

Lingua e identità: approccio all'istruzione plurilingue nei casi di Mozambico e Tanzania¹

Susana Moreno Maestro²

M^a Andrea Alejo Jara³

1. Introduzione

Sicuramente in un'Africa libera dall'oppressione a nessuno scrittore verrà in mente di esprimere i suoi sentimenti e quelli del suo popolo in altra lingua che non sia la propria, nuovamente riscoperta (Diop, D., 1953).

Il concetto di *rinascimento africano* coniato dal senegalese Cheikh Anta Diop nel 1948 riuniva due condizioni indispensabili perché esso potesse darsi: la restaurazione della coscienza storica e il ristabilimento di una certa continuità (Diop, 1948). In effetti, sappiamo che l'identità di un popolo si fissa nel corso del suo processo storico, poiché è la storia che modella i caratteri specifici di una cultura, le sue modalità concrete di interpretare il mondo e di agire in esso, i valori con i quali interpretare la vita (e la morte), un modo particolare di esprimere i sentimenti... Parliamo in definitiva del concetto antropologico di Cultura, concetto che, come afferma l'antropologo peruviano Rodrigo Montoya (2011), così inteso, implica emancipazione, libertà e decolonizzazione. In base a tale definizione e seguendo ora Moreno, I. (2013), possiamo affermare che non esiste identità culturale senza identità storica

¹ Traduzione in italiano della versione originale spagnola dal titolo «Lengua e identidad: aproximación a la educación plurilingüe en los casos de Mozambique y Tanzania».

² Università di Siviglia

³ Università di Siviglia

e da ciò deriva l'importanza della trasmissione della memoria ai membri del gruppo, perché possa esistere la coscienza di un popolo.

Questa memoria condivisa si riattiva, rielabora e assume nuovo significato in momenti e contesti diversi. Lo stesso Cheikh Anta Diop, figura imprescindibile nella lotta contro il neocolonialismo e la difesa delle lingue africane, considerava fondamentale la questione, spingendo le sue ricerche fino a mettere in discussione le interpretazioni storiche coloniali che negavano al continente il suo passato, che consideravano l'Africa una sorta di tabula rasa che nulla apportava alla storia dell'umanità⁴. Anta Diop ci ha mostrato che riprendere la propria storicità significa decolonizzare gli immaginari, condizione indispensabile per porre al centro del dibattito le relazioni di potere tra i diversi popoli e territori, che è proprio ciò di cui si tratta.

Anche il caso del Kenya, recentemente analizzato da Paz Moreno Feliú (2014) a proposito del popolo kikuyu e la battaglia legale terminata nel 2013 per restituire la memoria di quanti subirono persecuzioni, tortura e assassinii da parte delle autorità coloniali britanniche, esemplifica perfettamente come riscattare la memoria sia un esercizio volto a riscattare l'identità di un popolo. Questo caso, inoltre, ci serve da specchio in cui guardare gli attuali discorsi, per lo più politici e mediatici, che, partendo da un evidente *razzismo culturale*, cercano di

⁴ Le conclusioni di Cheikh Anta Diop si scontrarono con quelle del mondo accademico dominante dell'istituzione universitaria francese ed egli dovette rinunciare a una prima difesa della sua tesi. Ciò lo spinse a pubblicare i risultati in un libro nel 1954 con il titolo *Nations nègres et culture*, una delle opere che avrebbero dato fondamento al panafricanismo. Solo nel 1974, in un incontro organizzato dall'Unesco, la tesi fondamentale di Diop sarebbe prevalsa con chiarezza: "si è riconosciuto chiaramente che, per quanto riguarda la lingua e in generale sul piano culturale, l'Egitto faraonico appartiene all'universo negroafricano" (Cheikh M'Backé Diop in Diop, 2009:113).

legittimare la dominazione e l'oppressione sull' 'altro' mediante il discorso dell'evoluzione culturale: la guerra contro il movimento anticoloniale Mau-Mau fu presentata come se si trattasse di una lotta fra la civiltà (europea) e la barbarie (africana)⁵. Ancora oggi si continua a considerare distanza fra due stati di evoluzione quella che è diversità di logiche culturali.

Per questo decolonizzare l'immaginario ha a che vedere, oggi, con mettere in discussione l'ideologia attuale dello sviluppo, ideologia che accompagna la modernità occidentale e il sistema neoliberale e che interpreta gli elementi culturali dei popoli non occidentali, lingue comprese, in termini di barbarie e di inferiorità, come se si trattasse di vestigia del passato, di caratteri inservibili o problematici per una corretta evoluzione, per uno *sviluppo* corretto di tale popolo. In tal modo arriviamo al paradosso che, per conseguire lo *sviluppo* di un popolo, diventa necessaria la scomparsa del popolo stesso. Non parliamo della sua scomparsa fisica, generalmente nota come genocidio, ma della scomparsa della sua cultura, di etnocidio⁶. L'ideologia dello sviluppo, nell'imporre il pacchetto culturale

⁵ Una barbarie presumibilmente esemplificata dalla difesa della mutilazione genitale femminile e dal giuramento batuni.

⁶ Per un'analisi di questi due concetti e della relazione fra di essi, vedasi Clavero Arévalo, B. (2008). In tale articolo, l'autore parte da come la concezione di etnocidio sarebbe insita nel delitto di genocidio, definito dall'articolo sesto dello Statuto della Corte Penale Internazionale: "uno dei seguenti atti commessi nell'intento di distruggere, in tutto o in parte, un gruppo nazionale, etnico, razziale o religioso, e precisamente: a) uccidere membri del gruppo; b) cagionare gravi lesioni all'integrità fisica o psichica di persone appartenenti al gruppo; c) sottoporre deliberatamente persone appartenenti al gruppo a condizioni di vita tali da comportare la distruzione fisica, totale o parziale, del gruppo stesso; d) imporre misure volte a impedire le nascite in seno al gruppo; e) trasferire con la forza bambini appartenenti al gruppo a un gruppo diverso". Per quanto detto, basta il proposito di far scomparire un gruppo come tale, pur rispettando la vita degli individui (Clavero, 2008:23).

occidentale per il *buon funzionamento* delle società (capitalismo, industrializzazione, democrazia rappresentativa, individualismo, tecnologia avanzata, competitività, crescita), legittima la politica d'intervento che accompagna la fase neocoloniale attuale del continente africano, negando la diversità culturale e la possibilità di interpretare e vivere la vita da logiche culturali differenti. In definitiva, con l'ideologia dello sviluppo, considerata sempre in termini positivi e civilizzatori per rendere desiderabile il modello su scala globale, si intende insediare, e si insedia, il colonialismo nelle peculiari cosmovisioni dei popoli colonizzati, uniformando i modi di pensare, con un ruolo fondamentale assegnato alle lingue del potere (Bolekia Boleká, 2001), per raggiungere, con la colonizzazione delle menti, la colonizzazione a tutti gli altri livelli: economico, politico, sociale.

È in tutto questo dibattito sulla colonizzazione degli immaginari, su chi abbia il diritto di definire chi e sul diritto alla memoria e all'esistenza di diverse cosmovisioni che inquadriamo l'analisi del ruolo dei sistemi educativi e della lingua come veicoli di comunicazione e trasmissione della cultura. Il sistema scolastico e le lingue in cui s'imparte l'insegnamento definiscono una storia ufficiale in cui sono rappresentati alcuni popoli e altri no e in cui una particolare cosmovisione si pone al centro del curriculum accademico. Esiste sempre una selezione di materiale e un'interpretazione di esso che determina una concreta visione dei popoli e della relazione storica che li unisce, cosa che senza dubbio segna la percezione che ogni persona ha di sé stessa e del suo gruppo.

1.2. Il ("nuovo") ordine linguistico: de-qualificazione delle lingue africane

La scelta di una lingua e i fini per i quali si usa sono centrali per la definizione che un popolo fa di sé stesso in rapporto al suo ambiente sociale e naturale (Thiong'o, 2015:29-30).

Essendo la lingua il banco della memoria collettiva di un popolo, le logiche culturali, il significato dato alle esperienze e alle cose, hanno un legame evidente con la problematica linguistica. Per mezzo della lingua diamo un nome e un significato al mondo.

Occorre tener presente che, in Africa, gli stati furono definiti, e ancora oggi lo sono nella maggior parte, in funzione della lingua dei loro colonizzatori, venendo per lo più classificati quindi come francofoni, anglofoni e lusofoni. In contesti coloniali (e neocolonialisti), le parole in lingua ufficiale, più che designare, nascondono, costruendo un immaginario che riesce a far sì che le stesse lingue di colonizzazione arrivino ad essere considerate, come succede oggi, lingue di mediazione tra africani, come veicoli idonei a unire i popoli del continente, facendo sua il colonizzato la lingua del colonizzatore.

Come evidenzia Thiong'o (2015), dopo la violenza fisica segnalata a partire dal 1884, in Africa seguì la violenza psicologica dell'aula, dove la lingua dell'insegnamento formale non era più la lingua della cultura e chi parlasse quest'ultima era ritenuto "stupido" o "asino", mentre la lingua dei colonizzatori diventava la misura dell'intelligenza, essendo necessario dominarla perfettamente per entrare a far parte dell'élite coloniale. Ciò ha un'importanza determinante sul modo in cui l'universo mentale di ciascuno viene a essere dominato: mediante la lingua coloniale si riesce a essere sempre meno "noi", arrivando a vedere il mondo secondo la visione del colonizzatore stesso, arrivando a vederlo in un modo completamente eurocentrico. Per questo, un'altra delle concezioni di Cultura elaborata da Rodrigo Montoya (2011) è quella relativa al sapere scolarizzato, inteso come un concetto di cultura che serve al potere e giustifica la disuguaglianza esistente. In sintonia con questa idea, Cheikh Anta Diop riconoscerà di aver ricevuto "un'educazione che ha fatto di me un africano istruito, ma incolto, e ho risentito di questo vuoto culturale" (citazione in Diop, 2009:109).

Tanta è la disuguaglianza della situazione linguistica in Africa che è sufficiente considerare che “quasi la metà (48%) dei paesi dell’Africa subsahariana ha una lingua africana parlata come lingua materna da oltre il 50% della popolazione”, oltre a coloro che “ce l’hanno come seconda lingua, ma la usano con un livello di competenza simile a quello della lingua materna, nel qual caso la proporzione supera i due terzi (67%)”; si dovrebbe considerare altresì che “sedici delle lingue trasfrontaliere dell’Africa hanno più di 150 milioni di parlanti” (Ouane y Glanz, 2011: 8). Tuttavia il plurilinguismo africano è stato definito fin dal principio come un problema molto difficile da risolvere. Anzi, dal momento in cui si introducono diverse definizioni e livelli di importanza delle lingue africane all’interno del vocabolario linguistico, è stata via via definita una gerarchizzazione colonizzatrice del futuro di esse.

Così, quando si parla di **lingua ufficiale** - almeno nella maggior parte dei paesi africani - essa è, di fatto, una lingua straniera (francese, inglese, portoghese o spagnolo). Sebbene in alcuni casi queste lingue abbiano una tradizione di oltre cento anni nei territori africani, esse tuttavia sono parlate di solito dalla gran parte della popolazione solo nelle aree urbane, mentre sono minoritarie nei centri abitati delle zone rurali e periferiche. Inoltre, essendo la lingua nativa di una percentuale poco rappresentativa della popolazione, sono riconosciute come “lingue coloniali”, escludendole dalla denominazione di “lingue materne”.Ebbene, è importante chiarire che, nel caso di Tanzania, Kenya, Uganda e Repubblica democratica del Congo, lo swahili, di origine bantù, è anche riconosciuto come lingua ufficiale insieme con un’altra lingua (inglese), e parimenti altre nazioni africane cercano di fare lo stesso con alcune delle loro lingue.

Nel parlare di **lingua materna**, si usa tale termine e non quello di *vernacolo*, in quanto quest’ultimo si riferisce di solito a una lingua dominata da quella parlata dalla potenza dominante. Dunque, «per lingua materna s’intende quella che un gruppo di persone considerate abitanti di una zona utilizza

fin dai primi anni di vita e che normalmente diventa lo strumento naturale del pensiero e della comunicazione» (Awoniyi, 1976:25). In questo capitolo la si denomina anche *lingua nativa, indigena, locale o africana*. Nel caso delle società africane, esiste un'alta capacità linguistica di uso simultaneo di varie lingue; ciò ha permesso la nascita della **lingua franca**, cioè quella che le popolazioni con lingue materne diverse usano per comunicare tra di loro sia all'interno di un paese che lungo le frontiere. Valgano come esempio l'inglese, su scala globale, e, lo swahili, il wolof, il fula, l'arabo, tra gli altri, nel contesto africano.

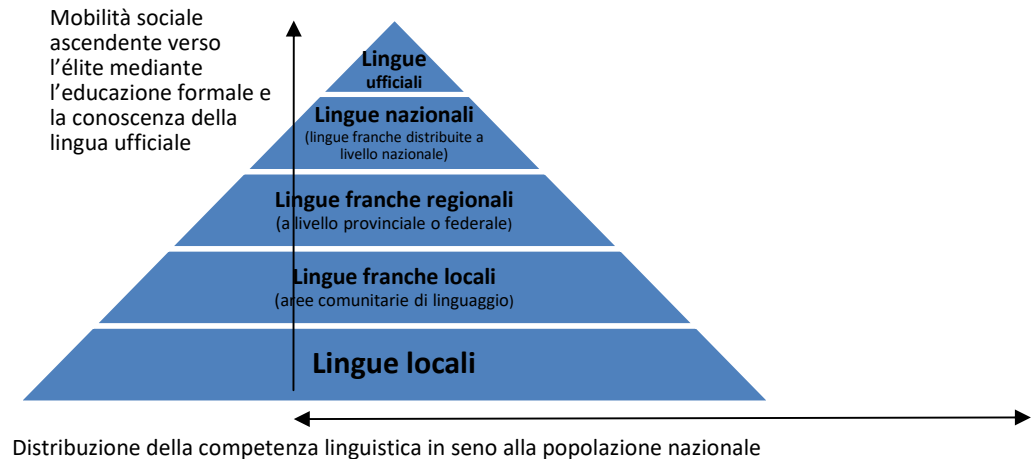


Figura 1. La Piramide Poliglotta FONTE: *Ouane y Glanz (2011:65)*.

Nella piramide precedente (figura 1) si può esaminare la problematica indicativa della dinamica linguistica presente nel continente: la maggior parte della popolazione può essere definita poliglotta, poiché è in grado di comunicare, con un alto livello di competenza, in almeno due o tre lingue indigene; i benefici, tuttavia, compaiono, quando si dominano le lingue della parte superiore della piramide. Dunque, come affrontare la “problematica” delle lingue africane senza poter modificare o

tener conto della questione territoriale ed etnica? Se si prende in considerazione uno studio condotto dall'Unesco, nel continente africano “fra il 70% e il 75% delle lingue di insegnamento nelle scuole materne, nei giardini d'infanzia e nei primi anni della scuola primaria sono quelle africane” e, a mano a mano che si avanza nel percorso scolastico, “solo il 25% delle lingue utilizzate nell'istruzione secondaria e il 5% dell'istruzione superiore sono africane” (Ouane y Glanz, 2011:9). Questo prospetta un grande inconveniente nella comunicazione in tali nazioni, poiché il sistema educativo va in una direzione e la società in un'altra, sotto governi che danno la priorità alle lingue coloniali invece di concentrarsi sui bisogni linguistici dei propri contesti africani.

In un'ottica occidentale, un altro degli inconvenienti riscontrati nella diversità linguistica dell'Africa risiede nella sua *povertà* lessicale o nel suo carattere *primitivo e improprio* per le aree scientifiche o filosofiche. Tuttavia, autori come Boilat o Diop hanno respinto tali ipotesi; anzi, Diop ha dimostrato il contrario, traducendo al wolof alcune pagine sulla teoria della relatività. Lo stesso accade per la grammatica e la scrittura, “problematica” risolta con l'introduzione dell'alfabeto latino, che ha permesso di vocalizzare i toni delle lingue africane, così come con la creazione e l'aggiunta di nuovi segni fonetici. Sebbene le misure adottate per unificare la grammatica e la produzione di lingue come lo swahili permettano di intravedere un futuro per altre lingue africane, la realtà è un'altra. Nei grafici seguenti viene descritto il panorama linguistico delle due nazioni oggetto del presente studio:

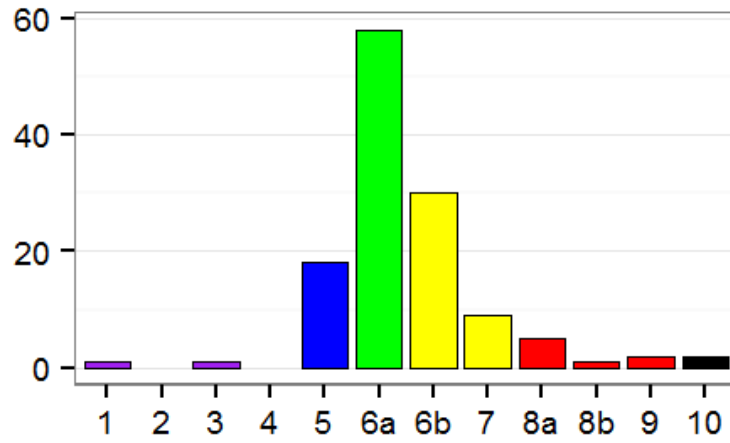


Figura 2. Schema del numero di lingue e del loro status in Tanzania

Fonte: <http://www.ethnologue.com/16>

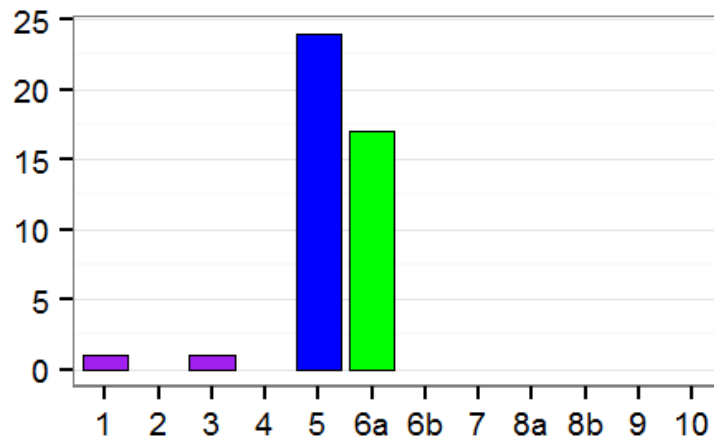


Figura 3. Schema del numero di lingue e del loro status in Mozambico

Fonte: <http://www.ethnologue.com/16>

Tabella 1. Legenda di grafici: Scala graduata ampliata di Interruzione intergenerazionale (EGIDS, Extended Graded Intergenerational Disruption Scale) FONTE: <http://www.ethnologue.com/16>

Nazionale	La lingua è usata nell'istruzione, nel mondo del lavoro, mezzi di comunicazione e governo a livello nazionale.
Di uso esteso / Dispersa	La lingua è usata nel mondo del lavoro e nei mezzi di comunicazione senza uno status ufficiale che superi le differenze di lingua in una regione.
In via di sviluppo	La lingua ha un uso vigoroso, con letteratura standardizzata usata da alcuni, sebbene non sia ampiamente diffusa e sostenibile.
Vigorosa	La lingua è usata per la comunicazione interpersonale fra tutte le generazioni e la situazione è sostenibile.
In pericolo	La lingua è usata per la comunicazione personale fra tutte le generazioni, ma sta perdendo utenti.
In trasformazione	La generazione dei genitori usa la lingua per la comunicazione con persone della stessa fascia di età, ma senza trasmetterla alla nuova generazione.
In via di estinzione	Gli unici utenti attivi della lingua sono la generazione della terza età o di età più avanzata.
Quasi estinta	Gli unici utenti attivi della lingua sono la generazione della terza età o di età più avanzata che hanno poche opportunità di usarla.
Estinta	La lingua non è più usata oppure nessuno mantiene un senso di identità etnica associata alla lingua.

Come si può osservare nelle precedenti figure, nel caso della Tanzania (figura 2), otto delle sue centoventicinque lingue (Gweno, Ngasa, Okiek, Segeju, Zaramo, Aasáx, Kw'adza e Mosiro) sono estinte o sul punto di esserlo, cosa che evidenzerebbe che le quasi 10.000 persone che costituiscono questo gruppo hanno perso il loro diritto etnolinguistico e si vedono obbligate a usare un'altra lingua per la comunicazione; lo stesso potrebbe succedere con il milione di persone che costituiscono i parlanti delle oltre venti lingue tanzaniane in pericolo o in trasformazione (Konongo, Kutu, Kwere, Lambya, Magoma, Maraba, Mbugwe, Mbunga, Mwera, Ndamba, Ndengereko, Ndonde Hamba, Rungwa, Sagala, Sangu, Shubi, Vidunda, Wanda, Zinza, Bembe, Dhaiso, Kami, Kara, Kisankasa, Logooli, Mbugu, Mediak, Nindi). Il resto delle lingue, a parte lo swahili, si trova in una situazione vigorosa, tale che, dai gruppi più piccoli costituiti da 10.000 persone

(Vinza) ai gruppi più numerosi costituiti da 5.430.000 persone (Sukuma), tutti usano le lingue quotidianamente e dispongono di un qualche tipo di letteratura che li supporti. Ciononostante, praticamente il 90% della popolazione tanzaniana padroneggia lo swahili come seconda lingua sin dalla prima infanzia e ciò implica che – in questo caso – la scolarizzazione nell'istruzione primaria, obbligatoria e in swahili, non sia complicata, essendo in una lingua conosciuta e di uso frequente.

Diverso è il caso del Mozambico. Nel suo grafico (figura 3) si osservano alcune lingue di uso esteso, tra le quali il portoghese, di status ufficiale (nazionale), che è parlato come lingua materna da quasi un milione e mezzo di persone; tuttavia, altre tre lingue lo superano chiaramente, per esempio il Macua che conta 3.090.000 di persone, raddoppiando il numero di quelle che parlano portoghese; o ancora Lomwe, Tsonga y Ndaù, ciascuna delle quali comprende più o meno lo stesso numero di parlanti della lingua coloniale. Nondimeno esse non godono dello status ufficiale, né sono parlate nelle aule scolastiche o del governo nazionale. Un altro dato molto rilevante è che, al contrario della Tanzania, tutte le lingue africane di questo stato si trovano ancora in uno status attivo, sia in via di sviluppo sia di uso vigoroso, e ciò significa che il loro uso da parte della popolazione è costante e quotidiano e che esso, a sua volta, dovrebbe tradursi in una maggiore presenza nelle aule o nelle amministrazioni locali. Eppure questo non succede.

1.3. *Transizione educativa: il fattore linguistico dalla colonia all'indipendenza*

Benché la tradizione orale sia sempre stata il tipo di educazione corrente in diversi gruppi africani, agli inizi del secolo VII, con la crescente presenza dell'Islam nella zona settentrionale e nella costa africana orientale per stabilire relazioni commerciali tra i gruppi che arrivavano e le popolazioni che abitavano quelle zone, tale religione e, di

conseguenza, l'arabo si "impadronirono" via via di una nuova tappa educativa nel continente. E come l'Islam ebbe – e continua ad avere – un'importante ripercussione in Africa, il Cristianesimo nella sua seconda ondata di presenza nel continente, a partire dal secolo XV⁷, si assicurò una maggiore profondità nella *propagazione* del suo insegnamento religioso:

I missionari capirono rapidamente che, per comprendere il modo di pensare dell'africano, ritenuto 'primitivo', e insegnargli le vie della salvezza e della fede, dovevano conoscere a fondo le lingue indigene. La scuola, cioè, era considerata l'agente istituzionale della chiesa spirituale, nella quale si utilizzavano le lingue materne come mezzo di istruzione.⁸ (Awoniyi, 1976:33)

Così, la traduzione della Bibbia nelle lingue locali facilitava la "salvezza" delle società africane. Poiché garantiva la comprensione del messaggio cristiano da parte di tutti i nativi della zona. Grazie al profondo dominio dell'istruzione raggiunto dalle missioni, queste rappresentavano la percentuale maggiore delle scuole attive nei paesi africani, ampiamente diffuse nel cono sud del continente (vedasi figura 4). Lì le lingue regionali erano proibite o incentivate minimamente e ciò serviva a perpetuare l'influenza della visione occidentale, producendo un logorio lento, ma aggressivo, delle culture autoctone.

⁷ La prima ondata ebbe luogo fra il I e V secolo dalla parte nordoccidentale del continente, attraversando l'Egitto e l'Etiopia, per poi continuare verso i Balcani e il Mediterraneo.

⁸ Traduzione in italiano della versione spagnola del testo originale fatta dall'autore dell'articolo.

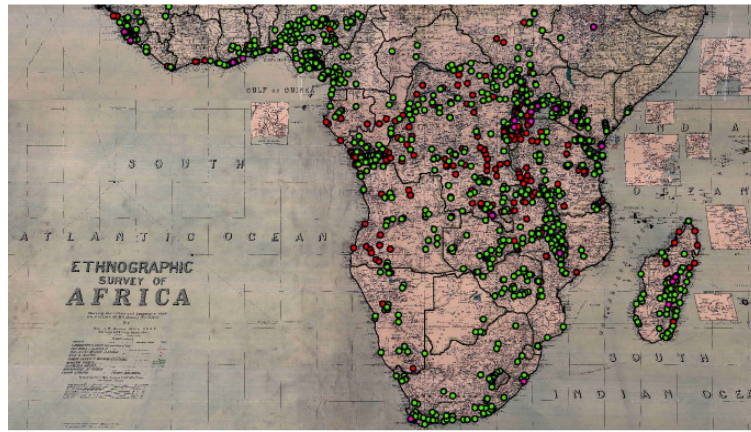


Figura 4. Cartina della localizzazione delle missioni cattoliche (in rosso), delle missioni protestanti (in verde) nell'África del 1924.

FONTE: Nunn (2011).

1.3.1. Il caso del Mozambico

Questa nazione africana di origine bantù con capitale a Maputo ha visto le sue terre percorse da abitanti di origine diversa. Dagli inizi del secolo XVI e fino al 1975, sotto il dominio coloniale portoghese, i popoli bantù del Mozambico furono obbligati a lavorare la terra sotto il potere degli europei e delle loro politiche coloniali basate su una teoria di assimilazione che proponeva che, se un africano parlava fluentemente il portoghese, era cristiano e godeva di buona salute, avrebbe potuto ricevere lo stesso status di un cittadino portoghese. Nonostante ciò, pochissimi africani compivano i requisiti per la cittadinanza; il potere coloniale, infatti, non aveva nessun interesse a scolarizzare gli abitanti autoctoni del territorio del Mozambico, dato che la politica che promuoveva si basava sulla *crescita* dell'economia e della coscienza nazionale europea (Aguadero, 2014).



Figura 5. Carta politica del Mozambico.

FONTE: <http://www.ephotopix.com/>

Con poche scuole e una partecipazione minima degli alunni, le possibilità di ottenere miglioramenti nell'istruzione diminuirono ancora di più con l'arrivo del regime di Antonio de Oliveira Salazar, nel 1926. Queste scuole erano aperte solo per i portoghesi e per gli africani assimilati e questo comportava che il numero di africani iscritti fosse una parte infima della popolazione. In effetti, nel 1966, il novanta per cento della popolazione africana di questo paese fu riconosciuta come analfabeta dagli organismi internazionali (Macua, s.f.). Le discipline insegnate nelle lezioni erano portoghese, aritmetica, storia e geografia del Portogallo, oltre a lavori manuali, educazione fisica, igiene, educazione morale e musica.

Nel 1962, con l'apparizione del Fronte di Liberazione del Mozambico (Frelimo) guidato da Eduardo Mondlane, fu realizzata una serie di riforme del sistema educativo e ciò

suscitò una revisione di tutti i provvedimenti presi precedentemente da Salazar. Così la scuola primaria divenne obbligatoria per tutti i bambini e le bambine tra i 6 e i 12 anni; inoltre furono create, sparse sul territorio, le scuole secondarie e tecniche. Quanto alle lingue, nonostante il portoghese fosse posto in relazione con l'oppressione dei colonizzatori, esso cominciò ad essere visto come uno strumento che permetteva di unire popolazioni diverse e, quindi, divenne la lingua della lotta per la liberazione. Questa è una delle più aspre critiche rivolte al Fronte di Liberazione, il cui proposito di dare forza al popolo del Mozambico si realizzò in lingua portoghese per evitare l' 'inconveniente' della diversità linguistica della zona, frustrando le attese che il portoghese condividesse con altre lingue indigene il suo potere egemonico in tutti gli ambiti ufficiali del Mozambico (Gonçalves, 2012:2). Allo stesso modo, i contenuti che, suddivisi nelle stesse discipline del sistema precedente (storia, scienze, geografia, aritmetica, portoghese), si concentravano nell'emancipazione del popolo, mancavano di efficacia, perché non impartiti nelle lingue native e non adeguati ai veri bisogni dei popoli.

Più tardi la nascita di un movimento in opposizione al Fronte, quello della Resistenza Nazionale mozambicana (Renamo), a metà del 1970, trascinò il popolo del Mozambico in un conflitto di sedici anni, causando la morte di migliaia di persone e la distruzione di una grande percentuale delle scuole primarie nelle aree rurali e di molti centri di formazione degli insegnanti. Terminata la guerra, fu realizzata una grande quantità di programmi di alfabetizzazione, una delle nuove priorità del governo del Mozambico, grazie a programmi delle Nazioni Unite, della Banca Mondiale e di governi stranieri che cercarono di formare i maestri alle nuove condizioni di vita della popolazione, allo scopo di migliorare la scolarizzazione del paese. Nonostante l'ingerenza straniera e le iniziative volte a un cambiamento, indicatori quali il tasso di alfabetizzazione, di

iscrizione⁹, di abbandono scolastico, tra gli altri, continuano a indicare che il sistema educativo di questo paese e i suoi tassi di alfabetizzazione si trovano molto al di sotto delle attese internazionali.

Dato che nessun gruppo linguistico del Mozambico ha raggiunto il controllo di tutto il territorio, non c'è nessuna lingua nativa che risulti maggioritaria sul territorio nazionale, cioè con la stessa importanza del portoghese a livello politico e legale. Inoltre la presenza della doppia colonizzazione imposta dal Portogallo, e dall'inglese nelle nazioni vicine, ha complicato ancora di più la crescita e l'incentivazione delle lingue native nel paese. Così le lingue europee dominano nel sistema educativo del Mozambico, anche se le lingue padroneggiate dalla popolazione sono percentualmente preponderanti rispetto a quella considerata ufficiale.

1.3.2. Il caso della Tanzania

Con capitale a Dodoma, frutto dell'unione del territorio del Tanganica e di Zanzibar, è parte della regione dei Grandi Laghi e della costa swahili. Se ripercorriamo la sua storia coloniale europea, fu sotto il dominio tedesco dal 1885 fino al termine della Prima guerra mondiale nel 1919, quando il suo territorio fu "ceduto" al Regno Unito del quale sarebbe stato una colonia fino alla sua indipendenza, nel 1961. Quanto all'istruzione in Tanzania, allorché i tedeschi giunsero nel territorio africano, ebbero modo di osservare che la resistenza opposta dalla popolazione mussulmana aveva fatto sì che fosse più facile istituire scuole del governo e delle missioni nelle zone interne

⁹ È importante sottolineare che questi indicatori sono stabiliti da organizzazioni come la Banca Mondiale o alcune appartenenti alle Nazioni Unite quali il Pnud e l'Unesco. Quest'ultima dispone dell'Ide, cioè l'Indice di sviluppo dell'istruzione per tutti che "permette di determinare in che misura i paesi stanno realizzando quattro dei sei obiettivi dell'Ept (Educazione per tutti): istruzione primaria universale, parità dei sessi, alfabetizzazione e qualità" (Unesco, 2015).

che sulla costa, dove si trovavano più insediamenti e scuole mussulmane (Mushi, 2009).



Figura 6. Cartina politica della Tanzania.

FORNTE: <http://www.ephotopix.com/>

Così, nei venti anni precedenti la Prima guerra mondiale, la Germania già aveva creato un sistema educativo nel vecchio territorio del Tanganica con scuole primarie che, utilizzando lo swahili come lingua dell'insegnamento (Wandela, 2014), offrivano tre anni per l'apprendimento di lettura, scrittura e aritmetica, insieme con scuole di educazione vocazionale che offrivano ulteriori due anni. E, sebbene lo swahili fosse la lingua dell'istruzione e dell'amministrazione predominante in Tanzania (Rubagumya, 1990), i tedeschi impartivano la lingua tedesca come lingua straniera nell'istruzione stabilita all'interno del sistema educativo. Come in Mozambico, anche in Tanzania le missioni religiose ebbero un ruolo molto importante, anche se

incentivavano la creazione di scuole per la popolazione indigena allo scopo di favorire una migliore diffusione della dottrina cristiana. Già nel 1900 c'era una grande quantità di scuole missionarie con un totale di circa cinquantamila alunni; e infatti, nel 1914, oltre il 95% degli alunni iscritti nel Tanganica appartenevano a queste scuole missionarie. Con l'aumento delle iscrizioni progrediva anche la costruzione di scuole del governo. Occorre sottolineare che, quando fu introdotto il sistema d'istruzione tedesco nell'antico Tanganica, i tedeschi non vi trovarono una società senza alcun tipo di formazione; al contrario, la presenza dell'Islam fin dai secoli precedenti era servita come formazione per le popolazioni locali della zona, oltre all'educazione tradizionale africana presente nei diversi gruppi del territorio.

Dopo la Prima guerra mondiale, con la sconfitta della Germania, i vincitori avevano diviso il territorio fra Portogallo, Belgio e Regno Unito; così i britannici passarono ad amministrare il Tanganica con l'appoggio della Società delle Nazioni. In ambito educativo, quando il Regno Unito s'impadronì del territorio, trovò un buon livello di alfabetizzazione in confronto con altre nazioni. Il governo britannico cercò di produrre il maggior numero possibile di diplomati per poter contrattare più mano d'opera; allo stesso tempo voleva "educare" i figli delle élite indigene allo scopo di poter attuare – in modo indiretto – le sue politiche per mezzo di essi:

Contrariamente alla politica francese che tendeva all'assimilazione culturale 'universale' francese da parte degli africani, la politica coloniale britannica si basò in gran misura sul *laissez-faire*. A meno che non fosse in gioco il suo ruolo di 'protettore' dei popoli indigeni, il governo britannico e l'amministrazione coloniale adempivano a una responsabilità condivisa.¹⁰ (Awoniyi, 1976:33)

10 Traduzione in italiano della versione spagnola del testo originale fatta dall'autore dell'articolo.

Con ciò si costruirono scuole dirette da e per queste élite, che avrebbero formato le future generazioni “africane” di pensiero occidentale, con un metodo di adattamento della cultura africana ai valori occidentali. Lo stesso succedeva con la lingua: sebbene i britannici continuassero con il modello tedesco di usare lo swahili come lingua dell’istruzione, il rapporto che c’era fra economia e inglese significò l’acquisizione di una maggiore importanza di quest’ultimo e ciò ne fece lo strumento dell’istruzione secondaria e universitaria, anche se lo swahili rimase la lingua dell’istruzione primaria: “la lingua inglese non fu l’unico strumento di colonizzazione, poiché, se in qualche modo volevano prosperare nella nuova società creata, gli scolari nativi si videro costretti ad acquisire e adottare i costumi dei coloni” (Boán, 2014:58).

Ottenuta l’indipendenza nel 1961, il nuovo governo, come avvenne in altre nazioni africane, riformò il sistema educativo. L’obiettivo principale fu quello di costruire una forza lavoro per una nuova nazione in cui non ci fosse discriminazione razziale, soprattutto nella scolarizzazione. Per raggiungere questo obiettivo, Nyerere – di ideologia socialista e convinto sostenitore delle pari opportunità per tutta la popolazione – introdusse la filosofia della “Educazione all’autosufficienza”, il cui scopo era di promuovere il pensiero critico fra gli alunni, oltre a incentivare l’autostima, cosa che sostituiva un’ideologia basata sull’attesa dell’intervento internazionale (Nyerere, 1967). Inoltre, lo swahili fu incentivato in quanto lingua nazionale e divenne la lingua d’istruzione obbligatoria per tutto il ciclo primario, provocando un impatto positivo non solo in Tanzania, ma anche nelle nazioni vicine, che anch’esse avrebbero fatto uso di detta lingua (Nyerere, 1967; Mushi 2009). Tuttavia, benché si dessero opportunità a tutti, l’istruzione mantenne la stessa struttura del sistema imposto dai britannici e le stesse discipline, ma, comunque, si introdusse una concezione più filosofica e tradizionale africana che andava di pari passo con la proposta di Nyerere per l’autodifesa e la protezione di tutti i tanzaniani.

1.4. Mozambico e Tanzania: lingua e istruzione oggi

Nella carta linguistica del Mozambico (figura 7), si ha una visione dettagliata della distribuzione delle varie lingue esistenti sul territorio. Nella zona di Maputo, capitale della nazione, si possono trovare tre gruppi linguistici quali Ronga, Swati e Zulú.

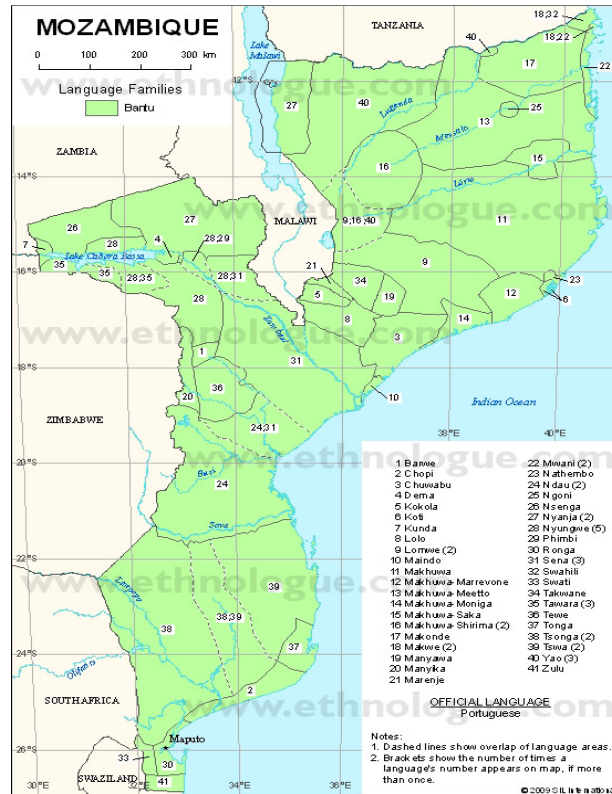


Figura 7. Carta linguistica del Mozambico
 FONTE: Lewis (2009) en www.ethnologue.com

Nel nord, si osserva l'ingresso dello swahili sebbene, nella zona di frontiera dalla parte della Tanzania, tale lingua non venga parlata (come materna) dal gruppo locale che vi abita.

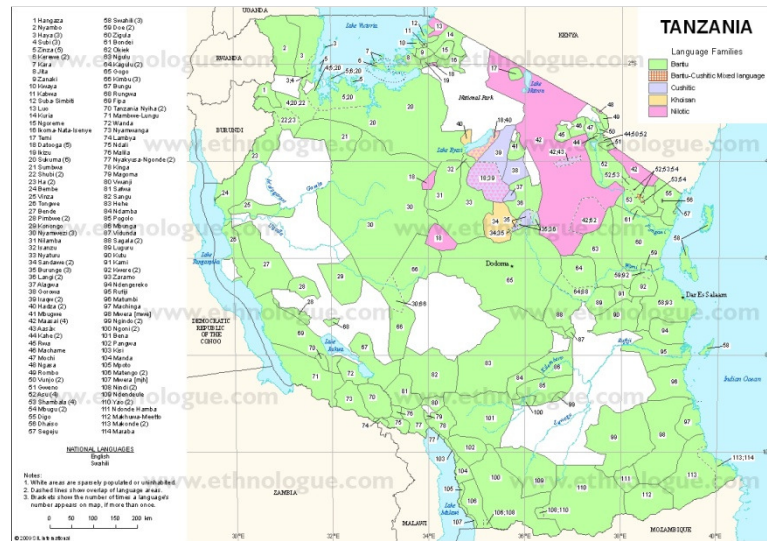


Figura 8 Carta linguistica della Tanzania.
 FONTE: Lewis (2009) en www.ethnologue.com

Nel caso della Tanzania (figura 8), esistono oltre cento lingue per lo più appartenenti al gruppo *bantu*. Sebbene in questo stato lo swahili sia diventato la lingua africana dominante e sia parlato dalla maggior parte della popolazione, la prima lingua – quella materna – è di solito una delle lingue locali specificate nella carta.

Per cercare di comprendere la complessità della situazione linguistica di questi due paesi, si può osservare (tavola 2) il numero di lingue africane e straniere che si usano in dette nazioni, insieme con il numero di abitanti del paese e la percentuale di coloro che parlano, come prima lingua, quella ufficiale. Questo comporta che lo sviluppo di programmi plurilingui debba tenere in estrema considerazione la diversità

linguistica di ogni area, non solo per l'istituzione di scuole comprese nel sistema educativo formale, ma anche ai fini di ogni altro programma di alfabetizzazione linguistica.

Tabla 2. Datos demográficos y lingüísticos de los países estudiados

	Lingue africane (vive)	Popolazione totale (2013)	Parlanti della lingua ufficiale
Mozambico	43	24.366.000	Portoghese: 10,7%
Tanzania	125	47.133.000	Swahili: 95% Inglese: 4,5%

FONTE: Paul, Simons e Fennig (2015) e Leclerc (2015)

1.4.1. L'istruzione primaria postcoloniale in Mozambico

Una volta descritto il contesto storico e linguistico del Mozambico, si può descrivere il suo sistema educativo attuale che – costituito da quattro livelli di istruzione formale: prescolare, primaria, secondaria generale e istruzione superiore o universitaria – mantiene programmi di istruzione primaria bilingue di transizione precoce, consistente nel passaggio progressivo e nel minor tempo possibile da parte dell'alunno dall'insegnamento nella sua lingua materna all'insegnamento nella lingua ufficiale (o coloniale, in questo caso). L'obiettivo di tale transizione è di ottenere che, prima di completare questa tappa educativa, gli alunni parlino fluentemente la lingua già predeterminata.

Di conseguenza l'**istruzione primaria**, gratuita e obbligatoria, comprende gli alunni di età da 6 a 12 anni ed è divisa in due gradi e in sette anni: EP1 rappresenta i primi due cicli, il 1° e 2° anno fanno parte del primo, gli anni dal 3° al 5° del secondo ciclo; EP2 è il terzo ciclo dell'istruzione e comprende il 6° e 7° anno dell'istruzione primaria. Tutti i cicli, a

eccezione di una minima percentuale, sono impartiti in portoghese.

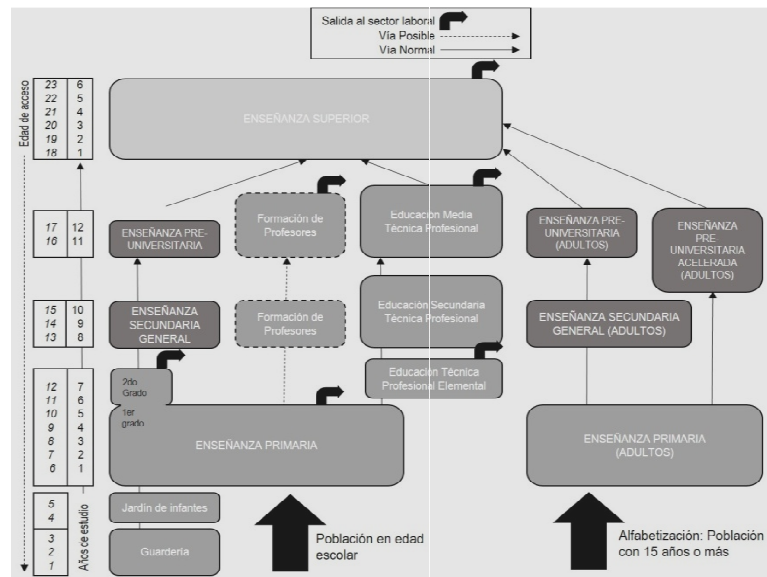


Figura 9. Struttura del sistema educativo del Mozambico
 FONTE: Ministério da Educaç3o e Desenvolvimento Humano (2003)

Alcuni degli obiettivi degni di nota di questo livello di istruzione propongono una serie di linee guida culturali e di relazione con il contesto circostante, cosa che risulta in contraddizione con l'istruzione impartita in classe – basata su modelli stranieri – che comprende, per maggiore contraddizione, l'insegnamento *di e in* una lingua straniera. Di seguito si presentano i piú rilevanti:

- addestrare bambini, giovani e adulti a sviluppare valori e comportamenti positivi verso la societ3 nella quale vivono;
- dare a bambini, giovani e adulti l'opportunit3 di apprezzare la loro cultura, compresi il linguaggio, le tradizioni e i modelli di comportamento;

- c) vegliare, affinché bambino, giovane e adulto conoscano il contesto in cui vivono, cioè le leggi della natura, la loro comunità, il paese, il mondo;
- d) sviluppare la capacità di comunicare chiaramente in lingua mozambicana e/o in lingua portoghese, tanto per iscritto come oralmente.
- e) (Plano Curricular do Ensino Básico, 2003)

Nella tabella seguente (tabella 3) viene presentato il modello delle lezioni settimanali con il monte ore delle discipline nelle scuole che gestiscono tre turni di istruzione primaria; come si potrà osservare, l'insegnamento in questo modello è monolingue e si serve delle lingue locali come risorsa per l'insegnamento. Nel sistema delle scuole di due turni troviamo, per le lingue del Mozambico, la stessa distribuzione oraria (tabella 4).

Tabella 3. Monte ore settimanale in scuole monolingui con 3 turni

DISCIPLINAS	CLASSES						
	1*	2*	3*	4*	5*	6*	7*
Língua Portuguesa	10	10	8	7	7	6	6
Língua Moçambicana			2	2	2	2	2
Língua Inglesa						3	3
Educação Visual	2	2	2	2	2	2	2
Educação Musical	1	1	1	1	1	2	2
Matemática	8	8	6	6	6	5	5
Ciências Sociais				2	2	2	2
Ciências Naturais			2	2	2	2	2
Ofícios	2	2	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2
Ed. Moral e Cívica						2	2
Total	25	25	25	25	25	30	30

FONTE: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2003)

Tabella 4. Monte ore settimanale in scuole monolingui con 2 turni

DISCIPLINAS/ ÁREAS	CLASSES						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Língua Portuguesa	12	12	10	8	8	6	6
Língua Moçambicana			2	2	2	2	2
Língua Inglesa						3	3
Educação Visual	2	2	2	2	2	2	2
Educação Musical	2	2	2	2	2	2	2
Matemática	8	8	6	6	6	5	5
Ciências Sociais				2	2	2	2
Ciências Naturais			2	2	2	2	2
Ofícios	2	2	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2
Ed. Moral e Cívica						2	2
Total	28	28	28	28	28	30	30

FONTE: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2003)

Una riforma su cui fa affidamento il piano di studio di questo sistema educativo è il curriculum locale che deve occupare un 20% del monte ore totale. Questo prevede l'inclusione di contenuti relativi alla località in cui si trovano alunni e docenti; a tal fine, all'interno della distribuzione delle discipline e del tempo di insegnamento, i docenti dispongono di un periodo per introdurre tali contenuti. Questi devono essere stabiliti in base ai bisogni e ai desideri delle comunità; pertanto devono esserci trattative continue fra le istituzioni educative e le comunità in cui esse si trovano; eppure il come e il dove non sono riportati nel Piano strategico che definisce detto curriculum.

In questa stessa linea di relazione culturale il *Plano Curricular do Ensino Básico*, cioè il Piano curricolare del Primo Ciclo di istruzione, non solo riconosce l'importanza delle lingue come strumento di comunicazione, ma ne ammette la condizione di veicolo di trasmissione degli aspetti culturali. Esso descrive altresì le lingue materne come mezzi per determinare l'identità degli individui e della comunità linguistica alla quale

appartengono, ammettendo quindi l'importanza della loro conservazione come uno dei fondamenti del diritto umano. Allo stesso modo, il Piano presenta il "fattore lingua" come una delle principali cause di abbandono scolastico. Nondimeno, tutto questo non si percepisce affatto nel modo in cui le lingue del Mozambico sono inserite nell'insegnamento.

Quanto all'istruzione bilingue di transizione precoce, essa è formulata attraverso tre modalità suppostamente bilingui e così definite nel Piano curricolare, delle quali solamente una prevede l'insegnamento in due lingue, mentre le altre prevedono le lingue mozambicane come una ulteriore disciplina. Ciò significa che la vera modalità bilingue è caratterizzata dall'introduzione progressiva del portoghese che si studia come disciplina fin dal primo anno, mentre la lezione si tiene in una delle lingue del Mozambico come strumento di insegnamento. In seguito, a partire dal secondo ciclo (5° anno), si passa a usare il portoghese come lingua di insegnamento e la corrispondente lingua mozambicana diventa una disciplina extra del corso.

Qui di seguito si troveranno sia il prospetto di distribuzione linguistica (tabella 5) sia la distribuzione oraria che lo rappresenta (tabella 6):

Tabella 5. Prospetto di applicazione del modello bilingue transizionale con mantenimento della lingua materna

<i>Classe</i>	<i>Língua materna moçambicana</i>	<i>Português</i>
1 ^a	90% Alfabetização inicial Controlo da turma, comunicação essencial Meio de ensino: todas as disciplinas	10% Oralidade (comunicação) Instruções rotineiras na sala (sentem-se, levantem-se, senta-te, mostra-me, põe-te em fila ...) Meio de ensino, às vezes, quando o contexto é claro (Ed. Física, Ed. Visual e Tecnológica).
2 ^a	75% Leitura/Escrita Comunicação Meio de ensino: maioria das disciplinas.	25% Oralidade (comunicação) Instruções rotineiras na sala, controlo da turma Meio de ensino: Ed. Física e, Ed. Visual e Tecnológica e às vezes Matemática.
3 ^a	60% Classe de transição Transferência das habilidades de Leitura e Escrita da L1 para L2. Leitura/Escrita Comunicação Meio de ensino: muitas disciplinas.	40% Classe de transição Transferência das habilidades de Leitura e Escrita da L1 para L2. Introdução à Leitura/Escrita Instruções rotineiras e controlo da turma Meio de ensino: algumas disciplinas.
4 ^a	40% Leitura/Escrita Comunicação Introdução à literatura Meio de ensino: algumas disciplinas quando a matéria é nova e como recurso para explicar algumas noções.	60% Oralidade (comunicação) Desenvolvimento da leitura/escrita Meio de ensino: maioria das disciplinas.
5 ^a	25% Leitura/Escrita Comunicação Literatura Meio de ensino usando o método Prever-Rever (matéria nova).	75% Consolidação da leitura e escrita Introdução à literatura Desenvolvimento da oralidade Meio de ensino: quase todas as disciplinas.
6 ^a	20% Disciplina Leitura/produção escrita Desenvolvimento de vocabulário Literatura Recurso na sala de aulas quando a matéria é nova ou para explicar algumas noções.	80% Leitura/Produção escrita Literatura Desenvolvimento da oralidade Meio de ensino: todas as disciplinas.
7 ^a	20% Disciplina Leitura/produção escrita Desenvolvimento de vocabulário Literatura Recurso na sala de aulas quando a matéria é nova ou para explicar algumas noções.	80% Leitura/Produção escrita Desenvolvimento da oralidade Literatura Meio de ensino/aprendizagem em todas as disciplinas.

FONTE: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2003)

Tabella 6. Monte orario settimanale in scuole bilingui di transizione precoce

DISCIPLINAS/ÁREAS	CLASSES						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Língua Portuguesa	4	5	7	7	8	7	7
Línguas Moçambicanas	8	7	5	3	2	2	2
Língua Inglesa						3	3
Educação Visual	2	2	2	2	2	2	2
Educação Musical	2	2	2	2	2	1	1
Matemática	8	8	6	6	6	6	6
Ciências Sociais				2	2	2	2
Ciências Naturais			2	2	2	2	2
Ofícios	2	2	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	1	1
Ed. Moral e Cívica						2	2
Total	28	28	28	28	28	30	30

FONTE: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2003)

Sebbene non ci sia spazio per le lingue locali, la lingua inglese occupa un posto ben determinato all'interno del Piano curricolare, cosa che rispecchia la *distribuzione di interessi linguistici*.

Occorre sottolineare che lo stesso piano curricolare evidenzia l'impossibilità statale di mettere in atto programmi bilingui in tutto il territorio nazionale. Nonostante che il piano ritenga l'educazione bilingue come la forma di apprendimento iniziale ideale da un punto di vista pedagogico e metodologico, esso tuttavia prevede come soluzione l'inserimento delle lingue locali solo in quanto risorsa di supporto, opzione sostenuta chiarendo che esse devono essere utilizzate con le metodologie appropriate. Inoltre, fra i programmi a lungo termine contenuti nel Piano curricolare – che dovevano essere eseguiti per il 2003 e che, invece, secondo la Direttrice Nazionale dell'Istruzione elementare, Antuía Soverano, continuano a essere la “nuova”

meta per il 2017¹¹ –, si trovano gli studi sociolinguistici che affrontano l'arduo compito di unificare i criteri per l'introduzione dell'istruzione bilingue a livello nazionale (ortografia, grammatiche, testi, lingue, variazioni). Questo piano aumenta il numero delle province in cui si trovano scuole bilingui e le lingue che vi si insegnano, tenendo conto di fattori geopolitici, storici e della popolazione che le parla. Valga ricordare che, nel 2008, in Mozambico c'erano 11.859 scuole elementari delle quali solo 75 bilingui, per cui il piano di Soverano, di estendere questo tipo di insegnamento entro il 2017, è più lontano che mai.

Tabella 7. Numero di scuole bilingui per provincia e lingua (2008)

Province	Total Schools	Language/schools
C. Delgado	11	Mwani (3), Makhuwa (3), Makonde (4)
Niassa	11	Nyanja (4), Yao (3), Makhuwa (4)
Nampula	02	Makhuwa (2)
Zambezia	02	Lomwe (1), Chuwabu (1)
Tete	09	Nyanja (3), Sena (3), Nyungwe (3)
Manica	17	Ndawu (10), Tewe (7)
Sofala	04	Sena (2), Ndawu (2)
Inhambane	04	Copi (1), Tonga (1), Ndawu (1), Tshwa(1)
Gaza	13	Copi (5), Changana (8)
Maputo	02	Ronga (1)

FONTE: Patel, Chambo y Tembe (s.f.)

¹¹ Lusa. (2015). *Ensino primário moçambicano será ministrado nas 16 línguas nativas a partir de 2017*, «Sapo». 18 de marzo. http://www.sapo.pt/noticias/ensino-primario-mocambicano-sera-ministrado_5509a75d1a74f7670c93ef61 (Consultato: 06/10/2015).

1.4.2. Istruzione elementare nella Tanzania attuale

Proprio come nel caso del Mozambico, il sistema educativo della Tanzania si divide in diversi livelli, tra i quali troviamo l'istruzione della prima infanzia, elementare, secondaria, la formazione dei professori e l'istruzione per gli adulti. L'istruzione infantile è impartita nelle lingue locali, delle quali il Governo ha riconosciuto il grande contributo alla preparazione alla scuola elementare, oltre all'aiuto nella diminuzione dell'iscrizione tardiva alla tappa seguente. Quanto all' **istruzione elementare** gratuita, obbligatoria e impartita in swahili ha una durata di 7 anni ed è quindi diretta ad alunni di età compresa fra i 7 e i 13 anni. Questa fase è suddivisa in due cicli: il primo, costituito dai corsi dal 1° al 4° e che termina con un esame di verifica degli alunni, e il secondo ciclo costituito dai corsi 5°, 6° e 7° nel quale si svolge anche un esame finale per verificare l'apprendimento e filtrare il passaggio alla tappa seguente, della scuola secondaria.

Questo livello funziona con programmi di istruzione additiva o bilingue che utilizzano la lingua materna come strumento ufficiale dell'insegnamento durante tutto il percorso di istruzione elementare. Il fine di questi programmi bilingui è che gli alunni siano al centro del processo di insegnamento-apprendimento, per cui si cerca la fluidità in entrambe le lingue (materna e coloniale).

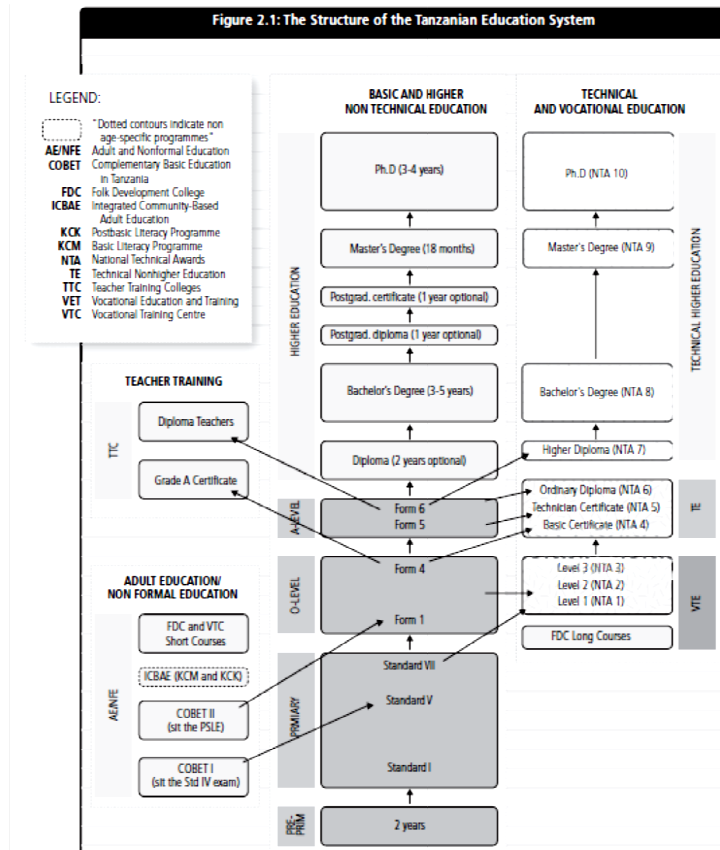


Figura 10. Struttura del sistema educativo in Tanzania
 FONTE: Tanzania Education Sector Analysis (2011)

Tra gli obiettivi più importanti di questa tappa, è particolarmente rilevante la sintonia tra le aspirazioni di crescita e unità culturale con il contenuto e la metodologia in cui bambine e bambini crescono nei loro primi anni. Parimenti la relazione con lo swahili in diversi spazi quotidiani facilita il contatto con il loro ambiente culturale e incentiva forme adeguate di apprendimento. Inoltre favorisce una visione più radicata della propria cultura, prendendo le distanze dall'idea di

promozione di quanto sia straniero a scapito di quanto è locale. Alcuni di questi obiettivi sono:

- a) Far sì che ogni bambino sia in grado di capire e stimare sé stesso, di acquisire, apprezzare, rispettare e arricchire il nostro comune passato culturale e i valori morali, i costumi sociali e le tradizioni, così come anche unità nazionale, identità, etica e orgoglio;
- b) dare opportunità e permettere che ciascun bambino acquisisca, apprezzi e usi in modo efficace lo swahili e rispetti la lingua come simbolo di unità nazionale, identità e orgoglio;
- c) fornire a ogni bambino le basi di iniziativa ed evoluzione personali e di autostima. (Ministry of Education and Vocational Training, 2010)¹²

Quanto al piano di studi, tutte le discipline generali sono impartite in swahili, ad esclusione del francese e dell'inglese. Analogamente la valutazione è concepita per garantire che, al termine di questa fase, l'allievo abbia accresciuto le sue competenze nel pensiero critico e creativo, nella comunicazione, nei numeri, nella tecnologia, nelle abilità sociali e personali, con un apprendimento indipendente e significativo. Di seguito si può vedere un esempio di orario settimanale nella scuola primaria:

**Tabella 8. Monte orario settimanale in scuole bilingui in Tanzania
(Continente)**

¹² Traduzione in italiano della versione spagnola del testo originale fatta dall'autore dell'articolo.

Subject	Number of weekly periods in each grade						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Kiswahili	10	10	5	5	5	5	5
English language	–	–	6	6	6	6	6
Mathematics	10	10	5	5	6	6	6
Social studies	–	–	5	5	5	5	5
Health	2	2	–	–	–	–	–
Science	–	–	4	4	6	6	6
Practical arts	6	6	8	8	10	10	10
Religion	2	2	2	2	2	2	2
Total weekly periods	30	30	35	35	40	40	40

(Each teaching period lasts 30 minutes in Grades I and II, and 40 minutes in Grades III–VII).

FONTE: Ministry of Education and Vocational Training (2010)

Tabella 9. Monte orario settimanale in scuole bilingui di Zanzibar

Subject	Number of weekly periods in each grade						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Kiswahili	8	8	8	8	7	7	7
Mathematics	8	8	8	8	7	7	7
English language	6	6	8	8	7	7	7
Science	2	2	4	4	6	6	6
Work/life skills	4	4	6	6	6	6	6
Social studies (*)	–	–	4	4	5	5	5
Religion	2	2	2	2	2	2	2
Total weekly periods	30	30	40	40	40	40	40

Source: Ministry of Education, Culture and Sports, 2001. (Information concerning the average duration of each teaching period is not available).

(*) Social studies include history, geography and civics.

FONTE: Ministry of Education and Vocational Training (2010)

Come si osserva in ambedue i casi, la distribuzione delle lingue è molto più sbilanciata verso l'insegnamento dello swahili piuttosto che dell'inglese, sebbene diminuisca via via negli ultimi anni. Questa differenza del modello additivo di istruzione si riflette, in particolare in questa fase educativa, anche sulle tasse di iscrizione, che sono andate aumentando fino a raddoppiare i costi rispetto a dieci anni fa. Tuttavia, come si può vedere nella tabella seguente, il numero delle iscrizioni alla secondaria si riduce drasticamente nel passaggio dalla scuola primaria, fatto che potrebbe essere il risultato del passaggio dall'insegnamento in swahili con pennellate di inglese a un'istruzione esclusivamente in inglese.

Tabella 10. Tasse di iscrizione in tutti i livelli di istruzione dal 2000 al 2009

Level	Number of Pupils									
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Preprimary	—	—	—	—	54,835	638,591	669,137	795,011	873,981	896,146
Primary	4,382,410	4,881,588	5,981,338	6,562,772	7,082,063	7,541,208	7,959,884	8,216,925	8,410,094	8,441,553
Secondary	261,896	289,699	323,318	345,441	432,599	524,325	675,672	1,020,510	1,222,403	1,515,935
O Level	238,194	264,892	296,529	319,487	401,598	489,942	630,245	967,087	1,164,250	1,401,599
A-Level	23,702	24,807	26,789	25,954	31,001	34,383	45,427	53,423	58,153	64,843
Open Distance Learning	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	49,533
Teacher Training (TTC) *	11,444	16,037	13,181	28,490	32,652	28,149	30,476	23,403	21,888	35,371
Adult Education/Nonformal Education										
COBET Equivalency	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	466,018	357,490	221,479	185,206	111,413	82,989
Cohort I	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	231,932	192,787	150,748	109,470	69,245	53,093
Cohort II	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	232,086	164,703	70,731	75,736	42,168	29,896
ICBAE	1,063,078	1,073,316	—	—	—	—	—	—	1,059,124	957,289
VTC Short Courses/Outreach	—	—	—	—	—	32,891	35,207	49,657	45,890	—
FDC Short Courses	10,346	14,125	10,044	12,136	21,680	20,267	24,473	25,465	26,423	24,849
Technical Education **	—	—	—	—	—	—	36,586	—	48,603	49,591 **
Nonhigher Technical	—	—	—	—	—	—	20,094	—	31,145	28,760 **
Higher Technical	—	—	—	—	—	—	16,492	—	17,458	20,831 **
Vocational Education and Training	—	—	—	—	—	57,078	66,997	95,766	68,502	72,938
VTC Long Courses	—	—	—	—	—	52,765	62,670	90,844	63,433	68,230
FDC Long Courses	1,561	4,130	3,751	9,638	2,008	4,313	4,327	4,922	5,069	4,708
Higher Education **	—	—	—	30,759	36,612	40,105	48,147	79,961	97,245	115,305

Source: BEST statistical yearbooks, various years; NACTE; TCU; VET; and COBET.
 Note: * Teacher training refers to TTCs only; ** Technical education refers to NACTE-registered institutions. Whereas nonhigher refers to certificates and ordinary diplomas, higher includes advanced diplomas, degrees and beyond. Technical education figures for 2009 are based on authors' estimates. *** Higher education includes universities and university colleges.

FONTE: Tanzania Education Sector Analysis (2011)

1.5. L'arsenale educativo: le nuove armi politiche e ideologiche

Ben oltre i paesi analizzati, sappiamo che, dopo la Seconda guerra mondiale, furono istituite sedi distaccate dell'Università di Londra, con lo stesso programma, anche in Uganda, Nigeria, Ghana, Sierra Leone, Kenya e Tanzania; che nelle loro scuole, bambini e bambine studiavano letteratura, geografia, storia e scienze con una prospettiva eurocentrica. E il sistema educativo delle indipendenze fu un'eredità del colonialismo. Il problema fu come, usando in molti casi un discorso argomentazioni panafricaniste, mantennero il progetto economico e politico delle colonie, il che significava mantenere anche il progetto educativo eurocentrico. L'intenzione? Raggiungere lo stesso livello, misurato con gli stessi parametri, dei colonizzatori. Cultura di imitazione e di ripetizione che non consegue i suoi

obiettivi a causa del contesto internazionale e dei rapporti di potere (FMI, BM, Piani di adeguamento strutturale...)¹³.

Oggi la controversia sul sistema educativo è ancora viva, il dibattito è ancora aperto, perché il centro della questione è il modello di società al quale si aspira. L'istruzione a tutti i livelli e l'uso di lingue diverse in ciascuno di essi è, senza dubbio, una strategia politica che mira a un progetto concreto di società. Per questo non si può affrontare il tema dell'istruzione indipendentemente dal resto delle questioni riguardanti una società, poiché esso va inevitabilmente di pari passo con il modello sociale a cui si aspira, con una determinata logica culturale, tenendo conto del ruolo che si vuole riservare alle diverse parti sociali di un popolo. Il dibattito sulla lingua non può prescindere da riferimenti all'economia e alla politica. Se ciò che si vuole è un progetto economico autonomo come società, l'uso della lingua materna sarà indispensabile. Al contrario, se si continua a mantenere una posizione periferica sul piano economico e politico al servizio di interessi altrui, l'inglese sarà imprescindibile come lingua di mediazione.

In tal modo, quando le costruzioni nazionali si basano su imposizioni, soprattutto linguistiche, che promuovono l'eliminazione delle proprie tradizioni e identità storiche, come può parlarsi di identità nazionale, se in molti casi i cittadini stessi non trovano o non conoscono detta identità? Per comprendere la questione, si può usare l'esempio del sistema educativo. Molti autori (Illich, Kabunda, Latouche) hanno riflettuto sull'imposizione coloniale della scolarizzazione¹⁴ standardizzata.

¹³Occorre segnalare, comunque, che dall'inizio delle indipendenze, il sistema educativo e le lingue di insegnamento non hanno mai smesso di essere un argomento costante di dibattito. Un esempio paradigmatico fu il *Congresso sull'Insegnamento della Letteratura africana nelle scuole di secondo grado* svoltosi a Nairobi nel 1974.

¹⁴ Differenziata dall'Educazione, poiché la prima si riferisce all'istruzione obbligatoria di tipo ufficiale e istituzionalizzata, mentre la seconda all'istruzione tradizionale che trasmette cultura, tradizioni ed esperienze acquisite nella società. Pertanto la Scolarizzazione è

Sebbene essa sia servita come mezzo di crescita e di coesione dell'identità nazionale in Europa, in Africa, invece, essa è servita alla imitazione dell'identità e della coesione nazionale di altri riferimenti culturali..



Figura 11. Diagramma della Comunicazione dello Sviluppo in relazione con le Lingue e l'Istruzione

Fonte: Wolff (2011)

Dal diagramma precedente (figura 11) si può dedurre come l'istruzione e lo *sviluppo*, con il loro bagaglio culturale occidentale, condividano un'accettazione globale ben definita: si intende chiaramente che l'ideologia dello sviluppo è direttamente proporzionale a un'istruzione "tradizionale" (basata sull'uso delle lingue coloniali); tuttavia, cambiare queste lingue globali con altre locali genera "ritardo", e ciò si traduce nella soppressione di tradizioni e conoscenze trasmesse oralmente di generazione in generazione. Di conseguenza, si può anche dedurre che le scuole – e il sistema educativo standard – funzionano come *strumento di umiliazione*:

Non appena si apre una scuola, si crea al suo intorno una zona di depressione culturale [...] il mercato, le chiacchiere sotto l'albero, il ballo, la canzone, il linguaggio del tam-tam, i

integrata in un sistema educativo inquadrato nella legalità di una nazione.

racconti e i proverbi, le storie e le leggende, il vasaio, il fabbro, il tessitore, non sono per lui [il docente occidentale] fonti di cultura.¹⁵ (Ki-zerbo et. al, 1997:157)

Già Illich (1997) rifletteva su questo tema quando affermava che per ogni dollaro investito nel sistema educativo, questo si traduce in più privilegi per pochi a spese di molti. Così, nei paesi meno avvantaggiati, a mano a mano che si procede negli anni di studio, diventerà più doloroso ed escludente l'abbandono scolastico causato dalle situazioni di povertà. Se si considerano le lingue come un'opportunità culturale per il rinnovamento o la ricostruzione delle società tradizionali, si potrà comprendere a fondo tutto un mondo di valori e conoscenze che stanno scomparendo.

Questi stessi sistemi educativi sono costituiti, in gran parte dell'Africa subsahariana, da una scolarizzazione impartita nella lingua internazionale del colonizzatore, sebbene la maggior parte della popolazione non la parli come lingua materna. In Mozambico, per esempio, il censimento del 2007¹⁶ indicava che un 85% della popolazione aveva come lingua materna una delle lingue del gruppo bantù, mentre solo il 10,7% parlava il portoghese come madrelingua. Sebbene quasi il 50% della popolazione sia bilingue, l'altra metà dovrebbe frequentare una delle 75 scuole bilingui disposte a livello nazionale per poter studiare in una lingua che comprendono. Altresì, un'inchiesta familiare rivelava che il 30% degli alunni riteneva che la scuola fosse inutile e allegava come principali fattori la lontananza degli istituti e la scarsa qualità dell'insegnamento (Aguadero, 2014). Non sarebbe dunque azzardato dire che, alla luce di quanto rilevato finora, la prima causa *potrebbe* essere la lingua, poiché è il primo ostacolo che lo studente incontra *mettendo*

15 Traduzione in italiano della versione spagnola del testo originale fatta dall'autore dell'articolo.

16 II Congresso Internacional de Linguística Histórica. Homenagem a Ataliba Teixeira de Castilho. (2012). Tratto da http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/lusofonia_em_mocambique.pdf.

piède a scuola, e a questo fanno seguito immediatamente i restanti fattori presi qui in considerazione.

Compresa la scelta linguistica, dai tempi dei primi governanti nativi africani fino ad oggi non è stato avviato nessun processo di modifica delle istituzioni europee in terra africana: “la prova dell’inconsistenza del ragionamento apparentemente pragmatico la troviamo nel fatto che poche volte un governo indipendente ha dedicato una parte sostanziosa del bilancio all’africanizzazione dell’istruzione e dell’amministrazione” (Iniesta, 1998:48). Così, una delle strategie della colonizzazione è precisamente quella di ottenere l’alienazione delle identità e dei legami culturali degli individui con le proprie origini. Pertanto il modo più chiaro di decolonizzare la mente, e in questo caso l’istruzione, sarebbe mediante la lingua stessa, simbolo e strumento che finora è servito per mantenere la dipendenza nei confronti delle antiche colonie; e questo si può osservare ogni giorno, quando i cittadini delle società africane devono fare ricorso a lingue che per loro non sono native anche per poter esprimere e dar voce agli inconvenienti quotidiani.

1.6. Conclusione: la necessità di una prospettiva centrata sulle lingue

Possiamo osservare un certo parallelismo fra gli scritti di Thiong'o della seconda metà del secolo XX e le posizioni attuali di Rivera Cusicanqui (2014). Entrambi fanno riferimento alla situazione di neocolonialismo che vivono sia l’Africa, analizzata dal primo, sia l’America latina, analizzata dalla seconda. Nei suoi saggi sull’uso della lingua, Thiong'o critica ciò che egli chiama “la scelta afroeuropea” o “euroafricana”, ovvero disapprova l’uso dell’inglese, del francese o del portoghese nella letteratura africana¹⁷:

¹⁷ Tanto che, per esempio, in Mozambico, l’inglese è descritto come una lingua di comunicazione internazionale e si giustifica all’interno

Deploro una situazione neocoloniale che ha comportato che la borghesia europea s'impadronisca dei nostri talenti e dei nostri geni, così come fecero con le nostre economie. Nei secoli XVIII e XIX l'Europa rubò innumerevoli tesori artistici africani per decorare le sue case e i suoi musei. Nel secolo XX, l'Europa sta rubando i tesori della mente per arricchire le sue lingue e le sue culture.
(Thiong'o, 2015:20).

Cusicanqui, da parte sua, affermerà per il contesto dell'America latina che “i dipartimenti di studi culturali di molte università nordamericane hanno inserito nei loro curricolo gli ‘studi postcoloniali’, ma con un'impronta culturalistica e accademista, sprovvista del senso di urgenza politica” (2014:57). In definitiva, entrambi gli autori alludono – ed è ciò che stiamo cercando di analizzare in tutto il capitolo – all'uso della lingua e delle proprie conoscenze come strumenti politici, mezzi per esercitare la sovranità a tutti i livelli.

In tal modo il valore della lingua non risiede solo nell'istruzione e nell'influenza che questa esercita; essa rappresenta anche una forma sproporzionata di rubare la cultura, la struttura del pensiero e, infine, l'identità: “il principio fondamentale della coscienza negra è che l'uomo negro deve rifiutare tutti i sistemi di valori che cercano di farne uno straniero nel suo paese di nascita e di sminuire la sua dignità umana di base”¹⁸ (Biko, 1976).

Nonostante la grande quantità di studi che confermano la necessità di modificare i sistemi educativi africani per trasformarli in sistemi di educazione additiva o bilingue, le politiche e misure in materia non si sono rivelate determinanti. I

del piano di studi a causa del contesto geografico (presenza all'intorno di paesi “angloparlanti”), della sua rilevanza come lingua di lavoro in organizzazioni internazionali, e della sua relazione con la globalizzazione e lo sviluppo economico; tutto ciò si verifica mentre diminuisce il monte orario assegnato alle lingue nazionali.

¹⁸ Traduzione in italiano della versione spagnola del testo originale fatta dall'autore dell'articolo.

risultati di questi studi mostrano che il tema linguistico è determinante per l'apprendimento fin dai primi anni; e tuttavia è solo da poco che il "fattore lingua" ha fatto la sua comparsa nelle politiche educative nazionali e nelle raccomandazioni internazionali.

Nel caso del Mozambico, la transizione dal periodo coloniale a un periodo di indipendenza non è evidente; i parametri dello Sviluppo, linea da seguire per essere "accettati" internazionalmente, sono serviti come forma di *bullying* nella quale, per quanto questa nazione cerchi di adeguarsi a ciò che ci si aspetta da lei, continua a fallire agli occhi dell'Occidente.

Quanto alla Tanzania, essa riesce ad essere un modello migliore di "successo", se la si confronta con i paesi confinanti o con i propri risultati qualche decennio fa, tuttavia ci sono persone che non condividono l'idea dello swahili come lingua ufficiale dell'istruzione, adducendo la ragione che il suo uso equivale a un ritardo della nezione nell'inevitabile processo di globalizzazione di cui è parte. Eppure Nyerere ha lasciato un'eredità critica che sembrerebbe rafforzarsi con il tempo. Valga come esempio l'estensione dell'uso dello swahili in tutti i contesti educativi del sistema tanzaniano.

Per concludere, è necessario il riconoscimento della diversità come passo essenziale nel cambiamento delle strutture mentali, tanto dell'Occidente come degli occidentalizzati in Africa. È necessario anche comprendere che il modello europeo non è la panacea delle società africane e che si potrebbero prospettare modelli alternativi omologabili, se si vuole, con altri a livello internazionale. Ciononostante, si continuano a usare le stesse misure e, quindi, si ottengono gli stessi risultati e ciò continua a spingere l'Occidente a "salvare" le nazioni *africane*.

Riferimenti bibliografici

AGUADERO R., *La urgencia de revisar las políticas educativas en el África Subsahariana desde una perspectiva de equidad*

- y participación comunitaria: el ejemplo de Mozambique, in Hernández J., Eyeang E., *Lengua, Literatura y Ciencias de la Educación en los Sistemas Educativos del África Subsahariana*, Ediciones Universidad de Salamanca 2014.
- AWONIYI T., *Enseignement et langue maternelle en Afrique occidentale: Historique*, in Le presses de l'Unesco, *Enseignement et langue maternelle en Afrique occidentale*, Paris, UNESCO 1976.
- BOAN I., *La educación como arma de conquista y el robo pacífico de la identidad*, in Hernández J., Eyeang E., *Lengua, Literatura y Ciencias de la Educación en los Sistemas Educativos del África Subsahariana*, Ediciones Universidad de Salamanca 2014.
- BOLEKIA BOLEKÁ J., *Lenguas y poder en África*, Editorial Mundo Negro, Madrid, 2001.
- CLAVERO B., *Delito de Genocidio y Pueblos Indígenas en el Derecho Internacional*, Vol. 1, pp. 23-42, in *Los Aché del Paraguay*, Ed. 1, Dinamarca, International Work Group for Indigenous Affairs 2008.
- DIOP B.B., *África más allá del espejo*, Oozebap, Barcelona, 2009.
- DIOP CH.A., *Quand pourra-t-on parler d'une renaissance africaine?*, «Le muse vivant», n°36-37, Paris 1948.
- DIOP D., *Contribution to the Debate on National Poetry*, «Présence Africaine» 6, 1956.
- GONÇALVES P., *II Congresso Internacional de Linguística Histórica. Homenagem a Ataliba Teixeira de Castilho*. (2012). http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/lusofonia_em_mocambique.pdf
- ILLICH I., *Development as planned poverty*, in Rahnema, M. Y Bawtree, V. *The Post-Development Reader*, Zed Books, Londra, 1997.
- INIESTA F., *El planeta negro. Aproximación histórica a las culturas africanas*, Los libros de la catarata, Madrid, 1998.
- KI-ZERBO, J. et al., *Education as an instrument of cultural defoliation: a multivoice report*, in Rahnema, M. Y Bawtree,

- V, *The Post-Development Reader*, Zed Books, Londres, 1997.
- LECLERC J., «Afrique» dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec: TLFQ. Université Laval <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/danemark.htm> 2015.
- LEWIS P., *Ethnologue: Languages of the World, Sixteenth edition*, Dallas, Texas, SIL International 2009. <http://www.ethnologue.com>
- LEWIS P., SIMONS G. Y FENNIG C., *Ethnologue: Languages of the World, Eighteenth edition*, Texas, SIL International 2015. <http://www.ethnologue.com>
- LUSA, *Ensino primário moçambicano será ministrado nas 16 línguas nativas a partir de 2017* en "Sapo". 18/03/2015. http://www.sapo.pt/noticias/ensino-primario-mocambicano-sera-ministrado_5509a75d1a74f7670c93ef61(Consultado: 06/10/2015)
- MACUA, *A Educação Colonial de 1930 a 1974*. Recuperado de <http://www.macua.org/livros/Aeducacaocolonialde1930a1974.htm>
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, *Plano Curricular do Ensino Básico*, Mozambique 2003.
- Ministry of Education and Vocational Training, *Education for All, Report for Tanzania Mainland*, Tanzania 2010.
- MONTOYA ROJAS R., *Cuando la cultura se convierte en política* [en línea], «Revista Andaluza de Antropología», Vol 1, 2011, <http://www.revistaandaluzadeantropologia.org/uploads/raa/n1/rodrigo.pdf>
ISSN: 2174-6796
- MORENO I., DELGADO CABEZA M., *Andalucía: una cultura y una economía para la vida*, Andalucía, Atrapasueños 2013.
- MORENO FELIÚ P., *Tras las huellas del Mau Mau: memoria, amnesia y reivindicación de de justicia* [en línea], «Revista Andaluza de Antropología», Num. 6, marzo de 2014, <http://www.revistaandaluzadeantropologia.org/uploads/raa/n6/moreno.pdf>, ISSN: 2174-6796

- MUSHI A., *History and development of education in Tanzania*, Dar es Salaam University Press, Dar es Salaam, 2009.
- NUNN N., *Religious Conversion in Colonial Africa*, «American Economic Review» 100, 2010, pp. 147-52.
- NYERERE J., *Education for Self-Reliance*, Printpak, Dar es Salaam, 1967.
- OUANE A., GLANZ C., *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The Language Factor*, Hamburgo, Instituto de Aprendizaje para toda la vida, UNESCO 2011.
- (Coord.), *¿Por qué y cómo África debería invertir en las lenguas africanas y la educación plurilingüe? Opúsculo de apoyo activo a una política basada en la práctica y en pruebas*, Hamburgo, UIL 2011.
- PATEL S., CHAMBO G., TEMBE F., *Bilingual Education in Mozambique: Nowadays Situation*. <http://www.up.ac.za/media/shared/Legacy/sitefiles/file/46/10824/mozambiquepresentation.pdf>. (Consultado: 05/07/2015)
- RIVERA CUSICANQUI S., *Ch'ixinakax Utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Argentina, Tinta Limón 2014.
- RUBAGUMYA C., *Language in Education in Africa: A Tanzanian Perspective*, Multilingual Matters, Bristol 1990.
- SELLIER J., *Atlas de los pueblos de África*, Madrid, Paidós Ibérica 2005.
- THIONG'O N., *Descolonizar la mente*, Barcelona, Penguin Random House Grupo Editorial 2015.
- UNESCO, *Tanzania Education Sector Analysis*, Paris, Unesco 2011.
- WANDELA E., *Tanzania post-colonial educational system and perspectives on secondary science education, pedagogy, and curriculum: a qualitative study*, 2014. Recuperado de <http://via.library.depaul.edu/soeetd/71>
- WOLFF E., *Background and history- language politics and planning in Africa*, in Ouane A., Glanz C, *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The*

Language Factor, , Instituto de Aprendizaje para toda la vida, UNESCO, Hamburgo 2011.

