

ALFABETIZZAZIONE INTERCULTURALE E DECOLONIZZAZIONE DELLA “DEMOCRAZIA INCLUSIVA”¹

FLAVIA MONCERI
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL MOLISE

Abstract – Literacy has been, and still is, a very relevant political tool in the process of nation-building, as well as for the education of the “democratic citizen”. However, since the 1980s it has been complexified by considering the role that not only (verbal) language, but the whole of “culture” plays for its achievement. In time, a number of more specific notions such as “cultural literacy”, “critical literacy”, and so on, have been developed with the aim of making “literacy” a viable tool to allow for more and further “inclusion”, by means of “eradicating illiteracy” all over the world. In this context, I try to show that in order to reach that goal, very improbable if not impossible to achieve, it would be worthwhile taking into proper account the multicultural composition of contemporary complex societies. Therefore, I firstly give a brief overview of literacy’s development, and secondly, I discuss the notions of multicultural and intercultural literacy. My overall aim, however, is to show that the discourse linking the idea of a more and more inclusive democracy to the notion(s) of literacy has not yet focused on its own culturally biased origins. To argue this point, I briefly refer to decolonial thinking, understood as a theoretical approach that implies the need, and indeed the urgency, to renegotiate also the speaking, the writing and the teaching practices and theories, still modeled according to the culturally biased presuppositions originated from the so-called “western modernity” and particularly from its way of thinking and shaping “knowledge” – that is to say “modern science”. My conclusion is that the absence of such a decolonizing renegotiation implies an inability to come to terms with the limits and exclusions that western-style democracy opposes to the very possibility of building truly interculturally shaped political communities.

Keywords: literacy; inclusive democracy; critical literacy; cultural, multicultural and intercultural literacy; decolonial thinking.

¹ Il contributo è co-finanziato dal progetto "Migranti e comunità inclusive: diritti, pratiche di cittadinanza e prevenzione dei rischi" CUP H33B17000010001 - fondo FISR Delibera CIPE n. 78 del 7 agosto 2017.

1. L'alfabetizzazione e le sue insoddisfazioni

Si può senz'altro affermare che l'alfabetizzazione sia stata uno strumento politico di grande rilevanza per il processo occidentale di costruzione della nazione (*nation-building*) e per l'educazione del "cittadino democratico". Infatti, come ricorda Will Kymlicka, «la combinazione dell'alfabetizzazione di massa e della democrazia di massa aiutò a creare identità nazionali potenti, simboleggiate nell'uso del vernacolo che conferì ai cittadini una nuova dignità – identità che rimangono con noi fino a oggi» (Kymlicka 2001, p. 217). Il rapporto fra democrazia e alfabetizzazione è stato ribadito più volte anche di recente, intendendo l'alfabetizzazione come comprensiva delle abilità di base che consistono nel saper "leggere e scrivere", abilità che sono peraltro da ritenersi fondamentali anche per sviluppare competenze più ampie a livelli comunicativi diversi e che includono le capacità di elaborazione e di argomentazione (vedi Morais 2018).

Che la nozione di alfabetizzazione sia centrale nella nostra epoca lo si desume, peraltro, dalla proliferazione di espressioni che contengono il termine: "alfabetizzazione mediatica" (Potter 2015; Silverblatt 2014), "alfabetizzazione digitale" (Hobbs 2017), "alfabetizzazione morale" (McGinn 1992; Herman 2007), "alfabetizzazione emotiva" (Steiner e Perry 1997), e così via. Tutte queste aggettivazioni sembrano puntare a uno scopo comune consistente nella necessità di "sradicare l'analfabetismo" in tutto il mondo e in tutti gli ambiti del sapere e dell'attività umani, quale passo preliminare verso un mondo più "egualitario" e "inclusivo", come suggerisce anche l'UNESCO.²

Infatti, un generalizzato sradicamento dell'analfabetismo potrebbe contribuire alla diffusione di regimi democratici in tutte le aree geografiche e i Paesi del globo, tramite la diffusione di "procedure democratiche" – nel che in definitiva consisterebbe la loro progressiva "democratizzazione" –, e ciò costituirebbe un passo preliminare anche sulla via di una maggiore "partecipazione".³ Da questo punto di vista, anche il dibattito attualmente in corso sulla "democrazia elettronica" [*e-democracy*] o "democrazia digitale" [*digital democracy*] (vedi in generale Dahlberg e Siapera (eds.) 2007;

² Vedi il sito dell'UNESCO all'indirizzo URL: <https://en.unesco.org/themes/literacy-all> (ultima consultazione 15/10/2020), con riferimento all'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (vedi il sito delle Nazioni Unite, all'indirizzo URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/> [ultima consultazione 15/10/2020]) e con particolare attenzione alle categorie più a rischio di analfabetismo, tra le quali prima fra tutte le donne (sulle azioni vedi, fra gli altri, il sito di Just Actions, all'indirizzo URL: <http://justactions.org/just-action/eradicate-illiteracy/> [ultima consultazione 15/10/2020]).

³ Tuttavia, almeno a mio avviso, questa posizione ricorda anche quel progetto di esportazione della democrazia [*exporting democracy*] già discusso e sottoposto a critica negli ultimi decenni (vedi almeno Ikenberry 1999; Schraeder (ed.) 2002; Chua 2004).

Papacharissi 2010; Smith 2017) può essere letto a partire dall’idea che una crescente alfabetizzazione mediatica e digitale potrebbe condurre a una maggiore “partecipazione” (tra gli altri, Kellner e Share 2007; Mihailidis e Thevenin 2013).

Le aggettivazioni dell’alfabetizzazione fin qui menzionate sottolineano specifici ambiti nei quali sarebbe necessario sviluppare competenze di base assimilabili a quelle della “lettura e scrittura” tipiche dell’alfabetizzazione senza ulteriori specificazioni, ossia dell’“alfabetizzazione linguistica”. Tuttavia, esiste almeno un’importante espressione riassuntiva – “alfabetizzazione culturale” [*cultural literacy*] – la cui brevissima analisi può fornire importanti spunti di riflessione anche relativamente al rapporto fra alfabetizzazione e democrazia. L’idea dell’“alfabetizzazione culturale” ha una storia piuttosto lunga, visto che fu proposta negli anni Ottanta del secolo scorso da Eric Donald Hirsch, Jr., per indicare «la conoscenza translinguistica dalla quale dipende l’alfabetizzazione linguistica» (Hirsch 1983, p. 165). In questo modo, Hirsch complessificava il riferimento all’alfabetizzazione come semplicemente intesa all’acquisizione universale delle abilità necessarie per leggere e scrivere il linguaggio verbale.

Il riferimento alla “cultura”, termine di difficile definizione come dimostra già il classico lavoro di Kluckhohn e Kroeber (1952/1982) nel quale si menzionano più di centocinquanta significati, suggerisce che la definizione di alfabetizzazione non possa essere pensata in modo *parziale*, vale a dire svincolandola dal più generale contesto spaziotemporale nel quale essa si situa teoricamente e praticamente, e considerando soltanto l’acquisizione di abilità di base (quali sono la lettura e la scrittura) come se potessero funzionare senza alcun riferimento a quel contesto. Peraltro, lo stesso Hirsch connette l’idea dell’“alfabetizzazione culturale” a quella di un contesto socio-politico realmente democratico, non solo perché «un certo ammontare di conoscenza canonica condivisa è intrinsecamente necessaria a una democrazia istruita [*literate*]» (1983, p. 165), visto che serve persino per leggere il giornale, come subito dopo aggiunge Hirsch, ma anche perché, aggiungo io, senza poter contare su quella conoscenza condivisa i membri del gruppo sociale non sarebbero più in grado *in generale* di formarsi un’opinione come cittadini democratici chiamati a “partecipare”.

Ma proprio la connessione che il concetto di “alfabetizzazione culturale” immediatamente instaura con la sfera dell’agire politico permette di vederne con maggior chiarezza le implicazioni, in particolare dal punto di vista delle relazioni di potere che emergono in ogni pratica concreta di alfabetizzazione, che è sempre progettata da qualcuno che la attua nei confronti di qualcun altro. Non sembra allora un caso che, durante lo stesso decennio, si sia definitivamente affermata anche la nozione di “alfabetizzazione critica” [*critical literacy*], che rifiuta di considerare

l'alfabetizzazione nel suo senso letterale di acquisizione di abilità piuttosto meccaniche, consistenti in definitiva nell'imparare un "alfabeto" e le regole per combinarlo in modo da poter leggere e scrivere.

Infatti, come suggerisce il titolo del lavoro di Paulo Freire e Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*, in questo modo ci si limiterebbe a leggere la "parola" [*Word*], ma senza veramente *comprenderla* perché essa acquisisce il proprio significato entro un "mondo" [*World*], per *leggere* il quale la semplice alfabetizzazione linguistica senza dubbio non basta (Freire e Macedo 2005; vedi anche Janks 2010). Più di recente, Robert E. White e Karyn Cooper ribadiscono la rilevanza dell'espressione "alfabetizzazione critica" «come strumento per differenziarla dal leggere e scrivere, perché è entrambe queste cose e perciò molto di più» (White e Cooper 2015, p. 25). In particolare, la scelta di aggiungere l'aggettivo "critica" all'alfabetizzazione, nonostante la sua innegabile ambiguità, permette di sottolineare meglio la prospettiva politica di una metodologia che si propone come «uno strumento attraverso il quale scritti e testi possono essere analizzati per rilevare i preconcetti», in modo che «le gerarchie di potere possano essere identificate, interrogate e, sperabilmente, smantellate nel nome di una più ampia democrazia» (White e Cooper 2015, p. 25).

2. Alfabetizzazione e multiculturalismo

Dal punto di vista teorico-politico, una riflessione congiunta sulle categorie di "alfabetizzazione culturale" e di "alfabetizzazione critica", per quanto qui presentate in maniera necessariamente sommaria, permette almeno di affermare che le pratiche di base nelle quali si sostanzia l'alfabetizzazione – la diffusione delle abilità necessarie per leggere e scrivere – sono certamente definibili come uno strumento centrale per il processo storico di costruzione della nazione, ma con un accento sulle dinamiche di omogeneizzazione, piuttosto che di diversificazione. Infatti, la diffusione dell'alfabetizzazione ha lo scopo di costruire un "popolo" unitario, almeno dal punto di vista linguistico, nella convinzione che una lingua comune favorisca l'emergere e il persistere di un sentimento di appartenenza comune e dunque, in definitiva, di un'identità comune. Naturalmente, come emerge soprattutto nell'approccio riconducibile all'"alfabetizzazione critica", i processi nei quali si articola l'opera di alfabetizzazione non vanno immuni da forme oppressive e repressive di esercizio del potere, benché finalizzate alla costituzione di "popoli" che possano sentire di appartenere a una comune "nazione", la cui "storia" o "narrazione condivisa" viene trasmessa in un'unica lingua.

Ora, in linea generale l'opera di alfabetizzazione ha avuto successo nel contesto euro-americano, se è vero che si sono affermate e poi riprodotte ormai da tempo lingue nazionali ufficiali unitarie che sembrano indicare la

presenza di gruppi omogenei di consociati anche dal punto di vista politico, *perché parlano la stessa lingua*, nonostante la persistenza di differenze linguistiche anche marcate, che comunque si è proceduto a marginalizzare tramite etichette quali "variante", "dialetto", "lingue di minoranza", ecc. Ciò, almeno per un certo tempo, ha potuto favorire l'impressione che a una lingua comune corrispondesse una comunità omogenea anche dal punto di vista più generalmente "culturale", ma la situazione è sicuramente cambiata quando si è di nuovo fatta strada, a partire dagli anni 1970 e poi in modo più evidente a partire dagli anni 1990, l'idea che "la diversità conta", inclusa quella linguistica. In altri termini, si è posta nuovamente la questione relativa a che cosa accade se consideriamo un contesto sociale, politico, e più in generale "culturale" eterogeneo e differenziato, invece di un contesto (presuntivamente) omogeneo.

In altri termini, si tratta della questione relativa all'impatto della diversità sul contesto, quando si ammetta che tale diversità non solo è qui per restare, ma addirittura per aumentare (benché soltanto nella percezione dei consociati) e che dunque essa "conta" ovvero, se si preferisce, "torna a contare". Tale questione si è posta a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso tanto nella letteratura relativa ai cosiddetti "processi di globalizzazione", quanto in quella relativa al "multiculturalismo". Tramontate infatti le prime teorie che prospettavano un futuro globale universalisticamente connotato, che avrebbe visto crescere l'omogeneità nell'intero globo *anche* dal punto di vista di una convergenza linguistica, soprattutto le teorie multiculturaliste hanno sottolineato come proprio il sempre più evidente dischiudersi di un orizzonte globale induca a ritenere che "la diversità conta". Infatti, la "globalizzazione", come ricorda anche Kymlicka, non solo ha permesso «alle minoranze maggiori opportunità per conservare un'identità e una vita di gruppo distinte», ma soprattutto «ha reso il mito dello stato culturalmente omogeneo ancora più irrealistico di prima», obbligando «le maggioranze di ogni stato ad essere più aperte nei confronti del pluralismo e della diversità» (Kymlicka 1999, pp. 19-20).

L'idea che "la diversità conta" ha ovviamente risvolti importanti anche per quanto riguarda il ripensamento del concetto di alfabetizzazione in un "globo" sempre più eterogeneo e pluralistico. In particolare, una volta acquisita la consapevolezza che un gran numero di differenze culturali *convivono* all'interno di uno stesso spaziotempo (per esempio uno "stato-nazione"), non possono che emergere conseguenze facilmente immaginabili anche per la definizione dell'alfabetizzazione, prima di tutto linguistica. Di conseguenza, ha fatto il suo ingresso nella letteratura il concetto di "alfabetizzazione multiculturale" [*multicultural literacy*], che ha ulteriormente complicato il quadro delle definizioni in precedenza disponibili, inclusa quella, sicuramente molto attenta e sensibile ai

mutamenti, di alfabetizzazione critica (vedi tra gli altri, Weil 1993; Yoon 2016).

E certamente, il passaggio dal “culturale” al “multiculturale” ha avuto un impatto anche sull’idea dell’“alfabetizzazione culturale” come necessario quadro di riferimento complessivo entro il quale soltanto può funzionare anche l’alfabetizzazione linguistica. Infatti, la presenza di molte culture nello stesso spaziotempo condiviso ripropone la questione dell’ammontare (minimo) necessario di quella conoscenza “canonica” e “translinguistica”, cui fa riferimento Hirsch. In altri termini, se si considera la convivenza entro un contesto altamente differenziato *anche* dal punto di vista linguistico, ma valutando tale differenziazione come qualcosa da preservare e conservare – insomma come qualcosa che “conta” – piuttosto che come qualcosa da limitare progressivamente, se non proprio da eliminare, appare evidente la necessità di ripensare interamente la questione. Per diventare un “cittadino multiculturale” istruito, ogni individuo deve dotarsi di strumenti più numerosi e complessi, inclusa la consapevolezza del ruolo che le gerarchie di potere globali giocano nel configurare la stessa idea di multiculturalità, per non parlare di quelle di interculturalità e transculturalità anch’esse impostesi di recente (su tale questione si veda Nakayama, Halualani 2013).

Tuttavia, proporre una corretta definizione dell’“alfabetizzazione multiculturale” si dimostra piuttosto difficile, se non si ritiene sufficiente fermarsi all’affermazione generale secondo cui, come scrivono Brenda Hui-Lin Hsieh e Ching-Jung Hsieh essa «è la consapevolezza e l’apprezzamento di differenti credenze, apparenza e stile di vita», che richiederebbe una «comprensione delle differenti culture entro la società diversificata» da acquisire «attraverso programmi mirati a vari livelli d’istruzione che aiutino ad aumentare la sensibilità e l’efficacia dell’impegno sociale in un contesto eterogeneo» (Hsieh, Hsieh 2015, p. 80). Sembra infatti evidente che la stessa idea di un “cittadino multiculturale” veramente in grado di muoversi a proprio agio all’interno dei diversi contesti culturali di cui consta una società multiculturale, sia all’interno che all’esterno dello “stato”, incontri le stesse difficoltà di quella di “cittadino globale”, almeno nel senso che aumentano a dismisura le conoscenze e le competenze, anche linguistiche, che ogni individuo dovrebbe acquisire *perché il multiculturalismo funzioni*. Ciò mi fa propendere per l’idea che l’acquisizione della conoscenza linguistica e translinguistica necessaria per considerarsi ed essere considerato un “perfetto” cittadino multiculturale sia per il singolo individuo uno scopo irraggiungibile.

Non sorprende allora che l’alfabetizzazione multiculturale finisca per concentrarsi, in pratica, sull’acquisizione di conoscenze e competenze linguistiche ulteriori rispetto a quelle “materne”, cui affiancare conoscenze generalizzate sulle “culture altre” e strumenti comunicativi altrettanto

standardizzati, che dovrebbero aiutare a confrontarsi con le sfide che pone ogni concreto incontro *interculturale*. La multiculturalità, infatti, quando declinata nella pratica, rinvia all'interazione fra individui provenienti da contesti culturali (e dunque anche linguistici) diversi, ossia all'interculturalità, concetto che pone maggiormente l'attenzione sui processi che s'instaurano nelle società multiculturali, piuttosto che sui loro prodotti (per una introduzione si vedano, tra gli altri, Jackson (ed.) 2012; Monceri 2006). Ma persino il concetto di interculturalità, e i connessi concetti di "alfabetizzazione interculturale" o "educazione interculturale", per menzionarne solo due, risultano piuttosto difficili da declinare in un *sapere pratico* unitario, che peraltro potrebbe essere ritenuto anche contraddittorio rispetto allo stesso presupposto dell'interculturalità, ossia l'accento sull'interazione concreta come processo dal quale emerge il *risultato conoscitivo*, un problema che non è ancora chiaro se potrebbe essere superato dal concetto di "transculturalità" (su cui vedi Monceri 2019).

È questo probabilmente il principale motivo per il quale anche coloro che sostengono la condivisibile idea che sarebbe necessaria un'alfabetizzazione interculturale finiscono spesso per sottolineare, come Nobuyuki Honna, che sarà necessario «sviluppare concetti socio-pedagogici di alfabetizzazione interculturale dei quali la consapevolezza linguistica costituisce una componente fondamentale», riferendosi specificamente alla possibilità di «essere capaci di usare l'inglese attraverso le culture, godendo allo stesso tempo dei suoi valori multiculturali» (Honna 2005, p. 85). Naturalmente, questa posizione è ragionevole e condivisibile, visto che l'inglese è già una sorta di lingua veicolare che è certo di grande aiuto per l'incontro interculturale iniziale, come del resto può accadere e accade anche con altre lingue che hanno conquistato una grande diffusione in molte zone del globo (penso prima di tutto, ad esempio allo spagnolo e al francese, ma non solo). Ciò nonostante, non posso fare a meno di notare che questa posizione corre il rischio di condurre a una definizione di alfabetizzazione interculturale come fondamentalmente e principalmente basata sull'acquisizione delle abilità considerate necessarie per parlare, leggere e scrivere una lingua particolare, per quanto possa essere intesa come una "lingua globale", ovvero una specie di "lingua franca".

Personalmente, ritengo che se certo è giunto il momento di spostarsi decisamente verso l'alfabetizzazione interculturale, purtroppo rimaniamo attaccati a definizioni di alfabetizzazione superate ma *ancora*, seppur implicitamente, a fondamento dei tentativi attuali di costruire "comunità (democratiche) più inclusive". Per fare un solo rilevante esempio, l'acquisizione dell'alfabetizzazione nel suo senso stretto e limitato di diventare capaci di leggere e scrivere la lingua ufficiale del paese "d'accoglienza" è *ancora* considerata il fondamento per "integrare" e/o

“includere” persone provenienti da “fuori” – in particolare i cosiddetti “migranti”, sebbene lo stesso valga per tutte le categorie di persone marginalizzate anche “all’interno”. Quindi, e specialmente nel caso di persone provenienti da “fuori”, l’alfabetizzazione linguistica risulta chiaramente funzionale a una richiesta politica di conoscere le “nostre” regole e leggi allo scopo di adeguarsi ai “nostri valori”. Ciò implica limitare quella “partecipazione politica” tanto cara a chi ritiene che l’alfabetizzazione sia alla base di un processo di maggiore democratizzazione, perché persino per articolare ed esprimere le proprie “differenze culturali” e le proprie pretese economiche, sociali, politiche, religiose, ecc. entro la “società ospite” è obbligatorio farlo in “buon italiano” (per restare al nostro Paese) per lasciare, ove ciò non sia possibile, che altri parlino al proprio posto.

Certo, anche in questo caso si tratta di una scelta ragionevole, che tuttavia non si può considerare ispirata a una sensibilità multiculturale, e men che mai interculturale, quanto piuttosto orientata all’assimilazione mascherata da integrazione/inclusione. Almeno per come io la concepisco, infatti, l’alfabetizzazione interculturale dovrebbe implicare processi di apprendimento bidirezionali, i cui presupposti non sono già dati, ma scambiati e discussi – vale a dire *negoziati* – e i cui risultati non dovrebbero essere previsti fin dall’inizio per essere poi semplicemente *imposti*, ma accettati nella forma nella quale emergono dalle concrete pratiche, anche politiche, nelle quali quei processi di apprendimento si sviluppano.

3. Conclusioni: decolonizzare l’alfabetizzazione

Tirando una prima conclusione da quanto detto finora, la mia “modesta proposta” è che un’effettiva alfabetizzazione interculturale dovrebbe essere intesa nel senso dell’acquisizione di un *atteggiamento* e non di un insieme definito di presupposti, conoscenze e competenze linguistici e trans-linguistici. Ma è proprio questo il problema, perché la stessa nozione di “alfabetizzazione” ha un’evidente genealogia moderno-coloniale e qualsiasi tentativo di ampliarla invece di decostruirla radicalmente avrebbe il risultato di continuare a riprodurre e riaffermare un “progetto (neo)coloniale”. L’alfabetizzazione, sia come concetto che come insieme di pratiche, ha una storia culturalmente determinata, che culminò nella modernità occidentale a partire dall’idea che il *linguaggio*, specialmente il linguaggio verbale, sia ciò che differenzia gli esseri umani dagli altri “animali” e in particolare che avrebbe dovuto essere conferito un ruolo privilegiato alla *parola scritta*. Per questa via, la capacità di leggere e scrivere finì per sovrapporsi all’alfabetizzazione in sé e per sé, e non mi soffermerò qui sull’evidente legame che queste idee hanno con un particolare orientamento religioso (il che significa almeno cosmogonico, cosmologico e teologico),

istituzionalizzatosi e divenuto dominante in occidente come “cristianesimo”.

Il punto è che l’alfabetizzazione non è stata soltanto un mezzo per la costruzione della nazione nell’occidente, ma anche uno degli strumenti principe per la colonizzazione dell’“altrove”, con la conseguente distruzione di sue opzioni definitorie diverse. Per questo motivo, sembra necessario riflettere sul ruolo che essa ha avuto per affermare e diffondere la “colonialità del potere”, categoria tramite la quale Aníbal Quijano intende riferirsi a «quello specifico elemento fondamentale del nuovo schema di potere mondiale basato sull’idea di *razza* e sulla classificazione sociale razziale della popolazione mondiale [...], elemento che incise sull’intera distribuzione sociale del potere mondiale» (Quijano 2014, p. 77; vedi anche Quijano 2000). Peraltro, anche la “democrazia”, che ha senz’altro trovato un potente alleato nell’alfabetizzazione obbligatoria, è un prodotto della “modernità occidentale” e incorpora perciò chiaramente quell’«elemento fondamentale». Ne risulta che “inclusione” e “democrazia inclusiva” possono finire per coincidere – e sia pure paradossalmente – con processi di assimilazione o anche d’integrazione forzati, per così dire, i cui destinatari sono costituiti oggi non solo dai cosiddetti “migranti”, ma anche da tutte quelle categorie di variamente “esclusi” *di fatto* dalla piena partecipazione democratica che siamo abituati a definire “minoranze”. In questo senso, la critica alla “colonialità” dei processi di alfabetizzazione *imposti* dai colonizzatori europei nei cosiddetti Nuovi Mondi può senz’altro costituire un passo preliminare sulla via di una più chiara comprensione almeno delle ambiguità nascoste nel contemporaneo discorso sulla democrazia inclusiva.

Infatti, come fra gli altri ben sottolinea Walter Mignolo dallo schieramento decoloniale (per una introduzione vedi Maldonado-Torres 2011; 2012), «la diffusione dell’alfabetizzazione significò insegnare agli Amerindi ciò che l’uomo di lettere occidentale intendeva per leggere e scrivere» (Mignolo 1995, p. 45) e in questo senso l’alfabetizzazione fu, e ancora è, uno strumento per *colonizzare* assimilando e imponendo una lingua particolare, e di conseguenza una particolare epistemologia e particolari conoscenze. Certamente, infatti, quella diffusione non implicò soltanto la necessità di apprendere a leggere e scrivere, ma fu anche «una massiccia operazione nella quale la materialità e l’ideologia delle interazioni semiotiche amerindie furono mescolate con, o sostituite dalla materialità e dall’ideologia delle culture occidentali della lettura e scrittura» (p. 76). In breve, dunque, l’obbligo d’imparare a leggere e scrivere non si sostanziò soltanto nella diffusione di un metodo di codificazione delle conoscenze, ma anche di un contenuto, nel senso che determinò la superiorità delle conoscenze originariamente codificate secondo quel metodo e la marginalizzazione, quando non l’eliminazione, di quelle che venivano codificate altrimenti.

E tuttavia, personalmente aggiungerei che lo stesso accadde anche per i processi di costruzione della nazione dentro l'Europa, perché essi implicarono la massiccia imposizione di una lingua “nazionale” insieme a una conoscenza “nazionale” e a uno specifico processo attraverso il quale l'aspirante cittadino avrebbe dovuto apprendere. Il concetto di alfabetizzazione fu funzionale e utile, allora come oggi, a definire quel processo nel modo “corretto”, al servizio della normalizzazione e dell'omogeneizzazione delle differenze non solo linguistiche. Più in generale, ciò significò l'imposizione costrittiva di una specifica epistemologia che divenne dominante attraverso la marginalizzazione e/o l'eliminazione di tutte le altre opzioni conoscitive. Il risultato di questa operazione fu, da un lato, la legittimazione di un solo insieme di presupposti, strumenti e metodi per “conoscere il mondo”, che possono essere riassunti nell'espressione “scienza moderna” e, dall'altro, la conseguente piena legittimazione *esclusivamente* delle conoscenze acquisite attraverso l'applicazione di quei presupposti, strumenti e metodi.

Così, alla fine del processo fu possibile convincersi che la cosiddetta “scienza moderna” proponesse l'unico metodo utile a pervenire all'unica verità universale e necessaria, che perciò era (ed è) corretto far valere per tutti gli individui e i popoli, all'interno e all'esterno, *anche* con gli strumenti tipici della coercizione, ma *per il loro bene* – dunque con la benedizione della “morale”. Quest'ultima, da parte sua, ha subito, insieme a tutte le altre “discipline” nate a partire dalla modernità, inclusa la “linguistica”, un processo di strutturazione finalizzato alla speranza di giungere a risultati universalizzabili perché “veri” in quanto raggiunti a partire dalla corretta applicazione dei presupposti, strumenti e metodi elaborati da quella “scienza moderna”. Ciò vale anche per la teoria politica e la filosofia politica, che dovrebbero essere a loro volta decolonizzate (vedi per tutti Mills 2015) al pari dei loro risultati. In particolare, la stessa idea che la democrazia (moderna) sarebbe l'ordine politico più orientato all'inclusività dovrebbe anch'essa essere decolonizzata, per far emergere le sue connaturate contraddizioni.

Se ne può almeno provvisoriamente concludere che il discorso attuale che connette la democrazia e la (gradualmente piena) inclusione attraverso la diffusione nell'intero globo di tutte le forme pensabili di alfabetizzazione, alcune delle quali ho menzionato in precedenza, non è ancora riuscito a riflettere sulle proprie origini culturalmente determinate. Il che implica prima di tutto riflettere sul proprio debito nei confronti di quel particolare modo d'intendere la conoscenza e le conoscenze che ha come sua caratteristica il ritenersi “universale e necessario” e che perciò continua a condizionare fortemente la stessa possibilità di pensare a opzioni cognitive altre, peraltro già esistenti dentro e fuori dall'occidente. Per questo motivo, il mio suggerimento è quello di procedere prima di tutto a una “decolonizzazione”

dell'alfabetizzazione, attraverso una decolonizzazione dei suoi presupposti "scientifici" espliciti e impliciti, contribuendo così a far emergere anche i limiti e le esclusioni insiti nelle contemporanee democrazie occidentali, che ostacolano l'almeno possibile costruzione dal basso, come risultato emergente delle concrete pratiche d'incontro/scontro fra individui differenti, di comunità politiche orientate in senso realmente interculturale.

Bionota: Flavia Monceri è professore ordinario di Filosofia politica all'Università del Molise. Laurea in Scienze politiche (Università di Pisa), Diploma di Perfezionamento (equipollente al Dottorato di ricerca) in Filosofia delle scienze sociali (Scuola Superiore Sant'Anna Pisa). Co-responsabile scientifico del Progetto "Migranti e comunità inclusive: diritti, pratiche di cittadinanza e prevenzione dei rischi" e co-direttore del Master in "Migrazioni e inclusione: diritti, culture e processi d'interazione" (I edizione, a.a. 2018/2019) presso l'Università del Molise. Fra le sue numerose pubblicazioni, in italiano e in inglese, si possono menzionare i volumi *Interculturalità e comunicazione. Una prospettiva filosofica* (Edizioni Lavoro, Roma 2006); *Ordini costruiti. Multiculturalismo, complessità, istituzioni* (Rubbettino, Soveria Mannelli 2008); e i saggi *Taking Diversity Seriously: On the Notion of Intercultural Philosophy*, in Sweet W. (ed.) 2014, *What is Intercultural Philosophy?*, The Council for Research in Values and Philosophy, Washington, D.C., pp. 81-94; *Beyond universality: rethinking transculturality and the transcultural self*, in "Journal of Multicultural Discourses", 14:1 (2019), pp. 78-91.

Recapito autore: flavia.monceri@unimol.it

Riferimenti bibliografici

- Chua A. 2004, *World on Fire: How Exporting Free Market Democracy Breeds Ethnic Hatred and Global Instability*, Anchor Books, New York.
- Dahlberg L. and Siapera E. (eds.) 2007, *Radical Democracy and the Internet: Interrogating Theory and Practice*, Palgrave, Houndmills, Basingstoke.
- Freire P. and Macedo D. 2005, *Literacy: Reading the Word & the World*, Routledge, London.
- Herman B. 2007, *Moral Literacy*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Hernandez-Zamora G. 2010, *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*, Multilingual Matters, Bristol, Buffalo, Toronto.
- Hirsch E.D. Jr. 1983, *Cultural Literacy*, in “The American Scholar”, 52 [2], pp. 159-169.
- Hobbs R. 2017, *Create to Learn: Introduction to Digital Literacy*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.
- Honna N. 2005, *English as a Multicultural Language in Asia and Intercultural Literacy*, in “Intercultural Communication Studies”, 14 [2], pp. 73-89.
- Hsieh B.H.-L. and Hsieh C.-J. 2015, *Integrating Multicultural Literacy into Curriculum of Tourism Industry*, in “Journal of Tourism and Hospitality Management”, 3 [2], pp. 77-87.
- Ikenberry G.J. 1999, *Why Export Democracy?*, in “The Wilson Quarterly (1976-)", 23 [2], pp. 56-65.
- Jackson J. (ed.) 2012, *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, London and New York.
- Janks H. 2010, *Literacy and Power*, Routledge, New York and London.
- Kellner P. and Share J. 2007, *Critical Media Literacy: crucial policy choices for a twenty-first-century democracy*, in “Policy Futures in Education”, 5 [1], pp. 59-69.
- Kluckhohn C. e Kroeber A.L. 1952/1982, *Il concetto di cultura*, trad. it. di E. Calzavara, Il Mulino, Bologna.
- Kymlicka W. 1999, *La cittadinanza multiculturale*, trad. it. di G. Gasperoni, Il Mulino, Bologna.
- Kymlicka W. 2001, *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*, Oxford University Press, Oxford and New York.
- Maldonado-Torres N. 2011, *Thinking through the Decolonial Turn: Post-continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique – An Introduction*, in “Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World”, 1 [2], pp. 1-15.
- Maldonado-Torres N. 2012, *Decoloniality at Large: Towards a Trans-Americas and Global Transmodern Paradigm (Introduction to Second Special Issue of “Thinking through the Decolonial Turn”)*, in “Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World”, 1 [3], pp. 1-10.
- McGinn C. 1992, *Moral Literacy, Or How to Do the Right Thing*, Gerald Duckworth & Co., London.
- Mignolo W.D. 1995, *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Mihailidis P. and Thevenin B. 2013, *Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy*, in “American Behavioral Scientist”, 57 [11], pp. 1611-1622.
- Mills C.W. 2015, *Decolonizing Western Political Philosophy*, in “New Political Science”,

- 37 [1], pp.1-24.
- Monceri F. 2006, *Interculturalità e comunicazione. Una prospettiva filosofica*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Monceri F. 2019, *Beyond universality: rethinking transculturality and the transcultural self*, in "Journal of Multicultural Discourses", 14 [1], pp. 78-91.
- Morais J. 2018, *Literacy and democracy*, in "Language, Cognition and Neuroscience", 33 [3], pp. 351-372.
- Nakayama T.K. and Halualani R.T. (eds.) 2013, *The Handbook of Critical Intercultural Communication*, Wiley-Blackwell, Chichester.
- Papacharissi Z.A. 2010, *A Private Sphere: Democracy in a Digital Age*, Polity, Cambridge-Malden, MA.
- Potter W.J. 2015, *Introduction to Media Literacy*, Sage, Los Angeles et al.
- Quijano A. 2000, *Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America*, in "Nepantla: Views from the South", 1 [3], pp. 533-580.
- Quijano A. 2014, *Colonialità del potere ed eurocentrismo in America latina*, trad. it. di C. Ciccioni, in G. Ascione (a cura di), *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti*, Arcoiris, Salerno, pp. 73-96.
- Schraeder P.J. (ed.) 2002, *Exporting Democracy: Rethoric Vs. Reality*, Lynne Rienner Publishers, Boulder, Colorado, and London.
- Silverblatt A. 2014, *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*, Praeger, Santa Barbara, CA et al.
- Smith T.G. 2017, *Politicizing Digital Space: Theory, The Internet, and Renewing Democracy*, University of Westminster Press, London.
- Steiner C. (with P. Perry) 1997, *Achieving Emotional Literacy: A Personal Program to Increase Your Emotional Intelligence*, William Morrow, New York.
- Weil D. 1993, *Towards a Critical Multicultural Literacy: Advancing and Education for Liberation*, in "Roeper Review", 15 [4], pp. 211-217.
- White R.E. and Cooper, K. 2015, *Democracy and Its Discontents: Critical Literacy across Global Contexts*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.
- Yoon B. 2016, *Critical Literacies: Global and Multicultural Perspectives*, Springer, Singapore et al.

Riferimenti sitografici

- JUST ACTIONS, *Eradicate Illiteracy*. <http://justactions.org/just-action/eradicate-illiteracy/> (15/10/2020).
- UNESCO, *Literacy*. <https://en.unesco.org/themes/literacy-all> (15/10/2020).
- UNITED NATIONS, *The Sustainable Development Agenda*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/> (15/10/2020).