CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VI
Numero 1
Giugno 2017

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857543222
Issn: 2280-6865

© 2017 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial – We Have Never Been Modern: Educational Reflections on a Recent Debate 7
Editoriale – Non siamo mai stati moderni: considerazioni pedagogiche su un recente dibattito 11

SYMPOSIUM
Education, Technology and Democracy: Can Internet-Mediated Education Prepare the Ground for a Future Global Democracy?

Rupert Wegerif
Introduction. Education, Technology and Democracy: Can Internet-Mediated Education Prepare the Ground for a Future Global Democracy? 17

Fedela Feldia Loperfido, Giuseppe Ritella
A Blended Learning Course as a Context to Support the Democratic Expression of the Self 37

Michael Hogan, Tony Hall, Owen Harney
Collective Intelligence Design and a New Politics of System Change 51

Giuseppe Ritella
Open Educational Resources: an Opportunity for Democratic Education? 79

Raluca Judele, Armin Weinberger
Adaptive Signposts out of the Echo Chamber: Enhancing Argumentation in Social Networks 95

Rupert Wegerif, Jonathan Doney, Ian Jamison
Designing Education to Promote Global Dialogue: Lessons from Generation Global – a Project of the Tony Blair Institute for Global Change 113

ESSAYS – SAGGI

Mariateresa Muraca
Generare sapere *dalla* differenza coloniale. Orizzonti pedagogici decoloniali 133

Sara Nosari
Creativity for Community. The Ethical Character of the Creative Person 151

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Martina Ercolano
Rossi, B., *Genitori Competenti*,
Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, 2015 165

Marcello Ostinelli
Ascenzi, A., & Sani, R., *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, Macerata: Edizioni Università di Macerata, 2016 171

Maria Romano
Marone, F. (a cura di), *Che genere di cittadinanza? Percorsi di educazione ed emancipazione femminile tra passato, presente e futuro*, Napoli: Liguori Editore, 2012 175

Generare sapere dalla *differenza coloniale*. *Orizzonti pedagogici decoloniali*

Mariateresa Muraca*

Abstract

This essay focuses on the decolonial thought, a perspective born in Latin America and still little known in Italy. In the first part, I will consider some main concepts—such as the coloniality of the power and knowledge—with the intention of clarifying the contours of the decolonial criticism to eurocentism and social sciences, as a epistemic justification tool of the modern-colonial. Then I will deal, more specifically, with the decolonial pedagogy, outlining guidelines, practices and experiences. Finally, starting from an in-depth reflection on the critical intercultural education, I will show some of the most significant implications of the decolonial approach for the Italian context.

Keywords: *coloniality; epistemic violence; eurocentrism; critical intercultural education; Latin America.*

Riassunto

Questo saggio è incentrato sul pensiero decoloniale, una prospettiva nata in America Latina e ancora poco conosciuta in Italia. Nella prima parte, prenderò in considerazione alcuni concetti fondamentali – quali la colonialità del potere e del sapere – con l'intento di chiarire i contorni della critica decoloniale all'eurocentismo e alle scienze sociali, in quanto strumento epistemico di giustificazione della modernità-coloniale. Quindi entrerò nel merito, più specificatamente, della pedagogia decoloniale, delineandone orientamenti, pratiche ed esperienze. A partire da una riflessione approfondita sulla pedagogia interculturale critica, infine, mostrerò alcune delle implicazioni più significative dell'approccio decoloniale per il contesto italiano.

***Parole-chiave*:** *colonialità; violenza epistemica; eurocentrismo; educazione interculturale critica; America Latina.*

1. Introduzione

L'articolo nasce con l'intento di incoraggiare un dibattito intorno alle implicazioni pedagogiche del pensiero decoloniale. Dagli anni '90, tale

* Università degli studi di Verona (Italia).

prospettiva sta attraversando le scienze umane e sociali in America Latina e, tuttavia, è ancora poco conosciuta in Italia, nonostante presenti notevoli elementi di originalità rispetto sia alle teorie europee/eurocentriche sia agli Studi Post-Coloniali (Ballestrin, 2013). Tra questi elementi, assume uno speciale interesse la rivendicazione di una genealogia tutta latinoamericana, che si rifà alle teorie critiche sviluppate nel continente – la teoria della dipendenza, la teologia e la filosofia della liberazione, l'educazione popolare, la ricerca-azione-partecipata – ma anche alla prassi dei movimenti sociali e, in definitiva, alle pratiche di resistenza dei popoli dell'*Abya Yala* (Muyolema, 2001) dal momento della Conquista fino ad oggi.

Prenderò le mosse da un'analisi dei concetti fondamentali elaborati dal pensiero decoloniale, per entrare nel merito della critica all'eurocentrismo, alle scienze umane e sociali come strumento epistemico essenziale nella giustificazione del sistema moderno-coloniale. Quindi mi soffermerò sull'impegno di elaborazione di una pedagogia decoloniale, realizzato da Catherine Walsh e da altre autrici, *a partire dalle* esperienze di educazione popolare latinoamericane e *insieme ai* movimenti sociali. L'ultima parte è dedicata alla pedagogia interculturale critica e decoloniale e ha l'obiettivo di indentificare alcuni degli interrogativi e degli spiazzamenti più significativi che suscita nel contesto italiano.

Questo articolo, dunque, rappresenta un primo tentativo di porre la questione: quali trasformazioni possono produrre i saperi generati dalla differenza coloniale nel cuore dell'Europa, rispetto alle visioni del mondo, alle prospettive epistemiche e disciplinari, specialmente pedagogiche? È un interrogativo sostenuto da una fiducia fondamentale nella lucidità di analisi della "impotenza non simbolicamente disarmata" (Muraro, 1995) e nella possibilità che tale lucidità, se custodita e agita, possa sostenerci nella lotta per un mondo meno brutto, come direbbe Paulo Freire.

2. Concetti preliminari: colonialità, modernità e lotta decoloniale

Su tutto il pensiero decoloniale ha avuto una grande influenza il concetto di "colonialità" elaborato da Anibal Quijano. La colonialità indica un modello di potere sperimentato per la prima volta con la conquista dell'America, successivamente imposto a livello mondiale e tuttora operante (Quijano, 2000). Secondo il sociologo peruviano, tale modello di potere si fonda sulla convergenza di due elementi: la classificazione della popolazione mondiale sulla base della 'razza' e un sistema globale di controllo del lavoro, delle sue risorse e dei suoi prodotti intorno al 'capitale' e al mercato mondiale.

Sorta probabilmente dalla necessità di codificare le differenze fenotipiche tra conquistatori e conquistati, l'idea di razza ha riformulato radicalmente termini che, fino a quel momento, identificavano solo provenienze geografiche (portoghesi, spagnoli…) e ha determinato la nascita di identità

sociali inedite a partire dall'identificazione di presunte strutture biologiche distinte (neri, meticci, *indios*, europei). Nel tempo, il colore della pelle, come tratto fenotipico maggiormente visibile, è diventato il carattere razziale per eccellenza: in questo modo, i dominatori sono stati associati alla 'razza bianca' e i dominati alle 'razze di colore'. Inoltre la gradazione tra il 'bianco' della 'razza bianca' e gli altri 'colori' di pelle è stata utilizzata per descrivere una scala di superiorità/inferiorità (Quijano, 2010). In questo modo, la razza si è rivelata come il più efficace e duraturo strumento di classificazione sociale della popolazione mondiale e di legittimazione delle relazioni di dominazione. D'altra parte, con la Conquista, forme di controllo del lavoro precedentemente esistenti – quali la servitù, la schiavitù, la piccola produzione mercantile, la reciprocità – hanno assunto un profilo nuovo che le subordinava al capitale e al mercato e che, per questa via, le metteva in relazione tra loro.

Anche se nessuno di questi due elementi dipende dall'altro per esistere o per cambiare, essi sono strutturalmente collegati e si rafforzano a vicenda (*Ibidem*). Con la dominazione dell'America, infatti, ogni forma di controllo del lavoro è stata associata a una razza particolare, secondo modalità che hanno finito con il naturalizzare tale associazione: i neri sono stati ridotti in schiavitù; gli *indios* sono stati destinati alla servitù (anche se alla nobiltà india era permesso svolgere alcune mansioni proprie degli europei non nobili); infine, gli spagnoli e i portoghesi detenevano il privilegio del lavoro salariato, potevano essere commercianti, artigiani o agricoltori indipendenti (*Ibidem*).

A partire da questi presupposti teorici, il pensiero decoloniale latinoamericano riformula radicalmente la concettualizzazione della modernità e inquadra in termini originali il rapporto tra colonialità e colonialismo. Lungi dall'essere un prodotto intraeuropeo, infatti, la modernità è un fenomeno mondiale, che non avrebbe mai potuto originarsi senza l'organizzazione di un mondo coloniale e lo sfruttamento delle sue vittime (Dussel, 2000): "[L]'America Latina entra nella modernità (molto prima dell'America del Nord) come l'altra faccia dominata, sfruttata, occultata" (Ibid.: 48). La colonialità, dunque, è l'ombra della modernità (Mignolo, 2002).

Castro-Gómez (2005), commentando Dussel, mostra due manifestazioni distinte della modernità:

> La prima si sarebbe consolidata durante i secoli XVI e XVII e corrisponde all'*ethos* cattolico, umanista, rinascimentale che è fiorito in Italia, Portogallo e Spagna e le loro colonie americane (Dussel, 1999: 156). Questa modernità è stata amministrata globalmente dalla prima potenza egemonica del sistema-mondo (Spagna) e ha generato […] una prima forma di soggettività costruita sulla base del discorso moderno/coloniale […]. Dussel concettualizza questa soggettività in termini filosofici (riprendendo il pensiero di Levinas) e la descrive come un Io conquistatore e aristocratico, che stabilisce di fronte 'all'altro' americano (neri, *indios*, meticci) una relazione escludente di dominio. L'*ego conquiro* della prima modernità costituisce la protostoria

> dell'*ego cogito* della seconda modernità (Dussel, 1992: 67). Quest'ultima, che si autorappresenta ideologicamente come l'*unica* modernità, inizia appena alla fine del secolo XVII con il collasso geopolitico della Spagna e la nascita delle nuove potenze egemoniche (Ibid.: 52 [T.d.A.]).

Dunque gli elementi fondamentali della prima modernità sono: l'emergenza del circuito commerciale Atlantico, l'espansione iberica e, dal punto di vista epistemico, la filosofia rinascimentale. Gli elementi fondamentali della seconda modernità, invece, sono: il passaggio del controllo del circuito atlantico dal sud al nord, la creazione degli stati-nazione in Europa e, da un punto di vista epistemico, l'Illuminismo, la filosofia romantica tedesca, la rivoluzione industriale inglese e la successiva nascita delle scienze sociali (Mignolo, 2002).

Se si considera la colonialità come elemento costitutivo e lato oscuro della modernità, si comprende in che modo la colonialità si distingua dal colonialismo. Mentre quest'ultimo identifica una relazione politica ed economica di dominazione di un popolo o di una nazione su un altro ed è uscito di scena dopo la prima (Stati Uniti, Haiti e paesi latinoamericani) e la seconda ondata di decolonizzazioni (India, Algeria, Nigeria, etc.), la colonialità continua ad essere operante nell'attuale struttura globale (*Ibidem*).

> La colonialità attuale potrebbe essere considerata il lato occulto della postmodernità e, in questo senso, la postcolonialità rimetterebbe alla trasformazione della colonialità in colonialità globale allo stesso modo che la postmodernità designa la trasformazione della modernità in nuove forme di globalizzazione (Ibid.: XX [T.d.A.]).

In continuità con queste riflessioni Walsh (2013) propone l'uso della categoria "*decolonial*" anziché "*descolonial*"[1]. In spagnolo il prefisso 'des', infatti, indica una cessazione, come se fosse possibile il passaggio da un momento coloniale a uno non coloniale e come se questo passaggio implicasse una definitiva scomparsa delle orme coloniali. L'autrice, al contrario, indica nella categoria decoloniale un cammino di lotta permanente, in cui si possono rintracciare posizioni, orizzonti, costruzioni alternative, progetti di resistenza, trasgressione e creazione (*Ibidem*).

3. Sfere della colonialità

Nella prospettiva decoloniale, quindi, la colonialità è attuale e operante. Inoltre attraversa molteplici sfere dell'esistenza. Diversi autori e autrici ne individuano alcune dimensioni principali:

- la *colonialità del potere* è il nucleo fondamentale della colonialità: il sistema di potere concettualizzato da Quijano, basato sull'idea

1 Nella lingua italiana questa distinzione è invisibile.

di razza e sul controllo delle forme di lavoro intorno al capitale e al mercato mondiale. In America Latina, a partire dalla Conquista, la colonialità del potere ha istituito una stratificazione sociale, che colloca il maschio bianco europeo (o europeizzato) ai vertici della gerarchia, mentre i neri e gli *indios* agli ultimi gradini (Walsh, 2014);

- la *colonialità dell'essere* si esercita attraverso l'inferiorizzazione, la subalternizzazione, la disumanizzazione, mettendo in dubbio il valore umano, la ragione e le facoltà cognitive dei soggetti colonizzati (Maldonado-Torres, 2007). Essa "ha luogo quando alcuni individui si impongono su altri, controllando e perseguitando diverse soggettività sulla base di una complessa matrice composta da modelli razziali e coloniali […]. Ciò che la colonialità dell'essere evidenzia non è la violenza ontologica in sé, ma è il carattere discrezionale della violenza" (Ibid.: 157);
- la *colonialità del vedere o dello sguardo*, ovvero il regime visuale della modernità, è basato sulla polarizzazione tra il soggetto che osserva (il colonizzatore) e l'oggetto osservato (il colonizzato) e la conseguente inferiorizzazione e razzializzazione del secondo (Barriendos, 2011). Per mostrare la costruzione di una alterità radicalmente altra attraverso la colonialità del vedere, Barriendos prende in considerazione le immagini-archivio del cannibalismo delle Indie come potente dispositivo visuale. Attraverso la protoetnografia eurocentrica (la letteratura di viaggio di conquistatori e missionari, i racconti dei cronisti, le argomentazioni giuridico-territoriali degli *encomenderos* etc.) e la retorica cartografica, infatti, il cannibalismo, da pratica limitata ad alcune zone, alcuni gruppi e ad alcune circostanze culturali specifiche è stato esteso a tutti i territori colonizzati. La definizione del 'Nuovo Mondo' come ontologicamente cannibale ha giustificato il disciplinamento spaziale, commerciale, teologico, epistemico, ontologico (*Ibidem*). In questo senso, "l'io conquisto" rappresenta l'inconscio ottico della modernità coloniale (*Ibidem*). La colonialità del vedere si fonda su una doppia sparizione (o antropofagia): da una parte il consumo oggettivante del soggetto osservato, dall'altra, l'occultamento dell'osservatore attraverso la naturalizzazione dello sguardo etnocentrico (*Ibidem*);
- la *colonialità della natura o colonialità cosmogonica* esprime la negazione, a partire dalla divisione cartesiana tra natura e società, del principio fondante di molte cosmologie indigene: la relazionalità tra esseri umani, animali, piante, mondi spirituali e degli antenati (Walsh, 2014). In America Latina, questa forma di colonialità continua ad agire un profondo controllo degli orientamenti di senso e delle interpretazioni della vita, relegando nella sfera del folclore le cosmovisioni indigene e afrodiscendenti e affermando la razionalità moderno-occidentale come l'unica valida. "L'imposizione di questa razionalità totalizzante avviene fin dalle scuole, per proseguire con i progetti di sviluppo, fino ovviamente alle università" (Ibid.:159);

- la *colonialità del genere* identifica un costrutto centrale del sistema di potere capitalista fondato sull'intersezione genere-classe-razza (Lugones, 2011). Questo concetto non esprime l'aggiunta dell'asse del genere alla comprensione delle relazioni coloniali, piuttosto una rilettura della modernità capitalista coloniale, che integra e supera la concettualizzazione di Quijano. Secondo Lugones (2008), infatti, il pensiero che concepisce il genere, la razza, la classe come categorie separate che oppongono dicotomicamente uomini e donne, bianchi e neri, borghesi e proletari, separa ciò che in realtà non è separabile, occultando le intersezioni e cancellando, di fatto, l'esperienza delle donne di colore, che sono pensate come un'aggiunta a quanto accade alle donne bianche o ai maschi neri. Nella rilettura proposta dall'autrice (*Ibidem*), dunque, il genere – in quanto sistema associato all'eteronormatività e fondato sulla separazione degli esseri umani in uomini e donne in base a tratti biologici – è una costruzione normativa coloniale, razzialmente differenziata e fittizia alla stregua della categoria di razza. Tale nozione si basa sulla gerarchia binaria tra umano e non umano, che costituisce la dicotomia centrale della modernità coloniale. A partire da questo riferimento, infatti, il maschio europeo, bianco, borghese è stato assunto come ideale di civiltà ed espressione di piena umanità. In relazione a lui, le donne bianche sono state giudicate come l'inversione umana degli uomini; i maschi colonizzati come non umani, perché non uomini; le donne colonizzate come non umane, perché non-non uomini (Lugones, 2011). La disumanizzazione ha reso possibile la soggezione dei colonizzati e il dominio sui loro corpi, attraverso lo sfruttamento, le violenze sessuali, il controllo della riproduzione e il terrore sistematico. La sua imposizione e interiorizzazione sono frutto di processi discontinui di lunga durata, basati sulla creazione di alleanze tra uomini colonizzatori e colonizzati (*Ibidem*);
- la *colonialità del sapere* coincide con l'imposizione dell'eurocentrismo come ordine esclusivo di pensiero e l'esclusione di altre razionalità epistemiche e altri saperi (Quijano, 2000). Inoltre indica la penetrazione della colonialità nelle prospettive epistemologiche, accademiche e disciplinari (Walsh, 2009). Secondo Quijano (2000), la repressione delle forme di produzione della conoscenza dei colonizzati, dei loro sistemi di senso, del loro universo simbolico, delle loro forme di espressione è stata la forma più profonda e duratura di violenza nei confronti dei popoli indigeni, soprattutto d'America e d'Africa. I colonizzati sono stati costretti ad apprendere la cultura dei dominatori in tutto ciò che fosse utile alla riproduzione della dominazione. A lungo termine, ciò ha implicato la colonizzazione delle prospettive cognitive, dell'immaginario, dell'universo delle relazioni intersoggettive. Attraverso il mito della civilizzazione come una traiettoria umana, che parte dallo stato di natura e culmina con l'Europa, la razionalità è stata immaginata come un'esperienza e un

> prodotto esclusivamente europei. Inoltre i rapporti intersoggettivi e culturali tra l'Europa e il resto del mondo sono stati codificati non come differenze storiche ma attraverso la naturalizzazione di categorie quali Oriente-Occidente, primitivo-civilizzato, magico/mitico-scientifico, irrazionale-razionale, tradizionale-moderno. In continuità con queste riflessioni, Santos (2010) definisce il pensiero moderno-occidentale un "pensiero abissale", nella misura in cui stabilisce divisioni radicali tali che i saperi che restano "dall'altro lato della linea" – i saperi popolari, femminili, contadini, indigeni etc. – sono resi inesistenti ed espulsi anche da ciò che è legittimato come conoscenza alternativa all'interno dell'universo simbolico dominante. La categoria Oriente, di fatto, è l'unica con la dignità sufficiente per essere l'Altro, anche se inferiore per definizione. D'altra parte gli *indios* e i neri sono associati a saperi incommensurabili e incomprensibili: credenze, opinioni, magia, idolatria, comprensioni intuitive e soggettive.

Al di là delle differenze interne e dei contributi originali di ciascuno, il concetto di colonialità del sapere è centrale per tutte le autrici e gli autori che si rifanno al pensiero decoloniale. Secondo Castro Gómez (2005), infatti, nessun'altra teoria critica latinoamericana ha dato così grande enfasi alla dimensione epistemica del colonialismo e, quindi, alla necessità di decostruire i presupposti che continuano a sostenere l'egemonia dei modelli europei/eurocentrici di elaborazione della conoscenza. Nel prossimo paragrafo, entrerò nel merito della critica alle scienze sociali e umane come prodotto della modernità coloniale e della conseguente proposta di decolonizzarle.

4. Decolonizzare le scienze umane e sociali

Secondo Lander (2000), l'insieme di saperi che conosciamo come 'scienze sociali' costituisce il principale strumento di naturalizzazione e legittimazione del sistema capitalista-liberale. Pertanto la decostruzione delle scienze sociali, della loro pretesa di neutralità e universalità è un passaggio fondamentale nella ricerca di alternative alla configurazione profondamente diseguale ed escludente della società in cui viviamo.

In particolare, è possibile identificare due caratteristiche dei saperi moderni che contribuiscono a spiegare la loro "efficacia naturalizzante" (*Ibidem*). Da una parte, le separazioni del reale su cui si fondano – tra mente e corpo; ragione e mondo; Dio, umanità e natura etc – hanno prodotto un tipo di conoscenza che pretende di essere indipendente dal soggetto, dal contesto, dal corpo e dunque universale. Dall'altra, l'articolazione di queste separazioni con l'opposizione fondamentale, che si è stabilita in seguito all'organizzazione coloniale del mondo, tra l'Europa e i cosiddetti 'Altri' ha giustificato lo sfruttamento di quest'ultimi al pari dello sfruttamento della natura (*Ibidem*).

È importante chiarire che l'opposizione coloniale fondamentale ha un carattere strutturalmente gerarchico. L'Europa, infatti, incarna la *norma* e, al contempo, è espressione della superiorità verso cui gli altri popoli devono tendere:

> le società occidentali moderne costituiscono l'immagine del futuro per il resto del mondo, il modo di vita al quale arriverebbe naturalmente se non fosse per gli ostacoli rappresentati dalla sua composizione razziale inadeguata, la sua cultura arcaica o tradizionale, i suoi pregiudizi magico-religiosi (Ibid.: 25 [T.d.A.]).

Tale cosmovisione si fonda, secondo Castro-Gómez (2005), sul principio della "non simultaneità", proprio dello sforzo scientifico illuminista: anche se nel presente esiste una grande varietà di società simultanee nello spazio, non tutte queste società sono simultanee nel tempo. Pertanto, dal momento che la storia umana è una sola e segue lo stesso modello evolutivo, per studiare le civiltà del passato basterà osservare comparativamente le società che appartengono ad uno stadio inferiore/anteriore (*Ibidem*).

In questa prospettiva, le forme di conoscenza sviluppate dalla società occidentale diventano le uniche valide, obiettive, universali. Le categorie e i concetti che producono sono utili all'analisi di qualsiasi realtà; definiscono il dover essere di tutti i popoli del pianeta; forniscono schemi per diagnosticare le carenze, i ritardi, i freni, gli impatti perversi che ostacolano il progresso lineare delle società in direzione all'ideale moderno. Gli altri modi di essere e sapere, le altre forme di organizzazione sociale non sono semplicemente differenti; sono inferiori, arcaiche, pre-moderne, perché situate in un momento anteriore dello sviluppo storico dell'umanità (Lander, 2000).

Le conseguenze di questa violenza epistemica sono state enormi e, ancora oggi, continuano a giustificare e riprodurre la colonialità del potere. Tra queste vale la pena evidenziare una sorta di dissociazione permanente tra la prospettiva cognitiva egemonica, da una parte, e l'esperienza e la storia dei popoli colonizzati dall'altra:

> Quando applicata specificatamente alla storia e alla realtà dell'America Latina, la prospettiva eurocentrica della conoscenza agisce come una sorta di specchio deformante, che ci mostra un'immagine [...] troppo parziale e distorta. Il nostro dramma è che siamo stati tutti portati, consapevolmente o meno, volontariamente o meno, a vedere e accettare quell'immagine come una realtà nostra e soltanto nostra. Per questa ragione, per moltissimo tempo, siamo stati quello che non siamo, quello che non avremmo mai dovuto essere e quello che non saremo mai. E per la stessa ragione, non riusciamo mai ad afferrare i nostri problemi reali, e tantomeno a risolverli (Quijano, 2014: XX).

A questo proposito, Mignolo (2002), citando Fals-Borda, parla di una "doppia fuga di cervelli", in relazione sia alle ricercatrici e ai ricercatori

che devono lasciare il loro paese a causa dei limiti imposti alla loro attività; sia, soprattutto, alla situazione di tanti e tante intellettuali che, pur rimanendo nel loro paese, sono costretti a riprodurre i modelli, i metodi e soprattutto le *domande* sorte da un'esperienza sociale e storica diversa.

"*Hybris* del punto zero" è l'efficace e affasciante espressione creata da Castro-Gómez (2005) per identificare la cancellazione del luogo di enunciazione della conoscenza, come elemento fondativo della pretesa universalizzante, che unisce a doppio nodo il progetto moderno delle scienze sociali e il progetto coloniale europeo. Il "punto zero" rappresenta l'immaginario secondo cui l'osservatore del mondo sociale può situarsi in una piattaforma neutra di osservazione, dalla quale non può essere a sua volta osservato. Gli abitanti del punto zero – filosofi o scienziati sociali – dunque sarebbero capaci di adottare un sguardo sovrano sul mondo: un punto di vista sul quale non è possibile assumere nessun punto di vista.

> Questa pretesa, che ricorda l'immagine teologica del *Deus absconditus* (che osserva senza essere osservato), ma anche del panottico foucaultiano, esemplifica con chiarezza la *hybris* del pensiero illuminista. I Greci dicevano che la *hybris* è il peggiore dei peccati, poiché suppone l'illusione di poter ridurre i limiti propri della condizione mortale e arrivare a essere come gli dei. La *hybris* suppone quindi l'ignoranza della spazialità e per questo è un sinonimo di arroganza e dismisura. […] La *hybris* del punto 0 […] significa avere il potere di nominare per la prima volta il mondo; di tracciare frontiere per stabilire quali saperi sono legittimi e quali sono illegittimi, definendo inoltre quali comportamenti sono normali e quali patologici. Per questo il punto zero è l'inizio epistemologico assoluto, ma anche l'inizio del controllo economico e sociale sul mondo. Collocarsi nel punto zero equivale ad avere il potere di istituire, di rappresentare, di costruire una visione sul mondo sociale e naturale riconosciuta come legittima […]. Si tratta di una rappresentazione in cui gli 'uomini illuministi' definiscono se stessi come osservatori neutrali e imparziali della realtà (Ibid.: 19-25 [T.d.A.]).

In questo quadro, si comprende l'insistenza degli autori e delle autrici che si situano nel pensiero decoloniale sulla "politica del luogo" e sulle "pratiche-in-luogo" (Escobar, 2005), intesi come spazi irriducibili alla modernità capitalista e, perciò, capaci di generare possibilità differenti rispetto all'economia, alla cultura, all'ambiente, a partire da azioni quotidiane che coinvolgono una molteplicità di attori. In particolare, il luogo assume la doppia, interdipendente connotazione di luogo geografico e luogo di enunciazione.

Rispetto alla prima accezione, è importante chiarire che il pensiero decoloniale rivendica con forza la sua "autoctonia liberatrice" (Casaldáliga & Vigil, 1995) latinoamericana, a partire dal riconoscimento della specificità dell'America Latina come primo laboratorio della violenza coloniale/imperiale moderna (Ballestrin, 2013). In questo modo, afferma la propria autonomia non solo rispetto agli autori europei/eurocentrici ma anche ri-

spetto agli studi post-coloniali, che pure rappresentano uno dei suoi principali riferimenti teorici (*Ibidem*). La rivendicazione dell'autoctonia esige anche l'impegno in una lotta di nominazione. La parola del conquistatore, infatti, ha avuto una profonda efficacia: ha attribuito il nome di America e, successivamente, di America Latina; ha imposto le categorie di *indios*, meticcio e il resto della tassonomia sociale; ha naturalizzato parole come "scoperta" e "Nuovo Mondo", come se prima dell'arrivo degli Europei ci fosse una terra disabitata (Muyolema, 2001). In questa cornice, molte pensatrici e pensatori decoloniali, sulla scia dei movimenti indigeni, hanno recuperato per il continente il nome di *Abya Yala*, che i popoli Cuna (abitanti delle odierne Colombia e Panama) utilizzavano prima dell'arrivo dei conquistatori e che significa "terra in piena maturità" (*Ibidem*).

In relazione al significato di luogo di enunciazione, Mignolo (2002) ha elaborato il concetto chiave di "differenza coloniale epistemica". La differenza coloniale epistemica, come una conseguenza della colonialità del potere, ha permesso la squalificazione delle lingue e delle tradizioni di pensiero non greco-latine; la costruzione di frontiere tra 'teorico' e 'non teorico', 'scientifico' e 'non scientifico' e ha indicato come unica possibilità per i luoghi in cui la riflessione non si riteneva possibile – perché capaci solo di folclore, magia, mito etc. – l'importazione dell'epistemologia moderna eurocentrica. In quanto *locus* di enunciazione, tuttavia, la differenza coloniale crea le condizioni per l'emergenza di epistemologie frontaliere, per la germinazione di opzioni decoloniali e l'elaborazione di critiche all'eurocentrismo non eurocentrate (*Ibidem*). La differenza coloniale, infatti, mette in questione l'utilità delle teorie eurocentriche per la comprensione della condizione coloniale, del passato e del presente (Walsh, 2014).

> L'espansione coloniale è stata contemporaneamente espansione delle forme della conoscenza, anche quando queste conoscenze emettevano critiche contro il colonialismo, dal seno dello stesso colonialismo (come nel caso di Bartolomé de las Casas) o contro la modernità dal seno della stessa modernità (come faceva Nietzsche). […] La differenza coloniale epistemica dunque è il punto di differenza irriducibile tra il centro e la periferia, tra la critica eurocentrica all'eurocentrismo e la conoscenza generata da coloro che hanno partecipato alla costruzione del mondo moderno-coloniale e coloro che sono rimasti al margine del dibattito (Mignolo, 2002: XX [T.d.A.]).

Paradossalmente, quindi, è necessario e urgente generare saperi a partire dalla differenza coloniale come *locus* di enunciazione, per decostruire la differenza coloniale in quanto espressione della colonialità – decostruzione altrimenti irrealizzabile (*Ibidem*). Approfittando del potenziale epistemico che implica pensare a partire dalla differenza coloniale, Mignolo lancia la proposta di decolonizzare le scienze umane e sociali – e non solamente aprirle, come afferma Wallerstein. La decolonizzazione delle scienze sociali esige un doppio movimento di appropriazione e critica radicale (*Ibidem*); richiede di prendere in considerazione le conoscenze che sono state ritenu-

te non conoscenze e che sono segnate dall'orizzonte della colonialità, non per assommarle al sapere universale in una sorta di multiculturalismo epistemico ma alimentando una tensione profondamente pluralista (Walsh, 2014); significa

> produrre, trasformare e disseminare una conoscenza che non dipenda dall'epistemologia della modernità dell'Atlantico Nord – le norme delle discipline e i problemi dell'Atlantico Nord – ma che, al contrario, dia una risposta alle necessità delle differenze coloniali (Mignolo, 2002: XX [T.d.A.]).

5. Pedagogia decoloniale: orientamenti, pratiche ed esperienze

Secondo Maldonado-Torres (2013), il ponte tra la decolonizzazione dell'essere, del sapere, del fare e del potere è rappresentato dalla pedagogia decoloniale. La costruzione di questo ponte, del legame tra pedagogia e decolonizzazione, ha preso avvio con le prime pratiche di ribellione adottate dai popoli originari, in risposta all'invasione imperiale delle terre di *Abya Yala* – rinominata 'America' attraverso un atto politico, epistemico e coloniale. Le pratiche pedagogiche decoloniali, infatti, spiazzano la ragione unica della modernità occidentale; trasgrediscono la negazione ontologico-esistenziale e cosmogonico-spirituale; pensano *da* e *con* genealogie, razionalità, saperi, sistemi di civiltà e di vita radicalmente altri (Walsh, 2013).

In questa ottica, dunque, la pedagogia assume il carattere di una pratica insorgente, che nasce in contesti di marginalizzazione; di una metodologia imprescindibile nelle lotte sociali, politiche ed epistemiche di liberazione (*Ibidem*). In particolare, la proposta di Catherine Walsh, la pensatrice che più di altri si è impegnata nell'elaborazione della pedagogia decoloniale, nasce da una rilettura di Paulo Freire alla luce della scommessa decoloniale di Frantz Fanon, basata sulla problematizzazione della razzializzazione e della disumanizzazione, e da un esercizio costante di apprendimento e impegno al fianco dei movimenti sociali (Marín, 2013). Esplicitare *da dove* (quale geografia, quale storia, quale memoria) e *con chi* si pensa ha qui un significato centrale: esprime una sfida alle presunzioni di oggettività, neutralità, distanza proprie della geopolitica della conoscenza moderno-coloniale.

I movimenti sociali, quindi, costituiscono lo scenario pedagogico per eccellenza dove i partecipanti esercitano le loro pedagogie di apprendimento, disapprendimento, riapprendimento, riflessione e azione (Walsh, 2013). In particolare, le pratiche pedagogiche decoloniali si articolano in due momenti. Uno decostruttivo delle pedagogie dominanti, che si basano sul silenziamento epistemologico e sulla negazione ontologica di tutto ciò che non si inquadra nella monologica e violenta geopolitica della conoscenza capitalista-coloniale e nel suo soggetto conoscente individualizzato, europeizzato, mascolinizzato, razionalmente capace di controllare emozioni e desideri (Motta & Esteves, 2014). L'altro costruttivo delle alternative che

emergono da comunità e da soggetti, che incarnano saperi orali, popolari, spirituali, locali e modi di relazionarsi radicalmente altri (*Ibidem*). La pratica della teorizzazione, che prende forma nelle lotte di trasformazione sociale, politica e culturale, non corrisponde a una lotta congiunturale, piuttosto è una pratica di lunga durata, che implica la mobilitazione di tutte le risorse intellettuali possibili, tanto per avanzare nell'analisi e nella comprensione, quanto per dare impulso ad azioni di cambiamento (Walsh, 2013).

Espinosa, Gómez, Lugones e Ochoa (2013) evidenziano alcuni punti di contatto tra le molteplici esperienze che configurano la mappa delle pedagogie femministe decoloniali in America Latina:

- il profondo legame tra teoria e pratica. Nelle esperienze pedagogiche decoloniali, il pensiero origina dall'azione e dalla necessità di problematizzare, comprendere e trasformare le situazioni concrete vissute dai soggetti coinvolti. Le pedagogie decoloniali, dunque, sono elaborate da attiviste e comunità all'interno di processi di ricerca collettiva e secondo modalità che mettono in discussione i canoni accademico-scientifici;
- la radice comunitaria. Le metodologie utilizzate si fondano sul riconoscimento delle esperienze e dei saperi creativamente trasmessi dalle comunità e dagli individui, in contrasto con la gerarchia delle conoscenze imposta con la colonialità del sapere. Le pedagogie decoloniali valorizzano le forme di resistenza quotidiana e rendono possibili forme di apprendimento vicine all'esperienza vissuta;
- la tensione critica e demistificante. In continuità con la pedagogia popolare freiriana, le pedagogie decoloniali mirano a decostruire le verità naturalizzate e imposte dall'ordine coloniale, attraverso processi di coscientizzazione che generano speranza e responsabilità di fronte al mondo.

Oggi, in America Latina, le pratiche di auto-ricerca sulla memoria collettiva (Marín, 2013) sono uno spazio molto significativo di tessitura tra pedagogico e decoloniale. Queste pratiche affondano le radici nelle esperienze di educazione popolare e di ricerca-azione-partecipata inaugurate, tra gli anni '70 e '80, rispettivamente da Freire e Fals-Borda. La filosofia e la teologia della liberazione, inoltre, hanno contribuito alla definizione dei principi epistemologici e metodologici su cui si basano. La tensione fondamentale che le attraversa è dare visibilità ad attori sociali e traiettorie storiche silenziate dalle narrazioni ufficiali della storia e dai regimi di potere instaurati a partire dal periodo coloniale (*Ibidem*); porre la differenza "non come reliquia o patrimonio del passato ma come esistenza attuale radicata in un territorio da cui ancora confluiscono saperi, cosmovisioni, spiritualità e il *bien vivir* collettivo" (Walsh, 2013: 64-65 [T.d.A.]).

Riferendosi all'uso della memoria collettiva nelle comunità afrodiscendenti del Pacifico ecuadoregno, colpite dall'estrattivismo, dalla violenza del conflitto colombiano e dalle complicità costruite tra narcotrafficanti e interessi capitalisti, nell'indifferenza dello Stato, Walsh afferma:

> Recuperare, ricostruire e far ri-vivere la memoria collettiva sul territorio e il diritto ancestrale, facendo di questo recupero, ricostruzione e rivivere processi pedagogici collettivi, ha permesso di consolidare delle comprensioni sulla resistenza-esistenza di fronte al vasto orizzonte coloniale e di relazionarle al momento attuale. Ha anche contribuito a ristabilire e rafforzare relazioni di apprendimento intergenerazionale e ad avviare riflessioni sui cammini pedagogico-pratici da costruire e seguire. Scrivere questa memoria collettiva, cioè, mettere in parola le memorie e gli insegnamenti che vengono dalla tradizione orale [...] è stata una componente chiave nella pedagogizzazione afro-decoloniale (*Ibidem*).

6. L'intercultura critica decoloniale: provocazioni pedagogiche per il contesto italiano

Uno degli ambiti in cui la pedagogia decoloniale ha dato maggiormente frutti di pratiche e riflessioni immediatamente rilevanti anche per il contesto italiano è la pedagogia interculturale. In America Latina, questo approccio ha conosciuto una rapida e importante diffusione soprattutto a partire dagli anni '90 (Portera, 2013). Secondo Candau (2013) nel continente il termine 'intercultura' è associato soprattutto a:

- l'educazione scolastica indigena, rispetto alla quale è possibile identificare quattro tappe di sviluppo, segnate rispettivamente da: una violenza etnocentrica esplicita (dal periodo coloniale ai primi decenni del XX secolo), le pressioni all'assimilazione (a partire dai primi decenni del XX secolo), le prime esperienze alternative, promosse dai settori progressisti della Chiesa cattolica attraverso la formazione di *leader* comunitari (anni '70), le esperienze educative e scolastiche coordinate da movimenti e *leader* indigeni (dagli anni '80);
- i movimenti sociali afrodiscendenti che, al di là delle differenze che caratterizzano le specifiche realtà nazionali, sono impegnati nella lotta contro il razzismo in tutte le sue forme, dal razzismo interpersonale a quello politico-strutturale (*Ibidem*);
- le esperienze di educazione popolare, avviate a partire dagli anni '70 da Paulo Freire, che hanno riconosciuto un'importanza fondamentale all'educazione extra-scolastica e agli universi socio-culturali in cui si situano i/le protagonisti/e delle azioni educative;
- i cambiamenti costituzionali che, tra gli anni '80 e '90, hanno riguardato alcuni paesi dell'America Latina e sono stati motivati dal riconoscimento del carattere multiculturale, multietnico e multilingue delle loro società.

Già da questa breve ricostruzione, è possibile osservare l'eterogeneità delle proposte di educazione interculturale. A tal proposito Walsh (2009) sottolinea che le iniziative interculturali possono essere animate da presupposti teorici, metodologie, obiettivi molto diversi e spesso contrapposti:

> Oggi, in questo continente, l'intercultura è presente nelle politiche pubbliche e nelle riforme educative e costituzionali, è un asse importante sia nella sfera nazionale-istituzionale sia nell'ambito della cooperazione inter/transnazionale. Per quanto si possa argomentare che questa presenza è l'effetto e il risultato delle lotte dei movimenti sociali-politici-ancestrali e delle loro domande di riconoscimento, diritti e trasformazione sociale, può essere vista da un'altra prospettiva: quella che la lega ai disegni globali di potere, capitale e mercato (Ibid.: XX [T.d.A.]).

In particolare, Candau (2014) identifica cinque tensioni fondamentali.

1. Intercultura funzionale vs intercultura critica. Citando Tubino, Candau sostiene che la recente incorporazione dell'intercultura nel discorso ufficiale degli Stati e degli organismi internazionali si basa su una prospettiva che non mette in discussione il modello socio-politico-economico neoliberista vigente, non altera le regole del gioco, non mette in discussione gli squilibri di potere. In questa ottica, l'intercultura è assunta come una strategia di coesione, di assimilazione dei gruppi subalterni e di mitigazione del conflitto sociale. Al contrario, l'intercultura critica smaschera l'ideologia del 'meticciato' e problematizza le diseguaglianze costruite storicamente, incarnando un progetto etico e politico alternativo alla monocultura occidentalizzante. Queste due istanze si scontrano e si articolano in maniera contraddittoria, configurando la tensione fondamentale che attraversa le esperienze di educazione interculturale in America Latina.
2. Intercultura per alcune/i vs intercultura per tutte/i. L'intercultura critica è impegnata nel riconoscimento delle differenze come elemento costitutivo della società, quindi coinvolge tutti gli attori sociali. D'altra parte, in una prospettiva funzionale, l'educazione interculturale si rivolge specificatamente agli *Altri*, ai subalterni (indigeni e afrodiscendenti), con l'obiettivo di favorirne l'integrazione nella società nazionale.
3. Educazione interculturale vs intercultura come progetto politico. In un'ottica funzionale, la proposta interculturale si limita alla sfera educativa e, frequentemente, all'educazione scolastica dei gruppi subalterni. A partire da questi punti di vista, alcuni contenuti culturali specifici vanno ad integrare i saperi considerati universali nei curricula scolastici. La prospettiva critica invece mette in relazione l'intercultura con tutte le sfere della reltà: dalla produzione culturale, all'ecologia, alla salute, verso la generazione di modelli di stato e di teorie politiche non eurocentrati. Inoltre, sul piano dell'educazione scolastica, problematizza la formulazione dei contenuti curriculari vigente e l'espistemologia che la sostiene, analizzando la costruzione sociale della cosiddetta 'cultura comune' e dei cosiddetti 'saperi universali'.
4. Intercultura vs intracultura. L'orizzonte intraculturale nasce dall'esigenza di riorientare lo sguardo su se stessi come condizione per

delinerare cammini interculturali. Lungi dal promuovere visioni essenzialiste e a-storiche, delinea un processo di responsabilizzazione e presa di coscienza della propria storia, dei propri posizionamenti, dei punti di vista complessi e dinamici da cui si osserva la realtà.

5. Riconoscimento vs redistribuzione. L'intercultura critica considera queste due dimensioni profondamente complementari: di fronte a una perdurante etnicizzazione e razzializzazione della povertà, infatti, non è possibile separare il riconoscimento delle differenze dalla lotta alle disuguaglianze attraverso politiche e pratiche di redistribuzione.

Questa analisi ci permette di evidenziare alcune delle provocazioni e degli spunti di riflessione più interessanti della pedagogia decoloniale per la realtà italiana. In questo contesto, infatti, le prospettive e le esperienze interculturali molte volte rischiano di soffermarsi esclusivamente sulla dimensione *relazionale*, trascurando di considerare le strutture sociali, politiche, economiche, epistemiche della società, i conflitti, le diseguaglianze e soprattutto i rapporti di potere, in cui avviene l'incontro con l'altro (Walsh, 2009). La promozione dello scambio tra culture, tradizioni e valori, in questo modo, può riproporre forme stereotipate di pensare gli altri e ricalcare le asimmetrie, delineando rapporti di comparazione tra maggioranze e minoranze (Cima & Muraca, 2016).

L'intercultura critica decoloniale, al contrario, esige la tematizzazione del carattere politico, sociale e conflittuale, oltre che relazionale, delle differenze culturali; lo smascheramento dei dispositivi di potere coloniale-razziali, dei processi epistemici ed economici che tuttora li alimentano. Le conseguenze sul piano operativo sono enormi. Si tratta di ingaggiarsi in un processo di coscientizzazione (Freire, 2011) collettivo permanente, volto a riconoscere e sfidare il 'peccato originale della modernità capitalista': una negazione ontologica radicale a fondamento di processi di soggezione di lunga durata, tuttora operanti non solo negli ingiusti squilibri che s-regolano il mondo ma anche negli sguardi disciplinari che costruiscono i modi in cui osserviamo, categorizziamo ed entriamo in relazione con l'Altro.

In conclusione, vorrei offrire due indicazioni teorico-operative che rendono esplicite le affinità della pedagogia decoloniale, da una parte, con gli studi postcoloniali, dall'altra, con la pedagogia dell'incontro elaborata da Cima (Cima & Finco, 2014), allo scopo di affermare ancora una volta la fecondità della prospettiva decoloniale per il contesto italiano. Il primo suggerimento: "imparare ad ospitare i confini" lo riprendo dagli scritti di Cima; per il secondo: "reinventare continuamente l'altro" mi riferirò all'interpretazione pedagogica degli scritti di Spivak proposta da Zoletto (2011).

Imparare ad ospitare i confini rimanda alla tensione a man-tenere (tenere per mano) l'irriducibile alterità dell'Altro, in contrasto alla pretesa di uno scambio e di una crescita comune facili e immediati (Cima & Finco, 2014). Una prospettiva simile esige un apprendimento costante a sostare nella distanza, a tenere conto dello *choc* e dello spaesamento che si vivono,

a riconoscere la complessità delle relazioni e dei conflitti. Infatti "in-contro è mantenere la tensione tra un *con* e un *contro* per trovare/creare una relazione. Come le corde di uno strumento musicale, che solo se effettivamente tese suonano, così la tensione dell'in-contro tra gli esseri umani mantiene le differenze" (Ibid.: 72).

Nel suo tentativo di mettere in luce le connessioni tra pedagogia e studi culturali, Zoletto (2011) offre una lettura dei testi di Spivak, in cui distingue sia gli elementi più squisitamente decostruttivi del discorso pedagogico, sia i lineamenti di una pedagogia in chiave postcoloniale. La critica attiene al predomino della dimensione "epistemologica" (Spivak, 2006) nel rapporto con la realtà, cioè alla tendenza propria del discorso coloniale, ma presente anche in molti approcci multiculturalisti contemporanei, di basarsi su processi di costruzione dell'Altro come oggetto di conoscenza (Zoletto, 2011). Messo che la dimensione epistemologica è importante e comunque non totalmente eludibile, l'elemento etico che rende possibile la relazione educativa risiede nell'interruzione che si insinua in ogni processo di conoscenza e sfugge ad ogni approccio meramente oggettivante (*Ibidem*). L'interruzione, in particolare, è data dall'intenzionalità pedagogica dell'educatore ma soprattutto dall'alterità (dell'educando, dell'educatore e dei contesti educativi) presente anche nelle rappresentazioni più stereotipate:

> Ogni tentativo ('epistemologico') da parte di un educatore di conoscere oggettivamente l'educando, non può che risolversi, secondo Spivak, in una forma di 'rappresentazione dell'altro', come quelle appunto costruite in tempi e modi diversi, anche in ambito educativo, dai discorsi colonialista, postcolonialista e multiculturalista. Questa rappresentazione […] corre sempre il rischio di essere poi acquisita come la realtà autentica dell'altro […]. Di fronte a questa inevitabile difficoltà – prosegue Spivak – all'educatore però rimane un margine di azione importante. Se, infatti, l'educatore riesce ad essere consapevole, almeno a tratti, delle rappresentazioni che costruisce nei confronti degli educandi, se riesce a porsi in un atteggiamento autocritico di fronte ad esse, allora si apre uno spazio in cui egli può provare e de-costruire e ri-costruire tali rappresentazioni. Per Spivak non si tratta di pervenire, in modo semplicistico, a un incontro autentico con l'altro, ma di ri-rappresentarlo continuamente, re-immaginando i soggetti impegnati nella relazione educativa (l'educando certo, ma anche l'educatore stesso) senza rimanere ostaggio di rappresentazioni stereotipate e ideologiche (Ibid.: 45-46).

Bibliografia

Ballestrin, L. (2013), "América Latina e o giro decolonial", in *Revista Brasileira de Ciência Política*, n.11, pp. 89-117.

Barriendos, J. (2011), "La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico", in *Nómadas*, n. 35, pp. 13-29.

Candau, V.M.F. (2013), "Educación intercultural crítica: Construyendo caminos", in C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I,* Quito: Abya Yala, pp. 145-161.

Casaldáliga, P., & Vigil, J.M. (1995), *Spiritualità della liberazione*, Assisi: Cittadella.

Castro-Gómez, S. (2005), *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Cima, R., & Finco, R. (2014), *Imparare e insegnare tra lingue diverse*, Brescia: La Scuola.

Cima, R., & Muraca, M. (2016), "Quale intercultura? Sguardi e contributi dall'America Latina e dall'Africa Sub-Sahariana", in A. Portera e P. Dusi (a cura di), *Neoliberalismo, educazione e competenze interculturali*, Milano: Erikson.

Dussel, E. (2000), "Europa, modernidad y eurocentrismo", in E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales perspectivas latino-americanas,* Buenos Aires: CLACSO, pp.41-53.

Escobar, A. (2005), *Mas allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia*, Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M., & Ochoa, K., (2013), "Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces", in C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO IV.* HACIA EL RE-EXISTIR Y EL RE-VIVIR, Quito: Abya Yala, pp. 403-442.

Fleuri, R. M. (1998), "Educação intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais", in R.M. Fleuri (ed.), *Intercultura e movimentos sociais,* Florianopolis: MOVER/NUP, pp. 45-54.

Freire, P. (2011), *La pedagogia degli oppressi*, Ega: Torino.

Lander, E. (2000), "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", in Id. (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales perspectivas latino-americanas,* Buenos Aires: CLACSO, pp. 11-40.

Lugones, M. (2008), "Colonialidad y género", in *Tabula Rasa*, n. 9, pp. 73-101.

Ead. (2011), "Hacia um feminismo descolonial", in *La manzana de la discordia*, vol. 6, n. 2, pp.105-119.

Maldonado-Torres, N. (2007), "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", in S. Castro-Gomes, & R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global,* Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 127-168.

Id. (2013), "A modo de comentario inicial", in C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I,* Quito: Abya Yala, pp. 11-13.

Marín, P. C. (2013), "Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial", in C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I,* Quito: Abya Yala, pp. 69-104.

Mignolo, W.D. (2000), "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio

occidental en el horizonte colonial de la modernidad", in E. Lander (a cura di), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires: CLACSO, pp.55-85.

Id. (2002), "The geopolitics of knowledge and the colonial difference", in *South Atlantic Quarterly*, vol. 101, n. 1, pp. 57-96.

Motta, S., Esteves, A. M. (2014), "Editorial: The Pedagogical Practices of Social Movements", in *Interface: a journal for and about social movements*, vol. 6, n. 1, maggio, pp. 1-24.

Muraca, M. (in stampa), "Il pensiero decoloniale latinoamericano: proposte politico-pedagogiche", in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa: ETS.

Muraro, L. (1995), "Oltre l'uguaglianza", in Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori: Napoli, pp.105-134.

Muyolema, C. A. (2001), "De la «cuestión indígena» a lo indígena como cuestionamento. Hacia un crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o) aje", in I. Rodríguez (ed.), *Convergencias de tiempos: estudios subalternos/ contextos latinoamericanos. Estado, cultura y subalternidad*, Ámsterdam-Atlanta: GA, Rodopi, pp.327-363.

Portera, A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari: Laterza.

Quijano, A. (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina", in E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales perspectivas latino-americanas,* Buenos Aires: CLACSO, pp.201-245.

Id. (2010), "Colonialidade do poder e classificação social", in B.S. Santos, & M P. Meneses (a cura di), *Epistemologias do Sul*, São Paulo: Cortez, pp. 84-130.

Id. (2014), "Colonialità del potere ed eurocentrismo in America latina", in G. Ascione (a cura di), *America Latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti*, Salerno: arcoiris, pp. 73-96.

Santos, B. S. (2010), "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes", in B.S. Santos, & M.P. Meneses (ed.), *Epistemologias do Sul*, São Paulo: Cortez, pp. 31-83.

Walsh, C. (2002), "(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador", in N. Fuller (ed.), *Interculturalidad y Política: desafíos e possibilidades*, Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, pp.115-142.

Ead. (2009), "Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas", Relazione presentata al *XII Congreso ARIC-Associacion Internacional pour la Recherche Interculturelle*, Florianopolis (Brasile), Universidade Federal de Santa Catarina.

Ead. (2013), "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos", in Ead. (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I*, Quito: Abya Yala, pp. 23-68.

Ead. (2014), "Sono possibili scienze sociali/culturali altre? Riflessioni sulle epistemologie decoloniali", in G. Ascione (a cura di). *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti*, Salerno: edizioni arcoiris, pp. 151-169.

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

Finito di stampare
nel mese di giugno 2017
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)