



MARTA ARAÚJO E SILVIA RODRÍGUEZ MAESO

POTERE, SAPERE E "RAZZA"

APPUNTI DI RICERCA SULL'EUROCENTRISMO E SULLA
(RI)PRODUZIONE DELLA STORIA NEI MANUALI

Questo articolo dà conto della ricerca svolta nell'ambito del progetto "Razza" e *Africa in Portogallo. Uno studio sui manuali di storia* (2008-2012), finanziato dalla portoghese Fondazione per la scienza e la tecnologia (www.ces.uc.pt/projectos/rap), il cui scopo è di indagare la costruzione dell'eurocentrismo nei manuali scolastici portoghesi destinati agli studenti delle scuole medie, focalizzando l'attenzione su una impostazione che tende a legittimare l'assenza della storia dell'Africa e il carattere pervasivo dei concetti di "razza" e razzismo nelle società contemporanee. Il nostro approccio interroga le modalità in cui i dibattiti sulla storia si svolgono nelle società europeizzate e occidentalizzate – e in particolare i dibattiti sull'insegnamento della storia e l'uso dei manuali –, iscrivendosi in un contesto più ampio di interrogativi sulle relazioni specifiche tra potere, sapere e "razza". Questa specificità è, dal nostro punto di vista, definita dall'eurocentrismo e dai suoi contorni contemporanei.

Il ruolo marginale assunto dall'eurocentrismo e dalle nozioni di "razza" e razzismo in questi dibattiti, e le carenze di cui soffre la critica prodotta dalla letteratura convenzionale e dalle iniziative *mainstream* sulla questione, sono al centro del nostro sforzo teorico e analitico. In tal senso, sviluppiamo un'analisi interdisciplinare dei limiti degli approcci all'eurocentrismo e al razzismo, che li considerano come il risultato dell'ignoranza e degli eccessi del modo di pensare nazionalista e razzista. Al contrario, vogliamo elaborare una critica all'uso di tali concetti ritenendoli il frutto di relazioni di potere e di forme specifiche di governamentalità, che favoriscono l'assenza di conoscenza, ma non sono riducibili a essi (Aníbal Quijano, *Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America*, «Nepantla», n. 3, 2000, pp. 533-580 e Id., *Coloniality and modernity/rationality*, «Cultural Studies», n. 2-3, 2007, pp. 168-178; Barnor Hesse, *Im/Plausible Deniability. Racism's Conceptual Double Bind*, «Social Identities», n. 1, 2004, pp. 9-29).

Ci interessa dunque il rapporto tra il potere, il sapere e la "razza" inteso come "accesso privilegiato" alla storia, ovvero come accesso privilegiato alla produzione di interpretazioni (Philomena Essed, *Understanding Everyday Racism*, Sage, 1991; Teun van Dijk, *Analyzing Racism through Discourse Analysis. Some Methodological Reflections*, in John H. Stanfield and Dennis M. Rutledge, a cura di, *Race and Ethnicity in Research Methods*, Sage, 1993). I dibattiti sul ruolo della

storia nella scuola sono fondamentali nell'economia della nostra analisi, nella misura in cui criticiamo l'idea che i manuali scolastici offrano delle versioni semplificate della storia. Le costruzioni e le descrizioni del "passato" presenti nei manuali – e la loro rilevanza per interpretare il passato e il presente – condensano gli immaginari delle identità nazionale ed europea. Più nello specifico, i manuali di storia rappresentano dei campi di battaglia per le controversie sull'identità e sulla differenza. Questi dibattiti sono stati particolarmente pronunciati negli Stati Uniti all'interno del movimento dei diritti civili di metà anni sessanta (Michel Apple, *The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict*, «Interchange», n. 2, 1971, pp. 27-40; Stuart Foster, *Whose history?*, in Stuart Foster e Keith Crawford, a cura di, *What shall we tell the children?* Information Age Publishing, 2006). Inizialmente, la discussione era impostata attorno alla questione delle *rappresentazioni*: sia l'assenza di rappresentazione della diversità come elemento costitutivo delle società (una diversità vista come il prodotto della colonizzazione) sia il travisamento dell'"altro". La soluzione prospettata era il frutto di molteplici voci e prospettive.

Inserendosi in questi dibattiti, il nostro progetto di ricerca va oltre l'identificazione dell'opposizione binaria che essenzializza un "noi" nazionale ed europeo contrapposto a un "altro". Proponiamo, invece, che la nozione di eurocentrismo come paradigma (A. Quijano, *Coloniality of Power*, cit.) venga utilizzata non solo per cogliere le rappresentazioni pregiudiziali di ciò che è "altro", ma anche per far emergere i processi di depoliticizzazione e di legittimazione delle relazioni di potere che rendono plausibili tali rappresentazioni. Il nostro approccio analitico vuole dunque superare il modello compensativo della *gestione della diversità* nell'educazione scolastica, il quale non fa altro che aggiungere la "versione dei perdenti" senza trasformare la narrazione prodotta dai *dominanti*. Per esempio, un manuale del 1999 suggeriva che l'idea di un'Africa posta a un gradino inferiore di civilizzazione rispetto all'Europa fosse un'opinione che gli europei cercavano di far circolare per riflettere la loro dominazione. Tuttavia, la lettura positivista di questa critica – che fornisce dei fatti per sottolineare la natura infondata dei "miti" – è incapace di interrogare la legittimità del colonialismo, così come appare evidente dal brano seguente:

Per lungo tempo, i poteri europei hanno promosso l'idea che l'Africa nera fosse un continente senza storia, nel tentativo di giustificare la loro politica coloniale. Tuttavia, ciò non era vero. Anche se molte popolazioni africane vivevano in un vero e proprio sistema tribale, esistevano alcuni regimi che avevano raggiunto degli stadi culturali più avanzati, vale a dire i regni di Songai, Bornu, Benin e Congo (António Marinho *et al.*, *História 8*, Areal Editores, 1999, p. 36).

La concettualizzazione del *politico* come intimamente legato alla progressiva e lineare formazione dello stato-nazione euroamericano preclude qualsiasi



inclusione della conoscenza storica dell'Africa tale da sfidare l'immaginario specifico di una storia lineare fatta di fasi ben definite in cui si collocano le civiltà "avanzate/arretrate".

Dal nostro punto di vista, la produzione di letture maggiormente critiche della storia richiede l'apertura di un dibattito sulla relazione tra sapere, potere e "razza". Ciò significa sviluppare un approccio critico che faccia dell'istruzione il punto di intersezione di un vasto campo di lotte politiche, sociali, culturali ed economiche. La complessità di questo compito richiede un'impostazione interdisciplinare capace di tenere conto della natura interconnessa dei processi analizzati, così come di elaborare seriamente una critica alla divisione accademica del lavoro (Immanuel Wallerstein, *Eurocentrism and its avatars. The dilemmas of social science*, «New Left Review», n. 226, 1997, pp. 93-107 e Id., *O albatroz racista. A ciência social, Jörg Haider e a resistência*, Afrontamento, 2000; Dipesh Chakrabarty, *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton University Press, 2000; Branwen Gruffydd Jones, *International Relations, Eurocentrism, and Imperialism*, in Id., a cura di, *Decolonizing International Relations*, Rowman & Littlefield, 2006). In questo senso, la compartimentalizzazione del sapere è, secondo noi, un aspetto cruciale della persistenza dell'eredità dell'eurocentrismo, che permane nonostante le numerose critiche da parte delle varie discipline accademiche (studi culturali, sociologia, storia, ecc.).

Nell'ambito della nostra ricerca, mettiamo in evidenza tre piste concettuali e analitiche principali:

La comprensione dell'eurocentrismo. Consideriamo l'eurocentrismo come un paradigma, oggi diventato egemonico, che organizza la produzione delle interpretazioni della realtà sociale (passata, presente e futura), mascherando le sue basi geopolitiche dietro la pretesa neutralità scientifica e politica. L'efficienza dell'eurocentrismo – e il successo della sua diffusione – è legata alla depoliticizzazione dei rapporti di potere che rendono possibile la «dimenticanza dell'atto coloniale» (Nelson Maldonado-Torres, *The topology of being and the geopolitics of knowledge. Modernity, Empire, Coloniality*, «City», n. 1, 2004, p. 30): basti pensare alla produzione di sapere attraverso l'uso di alcune categorie fondative come "Europa", "cristiano", "Illuminismo", "diritti", "cittadinanza", "popolazione indigena", "Africa", e così via, come se i caratteri geopolitici inerenti alla "razza" fossero messi da parte. Proponiamo quindi una critica dell'eurocentrismo a partire dall'analisi della produzione della storia nella scuola e nei manuali scolastici. Ispirandoci al lavoro teorico di Quijano, crediamo necessario che questa critica debba porre al centro delle dispute sull'identità nazionale, sul multiculturalismo e sulle narrazioni dell'"altro" nelle istituzioni scolastiche, la relazione specifica, e storicamente prodotta, tra sapere, potere e "razza". Consideriamo, inoltre, che questo approccio critico all'eurocentrismo richieda un'analisi delle configurazioni attuali dei

concetti di “razza” e razzismo, mettendo l’accento sulle idee di “europeità” e “non europeità” (Europeanness/non-Europeanness) (Banor Hesse, *Racialized modernity: An analytics of white mythologies*, «Ethnic and Racial Studies», n. 4, 2007, pp. 643-663).

I dibattiti su “razza”, razzismo e istruzione. Nella nostra ricerca analizziamo i vasti dibattiti internazionali e le iniziative concernenti il ruolo del sapere scientifico, dell’istruzione e della battaglia attorno ai modi di pensare la “razza” e il razzismo. Questo tipo di dibattiti, in particolare dagli anni quaranta in poi, avevano lo scopo di offrire delle risposte alla percezione della crisi dell’Europa occidentale seguita alle devastanti guerre mondiali e all’imminente trionfo delle lotte politiche anti-coloniali e dei progetti di liberazione nazionale. Essi concepiscono l’istruzione scolastica, e più precisamente l’insegnamento della storia e la revisione dei manuali, come gli aspetti chiave dei processi d’implementazione e consolidamento delle democrazie liberali. Esaminiamo i dibattiti e le specifiche iniziative sponsorizzate dall’Unesco, dal Council of Europe e dalla National commission for the commemoration of the portuguese discoveries. Relativamente all’Unesco, pensiamo che le visioni positiviste e fortemente empiriche che permeano i dibattiti nella sfera dell’istruzione (in particolare nell’insegnamento della storia) contribuiscono a neutralizzare il razzismo, riducendolo a un problema che riguarda individui e dottrine *estremi*, o a ridimensionare i “cattivi usi” o “abusi” del sapere scientifico.

Centriamo inoltre la nostra analisi sull’idea di multi-prospettiva come antidoto agli eccessi sia delle narrazioni nazionalistiche che delle prospettive eurocentriche presenti nei manuali di storia, visioni che sono state avallate dalle istituzioni internazionali sopra citate. Ad esempio, per quanto riguarda i progetti promossi dal Council, è stato fatto notare come dall’analisi dei manuali e dei curricula scolastici emerga il fatto che la storia insegnata a scuola è «dominata dalla storia nazionale» e il tema delle «esplorazioni europee durante il XVI secolo» ne costituisce un chiaro esempio: «la questione viene presentata in un’ottica nazionale o europea, quasi mai come il frutto dell’incontro di due culture differenti» (Ann Low-Beer, *The Council of Europe and School History*, Council of Europe. Directorate of Education, Culture and Sport, CC-ED/HIST (98) 47, 1997, pp. 11-12). Invece, la multi-prospettiva interpreta il colonialismo come un “incontro culturale”, preservando l’idea che esso sia una *conquista* degli europei, e che i processi di “violenza e appropriazione” siano presenti *all’interno* della prospettiva/esperienza dell’“altro”, vale a dire delle popolazioni indigene e degli schiavi (Boaventura de Sousa Santos, *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*, Routledge, 1995).

Presentiamo la carenza di multi-prospettiva come una metodologia, attraverso l’analisi dei resoconti sulle lotte di liberazione nazionale in Africa e



sulla rivoluzione portoghese del 1974 presenti nei manuali. Quello che emerge è che i movimenti di liberazione nazionale sono presentati come *criminali* e senza una chiara finalità politica e, in particolare, privi di legami con la fine della dittatura (e del colonialismo) in Portogallo. La nostra conclusione è che l'inclusione di visioni e prospettive dell'"altro" è compiuta senza sfidare la narrazione principale presentata nei testi scolastici.

L'insegnamento della schiavitù come caso paradigmatico. Nell'analisi dei manuali prendiamo in considerazione l'insegnamento della schiavitù come caso paradigmatico che fornisce uno strumento esplicativo specifico per comprendere la cancellazione della "razza" nell'insegnamento della storia. Esaminiamo più estesamente i dibattiti che si svolgono sia all'interno dell'Unesco sulla "tratta degli schiavi" – in cui prevalgono le assunzioni di "razza" come irrazionalità e schiavitù come "tragedia" –, sia nell'ambito del Council of Europe sull'elusione del colonialismo nell'insegnamento della storia, dibattiti che fanno della schiavitù il *lato oscuro* – un appendice, certo non costitutiva – della modernità europea. Secondo noi, ciò è stato facilitato dalla promozione da parte del Council di una "dimensione europea" dell'insegnamento della storia, e di narrazioni *equilibrate* quale quadro normativo che orienta l'insegnamento dei cosiddetti temi "sensibili" e "controversi".

Riteniamo dunque che i modi in cui la schiavitù è narrata e i dibattiti che sottendono le loro interpretazioni sono inseriti in una più ampia rete di relazioni tra storia e società all'interno del contesto portoghese ed europeo, relazioni che rivelano la permanenza dei tratti caratterizzanti l'eurocentrismo. Di conseguenza, rivolgiamo la nostra critica nei confronti delle *formule di silenzio* (Michel-Rolph Trouillot, *Silencing the past. Power and the Production of History*, Beacon Press, 1995) insite nell'approccio dominante sul fenomeno dello schiavismo nell'Atlantico, che produce l'irrilevanza dei suoi mezzitoni politici e razziali. Questo tipo di formule si trova non solo nell'insegnamento della storia, ma anche in più estesi dibattiti politici e accademici, compresi gli attuali tentativi di neutralizzare l'oblio sociale della schiavitù (Kwame Nimako e Stephen Small, *Collective Memory of Slavery in Great Britain and the Netherlands*, American Sociological Association Annual Meeting, Atlanta, 14 agosto 2010).

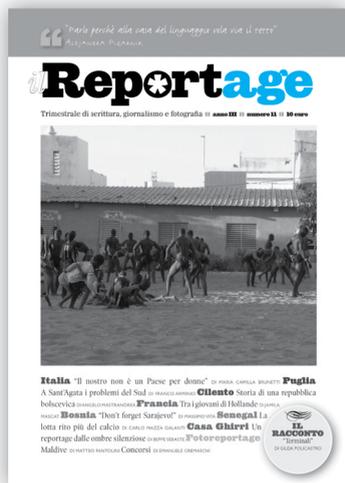
Complessivamente, il nostro approccio cerca di capire in che modo i manuali scolastici fanno circolare dei resoconti politici e accademici che espungono la "razza" e il razzismo dalla comprensione della formazione dell'"Europa" e del mondo moderno, venendo meno alla possibilità di offrire una visione capace di considerare questi fenomeni come elementi politici chiave per comprendere le società contemporanee.

Traduzione dall'inglese di Ferruccio Ricciardi

“Parlo perchè alla casa del linguaggio vola via il tetto”
ALEJANDRA PIZARNIK

il Reportage

Trimestrale di scrittura, giornalismo e fotografia



**TROVATE
IL NUOVO REPORTAGE
IN I LIBRERIA**

LIBRERIE

Il Reportage potete trovarlo presso le librerie delle seguenti città:

Ancona, Bari, Benevento, Bergamo, Bologna, Bolzano, Brescia, Cosenza, Ferrara, Firenze, Genova, Imperia, Lecce, Macerata, Mestre, Milano, Modena, Napoli, Padova, Palermo, Parma, Pavia, Perugia, Pescara, Pisa, Ponte S. Giovanni, Prato, Ravenna, Reggio Emilia, Riccione, Roma, Salerno, Siena, Siracusa, Torino, Trento, Trieste, Varese, Venezia, Verona, Vicenza, Parigi.



Siamo anche online

www.ilreportage.eu ■ www.facebook.com/IIReportage ■ <http://twitter.com/#!/ilreportage>