



Donaldo Macedo*

L'ETICA DELLA DEMOCRAZIA LINGUISTICA NELLE SCUOLE E NELLA SOCIETÀ

Il monolinguisimo è una malattia curabile.¹

La messa al bando delle lingue minoritarie ha implicazioni etiche profonde che vanno oltre il dibattito pedagogico, nel quale si contrappone normalmente English only, l'uso esclusivo dell'inglese, a quello della lingua madre. I dibattiti sul monolinguisimo nei piani didattici, che si concentrano esclusivamente sul successo individuale degli studenti, non prendono in considerazione i contesti sociali più ampi in cui le lingue sono veicoli importanti per la cultura, la comunità e l'identità - e, per estensione, meccanismi fondamentali a conferma di come gli studenti percepiscano la propria identità e il proprio senso di appartenenza. Per di più, la depoliticizzazione dell'educazione linguistica contribuisce a una democrazia disfunzionale, ignorando la natura antidemocratica della negazione del diritto degli individui all'alfabetizzazione sia nella loro prima lingua sia in inglese.

Secondo la tesi esposta in questo saggio, gli accademici e gli insegnanti² convinti che i programmi English only offrano dei vantaggi agli studenti delle minoranze stanno in realtà facendo quella che Paulo Freire, in *Pedagogia degli Oppressi*, chiama "falsa carità" (2002, 45). Si incoraggiano gli studenti a equiparare il loro 'successo' con una forma di assimilazione che, nonostante i risultati nel padroneggiare l'inglese, non è mai pienamente riconosciuta dalla società dominante - una società che semplicemente continuerà a vedere come 'altri' gli anglofoni non di razza bianca e gli individui che non parlano inglese, dato che la soppressione delle loro lingue native è legittimata. Ignorando questo fatto e insegnando esclusivamente in inglese, convinti che questo sia il modo migliore per aiutare gli studenti, gli insegnanti 'caritatevoli' possono inavvertitamente perpetuare le idee razziste ed etnocentriche della società dominante. Al contempo gli insegnanti possono però sfidare il razzismo e l'etnocentrismo che permeano la società dominante rimuovendo le condizioni che privilegiano l'inglese accademico in quanto *unica* lingua accettata, e che negano o svalutano l'uso di altre lingue in modo che gli studenti, per avere successo nella cultura dominante, sentano di dovere 'rinunciare' a una parte di se stessi e della loro comunità.

1. Prendere l'etica sul serio

Anche tra i molti progressisti americani, ricorrere a un linguaggio che definisca gli accademici come *leader morali* è spesso considerato scortese. Un linguaggio che spezzi prospettive e comportamenti non etici all'interno del mondo accademico è quasi sempre respinto come volutamente provocatorio o controverso per abitudine. La nostra appartenenza al mondo accademico ci spinge quindi a evitare l'uso di termini come 'oppresso,' che potrebbero implicare una nostra partecipazione al sistema di oppressione, incoraggiandoci

* Donaldo Macedo è professore di Inglese e Professore Emerito di Arti Liberali ed Educazione presso l'University of Massachusetts Boston. È uno dei maggiori esperti nei campi della linguistica, dell'alfabetizzazione critica e dell'educazione bilingue e multiculturale. I suoi lavori di traduzione, revisione e analisi della pedagogia di Paulo Freire hanno avuto un enorme impatto nel campo della pedagogia critica. Alcune delle sue opere sono: *Literacy: Reading the Word and the World* (con Paulo Freire, 1987), *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know* (1994), *Dancing With Bigotry* (con Lilia Bartolome, 1999), *Critical Education in the New Information Age* (con Manuel Castells, Ramón Flecha, Paulo Freire, Henry Giroux and Paul Willis, 1999), *Chomsky on Miseducation* (con Noam Chomsky, 2000) *Ideology Matters* (scritto a due mani con Paulo Freire, 2002), *The Hegemony of English* (con Panayota Gounari e and Bessie Dendrinis, 2003), *Noam Chomsky on Miseducation* (con Noam Chomsky, 2004), *Globalization of Racism* (con Panayota Gounari, 2005), *Howard Zinn on Democratic Education* (con Howard Zinn, 2005), *Pedagogy of Solidarity* (con Paulo Freire, Ana Maria Araujo Freire, Walter F. de Oliveira, 2014). Iperstoria ha pubblicato una sua intervista con Ana T. Solano-Campos, tradotta da Valentina De Rossi (Iperstoria 1, febbraio 2013).

¹ Questa citazione è normalmente attribuita a Carlos Fuentes che, in un'intervista pubblicata sul *Times Higher Education*, ha detto tuttavia di ricordarsi di averla vista su un cartello in Texas.

² N.d.T. L'autore utilizza il termine 'teacher,' qui tradotto come 'insegnante,' per far riferimento sia agli insegnanti delle scuole superiori sia ai docenti universitari.



invece a ricorrere a eufemismi come 'diseredato' o 'economicamente marginale.' La stessa contraddizione egoistica informa l'approccio progressista alla sofferenza umana - un approccio che considera una persona come *etica* proprio nel momento in cui prende le distanze dai crimini della società. Una tale visione, secondo Freire, è intrisa di 'falsa generosità': "Gli oppressori, falsamente generosi, hanno bisogno che l'ingiustizia perduri, affinché la loro 'generosità' continui ad avere le occasioni per realizzarsi. [Perciò] la vera generosità consiste nel lottare affinché spariscano le ragioni che alimentano il falso amore" (2002, 29). Il concetto fondamentale che deriva da tutto ciò è che rimediare all'ingiustizia significa *cambiare* il nostro approccio e reindirizzare le nostre azioni anziché accettare, dopo averle riconosciute, le condizioni che stanno alla base dell'oppressione.

La maggior parte degli educatori concorda sul fatto che la lingua sia cruciale per l'educazione. Ma a parte l'insegnarne agli studenti la padronanza tecnica, difficilmente ne analizzano l'uso nei termini di una pratica fondamentalmente etica. Il modo in cui le parole sono utilizzate per 'nominare' la realtà dietro la lingua può rendere l'ideologia visibile oppure oscurarla o riprodurla. Usare ad esempio un termine eufemistico come 'i ricchi' può rafforzare il mito di una società senza classi, mentre un'espressione come 'classe dirigente' suscita domande riguardo al potere e a chi ne sia oggetto. Porre domande di questo tipo sul linguaggio che usiamo richiede uno spostare l'attenzione sul *come* e *per quali motivi* insegniamo – con l'obiettivo di farlo secondo modalità che sfidino, anziché replicarle, le condizioni di oppressive. Nel contesto dell'educazione linguistica, questo significa non soltanto analizzare il contenuto di ciò che viene insegnato, ma anche sostenere la capacità dei parlanti non nativi di lingua inglese, e delle loro comunità linguistiche, di mostrare autorevolezza nella lingua prescelta. Gli insegnanti di lingue e i ricercatori nel campo della formazione dovrebbero ricordare l'insistenza con cui Edward Said definisce l'intellettuale come colui che "sulla spinta di una passione metafisica e principi disinteressati della giustizia e della verità, denuncia la corruzione, difende i deboli, sfida il potere inadeguato o tirannico" (21) - inclusa la nostra.

L'analisi del ruolo del linguaggio e dell'etica dell'insegnamento della lingua è molto importante, soprattutto quando termini come 'etica' e 'morale' sono spesso banalizzati dal discorso accademico. Queste parole, quando compaiono, sono spesso specchietti per le allodole. Il contenuto etico che dovrebbe sostenere la morale, svuotato per abitudine, ci lascia con una carcassa descrivibile al meglio come un moralismo senza morale. Dobbiamo ridurre il divario tra atteggiamenti accademici e intervento autentico nel mondo. Come si può parlare concretamente di moralità quando rimaniamo al sicuro nelle nostre oasi accademiche a scrivere degli oppressi, riducendo il nostro attivismo nella comunità oppresse a dei 'tour degli oppressi'? Queste 'gite' potranno essere successivamente analizzate, raccontate e pubblicate, garantendo ai turisti accademici promozioni, cattedre e in alcuni casi celebrità. Nel frattempo i bambini, gli anziani e altre persone della comunità rimangono intrappolati nella fame, nella sofferenza e nella disperazione: una dignità umana compromessa, unicamente definibile come sub-umanità.

Rifiutando di affrontare il problema dell'oppressione linguistica (quando esprimersi nella lingua non dominante, o in inglese con un accento straniero, offre l'occasione per infamare, escludere e umiliare i membri delle comunità di minoranza linguistica) gli educatori progressisti affermano dogmaticamente di 'incoraggiare' gli studenti appartenenti a minoranze linguistiche e di 'dare loro voce,' purché quella voce sia English only. Questa posizione porta spesso a una pedagogia che intrappola: pur proclamando di incoraggiare gli studenti, quegli educatori che vanno nelle comunità di minoranza linguistica a fornire servizi English only rischiano di rafforzare la loro posizione privilegiata, schermanandosi dalla realtà che ha creato quelle stesse condizioni oppressive che loro vorrebbero in primo luogo eliminare. Al contempo gli educatori progressisti devono capire che non dovrebbero impedire ai membri delle comunità emarginate di appropriarsi di quel capitale culturale di cui loro stessi, in qualità di educatori borghesi, hanno ampiamente beneficiato. In altre parole, avere accesso a contenuti educativi in lingue che gli studenti appartenenti a minoranze linguistiche padroneggiano, non dovrebbe escludere l'acquisizione della lingua inglese. Gli educatori dovrebbero ricordare il cauto avvertimento di bell hooks: "non è la lingua inglese che mi ferisce, ma l'uso che ne fanno gli oppressori, il modo in cui la distorcono per farla diventare un territorio che limita e definisce, come la rendono un'arma che può far vergognare, umiliare, e colonizzare" (168).³

³ N.d.T. Tutte le citazioni che rimandano a un testo inglese sono state tradotte in questa sede per la prima volta, data la mancanza di una traduzione italiana dell'opera da cui sono tratte. Il numero di pagina fa riferimento al testo originale inglese.



2. L'Insegnamento delle lingue in America

Il discorso culturale dominante negli Stati Uniti dovrebbe suscitare sdegno per le sue implicazioni etiche. Il fatto che non accada dimostra come gli studiosi siano troppo spesso esempi viventi di oscure contraddizioni morali: conserviamo la giovialità ma intanto restiamo volontariamente ciechi e sordi di fronte al ruolo che rivestiamo nell'ignorare o addirittura nel sostenere condizioni sociali oppressive. Com'è possibile che degli educatori impegnati si vantino a livello di discorso della loro posizione critica quando rimangono poi indifferenti, ad esempio, di fronte alla disuguaglianza che caratterizza la realtà degli Stati Uniti? Si tratta di disuguaglianza su una scala che rende possibile all'uno per cento della popolazione di accumulare 110 miliardi di dollari mentre i poveri, almeno quelli abbastanza fortunati da avere qua e là dei lavoretti con salari minimi, non riescono a sollevarsi dalla miseria, tanto da fare dire al presidente Obama (anche se forse un po' tardi nel corso della sua presidenza) che "nessun individuo che lavora a tempo pieno dovrebbe essere costretto a crescere una famiglia in povertà" (the Nation 3).⁴ Nonostante queste dichiarazioni Obama non ha fatto granché per contrastare l'impovertimento di ampi settori della società americana, che ha permesso agli oligarchi di arricchirsi in modo surreale. Questa situazione può essere collegata all'insicurezza economica della borghesia bianca e delle classi più povere, e a un orientamento sempre più di destra della politica americana. È importante che si comprenda la complessità di questi intrecci, e di come la mancanza di attenzione ai fattori economici e politici non soltanto permetta il perpetrarsi della povertà e di tutte le forme di sofferenza a essa collegate, ma rafforzi al contempo la base razzista della nostra società.

Mi concentrerò su queste condizioni, spesso ritenute ovvie, per definire i modi attuali dell'attacco contro le lingue diverse dall'inglese. Grazie a questo attacco stati come l'Arizona, la California, il Massachusetts e altri ancora, hanno promulgato leggi che rendono illegale l'insegnamento di contenuti accademici a bambini immigrati nella loro lingua madre, che spesso è l'unica lingua in cui possono veicolare significati, esprimere la complessità della vita dell'immigrato e l'ambivalenza dell'anima, che desidera dare un senso all'esistenza agrodolce vissuta nella diaspora. Gloria Anzaldúa ha detto, "se vuoi davvero ferirmi, parla male della mia lingua. L'identità etnica è gemella della identità linguistica - io sono la mia lingua. Fino a che non sarò orgogliosa della mia lingua, non lo sarò neppure di me stessa" (97).

Gli educatori e coloro che decidono le politiche didattiche devono superare il dibattito sull'istruzione intesa come "inglese contro lingue native degli studenti", tenendo in conto la realtà meccanizzata che nega a gran parte degli immigrati una zona sicura in ambito istituzionale, linguistico e culturale. Soltanto così si potrà riflettere su tensioni, contraddizioni, paure, dubbi, speranze e sogni che sono parte integrante del vivere un'esistenza culturale presa a prestito, incrinata dalla percezione di se stessi come presenti ma invisibili, visibili ma non presenti. Si tratta di una condizione che invariabilmente si manifesta nella realtà della vita dell'immigrato, un tentativo di bilanciare due mondi, due culture e due lingue asimmetriche. È un processo attraverso il quale l'immigrato scopre che cosa significhi essere alla periferia della relazione intima tra due mondi quasi sempre in contrasto tra di loro.

Una più profonda comprensione delle tensioni, delle contraddizioni, delle paure, dei sogni e delle aspirazioni che abitano l'esistenza degli immigrati farà un'enorme differenza per gli studenti di queste comunità i cui sogni, obiettivi e desideri sono spesso intrappolati nella temporanea barriera linguistica dell'inglese. *Temporanea* perché sappiamo che tutti gli studenti immigrati, se hanno opportunità e istruzione adeguate, possono imparare l'inglese. La capacità di imparare le lingue non riguarda soltanto la lingua madre di un essere umano, riguarda anche le altre. Il mito che gli americani non siano bravi a imparare le lingue ha molto più a che fare con degli atteggiamenti sociali che con una capacità biologica di cui sono dotati tutti gli esseri umani. In molti paesi in via di sviluppo, anche coloro che sono stati esclusi dalla scolarizzazione e dall'alfabetizzazione imparano a parlare due o più lingue. In quelli che sono definiti i paesi più sviluppati, ad esempio la Germania e la Svezia, gran parte degli studenti superiori diplomati parla più lingue. Di fatto, in quei paesi, l'educazione di un individuo non sarebbe considerata completa se costui parlasse solamente la propria lingua.

Ho fatto questa breve carrellata per sottolineare l'impatto degli atteggiamenti sociali sull'apprendimento e sull'insegnamento linguistico. Sono certo, come già hanno osservato Carlos Fuentes e altri, che gli americani non soffrono di una predisposizione genetica nei confronti delle lingue che sarebbe la causa della malattia

⁴ Originale: "no one who works full time should ever have to raise a family in poverty."



del monolinguisimo. Negli Stati Uniti si sta verificando una mancanza di interesse verso le altre lingue, e ciò va compreso nel contesto della xenofobia generale che al momento sta dando forma alla discussione in tutto il paese, ragione per cui la lingua è uno dei pochi campi in cui una persona può impunemente mostrarsi razzista. In altre parole, la promozione dell'English only è fatta passare come la migliore soluzione possibile e non come la violazione del diritto a essere alfabetizzati nella propria lingua. Negli Stati Uniti è evidente il nesso tra le politiche dell'English only, la legge anti-immigrazione che legalizza il profiling razziale e la soppressione degli studi etnici in Arizona.

Sullo sfondo di un paesaggio di discriminazione linguistica e culturale, la maggioranza degli studenti immigrati non si sente accolta nella società e nelle scuole americane. Di conseguenza, gli insegnanti che si considerano agenti del cambiamento, e che vogliono migliorare la vita dei loro studenti, devono prendere in considerazione i problemi pedagogici derivanti dalla discriminazione linguistica e culturale. Se si accetta che la motivazione sia uno dei fattori più importanti nell'apprendimento di una seconda lingua, gli insegnanti devono capire con atteggiamento critico che una società così palesemente chiusa nei confronti degli immigrati non può aspettarsi che questi ultimi siano fortemente motivati ad abbracciarne la cultura. Molti di loro, soprattutto se sono di colore, vedono infatti svalutata la loro identità culturale, la loro lingua e molto spesso la loro dignità.

Mi sentivo costantemente perplesso e confuso, quando stavo faticosamente imparando l'inglese, poiché avevo creduto senza riserve al mito che gli Stati Uniti fossero una nazione di immigrati a cui veniva offerto riparo, uguaglianza e libertà; eppure non mi sono mai sentito libero di parlare nella mia lingua madre, in particolare in contesti istituzionali. La mia cultura capoverdiana è stata completamente svalutata dalla pressione costante all'assimilazione, che contraddice gli ideali stessi della democrazia, dell'uguaglianza e della libertà. In altre parole, è un ossimoro celebrare gli ideali di democrazia in una società che al contempo ti sta mettendo pressione perché tu smetta di essere al fine di essere riconosciuto. Questa è una società che dice ai bambini, "per noi vai bene purché diventi come il resto di noi e accetti ciecamente i nostri valori, anche se ciò significa accettare atteggiamenti razzisti e rinunciare alla tua lingua e alla tua cultura." I curricula scolastici offrono raramente agli studenti immigrati la possibilità di dare un senso all'ambivalenza delle loro anime culturalmente scisse. Il curriculum scolastico non offre quasi nulla agli studenti per fare loro rivivere i momenti dell'infanzia, congelati nel tempo e nello spazio. Si offre al contrario, in particolar modo con l'imposizione del common core⁵, un processo di assimilazione forzata che riflette i valori dominanti della società. Tale processo somiglia molto a ciò che Amílcar Cabral vedeva come un parziale genocidio culturale, creato affinché il gruppo culturale dominante possa consolidare la sua egemonia culturale e linguistica; un processo che "riesce a imporsi senza danni sulla cultura delle persone dominate, ovvero armonizza la dominazione economica e politica di queste persone con la loro personalità culturale" (12). Questo è il motivo per cui i fautori dell'educazione English only dicono che gli studenti immigrati possono ancora parlare la loro lingua nativa a casa, mentre imparare l'inglese a scuola assicurerà il loro successo futuro. Tuttavia, parlare una lingua non significa essere alfabetizzati in quella lingua, e tutto questo non è altro che una forma di assimilazione coatta.

La triste realtà, anche quando ti integri senza criticare e rinunci a gran parte dei tuoi valori culturali e parli inglese perfettamente, è che non sarai mai accettato come del tutto americano, soprattutto se sei un non-bianco. In altre parole, la stessa aspettativa di integrazione è piena di false promesse e di limitazioni. Le false promesse sono contenute nel mito secondo il quale, una volta rinunciato alla propria cultura e alla propria lingua, e ottenuta l'integrazione, si potrà diventare completamente americani. Le limitazioni invece sono comprovate dal fatto che soltanto le persone provenienti da famiglie bianche europee hanno finora goduto del privilegio di essere chiamate americane, come segno di appartenenza a un'etnia tuttora incontaminata. Che l'accettazione sia parziale è sottolineato nella convenzione della lingua inglese di ricorrere al trattino quando ci si riferisce a gruppi etnici e culturali non bianchi. Di conseguenza, è uso comune nella lingua inglese avere afro-americani, ispano-americani, asiatico-americani e molti altri americani con il trattino. Per contro, risulterebbe strano parlare di europei-americani, tedeschi-americani, inglesi-americani e belgi-americani. L'uso continuo del trattino riflette e rafforza la segregazione costante dei gruppi etnici non bianchi. La stessa ideologia dominante che impone un'assimilazione supina pretende al

⁵ N.d.T. 'Common Core' fa riferimento a degli standard educativi imposti agli studenti in alcune materie di base secondo l'anno di studi che stanno seguendo.



contempo che diventiamo immuni alla deumanizzazione implicita nell'uso del trattino; esso implica una collocazione etnica e culturale crudele, che dà forma alla disuguaglianza e la rende normale. L'egemonia culturale è imposta così perfettamente che anche le vittime di questa classifica ritengono il processo naturale e accettano come cosa normale il definire se stessi in quei termini.

3. Il ruolo degli insegnanti di lingue nell'abbattere l'oppressione

È pur sempre possibile imparare l'inglese e avere successo nel mondo accademico anche se non si è madrelingua, ma tale successo è spesso legato alle qualità umane e didattiche degli insegnanti che si incontrano lungo il percorso di apprendimento in inglese. Quando ero studente delle secondarie alla Boston English High School ebbi la grande fortuna di incontrare sul mio cammino un consulente all'orientamento che contraddisse le parole di un suo collega secondo il quale non ero "tagliato per il college" e avrei dovuto diventare un riparatore di televisori. Per quel consulente, che aveva cercato di dissuadermi dall'andare al college, il fatto che parlassi tre lingue e avessi buoni voti poco importava di fronte alla teoria folkloristica che metteva insieme la mia temporanea difficoltà con la lingua inglese e le mie capacità intellettuali. Negli Stati Uniti, gli alti tassi di abbandono degli studi da parte di studenti di origine latinoamericana (in alcuni distretti scolastici urbani come Boston, circa il 65% lascia in prima o seconda media) dimostra purtroppo che le stesse pratiche discriminatorie fondate su lingua, razza, etnia, sesso e classe sociale, continuano a caratterizzare la cultura della maggior parte delle scuole pubbliche nelle città degli Stati Uniti.

Che io sia uno scrittore e un professore è un puro caso, me lo ripeto sempre. Ho avuto la fortuna di incontrare un insegnante abituato a pensare in modo critico, capace di vedere al di là degli stereotipi e dello status quo. La maggior parte dei miei amici, non altrettanto fortunati, sono finiti a ingrossare le fila dei 'ritirati' - un eufemismo per gli studenti esclusi dal sistema scolastico. Ecco perché credo sinceramente nell'importanza degli insegnanti: possono fare la differenza. Tuttavia, gli insegnanti hanno peso nella misura in cui possiedono chiarezza politica e il coraggio di denunciare quei subdoli processi discriminatori incorporati nel sistema scolastico. È di fondamentale importanza che gli insegnanti capiscano il loro ruolo nel confermare o nel confutare la realtà degli studenti. Gli insegnanti devono vedersi sempre come guide che lottano per il benessere di tutti gli studenti. Eppure, nel contesto del regime neoliberale dei test di valutazione della qualità⁶ e delle responsabilità deviate, un tale ruolo è difficile da sostenere. Intendo dire che gli insegnanti sono ormai sotto assedio e, di conseguenza, adottano spesso una modalità di sopravvivenza sbagliata, adeguata alle disposizioni del mercato.

Il mio consiglio agli insegnanti è di capire criticamente la loro *importanza*. Tuttavia, non è sufficiente dire che *hanno importanza*. *Avere importanza* significa assumersi responsabilità al di là dell'accordo contrattuale che ci impegna a insegnare dei contenuti. *Avere importanza* significa che gli insegnanti diventano politicamente consapevoli del fatto che non tutti gli studenti sono trattati con la dignità e il rispetto che meritano nelle scuole. *Avere importanza* significa anche essere consapevoli come insegnanti che al di là delle barriere linguistiche temporanee degli studenti in relazione all'inglese, ci sono sempre esigenze, desideri, sogni e aspirazioni. Gli insegnanti devono mostrare il loro affetto e respingere la disumanizzazione insita nei test standardizzati, annunciando che dietro ogni punteggio c'è sempre un volto umano che anela a *diventare* e che ha bisogno di uno spazio pedagogico sicuro per riflettere sulle tensioni, le paure, i dubbi, le speranze e i sogni di un'esistenza culturale in prestito – un'esistenza che sotto il profilo culturale è quasi schizofrenica. Questa condizione scissa si manifesta invariabilmente, nella vita degli immigrati: è un movimento tra due mondi, due culture e due lingue invariabilmente segnate da relazioni di potere asimmetriche. Si tratta di un processo lungo il quale impariamo che cosa significhi essere nel punto di incontro del rapporto, intimo ma fragile, tra un mondo culturale dominante e uno dominato. Quindi il nostro lavoro di insegnanti consiste sia nel difendere gli studenti dalle condizioni di oppressione che devono affrontare nelle scuole, sia nell'insegnare i contenuti che ci vengono richiesti. Il nostro lavoro e anche il nostro dovere di insegnanti implica la salvaguardia della dignità di tutti gli studenti, affinché non cadano vittime di quella curva di Bell della discriminazione in campo educativo che è spesso sbandierata ai quattro venti come se fosse scientifica e democratica.

⁶ N.d.T.: Negli Stati Uniti le scuole sono tenute a eseguire dei test di qualità per accertarsi di fornire un servizio adeguato agli standard federali.



Sotto il mantra della scienza e dell'insegnamento 'empirico,' gli insegnanti sono spesso costretti a impegnarsi nella costruzione sociale del *non vedere* la demonizzazione degli immigrati, un fenomeno mondiale che si manifesta in modo diverso in contesti geografici diversi. Nel caso degli Stati Uniti il fenomeno in questione è in questo momento molto evidente ma non necessariamente unico o nuovo. Ciò che gli insegnanti devono capire è che l'attacco di cui è attualmente vittima la popolazione latinoamericana in Arizona non è dissimile dalla deportazione dei Rom in Francia. Gli insegnanti devono essere in grado di unire i puntini per cogliere le somiglianze tra la soppressione degli studi etnici in Arizona e il divieto di costruire una moschea musulmana in una metropoli globale come New York. Questi attacchi non sono soltanto dovuti a gruppi e a uomini politici estremisti in un determinato paese, stato o città. Sono parte integrante di un'ideologia razzista che non è limitata agli Stati Uniti ma si configura come fenomeno globale insidioso. Ciò che gli insegnanti non possono fare è affermare che il razzismo sia peggiore in Europa, considerate tutte le bombe messe nelle moschee e le aggressioni continue contro gli immigrati, e al contempo sostenere che, sebbene il razzismo rimanga un problema nel loro stesso paese, le relazioni razziali sono molto meglio che 'altrove.' Negli Stati Uniti si sente spesso citare l'elezione del presidente Obama come prova del fatto che la nazione sia arrivata a un'era post-razzista. Una valutazione più onesta del razzismo, negli Stati Uniti e altrove, non è solamente necessaria per confrontare i livelli di razzismo in contesti geografici e culturali diversi, ma anche per svelare le strutture razziste *nascoste*, che informano e danno origine a focolai visibili di violenza razzista, come testimoniano i casi di Arizona, Francia o Germania. Gli insegnanti hanno bisogno di capire, come Jürgen Habermas ha suggerito, che le nazioni dominanti sono

state scosse da ondate di disordini politici a causa dell'integrazione, del multiculturalismo e del ruolo della 'Leitkultur,' o cultura nazionale dominante. Questo tipo di discorso a sua volta rafforza la tendenza crescente alla xenofobia tra la popolazione. Sono tendenze evidenziate da anni in studi e dati statistici che mostrano una silenziosa ma crescente ostilità nei confronti degli immigrati. Eppure è come se avessero trovato una voce soltanto ora.

La sfida, per gli insegnanti, consiste nel capire che il potere dominante utilizza l'istruzione per legittimare almeno in parte le scelte economiche e politiche che danno origine a un razzismo sfrenato e a pedagogie di esclusione, destinate a sfociare nella violenza. Gli insegnanti devono ad esempio comprendere che il razzismo si manifesta nei test somministrati su larga scala, e che questi test hanno conseguenze letali poiché creano un numero sproporzionato di abbandoni tra gli studenti delle minoranze. Quei pochi che rimangono a scuola sono solitamente condannati a essere etichettati 'studenti con bisogni speciali' e 'studenti a rischio.' Qui 'a rischio' funziona come un eufemismo per definire gli studenti delle minoranze. In genere capita di rado che ci chiediamo "chi è a rischio?" e "chi ha messo questi studenti a rischio?" Le università e le scuole creano così programmi coordinati da 'esperti' nella prevenzione dei rischi, al fine di offrire una soluzione educativa rapida; ma evitano di prendere in esame l'ideologia intrinseca delle condizioni materiali di oppressione che fin dall'inizio mettono a rischio gli studenti. Questi 'esperti' (per lo più bianchi della classe media) accreditati a tenere corsi sul tema Rischi e Prevenzione, non sono mai incoraggiati nel corso dei loro studi ad analizzare le realtà 'a rischio' né l'ideologia che le determina. Gli si impedisce di sviluppare una comprensione critica dell'interdipendenza tra la realtà 'a rischio' nelle scuole e i contesti socio-economici e socio-culturali che danno origine proprio a realtà 'a rischio.' Non indagando sulle interconnessioni tra le condizioni socio-culturali e socio-economiche, e l'etichetta 'a rischio,' gli insegnanti (indipendentemente dalle loro buone intenzioni) possono facilmente diventare schiavi della gestione degli studenti 'a rischio,' e non relazionarsi con loro come persone che già incontrano e superano molti rischi nella loro vita, giorno dopo giorno, anche soltanto per frequentare la scuola. I programmi e gli esperti dedicati a etichettare gli studenti 'a rischio' possono dare l'impressione che le scuole stiano facendo qualcosa. In realtà stanno facendo molto poco per evitare che questi studenti si uniscano alle fila di quelli che abbandonano. Credo che gli insegnanti abbiano bisogno di abbracciare senza remore i principi pedagogici sviluppati da Paulo Freire, Lilia Bartolomé, bell hooks, Howard Zinn, Henry Giroux, Antonia Darder e altri. Queste persone sono l'esempio vivente di ciò che significa essere impegnati in una pedagogia umanizzante. Al di là delle loro aree specifiche di specializzazione, condividono la convinzione di Augusto Boal che "come esseri



umani, siamo tutti nati poeti. Le istituzioni si mettono in mezzo per impedirci di continuare a esserlo.⁷ Ciò che rende ognuno di questi educatori unico e speciale è una smisurata umanità, l'impegno inflessibile per la giustizia sociale e il coraggio, come direbbe Paulo Freire, di denunciare le brutture del mondo e di annunciarne uno più umano. Questi educatori sono in netto contrasto con quegli accademici il cui progetto politico è la costante promozione della loro carriera; cosa che, alla fine, li rende 'accademicisti' piuttosto che accademici. La mancanza di integrità e di umiltà dell' 'accademicista' è purtroppo riscontrabile anche tra gli educatori progressisti che adottano il marxismo come marchio delle loro critiche 'accademiciste' contro il sistema ma si rifiutano poi, ad esempio, di partecipare a eventi promossi dalle stesse comunità che pretendono di difendere nei loro scritti e nelle loro dichiarazioni pubbliche.

Prendiamo il caso in cui una comunità ha invitato un noto professore afro-americano a parlare con i propri membri. Quando il giovane che stava organizzando l'evento ha chiamato il professore presso la sua università, gli è stato dato il nome dell'agente che gestiva i suoi impegni, e questi ha quantificato in 15.000 dollari l'onorario del professore. Questo vuol dire che lo status di celebrità di quel professore, dovuto principalmente alle sue pubblicazioni sulla razza e al suo ruolo nel condannare l'impatto del razzismo sulla comunità afroamericana, gli consente di fare pagare a quella stessa comunità, che affronta *tuttora* l'effetto tangibile del razzismo sistemico con alte percentuali di disoccupazione, povertà e violenza minorile, un onorario di 15.000 dollari per tenere un discorso. Che questo egoismo si dissolva poi nell'etnocentrismo senza vergogna di coloro che io chiamo progressisti borghesi, diventa evidente quando costoro proclamano fieramente, ad esempio, di essere relatori di tesi di 'studenti di colore' (definizione razzista per natura, poiché presume che il bianco non sia un colore; un'impossibilità semantica, dato che non può esistere un bianco senza colore). Questa bianchezza invisibile oscura il parametro tendenzioso con cui sono misurati gli altri colori nelle loro istituzioni; al contempo, questi progressisti borghesi evitano quasi sempre di criticare il razzismo istituzionale che, da una parte, rafforza i loro privilegi fino a porli in una posizione di superiorità e, dall'altra, mantiene l'oppressione razziale nei confronti di alcuni studenti. Ciò permette a quei docenti di definirsi dei 'salvatori' in quanto relatori di tesi. Questa falsa generosità è stata definita da Albert Memmi 'razzismo caritatevole' (72). Essa è falsa poiché questo tipo di generosità borghese, secondo Freire, "[parte] dagli interessi egoistici degli oppressori ('egoismo camuffato con apparenze di generosità) [e] fa degli oppressi gli oggetti del suo umanitarismo" [un umanitarianismo inautentico] (Freire 2002, 40).

Mi viene ricordato ogni giorno che una apparente gentilezza, libera da conoscenze contestuali, in realtà mantiene e incorpora forme di oppressione. Anni di lavoro e di collaborazione con gli educatori che ho già citato mi hanno insegnato una lezione cruciale che emerge dai loro lavori e dal loro esempio, ovvero la convinzione condivisa che tutti gli educatori debbano rimanere sempre vigili e mai permettere che il loro lavoro sia ridotto alla falsa generosità del paternalismo. La sfida ora è più complessa, dal momento che il neoliberalismo sta stringendo la presa sul mondo accademico e si sta assicurando molti progressisti borghesi che, pur presentandosi come persone ben intenzionate e opposte al sistema, in realtà fanno sì che la loro posizione privilegiata all'interno dello stesso, da loro denunciato nei loro discorsi, non sia mai messa a rischio. Prendiamo a esempio il caso di un progressista borghese che recita un discorso antirazzista in pubblico e intanto collabora appieno con amministratori le cui politiche, anziché sostenere l'uguaglianza, si pongono duramente in conflitto con gli studenti, il personale e i professori appartenenti a una minoranza. Tutto ciò suggerisce una contraddizione comune che viene a galla quando gli educatori progressisti si sentono minacciati dalla legittimità della lotta di un gruppo subordinato, una lotta che potrebbe non includerli esplicitamente e che richiede una traduzione del loro discorso contro l'oppressione in azioni politiche concrete.

Paulo Freire, che ha spiegato e incarnato il coinvolgimento in una pedagogia umanizzante, ci ha mostrato un modo per superare la contraddizione. Verso la fine della sua vita, Freire si mostrò sempre più preoccupato per l'aumentare della sofferenza umana nel mondo, che alimenta quella che lui chiamava "giusta rabbia"; una giusta rabbia, come spiegò in *Pedagogy of Indignation*⁸, è un mezzo importante e indispensabile per coloro che anelano alla giustizia sociale, così da potersi riappropriare della dignità ed evitare di cadere nel cinismo anche quando si trovano di fronte all'ingiustizia e alla crudeltà inevitabilmente scatenate da guerre,

⁷ Comunicazione interpersonale tra Donaldo Macedo e Augusto Boal, autore de *Il Teatro degli Oppressi*.

⁸ N.d.T. Il titolo dell'opera, ancora inedita in lingua italiana, si traduce come 'Pedagogia dell'Indignazione.'



razzismo, sessismo, classismo e altre forme di oppressione (59). Nonostante abbia sempre insistito sull'importanza di provare una giusta rabbia, Freire non ha mai perso la speranza che cambiare il mondo fosse possibile, nonostante la difficoltà dell'impresa. Il suo desiderio manifesto, il suo entusiasmo e il suo impegno per la giustizia sociale e per gli ideali democratici ha caratterizzato e formato la sua figura nel mondo e con il mondo. Paulo Freire ha operato in me una trasformazione grazie al suo modo di essere nel mondo e con gli altri, definendo che cosa significhi essere un pedagogo umanista e offrendomi così strumenti che mi hanno permesso di espandere la mia umanità.

Troppi accademici continuano ad andare nelle comunità, a condurre test, a prendere le storie di quella gente e a scrivere ricerche che provano semplicemente l'ovvio. Armati dell'ennesimo studio a dimostrazione del fatto che alcune comunità sono rappresentate soprattutto nei dati riguardanti le "performance scadenti", coloro che prendono le decisioni continuano a ignorare a chi e in quali circostanze si andrà a insegnare. Se l'inglese è imposto per includere gli studenti in una 'cultura comune,' essenzialmente per sottrarli ad altre forme di essere e di parlare nel mondo, di esprimersi e di desiderare in altre lingue, si nega loro il diritto di imparare la propria storia, cultura e lingua. Questa è una pedagogia dell'esclusione. Nessuno dovrebbe chiedere a una bambina di smettere di essere se stessa per *esistere*. Gli insegnanti che hanno importanza vanno oltre l'approccio progressista del semplice scambio di esperienze come forma di terapia di gruppo; trasformano questa esperienza in riflessione critica e in azione politica. Rifiutano la posizione progressista secondo la quale devono 'dare' voce alle minoranze, 'dare potere' all'altro. Questa è una forma di paternalismo che si limita a dimostrare il potere dell'oppressore nel dare e nel togliere voce. La voce non è un regalo, è un diritto democratico e, secondo me, un diritto umano. Ma possiamo ascoltare.

Ciò di cui si ha davvero bisogno è invece la creazione di spazi linguistici e culturali dove le voci sommerse possano emergere in un lavoro condiviso. Le istituzioni che resistono alla burocratizzazione della mente e rifiutano di trattare gli insegnanti come usa e getta (e, cosa ancora più importante, le istituzioni che si rifiutano di discriminare coloro che parlano un'altra lingua, abbracciando invece la diversità linguistica) - saranno in prima linea nella trasformazione pedagogica del XXI secolo. Ci vogliono le condizioni per riappropriarci della nostra dignità in pericolo, per reclamare la nostra umanità e ideare processi di pedagogia nuovi, maggiormente umanizzanti.

Una pedagogia umanistica di stampo freiriano è progettata per sviluppare strutture in cui le comunità linguistiche possano prendere l'iniziativa e delineare il loro corso d'azione, eliminando così la necessità del colonialismo esterno di educatori progressisti e conservatori, creato da paradigmi English only che finiscono spesso per soffocare le altre lingue. Un educatore freiriano prende sul serio la giustizia sociale, si prepara e lavora con gli studenti impegnandosi e agendo in contatto con le loro comunità. Il cambiamento è difficile ma possiamo rendere questo mondo meno discriminatorio, più giusto, meno disumanizzante, più umano. Cambiare il mondo, trasformarlo, implica un amore rivoluzionario infuso di 'giusta rabbia,' di compassione, di passione e di una speranza senza cedimenti.

(Traduzione di Valentina Romanzi)

Opere Citate

- "A Cure for Monolingualism." *Times Higher Education* 17 Dicembre 1999. www.timeshighereducation.com/features/a-cure-for-monolingualism/149413.article. Visitato il 5 settembre 2016.
- Anzaldúa, Gloria. "Come addomesticare una lingua ribelle." *Terre di Confine/La Frontera*. Bari: Palomar, 2006. 89-103.
- Boal, Augusto. *Il teatro degli oppressi*. Milano: Feltrinelli, 1977.
- Cabral, Amílcar. "National Liberation and Culture." *Transition* No. 45 (1974), 12-17.
- Freire, Paulo. *La pedagogia degli oppressi*. A cura di Linda Bimbi. Torino: EGA, 2002.
- . *Pedagogy of Indignation*. Boulder, CO: Paradigm, 2004.
- Habermas, Jürgen. "Leadership and Leitkultur." *New York Times* 28 Ottobre 2010. http://www.nytimes.com/2010/10/29/opinion/29Habermas.html?_r=0. Visitato il 5 settembre 2016.
- hooks, bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.
- Memmi, Albert. *Ritratto del colonizzato e del colonizzatore*. Napoli: Liguori, 1979.
- "Obama Called for a 'Year of Action' to Fight Inequality." *The Nation* 17 Febbraio 2014: 3.



Said, Edward. *Dire la verità. Gli intellettuali e il potere*. Milano: Feltrinelli, 1995.