the places where there is a self-other encounter. Questioning the decoloniality and transformation of education is now among the main objectives of postcolonial pedagogy.

Parole chiave: pedagogia interculturale, decolonialità delle menti, educazione trasformativa, pensiero critico.

Keywords: intercultural pedagogy, decolonialization of minds, transformative education, critical thinking.

¹ Sebbene il contributo sia frutto di riflessioni comuni, ai fini dell'attribuzione accademica il paragrafo 1 va attribuito a Giuseppe Burgio, mentre i paragrafi 2, 3 e 4 a Lavinia Pia Vaccaro.

* Giuseppe Burgio è Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale all'Università "Kore" di Enna, Graduated SYLFF Fellow della "Tokyo Foundation for Policy Research" e Direttore della rivista scientifica "Pedagogia delle differenze".

** Lavinia Pia Vaccaro è Dottoranda in Pedagogia Generale e Sociale presso la facoltà degli Studi Classici, Linguistici e della Formazione, dell'Università "Kore" di Enna, con un progetto di ricerca nell'ambito della pedagogia interculturale.

1. La curvatura postcoloniale dell'intercultura

La pedagogia interculturale è descrivibile e perimetrabile come quella disciplina che si occupa delle connotazioni educative del contatto tra persone con appartenenze culturali differenti e delle ricadute di questo contatto. Anche se presuppone certo come necessaria una certa dimestichezza con il sapere antropologico, il suo approccio – in modo simile a quanto fa la sociologia – si è concentrato sui contesti migratori occidentali. Anche se, in realtà, gli studi non fanno derivare l'intercultura esclusivamente dall'incontro con il migrante:

nel tempo degli esordi, la rapida diffusione dell'idea di educazione e di pedagogia interculturale (questo non può essere dimenticato anche se le assonanze possono apparire stridenti), venne favorita da un precedente dibattito cui erano seguiti provvedimenti normativi, organizzativi e didattici rilevanti sull'integrazione di bambini e ragazzi con handicap. Nonché da una altrettanto importante riflessione, ma dalla assai scarsa eco nella scuola, sulle differenze di genere e sessuali che abitano i contesti di insegnamento².

L'intercultura insomma contemplava, almeno alla sua nascita, molte differenze. Ciononostante, l'immigrazione e le differenze etnoculturali costituiscono oggi il focus caratterizzante l'intercultura. Inoltre, quest'ultima, pur ponendosi idealmente in una posizione di terzietà rispetto alle culture che vengono in contatto, è in realtà un sapere pensato dal “noi” in relazione al nostro contatto con l'Altro. Nonostante possa apparire stridente alla sensibilità di chi se ne occupa, l'intercultura è, cioè, un sapere autoctono, prodotto in relazione alle *immigrazioni* di persone alloctone. Di conseguenza, non stupisce che sia solo parzialmente diffuso il bisogno di coinvolgere nell'analisi e nella progettazione interculturali anche le/i migranti, che pure ne sarebbero tra le/i principali stakeholder. L'intercultura è stata perciò criticata in quanto sapere occidentale pensato da studiosi perlopiù bianchi, borghesi, altamente scolarizzati che molto raramente hanno vissuto l'esperienza della migrazione. Solo in tempi recenti è emerso alla consapevolezza teorica il tema/problema dell'etica della ricerca accademica in relazione agli “oggetti” della ricerca stessa: migranti e rifugiati che spesso sono in condizioni di vulnerabilità. Nasce così finalmente l'esigenza di una collaborazione, di una co-creazione tra studiose/i (autoctone/i) e migranti, in relazione all'impostazione epistemologica e metodologica della ricerca interculturale³.

Un'altra critica che è stata mossa all'intercultura è quella di essere un sapere perlopiù ottimistico, fiducioso nelle magnifiche sorti e progressive della società multiculturale che, attraverso processi di conoscenza reciproca e di meticciamento culturale, troverà un'armonica e irenica convivenza tra le differenze. Tale ottimismo, tuttavia, si basa sul misconoscimento delle implicazioni concrete e materiali del contatto interculturale, dei rapporti di forza che vi presiedono, della competizione che nasce per l'accesso a diritti e risorse limitati che spesso gli autoctoni non vogliono condividere con i nuovi venuti. Inoltre, tale fiducia è possibile solo non tenendo in conto

² D. Demetrio - G. Favaro (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, FrancoAngeli, Milano, p. 13.

³ E. Aiello Cabrera - T. Chiappelli - M.B. Troya Porras (2023), *Participatory methodologies for the co-construction of the research on migration and refugee studies. An introduction to the monographic issue*, in «Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione “Vito Fazio-Allmayer”», 2023, LII, n. 2, pp. I-XXI.

l'impovertimento della popolazione mondiale, che coinvolge oggi anche l'Europa, acuendone i nuovi conflitti di classe.

Infine, l'interculturalità si è mostrata come un sapere che pensa il contatto tra culture nel *hic et nunc* della situazione immigratoria, spesso tenendo poco conto della lunga storia che nei secoli è intercorsa tra le nazioni e i popoli ora in contatto. Una storia che, a causa del colonialismo, non può non condizionare le attuali relazioni tra ex colonizzatori (ora cittadini di paesi di immigrazione) e gli ex colonizzati (ora migranti che si spostano verso la ricca *metropolis* occidentale)⁴.

A modificare la pedagogia interculturale (condizionandola pesantemente) è stata quindi quella consapevolezza postcoloniale⁵ che l'analisi critica ha assunto, nel contesto italiano, solo da qualche decennio. Tale approccio riconosce il dominio coloniale europeo come una cesura storica che, coestensiva con lo sviluppo del capitalismo, ha prodotto l'attuale benessere economico del nostro continente. Non essendoci mai stata una generale elaborazione culturale della nostra avventura coloniale, a presiedere al rapporto degli europei con l'alterità etnoculturale è ancora oggi una postura colonialista. Per questo, nell'orizzonte teorico postcoloniale, il prefisso *post* non sottolinea solo la cesura storica, un *dopo* cronologico rispetto al colonialismo, diventato ora neocolonialismo globalizzato. Piuttosto, segnala una continuità ininterrotta (fino a oggi) dal punto di vista dello sfruttamento dell'Altro e del senso di superiorità che noi autoctoni abbiamo nei suoi riguardi.

Per questo motivo, il termine postcoloniale rimanda necessariamente anche alla decolonizzazione delle nostre pratiche di conoscenza⁶. Alla possibilità, cioè di decostruire le forme di pensiero dicotomico ed essenzialista – condizionate dal colonialismo – nelle quali “naturalmente” tendiamo a pensare le nostre relazioni con l'alterità⁷. Con le parole di Zoletto, possiamo cioè dire che quella postcoloniale non è

una prospettiva che indagherà semplicemente le caratteristiche di contesti storici e sociali succeduti a quelli coloniali, né una prospettiva che punti a una mappatura dei nessi che ancora connettono alla stagione coloniale molti aspetti del mondo contemporaneo [...]. Una prospettiva critica postcoloniale mira piuttosto [...] a esplicitare alcuni presupposti epistemologici che erano e sono ancora oggi alla base di una rappresentazione di tipo coloniale del rapporto fra persone e gruppi, nonché a decostruirli e a porsi in un atteggiamento critico verso di essi [...]. Si tratta, in altre parole, di prendere consapevolezza di (e prendere distanza da) quella tendenza a dicotomizzare ed essenzializzare il “continuum umano”⁸.

⁴ G. Burgio (2022), *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'interculturalità*, FrancoAngeli, Milano.

⁵ C. Sirna (2003), *Postcolonial education e società multiculturali*. Pensa Multimedia, Lecce; E. Caparrós Martín – G. Burgio (2023), *Visioni caleidoscopiche che problematizzano l'educazione interculturale in un'ottica decoloniale. Introduzione al numero monografico*, in «Educazione interculturale», 2023, 21, n. 2, pp. I-VI.

⁶ Mezzadra S. (2020), *Challenging Borders. The Legacy of Postcolonial Critique in the Present Conjuncture*, in «Soft Power. Revista euro-americana de teoría e historia de la política y del derecho», 2020, VII, n. 2, pp. 21-44.

⁷ Zoletto D. (2015), *Postcoloniale. Una prospettiva per la ricerca e l'intervento in pedagogia*, in M. Catarci - E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa.

⁸ D. Zoletto (2019), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 31-32.

Nello specifico contesto italiano, l'uso del termine postcoloniale definisce la nostra condizione in un duplice modo. Afferma innanzitutto «la complicità dell'Italia nella storia del colonialismo e del capitalismo a livello mondiale, nonché il ruolo dell'Italia nell'ambito della globalizzazione attuale»⁹. La globalizzazione/mondializzazione – entro cui siamo inseriti – costituisce infatti il modo contemporaneo attraverso cui si strutturano rapporti di sfruttamento postcoloniale¹⁰. In un secondo modo, invece, il termine si riferisce alla condizione di tutti noi – sia ex colonizzatori sia ex colonizzati – che siamo coinvolti in dinamiche di discriminazione e sfruttamento che si riproducono in maniera complessa anche nel tessuto multiculturale del territorio europeo, producendo una gerarchia intersezionale di dominio¹¹.

L'adozione di tale lente ci permette quindi di ricordare il nostro passato coloniale e la sua pesante ipoteca sul nostro presente. Contemporaneamente, ci spinge a vedere la nostra sottomissione a dispositivi di sfruttamento economico e di assoggettamento simbolico che si dispiegano – ovviamente con posizionamenti diversi tra autoctoni e migranti – in una complessa scala di potere.

2. La decolonialità

La geografa decostruzionista Borghi scrive che «il postcolonialismo [...] ha forse permesso di cambiare sguardo sul mondo. Ora però bisogna provare a cambiare il mondo. Un'altra grammatica è necessaria. C'è, e si chiama decolonialità»¹². Se la pedagogia postcoloniale ha avuto e tutt'oggi ha la capacità di riconoscere il replicarsi di dinamiche di potere – quei dispositivi di sfruttamento, subordinazione e discriminazione intersezionale in continuità con il colonialismo e l'imperialismo europeo, che abbiamo cercato di nominare velocemente – nei rapporti interculturali della moderna società multiculturale e globalizzata, l'approccio decoloniale intende invece superare tali dinamiche per mezzo dell'azione teorica ed educativa. Da un punto di vista storico, infatti, per quanto la decolonizzazione (quale processo storico avviatosi nella seconda metà del XX secolo) abbia permesso l'uscita di molti stati dal colonialismo politico (quindi dall'assoggettamento economico-politico a un altro stato) non ha portato via con sé anche la *colonialità*. Ci si riferisce qui a quella colonialità del potere¹³, del sapere¹⁴ e dell'essere¹⁵ – presente nelle menti e nei corpi degli ex colonizzati e degli ex colonizzatori, intrisi di rappresentazioni coloniali – che resiste al processo decoloniale,

⁹ C. Clò (2014), *Hip pop all'italiana. L'immaginazione postcoloniale delle seconde generazioni*, in C. Lombardi-Diop, C. Romeo (a cura di), *L'Italia postcoloniale*, Le Monnier, Firenze, p. 251.

¹⁰ E. Macinai (2020), *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*, Mondadori, Milano.

¹¹ M. Muraca (2017), *Decoloniale: proposte politico-pedagogiche*, in M. Fiorucci - F. Pinto Minerva - A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.

¹² R. Borghi (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica del sistema-mondo*, Meltemi, Milano, p. 70.

¹³ A. Quijano (2014), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, CLACSO, Buenos Aires.

¹⁴ E. Lander (2000) (a cura di), *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, CLACSO, Buenos Aires.

¹⁵ N. Maldonado-Torres (2007), *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, in A. Santory Jorge – M. Quintero Rivera (2018) (a cura di), *Antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 566-610.

richiedendo un percorso di *decolonializzazione*¹⁶ lungo e intricato, ma necessario per liberare le menti da un corpus rigido di rappresentazioni.

È Quijano a introdurre, già nell'ultima decade degli anni '90 del secolo scorso, il concetto di colonialità del potere, che contempla tutte le forme di prevaricazione e dominio ancora oggi esistenti, riflesse anche in un mercato del lavoro definibile come bianco, occidentale e razzializzato¹⁷. Per l'intellettuale peruviano, già a partire dal 1492 (anno della "scoperta" dell'America e, contemporaneamente, dell'espulsione degli ebrei dalla Spagna) la "razza" si eleva a principio regolatore del mondo, continuando oggi a operare in ciascun ambito socio-relazione, mantenendo la cultura euro-occidentale in una posizione superiore a tutte le altre, inferiorizzate e razzializzate.

Ciò si riflette anche nella cultura e nel sapere – domini dell'Occidente e di un bianco abbagliante – permettendo quel fenomeno che gli studiosi definiscono epistemicidio del sapere subalterno¹⁸. Proprio in questo ambito la pedagogia, superando un approccio meramente interculturale, può riconoscere la soggettività dell'Altro – il subalterno – concedendogli la parola, ovvero lo spazio per narrarsi e non lasciare che sia solo lo studioso europeo a rappresentare l'Altro. Tuttavia, ciò non basta a delegittimare il sapere dominante e a decostruirlo concretamente.

Per i pensatori decoloniali, l'urgenza di cambiare prospettiva si traduce infatti in un andare oltre la possibilità di dare la parola a un subalterno¹⁹, ribaltando la cornice teorica. Infatti, si mette in questione il privilegio del bianco di potere decidere se e a quali condizioni concedere spazio affinché il subordinato possa narrare la sua storia ed esprimere i suoi pensieri. Al posto di questo rapporto di privilegio, serve un dialogo, che non può concretizzarsi se non si prende in considerazione la soggettività dell'Altro, e se non si matura al contempo un pensiero (auto)critico.

Nelson Maldonado-Torres afferma infatti che l'essere del colonizzatore struttura il pensiero in maniera tale che – nelle ex colonie – il bianco discendente europeo si costruisce come soggetto caratterizzato o, meglio, dotato, di piena umanità, che non viene al contrario riconosciuta al non-bianco, discendente non-europeo e, per riflesso, non-umano²⁰. Infatti, tanto per il subalterno quanto per il soggetto dominante, il rischio maggiore del vivere in una società intrisa di colonialità è quello di interiorizzare caratteristiche e aspettative attribuite, rispettivamente, a ciascun soggetto e, a causa di ciò, rimanere ingabbiati in una condizione socio-culturale definita a priori sulla base di una serie di tratti distintivi (di cui il colore della pelle è il primo). Frasi come "sono loro che non si vogliono integrare", "non hanno voglia di lavorare" – magari pronunciate da politici o datori di lavoro – non sono altro che frutto di errori disposizionali²¹ che inducono a non considerare la persona in quanto tale, cogliendone specificità e potenzialità, ma la intrappolano in un set di aspettative che si tramanda a partire dal momento stesso in cui l'Altro viene razzializzato per la prima volta. Così, un subalterno, come in una profezia che si autoavvera, tenderà a comportarsi come tale,

¹⁶ R. Borghi (2020), *Decolonialità e privilegio...*, cit.

¹⁷ A. Quijano (2014), *Cuestiones y horizontes...*, cit.

¹⁸ B. De Sousa Santos (2009), *Una epistemología del Sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*, CLACSO, Città del Messico; M.F. Paolozzi (2023), *Epistemologia delle conseguenze e pedagogia interculturale nella prospettiva postcoloniale di Boaventura de Sousa Santos*, in «Educazione Interculturale», 2023, vol. 21, n. 2, pp. 9-19.

¹⁹ G. C. Spivak (1988), *Can the subaltern speak?*, Macmillan, Londra.

²⁰ N. Maldonado-Torres (2007), *Sobre la colonialidad del ser...*, cit.

²¹ L. Agostinetto (2022), *L'intercultura in testa: sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*, Franco Angeli, Milano, p. 177.

finendo per confermare la visione coloniale dominante. Allo stesso modo, un soggetto privilegiato difficilmente rinuncerà ai propri vantaggi, affermando piuttosto dinamiche di potere socialmente acquisite.

Affinché ciò non accada più, Freire sollecita gli oppressi a prendere coscienza della loro condizione subalterna per compiere un «grande compito umanista e storico [...] liberare se stessi e i loro oppressori»²². Specularmente, infatti, anche coloro i quali si trovano in una posizione gerarchica superiore hanno la possibilità, che si traduce in un dovere etico, di sfruttare la propria posizione privilegiata per rompere con le gerarchie, di esercitare il proprio potere per fare una scelta in controtendenza: smettere di opprimere, per includere²³.

In sintesi, quindi, nella società nella quale viviamo il potere si struttura – dal 1492 – come bianco ed europeo, ma oggi – bisogna riconoscerlo esplicitamente – anche come patriarcale ed eterosessuale. Allora, potremmo iniziare a tener conto anche della *colonialità del genere*²⁴ – riflesso delle dinamiche di genderizzazione, del sessismo e della discriminazione di genere sempre più in crescita nella nostra contemporaneità – tema rispetto al quale c'è ancora poca ricerca all'interno degli studi decoloniali²⁵.

Rispetto al passato, inoltre, possiamo affermare che le forme assunte dalla colonialità oggi, e le discriminazioni che ne derivano, risultano più subdole e intricate da riconoscere rispetto al periodo del colonialismo storico. Infatti, l'intersecarsi di più fattori richiede un continuo dialogo tra la dimensione individuale e quella collettiva del sé, nonché un'azione pro-attiva in ciascun ambiente in cui siano presenti soggettività postcoloniali. Molto spesso, infatti, genere e colore si mescolano tra loro, creando uno scenario in cui è difficile definire le cause e le ragioni delle discriminazioni²⁶. Per fare solo un esempio, una donna nera – figura subalterna per entrambi i tratti distintivi indicati – rischia, come fosse al centro di un crocevia, di essere colpita più volte e su più versanti.

3. Decolonizzare l'istruzione

Tra gli ambienti continuamente attraversati da differenze (e dal potere differenziale a esse connesso), di importanza centrale sono la scuola e l'università. Tenuto conto del quadro generale presentato, ci sembra necessario un ripensamento epistemologico nel campo dell'istruzione, ovvero che la pedagogia critica decoloniale si faccia antirazzista, antisessista e trasformativa, per favorire nei/nelle discenti la presa di coscienza dei modelli culturali di riferimento, trasformandoli da cornici inconsapevolmente assimilate a prospettive assunte per mezzo della riflessione.

Antirazzista perché, nonostante l'infondatezza scientifica della parola "razza", in nome della stessa si continua a discriminare e, quindi, la pedagogia decoloniale oggi – *iuxta propria principia* – non può che fare antirazzismo militante per svelare quelle

²² P. Freire (1969), *Pedagogia degli oppressi*, tr. it., EGA, Torino (2004), p. 11.

²³ R. Borghi (2020), *Decolonialità e privilegio...*, cit., pp. 180-186.

²⁴ B. Mendoza (2023), *La colonialità del genere e del potere: dalla postcolonietà alla decolonietà*, in «About Gender», 2023, vol. 12, n. 24, pp. 369-407.

²⁵ G. Burgio (2017), *Exotic is Erotic. Razzializzazione e sessualizzazione dell'alterità*, in I. Loiodice - S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari, pp. 113-123.

²⁶ S. Lorenzini - M. Cardellini (2018) (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Franco Angeli, Milano.

forme moderne del razzismo che risultano sempre più difficili da contornare, come – ad esempio – quello *simbolico*, ovvero:

un insieme di sentimenti antagonisti nei confronti delle persone nere e di altri gruppi etnici [...] che non si sviluppa in seguito ad un'esperienza diretta di relazioni negative intercorse con persone nere ma è frutto di una "socializzazione etnica", ovvero dell'acquisizione fin dall'infanzia di sentimenti negativi nei confronti dei neri in un clima culturale e familiare caratterizzato generalmente da tradizionalismo e individualismo che in età adulta possono diventare la base di convinzioni razziste²⁷.

Se a ciò aggiungiamo che il razzismo spesso si mescola – come abbiamo detto – con il sessismo, si spiega il motivo per il quale non possiamo non rendere la pedagogia decoloniale anche antisessista e analizzare le dinamiche di potere di retaggio patriarcale che si riflettono nei rapporti tra il sé e l'Altro e che si basano anche su preconcetti relativi alla gerarchia sociale tra i generi.

Nel concreto, allora, un/a docente – che, secondo bell hooks, dovrebbe insegnare per vocazione profetica e agire come guida per formare una comunità – ha il compito di trasgredire²⁸ quei paradigmi di pensiero²⁹ che inducono all'esclusione e alla marginalizzazione, per realizzare invece un'educazione democratica.

Decolonizzare l'istruzione è quindi un passo necessario sia per la crescita di menti decoloniali e critiche, sia per intervenire laddove, nel caso degli adulti (anche e soprattutto dei docenti), si siano interiorizzati paradigmi di pensiero poco idonei a rendere i luoghi dell'apprendimento più inclusivi, attraversati da dinamiche di socializzazione rispettose, reciproche e paritarie. È infatti proprio durante momenti di socializzazione e confronto con l'Altro che si possono svelare e denunciare schemi e paradigmi mentali che possono condurre a marginalizzazioni o esclusioni.

Tuttavia, il sistema italiano dell'istruzione appare ancora poco incline alla decolonializzazione. Sporadiche, settorializzate e a discrezione del docente sono le rare iniziative di apprendimento critico messe in atto nelle classi, quando invece tutta l'attività didattica dovrebbe essere "problematizzante", diventando strumento di liberazione³⁰, mutuo riconoscimento e crescita, dispiegandosi su un piano orizzontale caratterizzato da dialogo: tra docenti, tra discenti e tra le discipline. Per definire meglio l'importanza del dialogo, bisogna ricordare che il termine – dal greco *dià*, separazione, discordanza, ma anche reciprocità, e *légein* che significa parlare, legare, raccogliere – vuol dire *legare ciò che è separato*, presupponendo scambi, negoziazioni, incontri, pariteticità, riconoscimento³¹.

Perché ciò avvenga effettivamente, però, occorre *in primis* cambiare la concezione depositaria che si ha del sapere, superando l'inquietudine più grande del docente – così la definisce Freire – di basare l'istruzione su temi astratti e, soprattutto, di voler riempire le/gli studenti come fossero contenitori vuoti³². Le/i docenti devono piuttosto rompere con quelle forme di controllo che limitano la fertilità dell'ambiente scolastico e con l'adozione di paradigmi mentali che servono solo a «preservare la situazione di cui

²⁷ S. Lorenzini - M. Cardellini (2018) (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore...*, cit., p.17.

²⁸ B. Hooks, (2020), *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, tr.it, Meltemi, Milano (1994).

²⁹ J. Merizow, (2003), *Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr.it, Raffaello Cortina, Milano (1991).

³⁰ P. Freire (1969), *Pedagogia degli oppressi...*, cit., p. 11.

³¹ C. Giaccardi (2012), *La comunicazione interculturale nell'era digitale*, Il Mulino, Bologna, p.18.

³² P. Freire (1969), *Pedagogia degli oppressi...*, cit., p. 57.

risentono i benefici e che rende possibile quella loro falsa generosità»³³. Ma come fare ciò? Il tema è ovviamente vasto e complesso, ma forse si possono già fornire – in modo inevitabilmente cursorio – alcuni primi spunti teorici.

4. Una prospettiva tras-formativa

L'auspicata rivoluzione copernicana della scuola prevederebbe di iniziare problematizzando una serie di – con le parole di Freire – “temi generatori”³⁴ di pensiero critico, anche con attività che permettano a tutti i corpi del gruppo classe di raccontarsi, dare spazio ai propri sentimenti, acquisire visibilità. Hooks, per esempio, parlava di sé ai suoi studenti, come pratica per scendere dal “piedistallo” del potere relazionale, e amava incontrarli nel suo ufficio o a pranzo per conoscerli meglio, passare del tempo di qualità, creare un clima di apertura, dare spazio a tutti affinché potessero far sentire le loro voci³⁵. Allo stesso modo, seguendo il percorso dei suoi modelli – hooks e Freire – Borghi gioca a decostruire le norme dominanti che si materializzano anche nelle aule universitarie, per rendere queste ultime spazi contaminati da corpi dissidenti e militanti, a partire da consegne, esercizi, temi di discussione e modalità diverse da quelle convenzionali. L'obiettivo suo e del gruppo di ricerca SCRUM, del quale è parte, non è utopisticamente volto a cancellare i rapporti di dominazione, ma a renderli espliciti, smascherando i meccanismi che li alimentano e che andrebbero sovvertiti, chiarendo come in nessun luogo i rapporti tra le parti possono definirsi neutri³⁶.

Riprendendo gli insegnamenti di Freire prima – secondo cui «gli uomini si educano in comunione attraverso la mediazione del mondo»³⁷ – e di hooks poi, la/il docente può assumere il proprio “ruolo di guida”, osservando e cercando dietro ogni gesto degli alunni e delle alunne analogie tra il dichiarato e il compiuto, tra gli assunti (e i sentimenti) che sottostanno alle convinzioni e le azioni. Questo approccio critico può condurre a momenti di apprendimento trasformativo necessario a smascherare eventuali prospettive (sistema di credenze o set di regole riguardanti l'aspettativa abituale sull'interpretazione di un fenomeno) e/o schemi di significato (conoscenze, convinzioni, giudizi di valore, sentimenti) culturalmente e inconsapevolmente assimilati.

Dunque, è assolutamente necessario che, in un contesto educativo di soggetti che inevitabilmente non possono non aver già maturato un pensiero – di fatto – coloniale, tanto le/i docenti quanto le/gli studenti trasformino eventuali temi socialmente appresi in pensiero critico. Perché ciò si realizzi, può essere utile – secondo la prospettiva di Merizow – un *dilemma disorientante*³⁸, ovvero un problema per il quale le esperienze e le conoscenze pregresse del soggetto non forniscano soluzioni, che metta in discussione i valori profondamente radicati per giungere a nuove prospettive, azioni, visioni del mondo, del sé e dell'Altro, quindi a una tras-formazione.

A questo punto, si potrebbe pensare che a scuola basti – riprendendo l'esempio del razzismo simbolico fatto sopra – far emergere un dibattito o leggere un testo e commentarlo criticamente per originare un dilemma disorientante che conduca a un

³³ Ivi, p. 60.

³⁴ Ivi, p. 88.

³⁵ B. Hooks, (2020), *Insegnare a trasgredire...*, cit., p. 174.

³⁶ R. Borghi (2020), *Decolonialità e privilegio...*, cit., pp. 180-186.

³⁷ P. Freire (1969), *Pedagogia degli oppressi...*, cit., p. 69.

³⁸ J. Merizow, (2003), *Il significato dell'esperienza...*, cit., p. 165.

apprendimento trasformativo. Tuttavia, il dilemma disorientante costituisce solo un punto di partenza. Prima di giungere a nuovi e più corretti schemi e/o prospettive di significato, si attraversano una serie di fasi come quella dell'autoesame, che dà origine a un senso di responsabilità negativa per aver, ad esempio, discriminato un compagno nero. Poi c'è la fase della valutazione critica degli assunti epistemologici, socioculturali e psichici che può realizzarsi a scuola solo se il dilemma disorientante iniziale non costituisce un momento singolo di una data lezione di una sola materia. Inoltre, condividere un simile momento di sconforto insieme ad altri può sicuramente far sentire meno soli in questo percorso trasformativo che richiederà – come momenti successivi – l'esplorazione di nuove opzioni, azioni, relazioni, la sperimentazione di nuovi ruoli che si individuano come più adeguati, la familiarizzazione con gli stessi per la loro integrazione in una nuova prospettiva maturata criticamente³⁹.

Quanto detto finora potrebbe spiazzare e si potrebbe ritenere troppo impegnativo e non realizzabile nei serrati tempi scolastici. Per iniziare basterà però seguire le orme degli autori qui ricordati. Si può iniziare col cambiare le lenti con le quali si guarda la differenza per ottenere uno sguardo che si lasci permeare dalla stessa. Per questo le/i docenti dovrebbero interrogarsi sul loro personale operato, su cosa il loro corpo esprime in aula, sulle eventuali discriminanti concettualizzazioni dell'Altro e, partendo dal linguaggio stesso che si usa per definire il subalterno, riconcettualizzare correttamente il mondo intorno. Dovrebbero interrogarsi, cioè, sul peso delle parole, sulla loro etimologia e di conseguenza sul loro profondo significato per capire quanto anche una singola parola – come “razza” per esempio – possa contribuire a separare il sé dall'Altro.

Per cambiare sguardo sul mondo è insomma imprescindibile modificare le etichette che si utilizzano per definirlo, e bisognerebbe porre attenzione persino alle figure retoriche che si utilizzano per semplificare il fenomeno da concettualizzare. Se consideriamo che sono tre le macro-dimensioni che definiscono una persona – quella *culturale* relativa alla società di appartenenza, quella *sociale* relativa ai gruppi sociali di cui si fa parte e quella *personale* relativa alla propria identità – utilizzare la sineddoche per definire l'Altro, sostituire cioè il tutto con la parte o il plurale con il singolare, non è altro che una modalità per continuare a discriminare e alimentare stereotipi e pregiudizi. Definire un alunno come “il bambino albanese della classe x” o iniziare un discorso con “lo straniero è...” non solo non è il modo più appropriato per identificare i soggetti, ma è un modo che li snatura e induce a vederli nel modo in cui li pensiamo. Al contrario, «dovremmo fare in modo che il nostro linguaggio, il nostro modo di pensare e di produrre immagini ci aiuti anziché ostacolarci»⁴⁰. È un'impresa lunga, ma ogni maratona comincia con un primo passo.

Bibliografia

Agostinetto L. (2022), *L'intercultura in testa: sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*, Franco Angeli, Milano

Aiello-Cabrera E. - Chiappelli T. - Troya Porras M.B. (2023), *Participatory methodologies for the co-construction of the research on migration and refugee studies*.

³⁹ Ivi, p.166.

⁴⁰ L. Agostinetto (2022), *L'intercultura in testa...*, cit., p. 46.

An introduction to the monographic issue, in «Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione “Vito Fazio-Allmayer»», 2023, vol. LII, n. 2, pp. I-XXI.

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

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

Burgio G. (2017), *Exotic is Erotic. Razzializzazione e sessualizzazione dell'alterità*, in I. Loiodice - S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Progedit, Bari, pp. 113-123.

Caparrós Martín E. – Burgio G. (2023), *Visioni caleidoscopiche che probelmatizzano l'educazione interculturale in un a prospettiva decoloniale. Introduzione al numero monografico*, in «Educazione Interculturale», 2023, vol. 21, n. 2, pp. I-VI.

Clò C. (2014), *Hip pop all'italiana. L'immaginazione postcoloniale delle seconde generazioni*, in C. Lombardi-Diop - C. Romeo (a cura di), *L'Italia postcoloniale*, Le Monnier, Firenze.

De Sousa Santos B. (2009), *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, CLACSO, Città del Messico.

Demetrio D. - Favaro G. (2002), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano.

Fiorucci M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Franco Angeli, Milano.

Freire P. (1969), *Pedagogia degli oppressi*, tr.it., EGA, Torino, 2004.

Guillaumin C. (2020), *Sesso, razza e pratica del potere. L'idea di natura*, tr.it., Ombre corte, Verona, 1992.

Hooks B (2020), *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, tr.it., Meltemi, Milano, 1994.

Lander E. (2000) (Ed.), *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, CLACSO, Buenos Aires.

Lorenzini S. – Cardellini M. (2018) (a cura di), *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista*, Franco Angeli, Milano.

Macinai E. (2020), *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*, Mondadori, Milano.

Maldonado-Torres N. (2007), *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*, in A. Santory Jorge – M. Quintero Rivera (2018) (a cura di), *Antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 566-610.

Mendoza B. (2023), *La colonialità del genere e del potere: dalla postcolonietà alla decolonietà*, in «About Gender», 2023, vol. 12, n. 24, pp. 369-407.

Merizow J. (2003), *Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr.it, Raffaello Cortina, Milano, 1991.

Mezzadra S. (2020), *Challenging Borders. The Legacy of Postcolonial Critique in the Present Conjuncture*, in «Soft Power. Revista euro-americana de teoría e historia de la política y del derecho», 2020, vol. VII, n. 2, pp. 21-44.

Muraca M. (2017), *Decoloniale: proposte politico-pedagogiche*, in M. Fiorucci – F. Pinto Minerva – A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, ETS, Pisa.

Paolozzi M.F. (2023), *Epistemologia delle conseguenze e pedagogia interculturale nella prospettiva postcoloniale di Boaventura de Sousa Santos*, in «Educazione Interculturale», 2023, vol. 21, n. 2, pp. 9-19.

Quijano A. (2014), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, CLACSO, Buenos Aires.

Sirna C. (2003), *Postcolonial education e società multiculturali*, Pensa Multimedia, Lecce.

Spivak G.C. (1988), *Can the subaltern speak?*, Macmillan, Londra

Vaccarelli A. (2018), *Mala tempora currunt. L'educazione antirazzista come sfida e come necessità*, in S. Polenghi – M. Fiorucci – L. Agostinetti (a cura di), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, Pensa Multimedia, Lecce.

Zoletto D. (2015), *Postcoloniale. Una prospettiva per la ricerca e l'intervento in pedagogia*, in M. Catarci – E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa.

Zoletto D. (2019), *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*, Franco Angeli, Milano.

