

David Faust e Richa Nagar

*Politiche di sviluppo nell'India postcoloniale
L'inglese come lingua veicolare nel sistema educativo
e la fratturazione* sociale*
(Traduzione di Giovanna Gallo)

Abstract

While education in English has been advocated as a unifying and modernising force, it is also seen as a marker of imperialism and class privilege and a terrain of struggle among elite groups. Ruptures in such class-divided educational system in turn shape specific debates over development, democracy and social change. Uneven empowerment that an education in English generates also has its fallout in an increasing polarisation, fracturing and violence against caste, gender and religious lines.

Nell'India postcoloniale un sistema educativo differenziato in base al ceto sociale ha avuto un ruolo fondamentale nella formazione dei processi e delle modalità dello sviluppo ma anche contribuito a fare emergere di condizioni di privazione dei diritti civili. In gran parte dell'India urbana prevalgono due sistemi educativi: uno che fa uso dell'inglese come lingua veicolare e l'altro che fa uso dei vari vernacoli.¹ A livello

* [N.d.T.] D'accordo con gli autori ho scelto di tradurre l'originale *fracturing* con 'fratturazione' perché rende meglio l'idea delle spaccature che si creano nella società indiana (organizzata lungo linee etniche, linguistiche, religiose e castali) rispetto al più consueto termine 'frammentazione'.

individuale l'educazione in lingua inglese ha rappresentato un biglietto d'ingresso nella società indiana mentre, a livello societario, ha avuto un ruolo essenziale nel produrre ciò che Kothari definisce un'élite tecno-manageriale modernizzata che continua ad avere una sproporzionata influenza nel caratterizzare il terreno di dibattito sullo sviluppo e, pertanto, anche i programmi e le linee di intervento che si ripercuotono sul tessuto sociale del paese. In maniera meno evidente, l'educazione in lingua inglese tende ad allargare le fratture sociali già esistenti nella società indiana creando e rafforzando il divario sociale, culturale, economico e comunicativo-discorsivo fra coloro che hanno ricevuto una formazione in lingua inglese e la vasta maggioranza del paese.

In questo saggio si analizza il modo in cui, nei contesti urbani indiani, le istituzioni che usano l'inglese come lingua veicolare facilitino le disuguaglianze economiche e culturali attraverso l'acculturazione di nuovi membri dell'emergente ceto medio e, in genere, di coloro che intraprendono le moderne carriere tecniche e manageriali. Ciò non vuol dire che l'educazione impartita nelle lingue locali sia egualitaria o esente da programmi politici, al contrario.² Scopo di questo saggio è evidenziare il ruolo dell'educazione in lingua inglese nel creare spaccature fra il passato e il futuro degli studenti che intraprendono tali studi, nei termini della loro comprensione culturale, delle loro idee sulla nazione e delle loro opinioni concernenti lo sviluppo. Si sostiene che queste spaccature, insieme alla svalutazione dei valori e delle prospettive locali, rendono difficile comunicare in maniera efficace al di là del divario linguistico/di classe.

Si sostiene questa tesi facendo uso di quello che si potrebbe definire un approccio postmodernista materialisticamente

fondato. Secondo Grewal e Chaplan il postmodernismo è una critica ai programmi modernisti così come si sono manifestati in varie forme e in varie località in tutto il mondo. Un postmodernismo materialisticamente fondato, pertanto, può evidenziare i modi in cui tale differenza viene contestualmente costruita in base a dimensioni molteplici, al centro di processi che operano in scala e che vanno dal globale al singolo individuo. Un simile approccio ci aiuta a navigare fra gli approcci teoretici omogeneizzanti e quelli relativisti (Grewal e Chaplan 1994: 2).

Posizioni critiche dello sviluppo, come quella di Escobar, hanno dato un notevole contributo alla comprensione della maniera in cui gli enti per lo sviluppo danno forma e riproducono discorsi e pratiche che rispondono di fatto agli interessi particolari dei ceti medio-alti anche quando vogliono apparire universali.

Le pratiche istituzionali, secondo Escobar (1995: 105), sono di fondamentale importanza “perché contribuiscono a produrre e a formalizzare i rapporti sociali, la divisione del lavoro e le forme culturali”. Così, per Escobar, il dibattito, l’economia politica e l’etnografia istituzionale devono intrecciarsi fra loro allo scopo di comprendere in che modo operi lo sviluppo. Le istituzioni educative costituiscono uno degli ambiti in cui si costruiscono discorsi specifici su nazione, cittadinanza, modernità e sviluppo, come Srivastava (1998) chiarisce in un’approfondita etnografia istituzionale di una scuola d’élite, la Doon School, vista come ambito per l’elaborazione di un particolare progetto di liberismo e di cittadinanza indiani. Srivastava (1998:13) illustra “il processo attraverso il quale una vasta gamma di posizioni apparentemente conflittuali nella formazione discorsiva dello stato-nazione postcolonizzato vengono a sovrapporsi e a

produrre un accordo: un patto fondato sulle ‘verità’ della modernità”. Lo studio di Advani (1966) fa da complemento a quello di Srivastava dimostrando come il curriculum e, in modo particolare, i libri di testo prodotti dallo stato, costituiscano un altro ambito dello stesso progetto. Entrambi gli autori esplorano “il vincolo che unisce la modernità e il funzionamento del capitale; e la maniera in cui tale vincolo emargina coloro che non sono considerati alla sua portata” (Srivastava 1998: 168). Questo saggio si sofferma su questi studi analizzando come nell’India postcoloniale del nord, i membri di gruppi sociali non elitari, non occidentalizzati, vengono iniziati all’élite tecno-manageriale e contemporaneamente acculturati ai processi culturali globali attraverso le scuole in lingua inglese.

La parte seguente di questo saggio delinea brevemente il ruolo che l’educazione impartita in lingua inglese ha avuto in India dal punto di vista storico. Si fa inoltre uso di alcune interviste realizzate nella città di Lucknow alla metà degli anni ’90, per analizzare le ragioni che costringono le famiglie medie a far studiare i propri figli nelle scuole in lingua inglese e le risposte di tali studenti e della loro comunità a quest’esperienza educativa. In fine, si riflette sul rapporto fra l’educazione in lingua inglese nel nord dell’India e le sempre più ampie spaccature sociali cercando di evidenziare i modi contraddittori in cui queste istituzioni contribuiscono a creare e a legittimare le gerarchie e le disuguaglianze sociali legate ai modelli contemporanei di sviluppo, anche quando sembrano aprire le porte all’avanzamento individuale e creare una forza-lavoro tecno-manageriale avanzata.

Le scuole in lingua inglese in India: modernità e fratturazione sociale

Uno sguardo alla storia dell'educazione in lingua inglese in India basterà a dimostrare come tale educazione abbia sempre avuto un carattere politico. L'odierna élite anglofona e le fratture sociali create dalle scuole in lingua inglese hanno origine in età coloniale (Kumar). Nel suo studio sull'educazione in lingua inglese nell'India coloniale, la Viswanatha (1989: 167) mette in risalto l'importanza di esaminare il curriculum non come semplice contenitore di testi, ma come attività e veicolo per l'acquisizione e l'esercizio del potere.³ La Viswanatha sostiene che in India la politica nel campo educativo in era coloniale è sempre stata orientata a promuovere il dominio coloniale. Agli inizi del XIX secolo, i britannici introdussero lo studio della letteratura inglese nel curriculum indiano come strategia volta ad inculcare negli studenti la morale inglese, senza mettere la religione europea in diretto conflitto con le religioni indiane (Viswanatha 1989).

Verso la metà del XIX secolo, si ebbe un cambiamento di enfasi verso un uso dell'inglese come branca di studio pratica, piuttosto che morale, e altrettanta enfasi fu data alla retorica della stratificazione sociale e alla divisione del lavoro (Viswanatha 1989: 142-43). “La motivazione morale che portò in primo luogo la letteratura inglese nel curriculum indiano, ai fini di rafforzare le idee di dovere sociale, di obbligo e di servizio allo stato, venne abbandonata in seguito alla preoccupazione, da parte dei britannici, che i propri sudditi indiani si sentissero incoraggiati ad elevarsi al di sopra della propria condizione in nome di un auto-avanzamento, sfidando in tal modo l'autorità della potenza dominante”. L'idea di un'educazione umanistica fu, pertanto, rielaborata fino a

divenire un tipo di educazione che cercasse di confermare l'individuo nel ceto sociale in cui era nato (Viswanatha 1989: 143-4. Da un dispaccio sull'educazione del 1854 ebbe origine un progetto educativo che "si proponeva di creare un ceto medio che servisse da agenzia dell'economia e dell'amministrazione imperialiste e, grazie ad esso, avviare un cambiamento sociale attraverso un processo di differenziazione" (Viswanatha 1989: 146). È bene notare, tuttavia, che questo cambiamento curricolare non impedì la crescita di un movimento nazionalista pregno di alcuni degli ideali che i britannici avevano cercato di tamponare.

Il processo di differenziazione sociale attraverso la lingua veicolare inglese è continuato costantemente dopo l'indipendenza. In primo luogo, il doppio sistema educativo prevalente in India è differenziato in base al ceto sociale, per cui le scuole in lingua inglese sono accessibili prevalentemente alle famiglie con più risorse. Ad esempio, Shukla (1996: 1349) ha osservato che "si ricorre alla privatizzazione delle scuole speciali per benestanti in misura sempre maggiore e la distinzione inglese/non-inglese tende a coincidere con la dicotomia gestione privata/pubblica. Sembra inevitabile che un sistema differenziato porti ad una società ancora più differenziata". In secondo luogo, nell'India postcoloniale, l'inglese serve come lingua della tecnica e dell'imprenditoria. Dasgupta (1993) osserva che i politici, tanto di sinistra quanto di destra o di centro, hanno contribuito a preservare per l'inglese quel ruolo di lingua che, intenzionalmente o meno, perpetua i discorsi e i programmi di sviluppo centristi.

Il nostro consenso nazionale nel far sì che degli esperti regolassero il processo di sviluppo ha portato tutti noi ad arrenderci ad un inglese visto come lingua delle competenze

tecniche ed ha eclissato i gravi problemi nazionali – che tuttavia continuano a verificarsi a livello regionale, nelle lingue regionali, in conformità con le convenzioni dialogiche che hanno radici profonde nella storia del dibattito sull'India di cui le nostre teorie ufficiali non sono riuscite a prendere atto, poiché le nostre idee convenzionali di sviluppo ci hanno costretti a sacrificare non solo la nostra libertà, ma persino la lingua del nostro pensiero a quella frenesia del lavoro che passa come modernità (Dasgupta 1993: 219).

Dasgupta non arriva a riconoscere il fatto che, se è vero che il dibattito sullo sviluppo ha certamente raccolto le élite di formazione inglese con lo stesso tipo di mentalità, è anche vero che esiste anche un'importante “contro-élite” di formazione inglese, con competenze scientifiche, che sta riscuotendo un certo grado di successo a livello nazionale e internazionale e che mette in discussione la politica (l'economia e l'ecologia) dello sviluppo. Tuttavia, è importante salvare fra i commenti di Dasgupta l'indicazione che, fra le élite anglofone e la maggioranza non anglofona, non esistono solo significative barriere sociali e linguistiche, ma anche una barriera a livello discorsivo-comunicativo (P. Jha, conversazione personale con Richa Nagar, 14 febbraio). Le istituzioni educative in lingua inglese contribuiscono a costruire questa barriera fornendo non solo le competenze linguistiche ma anche tutta una serie di strumenti tecnici e manageriali densi di valori, anche se vengono invece presentati come esenti da valori. Tali istituzioni inculcano particolari valori, modi di vedere e ideologie di modernizzazione e sviluppo che, a loro volta, tendono a legittimare e ad accrescere il divario economico fra ricchi e poveri (Srivastava 1998). In una società postcoloniale multilinguistica e multiculturale come quella indiana,

l'ampliamento di questa barriera discorsivo-comunicativa fra le moderne classi elitare e le masse emarginate pone la questione della compatibilità fra le istituzioni dello stato liberal-democratico governato attraverso una democrazia rappresentativa e i processi politici ed economici generati dall'attuale fase di globalizzazione (P Jha, conversazione personale con David Faust, 8 marzo, Kothari 1993).

Allo scopo di comprendere come le famiglie siano portate a scegliere l'educazione in lingua inglese ed i suoi effetti, il paragrafo successivo fa uso di alcune interviste che esplorano le esperienze dei ceti medi di Lucknow.

Costi delle esperienze di avanzamento dei ceti medi

Per capire più a fondo come la gente esperisca le politiche educative nella vita quotidiana, abbiamo intervistato venti persone, fra uomini e donne, nella città di Lucknow. Lucknow, capitale dello stato dell'Uttar Pradesh, è una città di media misura, con una popolazione di circa due milioni di abitanti. Benché l'entità dell'élite anglofona sia consistentemente inferiore rispetto ad altre città come New Delhi e Mumbai, Lucknow è una di quelle poche città della "fascia di lingua hindi" da cui un notevole numero di cittadini medi, educati in lingua inglese, viene reclutato nella classe elitaria. Il ceto medio costituisce un gruppo di studio importante a causa della particolare posizione sociale che occupa in relazione alle politiche educative e di sviluppo. Le scelte e gli obblighi particolari che si trovano ad affrontare rispetto all'educazione in lingua inglese e a quella nella lingua locale, rende i ceti medi consapevoli della maniera in cui l'avanzamento economico e il prestigio sociale siano in stretto rapporto con l'acquisizione di una formazione in lingua inglese. Questo gruppo vede

l'educazione in lingua inglese come il mezzo principale per ottenere un avanzamento; tuttavia, per questo gruppo, tale tipo di formazione è spesso giusto alla sua portata o giusto al di sotto, e pertanto, richiede sacrifici. Per molte famiglie medie le tasse scolastiche sono alte ed è anche possibile che insorgano altri ostacoli all'ammissione, come le selezioni attraverso un colloquio o la richiesta di "donazioni". Le esperienze della prima generazione di studenti delle scuole in lingua inglese e le spaccature che si creano a livello del singolo studente, della famiglia e della comunità possono fornire un modo per osservare le più vaste spaccature sociali facilitate dal doppio sistema educativo.

La seguente analisi si basa su interviste realizzate con persone di estrazione media e di varie età, educate nelle scuole in lingua hindi o che, nella famiglia e talvolta nella comunità, rappresentano la prima generazione di studenti di formazione inglese. I racconti di queste persone gettano luce sulla maniera in cui i membri del ceto medio, differenziati in vario modo per provenienza, aspirazioni e sesso, vedono ed esperiscono il doppio sistema educativo, l'ineguale emarginazione o avanzamento sociale insiti in questa struttura e le spaccature create dall'educazione in lingua inglese.

Come in altre parti dell'India, le migliori scuole in lingua inglese sono gestite privatamente, e i costi ad esse relativi sono in rapida crescita così come la richiesta di questo tipo di scuole, soprattutto per la sempre peggiore qualità delle scuole governative in lingue locali (Kumar 1996:61). I colloqui finalizzati alla selezione sono spesso condotti in inglese, tanto con i genitori quanto con i figli, e i genitori che non hanno padronanza della lingua sentono che, in questo processo di selezione, le probabilità di ammissione per i loro figli sono

minime. Inoltre, ottenere l'ammissione a tali scuole può anche richiedere costose "donazioni". Ad esempio, un giornale di Lucknow dichiarava che alla metà degli anni '90, per accedere alle migliori scuole in lingua inglese erano richieste da 5.000 a 25.000 rupie (Team 1996: 1).

Tuttavia, i genitori di formazione hindi si sentono spesso costretti a far studiare i propri figli nelle scuole in lingua inglese. Ciò non solo perché tale formazione fornisce un "biglietto d'ingresso" nella classe elitaria ma anche, e ciò è ancora più significativo, a causa della discriminazione e dell'umiliazione che essi stessi subiscono in misura sempre maggiore, nella loro vita, per il fatto di non conoscere l'inglese, o per non conoscerlo bene in determinati contesti. L'inglese oggi prevale in un numero sempre maggiore di spazi sociali e coloro che hanno studiato nelle scuole in hindi si sentono spesso spinti alle periferie. Un uomo di 35 anni di estrazione medio-bassa, che non parla inglese ma che ha mandato due figlie a studiare nelle scuole in inglese, affermava:

I ragazzi che sono educati in queste scuole godono una condizione sociale più elevata in molti sensi ... ci sono più possibilità di lavoro per coloro che parlano inglese ... Se sostieni un colloquio in inglese, il lavoro è garantito ... So che accettare la superiorità dell'inglese significa seguire la mentalità del gregge, ma io e mia moglie vogliamo far studiare le nostre figlie nelle scuole in inglese in modo che non debbano soffrire gli svantaggi che subiamo noi. È persino difficile trovare un buon marito per tua figlia se non ha studiato in una scuola in lingua inglese.⁴

Una donna di 53 anni che insegna hindi in una nota scuola elementare di Lucknow dal 1972, esprime come i suoi motivi per far studiare i suoi tre figli in scuole in lingua inglese siano

strettamente connessi alla sofferenza e all'umiliazione che essa stessa subisce per il fatto di non conoscere l'inglese:

Ricordo ancora il dolore che provai quando andai alla scuola di mia figlia, che allora aveva 8 anni, e lei non mi fece entrare nella sua classe perché temeva che i compagni avrebbero riso di lei dato che io non sapevo parlare inglese. Se avessi avuto una formazione in inglese non mi sarei sentita insultata in quel modo ... Con un'educazione in lingua inglese avrei certo avuto un avanzamento nella mia scuola e uno stipendio molto più alto. Ho il diploma di un Master in hindi e un certificato di abilitazione all'insegnamento e lavoro in quella scuola da vent'anni. Eppure, le donne di 18-20 anni che hanno studiato nelle scuole in lingua inglese cominciano a lavorare appena uscite dal college e iniziano con un salario che è almeno il doppio del mio. E, per giunta, quando i genitori degli scolari vengono a parlare con me a scuola, sono sempre preoccupata per il mio inglese. Negli ultimi cinque anni, l'amministrazione ha deciso che tutti gli scolari hanno l'obbligo di parlare sempre in inglese, tranne durante le lezioni di hindi. E se l'insegnante non può far bella mostra del suo inglese, i genitori possono dubitare del suo valore.⁵

Queste testimonianze indicano in maniera sottile ma energica, il potere simbolico e materiale che deriva dall'educazione in lingua inglese e il modo in cui coloro che non la parlano sono vittime dell'emarginazione e del disagio sociale. La dimensione materiale di tale disagio è riscontrabile nella mancanza di lavori ben pagati per coloro educati nelle lingue locali. La dimensione simbolica (Bourdieu 1990) di tale disagio si evince dal maggiore risalto e riconoscimento di cui godono gli anglofoni nella vita pubblica e dall'umiliazione e l'emarginazione patita da coloro

che hanno invece un'educazione nella lingua locale. Coloro che hanno studiato nelle scuole in lingua inglese spesso usano delle etichette spregiative, come "vernac" o "HMT" (che sta per Hindi Medium Type, usando l'acronimo di una nota società indiana, la Hindustan Machine Tools) per schernire coloro che hanno ricevuto un'educazione in hindi.⁶ L'educazione in lingua inglese insieme ai cambiamenti di atteggiamenti, stili di vita e aspirazioni che questa apporta, diviene una forma di capitale sociale che arreca una condizione economica e culturale più elevata a coloro che hanno studiato nelle scuole in lingua inglese e una condizione di disagio a coloro che non possono permettersi di accedervi. La grande familiarità con i vantaggi conferiti da una formazione in lingua inglese, l'emarginazione economica e l'oltraggio sociale subito da coloro che non parlano bene l'inglese, spingono le famiglie medie ad iscrivere i figli alle scuole in lingua inglese.

Il ruolo, da tutti riconosciuto, di queste scuole è quello di fornire agli studenti l'accesso al prestigio sociale e a occupazioni ben retribuite. Queste scuole, tuttavia, innescano anche un processo di fratturazione sociale che aliena gli studenti dalle proprie famiglie. Tale alienazione è sempre orientata in base al genere e al ceto sociale ma è anche generazionale: madri, zie e membri di caste e ceti medi diventano più distanti per gli studenti che vanno sempre più identificandosi con la cultura di coloro che parlano inglese.⁷ La fratturazione sociale ha inizio con la costruzione di spazi differenti che creano spaccature nella loro vita. La frattura geografica è fra la scuola in lingua inglese, lo spazio della "modernità" e la propria casa, la propria comunità, lo spazio della "tradizione". Una donna di 25 anni ricorda il senso di alienazione che provò quando fu per la prima volta ammessa ad una di queste scuole, sottolineando, al

contempo, l'ironia dei privilegi materiali che tale educazione le ha offerto:

Per me quella scuola era una prigione. Nulla poteva rappresentare un contrasto più stridente con la mia casa e i miei rapporti familiari, la mia comunità, i bambini con cui ero solita giocare e le persone cui ero affezionata. Non appena vi arrivai persi la voce. Per comunicare, dovevo tradurre i miei pensieri e le mie esperienze, e non ci riuscivo ... Andare a quella scuola all'età di nove anni significò per me la perdita della capacità di esprimermi. Tuttavia, una volta cresciuta, mi ha offerto delle opportunità che non avrei mai potuto sognare se non avessi studiato in quella scuola.⁸

I riferimenti dell'intervistata alla perdita della voce e dell'auto-espressione simboleggiano il costo dell'avanzamento sociale per coloro che hanno un retroterra "vernacolare". Questa testimonianza illustra chiaramente, inoltre, un'argomentazione di Kumar il quale sostiene: "quando i bambini che hanno competenza unicamente nella propria lingua madre incontrano i bambini che frequentano le scuole in lingua inglese si trovano di fronte ad una dimostrazione pubblica del loro grosso handicap, vale a dire, la mancanza delle competenze linguistiche in inglese. Tale dimostrazione porta inevitabilmente al desiderio di stare in silenzio piuttosto che rivelare il proprio handicap. In termini simbolici, il desiderio si traduce nella perdita della voce" (Kumar 1996: 71-72).

Per alcuni, questo processo di alienazione non si verifica durante l'infanzia ma in una fase successiva quando si trovano ad entrare nelle istituzioni professionali per divenire "esperti" della cultura manageriale. Un ingegnere di 23 anni ha confessato che la sua ammissione ad una scuola di ingegneria in lingua inglese (Birla Institute of Technology di Ranchi) ha comportato

un'alienazione dalla sua famiglia e dalla sua comunità, ma si è in seguito rivelata un capitale culturale che gli ha consentito l'ingresso nella classe elitaria:

Quando a 17 anni sono andato per la prima volta alla mia scuola di ingegneria, mi sentivo un disadattato. Non bevevo né fumavo, non praticavo *body building*, non consumavo musica e cinema in inglese. Non andavo a mangiare in locali costosi ... Così ... tutti nel mio ostello pensavano che fossi tirchio e noioso. Ben presto ho dovuto imparare a bere e a fumare, ad amare l'*Heavy Metal* e ho dovuto anche imparare a prendere gusto nell'andare a mangiare fuori e a spendere denaro. Prima di andare a quella scuola i miei interessi di lettura erano diversi ... leggevo molta letteratura e molte riviste in hindi. All'istituto di tecnologia i ragazzi leggono riviste di informatica e roba su automazione e produzione. Non riuscivo neanche a capire quella roba ma mi sentivo costretto a darvi uno sguardo. È stato lì che ho cominciato a leggere letteratura e riviste in inglese, abbandonando tutte le mie letture in hindi. La mia filosofia divenne: "A Roma, comportati come fanno i romani". Ma anche quando ho finito quella scuola, quei cambiamenti sono rimasti in me. Ed ora, a causa del mio campo professionale mi riesce difficile ritornare ai miei vecchi interessi anche se la mia nuova vita mi aliena dalla mia famiglia e dalla mia gente. Ho continuato a muovermi nella direzione dei miei nuovi interessi perché cinque anni fa, i miei compagni di estrazione più elevata non mi accettavano ed io avevo paura di loro. Ma ora quelle stesse persone mi accettano e mi ammirano.⁹

Una serie di competenze tecniche e una padronanza della lingua inglese, pertanto, non sono solo i prerequisiti essenziali per divenire parte dell'élite tecno-manageriale. Per essere

veramente parte di quest'élite, bisogna adottare un nuovo insieme di valori culturali, le letture in inglese, la musica occidentale, i ristoranti costosi e rinunciare alle “vecchie abitudini” che legavano strettamente quella persona al suo ambiente familiare, alla sua comunità. Mentre alcuni si sentono soffocati dalla necessità di operare questa scelta (vedi sopra la testimonianza di Sudata), altri la accettano come un cambiamento che devono necessariamente subire per entrare a far parte degli strati sociali privilegiati (vedi la testimonianza di Pracheta). Così, mentre una formazione in lingua inglese può fungere da ponte per attraversare la barriera di classe, allo scopo di attraversare questo ponte con successo, bisogna spesso liberarsi del proprio bagaglio culturale ricevuto in eredità.

La maggior parte delle persone che hanno ricevuto un'educazione in lingua locale abita dall'altra parte della barriera sociale e percepisce un enorme abisso sociale e culturale che le divide dall'élite anglofona. Un uomo di ceto medio-basso, di 37 anni, che ha frequentato le scuole in lingua hindi, commenta:

Chi parla inglese vuole sempre mostrarsi distaccato da noi gente comune. E, così facendo, si allontana dalle tradizioni, gli usi e i valori della sua società. Coloro che hanno studiato nelle scuole in lingua inglese fanno fatica a comprendere le cose fondamentali che io apprendo in maniera naturale dal mio contesto sociale. Il motivo è che sono alienati dalla cultura della gente comune. Il loro mondo è totalmente diverso dal nostro.¹⁰

La questione sollevata qui circa la separazione e la distanza fra “noi” e “coloro che parlano inglese” è molto importante. Questo, insieme ai valori e alle priorità contrastanti e ai modi marcatamente diversi di costruire il mondo, rappresenta la

barriera discorsivo-comunicativa fra l'élite e la gente comune. Ciò che rende problematica questa barriera, comunque, non è tanto il fatto che esista, quanto che si traduca in un ineguale accesso al potere, all'autorità e alla condizione sociale. Il peso del capitale culturale prodotto dall'educazione in lingua inglese si percepisce molto presto, in modo particolare fra coloro che non ne hanno accesso. Rohit è uno studente di 16 anni, di estrazione medio-bassa, che frequenta un college in lingua hindi mentre, nel suo quartiere, un certo numero di adolescenti frequentano le scuole in lingua inglese. Rohit riassume molto bene quest'esperienza affermando:

Gli studenti che frequentano le scuole in inglese non si rivolgono mai a noi studenti delle scuole in hindi come se fossimo alla pari. Ci parlano come se fossero loro a comandarci ... Quando ero piccolo, pensavo che i bambini che parlavano inglese fossero più intelligenti di noi. Ma ora so che non importa quali siano gli studenti migliori, i più intelligenti; saranno sempre quelli con una formazione in inglese ad essere considerati superiori a noi e che in futuro diventeranno grandi e famosi.¹¹

Inoltre, questa fratturazione sociale, culturale, economica e politica porta ad un accesso sempre più ineguale alle risorse e al potere in un periodo di crescente espansione delle reti transnazionali fra le élite. Con l'avvento del regime di commercio liberalizzato, le élite vedono il loro futuro legato all'economia globale e sempre più staccato dal futuro della gente comune. Infatti, alcune delle persone intervistate nel 1995 e 1996 collegavano il costantemente crescente predominio dell'inglese con la ristrutturazione delle economie locali e globali, e la globalizzazione della cultura, in cui l'élite anglofona trae vantaggi dal capitalismo transnazionale mentre la

gente comune ne rimane fuori. Questo esempio concorda con l'opinione di GDP (1996) che vede l'élite come un "compradore" culturale che parla inglese per condurre i suoi affari con le multinazionali e parla il vernacolo per incantare le masse ingenuie. Ad esempio, un uomo di 57 anni, di estrazione media e di educazione hindi notava:

Il pensiero occidentale e il comportamento consumistico dominano sempre più i nostri giovani ... Il fascino della cultura materialistica e il prevalere della cultura delle grandi imprese, è ciò che spinge tutti a voler andare negli USA. Il crescente interesse per l'inglese è collegato a questo fascino esercitato dagli USA. ... Le multinazionali e gli industriali traggono grandi vantaggi dalla promozione e lo sviluppo dell'inglese in questo paese. All'improvviso la gestione aziendale è diventata una grande professione in India perché le società e le industrie vogliono crearsi mercati nel nostro paese ... e sono spuntate fuori centinaia di scuole di gestione aziendale. Ma ogni esame di idoneità, ogni programma speciale di formazione ed ogni concorso è in inglese. Per due posti di lavoro, duecento indiani sono costretti a studiare in inglese ... La diffusione dell'elettronica e dei computer ha anche portato al culto dell'inglese ... L'anno scorso c'è stato un rincaro dei costi della carta da giornale e così il prezzo dei giornali in hindi è raddoppiato. Ma i giornali in inglese costano la metà di quelli in hindi perché sono pieni di pubblicità di industrie, aziende, pagine commerciali, annunci di lavoro e matrimoniali. I giornali in hindi non hanno questa pubblicità. Di conseguenza ... la gente di ceto medio come me, che preferirebbe leggere un giornale in hindi, è costretta a comprare i giornali in inglese ... La promozione dell'inglese negli ultimi anni ha molto a che vedere con la

fine del settore pubblico e la celebrazione del settore privato in India ... e l'avvento delle multinazionali. L'alleanza fra nuova cultura e nuovo denaro sta staccando la persona comune dai mezzi di comunicazione popolari e sta spezzando la schiena della persona comune... Cosa ne sarà delle persone che hanno studiato in lingua hindi? Moriranno di fame!¹²

La testimonianza di Pratap illustra in maniera chiara la preoccupazione di Kumar (1996: 71) che la dipendenza da una lingua indiana è divenuta un "simbolo di privazione" nelle circostanze create dalla supremazia dell'inglese nel contesto postcoloniale. Man mano che l'inglese diventa sempre più "la lingua del vantaggio sociale che genera opportunità economiche", coloro che non posseggono tale lingua si trovano di fronte ad "un obbligo cronicamente ingiusto a prendere parte alla moderna economia di mercato da una posizione debole" (Kumar 1996: 71).

Riflessioni: domande per il futuro

Le discussioni precedenti hanno indicato alcuni dei motivi per cui le persone dei ceti medi, che non hanno una formazione inglese, sono costrette a mandare i propri figli alle scuole in lingua inglese e come questi studenti si sentano obbligati a rinunciare ai propri valori culturali in cambio dei previsti vantaggi di una condizione socio-economica più elevata. L'entrata della gioventù media nell'élite anglofona si accompagna ad una crescente alienazione dalla vita, dall'esperienza e dai valori della gente comune. In tal modo, la barriera discorsivo-comunicativa fra coloro che sono educati in lingua inglese e coloro che non lo sono, si rafforza. Questa barriera "minaccia le stesse fondamenta della comunità – la rete

di interazione sociale e di relazioni che Appadurai chiama "socialità" (Marglin 1990: 21). Mantenere questa socialità diviene sempre più difficile non solo a causa delle tendenze politiche, economiche e sociali verso una sempre maggiore mercificazione e un crescente consumismo; ma anche a causa della condizione di socialità "come esteriorità che nessuno prende in considerazione nel determinare il proprio comportamento in un contesto atomistico, individualistico" (Marglin 1990: 21).

A livello personale, gli studenti delle scuole in lingua inglese fanno esperienza della barriera discorsivo-comunicativa e della perdita della socialità in maniera più dolorosa come alienazione all'interno degli spazi vernacolari della famiglia e della comunità. Su scala più vasta, i valori, le convinzioni e le pratiche sociali, che sono "fondamentali" per la cultura della "gente comune", perdono d'importanza agli occhi dell'élite anglofona che non ne comprende il significato. È questo processo di distanziamento sociale che fa della gente comune ciò che Banuri (1990: 46) definisce la "maggioranza bloccata".

È possibile vedere come l'effetto di legittimazione fornito dalle teorie della modernizzazione, come anche dalle istituzioni che le supportano (la scuola, i media, lo stato), abbiano creato una "maggioranza bloccata" nei paesi del terzo mondo, i cui valori e le cui idee vengono rifiutati dai suoi figli perché ritenuti irrilevanti per i problemi che si trovano ad affrontare.

L'educazione in lingua inglese in India gioca, pertanto, un ruolo fondamentale nel dar forma al dibattito sulla moderna struttura sociale istituzionale e le ineguaglianze di classe esistenti come anche nell'ampliare e nell'approfondire il divario sociale fra l'élite privilegiata e la gente comune ad un livello senza precedenti. Il ruolo dell'inglese e dell'educazione in

lingua inglese ha rappresentato l'argomento perenne del dibattito politico nell'India postcoloniale, ma le forze di mercato e la globalizzazione fanno oggi sentire il loro impatto sulla diversità linguistica. Nell'interesse dell'efficienza, i processi della globalizzazione producono pressioni verso un'omogeneizzazione linguistica e, nell'India multilinguistica, le forze di mercato, i mass-media e lo stato sostengono la creazione e la diffusione di poche lingue comuni a svantaggio della maggior parte delle lingue e dei dialetti regionali (Mohan 1995). Shukla (1996: 1349) crede che l'inglese "stia gradualmente ma inevitabilmente affermando il proprio predominio a livello internazionale nel Sud Asia, anche se i cinesi e i giapponesi conservano alcune sfere di autonomia".

Alla luce di questa situazione, come possiamo pensare ad una politica linguistica progressista? Da una parte, l'inglese in India è stato invocato come forza unificatrice e modernizzante e come collegamento internazionale con le idee e le tecnologie più moderne. Dall'altra, è visto come segno di imperialismo e di privilegio sociale, e anche come arena di lotta fra i gruppi elitari (Sheth 1999, Sontag 1996, (a e b)). La Sontag porta l'esempio del contrasto fra la politica linguistica di Mulayam Singh Yadav nell'Uttar Pradesh, e quella di Laloo Prasad Yadav nello stato del Bihar. La Sontag afferma che, a causa della classe o casta di provenienza, entrambi necessitano di una strategia politica che legittimi la lingua comune, così Mulayam Singh Yadav ha varato delle politiche volte a bandire l'inglese dalle scuole dell'Uttar Pradesh, un approccio che può essere cooptato dalle élite tradizionali di lingua hindi. Al contrario, Laloo Prasad Yadav ha cercato di re-introdurre obbligatoriamente l'inglese nelle scuole del Bihar e, pertanto, "rapire" l'inglese, mettendolo a disposizione delle masse come dono ai fini dell'occupazione

[Sontag 1996b]. Il punto di vista della Sontag mette in luce la barriera fra un hindi sanscritizzato sostenuto dalle élite e i vernacoli, come anche il fatto che l'inglese non debba essere una riserva esclusiva delle élite. Anche Sheth (1990) sostiene che una politica linguistica progressista dovrebbe dare risalto ad una formazione di alta qualità in inglese come seconda lingua, in tutto il paese, ed eliminarla gradualmente come lingua veicolare nell'educazione.

Bisognerebbe analizzare più a fondo gli impulsi contraddittori e le possibilità politiche che si creano all'intersezione del sistema educativo differenziato in base al ceto sociale e l'attuale tendenza alla globalizzazione nel contesto dell'India postcoloniale. Da una parte, bisogna analizzare in maniera più completa come le spaccature create da questo sistema educativo diano forma al dibattito specifico sullo sviluppo, la democrazia e le trasformazioni sociali. Ad esempio, la "crescente amnesia" riguardo ai poveri (Kothari 1993) significa che le trasformazioni sociali ed economiche sostenute dalle élite (esse stesse eterogenee e in lotta fra loro per il potere e la ricchezza) possono essere incompatibili con le esigenze dei poveri, anche se questi sono esclusi dalle discussioni concernenti la nazione e lo sviluppo. È probabile che le proteste contro i progetti delle élite siano trattate sempre più come problemi di applicazione della legge e, pertanto, affrontati con la repressione, piuttosto che con le trattative, com'è avvenuto spesso nell'India coloniale e all'inizio dell'era postcoloniale (Kothari 1993; Viswanathan 1989). Altra manifestazione di questo ineguale avanzamento, così come della condizione di privazione dei diritti civili, sono la crescente polarizzazione, la fratturazione e la violenza in ambito religioso, etnico, di casta e di genere (Kothari 1993: 144). Questa situazione, inoltre, accresce le tensioni fra l'istituzione

politica formalmente democratica e il macchinario economico elitario.¹³

D'altra parte, c'è l'esigenza di delineare in maniera più chiara alcuni dei contro-impulsi e le possibilità politiche potenzialmente (anche se paradossalmente) aperte sulla scia della spinta da parte del capitale transnazionale a creare una classe di funzionari (e di consumatori) a sua immagine. Fra le componenti di questo progetto è una migliore comprensione dello sviluppo di una "contro-élite" e gli spazi aperti a questa contro-élite per mediare una coalizione fra gruppi sociali emarginati e borghesia urbana, movimenti sociali internazionali, ONG o altri elementi progressisti dell'emergente società civile internazionale.¹⁴ Qualsiasi discorso su democrazia, sviluppo e nazione in India è incompleto senza una seria considerazione della maniera in cui le politiche educative e linguistiche determinino quale voce si debba ascoltare, chi la debba ascoltare e a quali condizioni.

¹*Gli autori:*

Originaria della città di Lucknow, capitale dell'Uttar Pradesh, in India, Richa Nagar oggi lavora come Professore Associato presso la University of Minnesota e si interessa di etnografia femminista, geografia sociale, politiche di sviluppo, teoria postcoloniale e prassi femministe transnazionali. Ha, fra l'altro, condotto una ricerca etnografica sulla diaspora indiana in Tanzania.

David Faust è docente di Scienze Sociali presso la University of Minnesota con particolare interesse per le trasformazioni socio-economiche e ambientali e per i conflitti che si verificano nei paesi del "Terzo Mondo" dove i valori, le conoscenze, le istituzioni locali, i sistemi di gestione delle risorse e la stessa esistenza umana sono sempre più influenzati dalle esigenze dell'economia globale.

[I due autori hanno contribuito in eguale misura all'elaborazione di questo articolo. Abbiamo avuto diverse conversazioni con Prabhakara Jha fra il 1994 e il 1996 che sono state fondamentali nella concettualizzazione di questo progetto. Siamo grati a lui, a Krishna Kumar, Abdi Samatar, Jim Glassman e Rakesh Chandra per i loro illuminanti commenti, suggerimenti e incoraggiamenti].

Note

¹ Siamo consapevoli del fatto che in India esista una serie di istituzioni educative in lingua inglese. In questa sede, tuttavia, ci interessa il livello più alto delle scuole in lingua inglese nelle città indiane, dove non solo tutte le materie sono insegnate in inglese, ma anche le attività extracurricolari sono condotte in inglese. Come evidenzia Kumar (1996:66), il messaggio trasmesso da questa pratica è che gli studenti di queste scuole assorbiranno l'inglese in tutta la loro personalità. "Alcune scuole arrivano a pretendere che i bambini interagiscano fra loro in inglese. Qualsiasi tendenza essi possano mostrare verso l'uso della propria lingua madre (o prima lingua) è espressamente repressa, spesso per mezzo di punizioni" (Kumar 1996:66). Al contrario, la lingua veicolare nelle scuole in vernacolo è generalmente una delle 13 lingue di stato riconosciute dalla costituzione Indiana. L'inglese in queste scuole si insegna come una delle altre materie. Le scuole in vernacolo sono spesso gestite dallo stato mentre la maggior parte delle scuole in inglese sono di proprietà e gestione privata.

² Vedi, ad esempio Kumar (1991), Kumar (1993), Kumar (1994).

³ Vedi anche Advani (1996).

⁴ Intervista di Nagar ad Amit, 15 luglio 1995 (Lucknow).

⁵ Intervista di Nagar a Poornima, 18 luglio, 1995 (Lucknow).

⁶ Intervista di Nagar a Kiran, 15 luglio 1995; a Shalini 29 maggio 1996 (Lucknow).

⁷ Intervista di Nagar a Sujata, 2 luglio 1995; a Rohit, 5 luglio 1995; a Sudha, 5 luglio 1995; a Pratap, 15 luglio 1995; a Ramesh, 15 luglio 1995; a Pracheta, 18 luglio 1995; a Poornima, 18 luglio 1995; ad Alok, 20 luglio 1995; a Vishal, 20 luglio 1995 (Lucknow).

⁸ Intervista di Nagar a Sujata, 2 luglio 1995 (Lucknow).

⁹ Intervista di Nagar a Pracheta, 18 luglio 1995 (Lucknow).

¹⁰ Intervista di Nagar a Ramesh, 15 luglio 1995 (Lucknow).

¹¹ Intervista di Nagar a Rohit, 5 luglio 1995 (Lucknow).

¹² Intervista di Nagar a Pratap, 15 luglio 1995 (Lucknow).

¹³ Benché l'India sia una democrazia, i leader politici che non sono membri dell'élite anglofona sono derisi perché ritenuti ignoranti, buffoni corrotti dall'élite. Ad esempio, dei ritratti comici di leader politici come Laloo Prasad Yadav, Mayawati, Mulayam Singh Yadav, e Phoolan Devi che provengono da caste inferiori e non elitarie, sono comuni nelle case dell'élite anglofona e spesso anche sui giornali di lingua inglese. Al contempo, la maggioranza diseredata, quando vota, può votare in maniera sempre crescente per quei leader che non fanno parte delle classi elitarie tecno-manageriali anglofone e che sostengono politiche che non sono in favore di queste élite. Queste élite non considerano legittimi tali politici né la gente che essi rappresentano e non credono che questi siano nella posizione di criticare i progetti delle élite.

¹⁴ L'intervento di Arundhati Roy nelle lotte per i progetti relativi alla Narmada Valley sarebbe un interessante esempio da studiare in questo contesto.

Bibliografia

1. ADVANI, S. (1996): 'Educating the National Imagination', *Economic and Political Weekly*, 31 (31): 2077-82.
2. APPADURAI, A. (1990): 'Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy', *Public Culture* 2(2): 1-24.
3. BANURI, T. (1990): 'Development and the Politics of Knowledge: A Critical Interpretation of the Social Role of Modernisation Theories in the Development of the Third World' in Apffel Marglin and S. Marglin (eds), *Dominating Knowledge: Development, Culture, and Resistance*, pp. 29-72, Clarendon Press, Oxford.
4. BOURDIEU, P. (1990): *The Logic of Practice*, Stanford University Press, Stanford. Dasgupta, P (1993): 'The Otherness of English: India's Auntie Tongue Syndrome' in *Language and Development: Volume 1*, Sage, New Delhi.
5. ESCOBAR, A. (1995): *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*, Princeton University Press, Princeton.
6. GPD (1996): 'Language and Politics', *Economic and Political Weekly*, 31 (22): 1299.
7. GREWAL, I. and KAPLAN C. (1994): 'Introduction: Transnational Feminist Practices and Questions of Postmodernity' in Inderpal Grewal and Caren Kaplan (eds), *Scattered Hegemonies: Postmodernity and Transnational Feminist Practices*, pp. 1-33, University of Minnesota Press, Minneapolis.
8. KOTHARI, R. (1993): *Growing Amnesia: An Essay on Poverty and Human Consciousness*, Viking, Penguin Books, New Delhi.
9. KUMAR, K. (1991): *Political Agenda of Education: A Study of Colonialist and Nationalist Ideas*, Sage, New Delhi.
10. ID. (1993): 'Market Economy and Mass Literacy', *Economic and Political Weekly*, December 11, 2727-34.

11. ID. (1994): 'Battle against Their Own Minds', *Economic and Political Weekly*, February 12, 345-47.
12. ID. (1996): *Learning from Conflict*, Orient Longman, New Delhi.
13. MARGLIN, S. (1990): 'Towards the Decolonisation of the Mind' in F Apffel Marglin and S Marglin (eds), *Dominating Knowledge: Development, Culture, and Resistance*, pp. 1-28, Clarendon Press, Oxford.
14. MOHAN, P. (1995): 'Market Forces and Language in Global India', *Economic and Political Weekly*, April 22, 887-90.
15. SHETH D.L. (1990): 'No English Please, We're Indian', *Illustrated Weekly of India* 61 (33): 34-37.
16. ID. (1999): 'Secularisation of Caste and Making of New Middle Class', *Economic and Political Weekly*, 34 (34 and 35): 2502-10.
17. SHUKLA, S. (1996): 'From Pre-colonial to Post-Colonial: Educational Transitions in Southern Asia', *Economic and Political Weekly*, 31 (22): 1344-49.
18. SONTAG, S. (1996a): 'The Political Saliency of Language in Bihar and Uttar Pradesh', *Journal of Commonwealth and Comparative Politics* 34 (2): 1-18.
19. ID. (1996b): 'Language and the Politics of Change in Postcolonial North India', paper presented at the 25th Annual Conference on South Asia, Madison, WI, October 17-20.
20. SRIVASTAVA, S. (1998): *Constructing Post-Colonial India: National Character and the Doon School*, Routledge, London, New York.
21. TEAM, L.T. (1996): 'The Admission "Rites"', Lucknow Times, *The Times of India*, Lucknow, July 6:1.
22. VISWANATHAN, G. (1989): *Masks of Conquest: Literary Study and British Rule in India*, Columbia University Press, New York.