

- Clifford J. (1986), "Introduction: Partial Truths", in J. Clifford, G. Marcus (eds.), *Writing Cultures*, University of California Press, Berkeley [trad. it. *Scrivere le culture. Poetiche e politiche in etnografia*, Meltemi, Roma, 1997]
- Cohen S. (2003), *Alienation and Globalization in Morocco. Addressing the Social and Political Impact of Market Integration*, in «Comparative Studies in Society and History», vol. 45, n. 1
- Comaroff J., J. Comaroff (2000), *Réflexions sur la jeunesse. Du passé à la postcolonie*, in «Politique Africaine», n. 80 (décembre 2000)
- Davis S., D.A. Davis (1989), *Adolescence in a Moroccan Town*, Rutgers University Press, New Brunswick (N.J.)
- De Boeck F., A. Honwana (2005), "Children and Youth in Africa. Agency, Identity and Place", in A. Honwana, F. De Boeck (eds.), *Makers and Breakers. Children and Youth in Postcolonial Africa*, James Currey, Oxford
- Diouf M. (1996), *Urban Youth and Senegalese Politics: Dakar 1988-1994*, in «Public Culture», vol. 8, pp. 225-249
- Durham D. (2000), *Youth and the Social Imagination in Africa: Introduction to Parts 1 and 2*, in «Anthropological Quarterly», vol. 73, n. 3
- ECA (Economic Commission for Africa) (2011), *African Youth Report 2011: Addressing the youth education and employment nexus in the new global economy*, ECA, Addis Ababa
- Hannerz U. (1980), *Exploring the City*, Columbia University Press, New York [trad. it. *Esplorare la città. Antropologia della vita urbana*, Il Mulino, Bologna, 1992]
- Haraway D. (1991), "Situated Knowledges", in D. Haraway, *Simians, Cyborgs, and Women*, Routledge, London-New York
- Hebdige D. (1979), *Subculture. The Meaning of Style*, Methuen, London [trad. it. *Sottocultura. Il fascino di uno stile innaturale*, Costa & Nolan, Genova, 1983]
- Honwana A., F. De Boeck (eds.) (2005), *Makers and Breakers. Children and Youth in Postcolonial Africa*, James Currey, Oxford
- Khalaf S., R. Saad Khalaf (eds.) (2011), *Arab Youths*, Saqi Books, London
- Maher V. (1989), *Il potere della complicità*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Makhlouf Obermeyer C. (2000), *Sexuality in Morocco: Changing Context and Contested Domain*, in «Culture, Health & Sexuality», vol. 2, n. 3
- Mbembe A. (1985), *Les jeunes et l'ordre politique en Afrique Noire*, L'Harmattan, Paris
- Moretti F. (1999), *Il romanzo di formazione*, Einaudi, Torino
- Quaranta I. (2006), *Corpo, potere e malattia*, Meltemi, Roma
- Rosaldo R. (1989), *Culture and Truth*, Beacon, Boston [trad. it. *Cultura e verità. Rifare l'analisi sociale*, Meltemi, Roma, 2001]
- Sacchi P. (2003), *Nakira. Giovani e donne in un villaggio beduino di Israele*, Il Segnalibro, Torino
- Schlegel A. (1995), *A Cross-Cultural Approach to Adolescence*, in «Ethos», vol. 23, n. 1
- Schlegel A., H. Barry (1991), *Adolescence: An Anthropological Enquiry*, Free Press, New York
- Singerman D. (2011), "The Negotiation of Waithood. The Political Economy of Delayed Marriage in Egypt", in S. Khalaf, R. Saad Khalaf (eds.), *Arab Youths*, Saqi Books, London
- United Nations Economic Commission for Africa (UNECA), United Nations Programme on Youth (UNPY) (2010), *Regional Overview: Youth in Africa*, Fact Sheet developed under the coordination of UNPY to support the International Year of Youth: <http://social.un.org/youthyear/docs/Regional%20Overview%20Youth%20in%20Africa.pdf>
- Vacchiano F. (2008), "Brucciare di desiderio": realtà sociale e soggettività nei giovani harraga marocchini, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Torino
- Wulff H. (1995), "Introducing Youth Culture in its Own Rights", in V. Amit-Talai, H. Wulff (eds.), *Youth Cultures. A Cross-Cultural Perspective*, Routledge, London-New York

## Dall'iniziazione all'educazione. Giovani sudafricani verso l'epoca della libertà

Alex Vailati

### Un obiettivo. Educazione per tutti

Un recente spot televisivo sudafricano, trasmesso a livello internazionale, ha come slogan principale la frase: «*One Goal. Education for all*». <sup>1</sup> Lo spot è costruito sulle storie di due bambine nate in Sudafrica. Una riceverà un'educazione scolastica e diventerà infermiera; l'altra non andrà a scuola e rimarrà in quella miseria che spesso caratterizza le rappresentazioni delle *township*. <sup>2</sup> Le due si incontreranno in una piccola clinica, la prima nel ruolo infermiera e la seconda come madre di un bimbo appena deceduto. Le immagini dello spot scorrono in parallelo e il contrasto tra la gioia presente nella vita della prima ragazza e la miseria della seconda è particolarmente violento. Il termine "education" nello spot sembra significare esclusivamente l'insegnamento impartito nelle scuole. La ragazza che non ha avuto modo di studiare si trova infatti sprovvista di qualsiasi competenza per affrontare la propria vita e, ciò che traspare da questo breve spot, è l'inefficacia o addirittura l'inesistenza di qualsiasi tipo di educazione "altra" rispetto all'istruzione scolastica.

La genesi di questo breve spot risiede nella necessità di diffondere e migliorare il si-

stema scolastico sudafricano, uno dei primi obiettivi di tutti i Governi a partire dalla fine dell'apartheid. Ma, lontano dai centri politici, questi obiettivi istituzionali si legano a realtà sociali diversificate e complesse. Durante il mio soggiorno sul campo a Kwa-Mashabane, una regione del KwaZulu-Natal rurale, confinante con il Mozambico,<sup>3</sup> in varie discussioni che ho avuto con gli adulti e con gli anziani del luogo, emerse ben presto il concetto di *imfundo iroyal*, che legava assieme due termini incompatibili, almeno secondo il modo con cui queste categorie si erano strutturate nella mia mente. Il concetto di educazione scolastica, ovvero *imfundo*, veniva legato all'aggettivo *iroyal*, ovvero reale. In questo caso il riferimento andava al Regno Zulu, che dall'inizio dell'800 è stata una delle strutture politiche più forti a livello locale, con un'influenza che, come vedremo, si è prolungata anche nel periodo dell'apartheid. Se dunque il termine *education*, in riferimento alle istituzioni scolastiche, veniva descritto come qualcosa di evidentemente in continuità con la legge consuetudinaria zulu, la mia idea che la scuola fosse un sistema eteronomo rispetto all'Africa (Ariès 1960) e totalmente imposto dall'esterno si rivelò inadatta, o perlomeno non utile per descrivere gli anni recenti della storia di KwaMashabane. L'istruzione impartita nella scuola, o almeno come essa era strutturata negli anni antecedenti alla fine dell'apartheid, sembrava essere molto influenzata dalla cultura "tradizionale" zulu.

#### Memorie di iniziazione

Una pratica importante di preparazione alla vita adulta è stata, nella storia zulu, la circoncisione. Oggi essa non è molto presente nella memoria degli abitanti di Kwa-Mashabane, anzi è praticamente dimenticata. Tuttavia, 200 anni fa, rituali di circoncisione maschile erano diffusi in tutta l'Africa meridionale e ampiamente praticati da quei gruppi che poi sarebbero stati assoggettati al Regno Zulu. Considerata la scarsità di fonti riguardanti queste pratiche, è stata considerata la letteratura riguardante i tembe, popolazione in passato confinante con la regione del Regno Zulu. Il missionario Junod ha descritto in modo esteso e dettagliato lo ngoma, il rituale di circoncisione praticato da alcuni gruppi sotto l'autorità del Regno Tembe che si svolgeva all'inizio dell'800. La "scuola di circoncisione" era organizzata ogni 4 o 5 anni e tutti i ragazzi dai 10 ai 16 anni vi venivano inviati dai genitori (Junod 1962: 74). Nella descrizione di Junod la reclusione degli iniziandi,<sup>4</sup> che costituisce la parte centrale del rito, è anche quella più significativa dal punto di vista della trasmissione delle conoscenze. Dopo la circoncisione, operazione attraverso la quale è eliminata la parte del corpo che rappresenta la precedente, spregevole - come riporta Junod - condizione dell'infanzia (Junod 1962: 76), gli iniziandi devono affrontare una lunga reclusione. Caratteristiche di questa sono alcune dure prove a cui i giovani devono sottoporsi; tra queste troviamo le percosse, la sete, il freddo ed infine la morte. Morte, intesa qui come possibilità di tale evento, considerando che non era inconsueto che qualche iniziando morisse in seguito all'assunzione di medicine tradizionali. Le prove avevano lo scopo principale di rendere il ragazzo circonciso un invulnerabile guerriero.

Questa interpretazione del rituale di circoncisione è rappresentativa di come i tembe si collocassero nel contesto regionale. È interessante notare come la caccia, secondo le parole di Junod, «è l'unica cosa utile di cui si parla nel rituale ngoma» (Junod 1962: 89). La caccia infatti non era già più un'attività di sussistenza, ma inseriva la popolazione tembe in una complessa rete di commercio internazionale. Una formula pronunciata durante il rituale diceva infatti: «È l'elefante che permette di comprarci i vestiti (attraverso la vendita dei suoi denti); è lui quello che porta salute!» (Junod 1962: 87). Il commercio delle zanne di avorio dell'elefante era quindi, già 200 anni fa, percepito come un'attività che portava salute alla gente. Ed è questa probabilmente la causa principale che spinse prima i sovrani tembe e successivamente quelli zulu ad abolire la circoncisione, o meglio a riadattare il rituale con lo scopo di addestrare gruppi di natura militare. Dapprima essi erano utilizzati per la caccia all'elefante, il cui fine era chiaramente commerciale; successivamente furono destinati alla guerra vera e propria. Le fonti riguardanti la popolazione zulu a questo punto permettono di focalizzare l'attenzione sulle peculiarità dell'impianto rituale che venne adottato negli anni '20 dell'800, all'indomani dell'ascesa al potere di Shaka (Bryant 1949, 1964). La circoncisione in questo periodo già non era più praticata. La politica espansionista non permetteva infatti che i giovani rimanessero inabili al combattimento per settimane, in seguito all'intervento chirurgico. Ma la struttura rituale mantenne molte continuità con il passato. Era comune infatti che ogni giovane (Krige 1936: 81-86), qualche anno dopo il raggiungimento della maturità sessuale, si recasse presso la residenza reale per entrare a far parte dei reggimenti del Regno. Le classi reggimentali o *amabhuto* erano fondamentalmente dei raggruppamenti di persone con simile età. L'appartenenza ad un singolo *ibhuto* stabiliva inoltre un legame che si sarebbe protratto per tutta la vita. L'entrata in un *ibutho* era necessaria per essere riconosciuti come membri della Nazione (*isizwe*) zulu: solo attraverso questo passaggio era possibile essere collocati all'interno della gerarchia che era alla base della società monarchica zulu. È interessante notare qui come la procedura di irreggimentazione - *ukubuthwa* - seguisse a grandi linee i rituali di circoncisione già descritti: l'isolamento dal proprio gruppo sociale, la residenza in un luogo isolato con altri giovani nella stessa condizione, la dipendenza dall'autorità gerontocratica dei leader locali, gli *izinduna*, e infine, i procedimenti per fortificare il giovane. Quello che il rituale sottolinea è la rivalità e la competitività che si sviluppava tra differenti reggimenti e addirittura tra singoli individui, caratteristica assente nella letteratura antecedente.

L'idealtipo del grande condottiero, che è considerato spesso un modello da imitare anche nella contemporaneità, compare quindi già nelle fonti storiche ed etnografiche riguardanti i reggimenti. Qui la competizione si faceva ardua e l'eccellenza nelle attività svolte era notevolmente ricercata. La collocazione nella società del giovane guerriero veniva infatti decisa sulla base della sua condotta. Il momento in cui i reggimenti venivano sciolti era deciso dal sovrano. La durata media del periodo di addestramento

è stimabile circa intorno ai 6 mesi. Tuttavia i giovani, ai quali veniva accordato di poter tornare ai propri villaggi di appartenenza, rimanevano a disposizione del sovrano per un tempo indeterminato che, a seconda delle esigenze della Nazione, poteva durare anche molti anni. Durante questo periodo non era generalmente concesso ai giovani di sposarsi. La definitiva entrata nella società in veste di uomini avveniva infatti solo quando il re concedeva ai guerrieri il permesso di sposarsi (Krige 1936: 119). Solo a questo punto un giovane poteva considerarsi completo, attraverso il suo ingresso nella vita sociale come marito e padre, con tutte le responsabilità ma soprattutto i privilegi che questa condizione comporta.

La sconfitta subita dagli zulu per mano inglese nel 1879 comportò l'abolizione forzata di queste pratiche finalizzate al raggruppamento a fini militari dei giovani in forze. Il Governo della colonia infatti impose la cessazione di ogni attività che poteva avere un carattere militare. Con il '900 i giovani, per "diventare adulti", saranno costretti dunque ad adottare nuove strategie. Sempre mantenendo i giovani collocati in una struttura familiare basata sul controllo dei padri (Carton 2000), il percorso di iniziazione sembra eteronomizzarsi. Quello che prima era ascrivibile all'ambito delle pratiche di iniziazione si sposterà in questi anni sotto il dominio del lavoro migrante. (Mayer, Mayer 1974). Se prima, circoncisione o irreggimentazione erano spazi sociali nei quali i giovani potevano intraprendere il percorso di entrata nella società attraverso la dimostrazione di un valore da essi posseduto, ora la migrazione diviene una delle poche strade per dimostrare la propria eccezionalità. L'accumulazione di capitale economico diventa qui l'obiettivo. Ma spesso, sia nella letteratura scientifica come nei discorsi tra le persone i processi migratori sono descritti come se fossero delle pratiche di iniziazione. La differenza sostanziale, che è filo conduttore per analizzare le trasformazioni storiche caratteristiche dello Zululand, riguarda la progettualità. Si assiste, in questo caso, ad un processo definibile come alienazione della progettualità. Le pratiche finalizzate alla costruzione degli adulti - e dunque della società - continuano ad essere elementi con cui le persone devono confrontarsi ma che esulano sempre più dalle scelte del proprio gruppo. Come si è già notato, l'iniziazione, in particolar modo per quanto riguarda il genere maschile,<sup>5</sup> non sembra aver lasciato tracce nella memoria delle persone. Emblematica è una risposta di D., un giovane intorno ai vent'anni, alla mia richiesta su cosa fossero gli *amabhuto*: «si faceva tempo fa, riguarda le nostre origini, ma oggi non può esserci perché c'è la democrazia». Questa risignificazione di democrazia, che indica il periodo post-apartheid, appare qui negare ogni continuità con il passato, elevando così la scuola a "unico" sistema di trasmissione di conoscenze.

### Sistemi scolastici

La scuola, a KwaMashabane come nella maggior parte del KwaZulu, è stata importata in primo luogo attraverso l'opera dei missionari (Etherington 1978). La scuola tuttavia si è rivelata fin dall'inizio un'istituzione molto più neutrale rispetto alle Chiese: «quando

la Chiesa cominciò a perdere la sua rilevanza nella comunità politica, la scuola, essendo stata liberata dal controllo missionario, divenne un ambito relativamente adatto per essere reinserita in una rete di significati locali» (Ngwane 2002: 277). Generalmente, la maggior parte degli anziani da me intervistati aveva già avuto modo di frequentare la scuola per almeno 2 o 3 anni, da ragazzi. Ci si riferisce in questo caso a persone con un'età anagrafica che varia dai 60 ai 70 anni.

Una fotografia del sistema scolastico dedicato alle popolazioni nere, scattata nel 1926, avrebbe infatti già ritratto quasi 3.000 scuole sparse sul territorio, formalmente dirette da missioni religiose, e circa una settantina di scuole statali (Johnson 1982: 217). L'educazione delle popolazioni non bianche era quasi esclusivamente sotto il controllo delle missioni cristiane. Il controllo statale sull'educazione dei nativi tuttavia cominciò ad essere prioritaria a partire dalla costituzione dell'Unione Sudafricana, avvenuta nel 1910. Già negli anni '20 era percepibile una marcata biforcazione, riflesso della società più ampia, per quanto riguarda l'accesso alle risorse educative. Il sistema scolastico dedicato ai bianchi assorbiva la maggior parte delle risorse economiche, permettendo l'accesso gratuito ad alti livelli di istruzione. L'educazione era dunque già uno specchio emblematico della società sudafricana: «l'educazione del bambino bianco lo prepara per la vita in una società dominante e l'educazione del bambino nero per la società subordinata» (Wilson, Thompson 1975: 224).

Negli anni '30 l'ideologia della separazione "razziale" divenne sempre più un filo conduttore delle politiche nazionali. E il riflesso di ciò sull'educazione fu altrettanto evidente. Nella recente letteratura scientifica molto peso è stato dato all'opera di Eiselen, definito spesso come l'architetto dell'educazione per i "bantu", ovvero per i neri. Eiselen, che aveva compiuto approfonditi studi di antropologia, lingua e cultura africana, pur mantenendo una notevole sensibilità - rispetto all'opinione pubblica dominante - riguardo ai rapporti tra "razze" diverse, aderì al progetto di separazione o di convivenza separata che era alla base dell'ideologia dell'apartheid. Questa, rispetto all'istruzione, partiva dalla constatazione che «giovani, adolescenti e bambini neri sono per quanto riguarda "l'educabilità" 4 o 5 anni indietro rispetto ai loro coetanei bianchi» (Kros 2002: 56). Eiselen considerava tale disparità non l'esito di una condizione strutturale di inferiorità, ma la conseguenza del contatto delle popolazioni nere con il mondo bianco; in pratica di una contaminazione culturale. Rimediare alla corruzione implicita a tale contatto era possibile solo attraverso la separazione e la creazione di programmi educativi differenti che tenessero conto delle differenze culturali. Gli studi della cosiddetta Eiselen Commission trovarono una definitiva applicazione nel 1948 con la vittoria elettorale del National Party.

Nel 1953, con il Bantu Education Act, tutto il sistema di istruzione che fino ad allora era stato sotto il controllo delle istituzioni provinciali e degli ordini missionari fu centralizzato. Sotto il segno dell'efficienza rispetto al raggiungimento degli obiettivi stabiliti dal Governo, l'educazione divenne uno dei settori dell'amministrazione che meglio incarnò

la parabola dall'apartheid, che si concluderà solo nel 1994. L'istruzione fu inoltre il tema che più di tutti fu utilizzato dagli intellettuali neri per stimolare la partecipazione politica ai movimenti di liberazione. La creazione dell'African National Congress Youth League (ANCYL), sezione giovanile della maggiore organizzazione di resistenza politica, risale già al 1944. Questo momento storico è centrale per la nascita della categoria di "giovane", utilizzata poi in relazione ai neri sudafricani, mentre "adolescente" era il termine più diffuso per indicare i loro coetanei bianchi. Ancora più emblematica è l'affermazione di Steven Biko come intellettuale di punta del movimento della consapevolezza nera. Il pensiero di Biko (1978), che sui giovani neri ebbe una presa straordinaria, proponeva l'emancipazione da quella condizione di inferiorità che veniva inculcata alla popolazione nera. Egli venne brutalmente assassinato dalla polizia sudafricana, a segno che la sua riflessione fosse particolarmente scomoda per la struttura sociale che era stata costruita e influente sui giovani dell'epoca.

Questi eventi, che ebbero una risonanza politica amplissima, sia all'interno del Sudafrica che all'esterno, toccarono solo di riflesso KwaMashabane. Qui, come in gran parte dello Zululand rurale, tra gli anni '60 e gli anni '70, sull'istruzione si cominciava a far sentire l'influenza dell'Inkatha: dapprima movimento politico, questo divenne poi partito, adottando l'identità zulu per fini autonomisti, in netta contrapposizione quindi con l'ideologia della *Rainbow Nation*, sostenuta dall'African National Congress (ANC). L'"indipendenza" del *bantustan* KwaZulu, nel cui ambito l'Inkatha ebbe un grande potere, condusse ad una gestione autonoma dei programmi scolastici. Il termine autonomo è anche qui da riferire alla sfera formale: il sistema dei *bantustan* era infatti dipendente dal Governo di Pretoria e ciò influenzava la definizione dei programmi. Il parziale allineamento dell'Inkatha con le politiche nazionali fu uno dei fattori principali che lo portò ad essere il primo interlocutore locale. Il sistema scolastico *iroyal* è l'esito di questa compenetrazione tra Stato centrale e Governo del *bantustan* KwaZulu. *Iroyal*, un termine praticamente assente nella letteratura, è usato dai miei interlocutori locali per indicare il sistema scolastico introdotto dall'Inkatha.

Nel 1959, il decreto legislativo denominato *Promotion of Black Self Government Act* pose le basi per la gestione autonoma da parte dei *bantustan* di alcuni settori, tra i quali l'istruzione. La predominanza politica dell'Inkatha, nell'area dello Zululand, e la sua stretta interconnessione con le strutture politiche locali, fecero sì che essa diventasse un movimento egemone sulla politica locale. A partire dagli anni '70, per quanto riguarda l'istruzione, venne introdotto localmente l'*Ubuntu botho*, ovvero un nuovo programma denotato da una fortissima carica ideologica. *Ubuntu botho* letteralmente significa in isiZulu "la nostra umanità" e può essere considerato come un tentativo di includere nel programma di istruzione la cultura e le tradizioni zulu. L'*Ubuntu botho* nasce nel 1978 in seno alla Natal African Teachers Union (NATU), un'organizzazione di insegnanti che legava istanze politiche di affiliazione all'Inkatha<sup>6</sup> a rivendicazioni sindacali. L'*Ubuntu botho* si tradusse poi in una documentazione composta da sussidiari

scolastici in lingua isiZulu e da direttive per gli insegnanti. Adottato come linea guida principale per la didattica, rimarrà tale per più di 15 anni, fino all'inizio della transizione dall'apartheid.

Il nucleo fondamentale dell'*Ubuntu botho* riguarda il concetto di disciplina, che trova il suo fondamento nell'*ukuhlonipha*. Il concetto di *ukuhlonipha*, ovvero rispettare, è riferito alla subordinazione a un'autorità gerarchica basata sull'età, sul sesso e sulla posizione all'interno del sistema politico locale. Ad esempio, era considerato riprovevole pronunciare il nome della massima autorità dell'Inkatha, Gathsa Buthelezi, o qualsiasi parola che contenesse tale nome; la disobbedienza non era tollerata, e questa regola era traslata a qualsiasi rapporto con un presunto superiore. La differenza fondamentale tra come il concetto di *hlonipha*, per come esso è presentato nel corpus letterario in lingua isiZulu, e il modo con cui viene delineato nell'*Ubuntu botho*, risiede proprio in questo. Se nel primo caso il rispetto era considerabile come un traguardo da raggiungere, qualcosa da guadagnarsi attraverso il proprio operato sociale, nel secondo esso è qualcosa di implicito e reificato.

Direttamente connesso al concetto di rispetto è il modo con cui viene presentata la leadership, che viene descritta come rigida e accentratrice. Forte qui è la continuità con le narrazioni offertemi dai miei interlocutori. L'unica storia da narrare diviene dunque quella dei propri leader: i re zulu, Shaka, Mpande, Cethwayo o i capi dell'Inkatha come Buthelezi restano i soli protagonisti. La stereotipizzazione delle narrazioni storiche è dunque strutturale. La gente comune acquisisce un valore implicito solo in riferimento alle proprie connessioni con la leadership. Anche rispetto a questo tema assistiamo ad un forte irrigidimento di quella che è definita cultura tradizionale. Se nelle dinamiche di successione riguardanti il regno Zulu è stato rilevato come "l'eccezione alla norma", ovvero l'usurpazione del potere (Duminy, Guest 1989), spesso sia stata la norma, è emblematico come nel modo con cui la storia viene presentata dall'*Ubuntu botho* la regola della discendenza e del rispetto divenga rigida e non aggirabile. Il regno Zulu e le sue articolazioni locali, in connessione con l'Inkatha, diviene la struttura politica per eccellenza, governata da grandi uomini, fortemente regolamentata e protetta da un ideale di umanità inattaccabile.

### L'epoca della libertà

Il rispetto e la disciplina tuttavia con gli anni '90 sembrano venire meno. L'affermazione di G., uomo intorno ai 40 anni, è emblematica di questo processo: «Ai miei tempi i genitori sapevano controllare i propri figli, adesso invece essi adottando una precoce autonomia. È colpa dei diritti dei bambini». La transizione democratica segna dunque per G. l'inizio di quella deriva di ribellione e autonomia giovanile. In questo giudizio si intersecano varie reti di significati. Piuttosto evidente il riferimento alla transizione democratica avvenuta a partire dal 1990. G. non è un sostenitore dell'Inkatha Freedom Party (IFP), struttura partitica nata dall'esperienza dell'Inkatha; lo è stato in passato,

ma la sua convinzione per l'ideale democratico proposto dall'ANC è piuttosto evidente. Nonostante questo, il giudizio di valore che egli esprime comparando i rapporti intergenerazionali tipici della sua giovinezza e quelli attuali è esplicito. L'assenza di disciplina è considerata come l'aspetto più rilevante: "disciplina" in questo caso è un termine contiguo al rispetto, quasi coincidente. La causa principale di questo cambiamento è, secondo G., l'introduzione dei diritti dei bambini. È da rilevare anche che questa affermazione mi è stata proposta da più interlocutori adulti, e quindi appare piuttosto evidente che il concetto di *children right* sia piuttosto presente nell'immaginario di chi abita KwaMashabane. Se localmente i significati che riempiono questo concetto sono peculiari al contesto è tuttavia interessante considerare da quali processi storici sia nato.

La dichiarazione dei diritti del fanciullo, approvata dalle Nazioni Unite nel 1959,<sup>7</sup> afferma chiaramente che «l'interesse superiore del fanciullo deve avere una considerazione preminente». Il termine fanciullo è qui riferito ad ogni essere umano che non abbia raggiunto la maggiore età, fissata nella dichiarazione a 18 anni, ma soggetta a variazioni sulla base delle singole legislazioni nazionali. L'interesse superiore è poi specificamente articolato come diritto alla sopravvivenza fisica, alla salute nonché al benessere sociale, spirituale e morale. Un ulteriore diritto, che qui è quello che più interessa, è quello riguardante l'educazione, che si articola in due diverse accezioni: la prima riguarda la possibilità di accedere al sistema scolastico che i vari Stati-Nazione firmatari predispongono; la seconda riguarda invece il concetto di educazione. Qui, la dichiarazione diventa particolarmente ambigua, nonché emblematica. L'articolo 29 della convenzione infatti riporta che:

- «1. Gli Stati Parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità:  
 (...)
   
b) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali e dei principi consacrati nella Carta delle Nazioni Unite;  
 c) sviluppare nel fanciullo il rispetto dei suoi genitori, della sua identità, della sua lingua e dei suoi valori culturali, nonché il rispetto dei valori nazionali del Paese nel quale vive, del Paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua;  
 (...)
   
e) sviluppare nel fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale».

L'educazione, ovvero quel sistema con cui la società e il mondo adulto dovrebbe relazionarsi con il mondo dei bambini e dei ragazzi, ha lo scopo di "sviluppare" il "rispetto" della società in cui vivono (art. 29, 1, C).<sup>8</sup> In questo risulta emblematico come l'interpretazione di G. dell'educazione sia in parziale continuità con quanto sostenuto dalla convenzione delle Nazioni Unite. Nonostante vi sia anche un riferimento a valori "universali" come l'uguaglianza (art. 29, 1, D), sembra implicita la priorità dei valori nazionali o locali. La convenzione inoltre ribadisce la libertà di espressione e di pensiero da parte dei fanciulli, tuttavia ribadendo che essa è subordinata alle «limitazioni sta-

bilite dalla legge e che sono necessarie» (art. 13, 2, B). Il dilemma in cui si trova G. nel paragonare la propria infanzia con la condizione di chi è fanciullo ora riflette dunque tutta l'ambiguità contenuta nel documento di maggior rilievo politico prodotto dal sistema democratico internazionale. Se da una parte il fanciullo va tutelato, è implicita in questa formulazione dell'educazione la necessità che egli si "adegui" ad un ordine di precetti e idee già stabilito.

La convenzione ebbe un notevole riflesso globale. Nel Sudafrica post-apartheid la pubblica istruzione divenne uno dei più importanti campi di prova per le politiche dell'ANC. Prima il sistema era composto «da 14 dipartimenti indipendenti che dovevano essere fusi e consolidati in una singola entità a livello nazionale» (Botha 2002: 366); l'unificazione del sistema scolastico fu dunque primo obiettivo. Tuttavia, nella riorganizzazione dei programmi di studio, un'ampia riflessione riguardò il tipo di modello da adottare. Nel 1997, il Governo sudafricano annunciò in parlamento l'adozione del così detto Curriculum 2005, che avrebbe dovuto regolare i nuovi programmi scolastici e il tipo di impostazione dell'insegnamento. L'approccio selezionato fu quello definito come *Outcome Based Education* (OBE), ossia un sistema fondato sostanzialmente sulla libertà concessa agli insegnanti e sugli esiti dei processi educativi; con esiti si intendono gli *outcome*, ovvero i risultati che i singoli allievi dovrebbero ottenere. Questi, che vengono stabiliti a livello ministeriale, e supervisionati dai dirigenti scolastici in loco, sono nell'OBE le uniche direttive imposte dall'alto. La libertà che rimane ai docenti è dunque ambigua; essi sono nella condizione di selezionare quali programmi scolastici e metodologie educative sono ritenuti necessari, ma devono poi confrontarsi con *outcome* stabiliti a livello nazionale, sull'efficacia e sulla funzionalità (Castoriadis 1975) dell'insegnamento.

Purtroppo il dislivello tra le scuole collocate in ambito urbano e quelle rurali continua ad essere significativo. L'analfabetismo informatico e il ridottissimo accesso alle informazioni pongono questi giovani in una condizione di svantaggio strutturale rispetto a coloro che vivono in contesti urbani e appartengono a classi sociali più ricche. In particolare, lo svantaggio emerge in relazione all'accesso alle università, che per i giovani di KwaMashabane appare come irraggiungibile. Alla luce di colui o colei che assiste agli esiti delle trasformazioni pianificate dal Governo, le riforme intraprese dopo la fine dell'apartheid sembrano dunque essere ancora insufficienti. Praticamente nessuno di coloro con cui sono entrato in contatto ha espresso un giudizio positivo sulla funzionalità della scuola. Anche per coloro che sostengono apertamente l'operato del Governo, la politica scolastica costituisce qualcosa di particolarmente fallimentare: le motivazioni del fallimento sono generalmente individuate nell'assenza di una autorità forte all'interno degli ambiti scolastici, prassi che intacca anche la disciplina che dovrebbe essere mantenuta all'interno delle famiglie. Nonostante questa carenza strutturale la scuola è tuttavia descritta, nelle parole di molte persone, come «l'unico sistema educativo» e come la chiave del successo per le future generazioni.

### Trasmettere conoscenze

A lungo l'iniziazione è stata studiata dalle scienze sociali, in particolar modo in ambito africanistico, come un corpus di pratiche e conoscenze contrapposto all'implementazione di un sistema scolastico, quest'ultimo generalmente analizzato come parte dell'avanzata coloniale. Nell'ottica di sottolineare le continuità tra differenti sistemi di trasmissione delle conoscenze, si è qui tentato di decostruire una simile visione dicotomica, finalizzata in passato a mettere in evidenza le pratiche locali. Evidentemente parziale, in quanto inevitabilmente trascura altri sistemi, questo spaccato permette di comparare pratiche di circoscrizione e di irregimentazione con sistemi scolastici autoritari e democratici e di evidenziare come il tema della trasmissione delle conoscenze sia rilevante in ogni contesto storico-geografico.

L'*umfundiso*, ovvero il processo di apprendimento che conduce un giovane a diventare un "adulto", riconosciuto socialmente (Taylor 2004), è da sempre, almeno per quanto riguarda il contesto di KwaMashabane, un oggetto di ampio dibattito, ovviamente risignificato in base al periodo storico. Hlakayana, ovvero "l'ingegnoso" in italiano, è il protagonista tricksterico<sup>9</sup> (Callaway 1968; Canonici 1993) di un corpus di narrazioni zulu trasmesse oralmente fin dall'800. Storie riadattabili, trasformabili, raccontate informalmente ai bambini e ritenute ancora oggi degli "strumenti educativi", esse sono emblematiche di come la rottura delle norme sociali, se conduce ad una redistribuzione delle ricchezze, sia accettata socialmente. Hlakayana uccide, ruba, ma torna nel luogo in cui vive sempre con nuove risorse e per questo è reintegrato nella società. Egli è in grado di infrangere quelle regole di rispetto e tuttavia di essere accettato, incrinando la struttura ideologica sulla quale si basa il potere. Queste riflessioni, potenzialmente controegemoniche, sembrano in parte venir meno con l'affermazione di un'idea di educazione eteronomica, prima imposta dai potenti regni locali, dal regime dell'apartheid e in seguito da idee universalistiche, come ad esempio i diritti dell'uomo. La progettualità rispetto al come "costruire i futuri adulti" è dunque sempre più "alienata", ovvero formulata in un altrove distante, senza connessioni con il contesto locale dove poi verrà applicata.

La trasmissione delle conoscenze, da quello che emerge dalle vicende storiche presentate, appare dunque come un complesso di pratiche dalla forte connotazione egemonica. Quello che la recente retorica neoliberista definisce come *outcome* era in parte già presente nel passato: già con la circoscrizione il legame dell'istruzione con il mercato globale dell'avorio era palese; la guerra e l'espansionismo emergono come fini del sistema dei reggimenti zulu, che costringe a centralizzare l'educazione in un unico sistema. Il regime dell'apartheid a sua volta ribadisce l'esigenza di un'educazione basata sulla razza, con il fine di mascherare la necessità di sfruttare la manodopera dei neri (Maré 1988, 1992). Infine nella contemporaneità, ci troviamo di fronte a nuovi tipi di retorica, ancora evidentemente finalizzati all'idea di "riproduzione della struttura sociale" (Bourdieu, Passeron 1970), ma che utilizzano altri strumenti, legati ad un pensiero

universalista, come i diritti dei fanciulli. L'affermazione della scuola come modello di trasmissione delle conoscenze "per eccellenza" è un risultato di questi processi, che tendono a ridurre la portata di sistemi altri, meno eteronomici, più legati ai contesti locali e, in molti casi, fortemente controegemonici. Il contesto sudafricano, e la sua ancora recente transizione da un colonialismo razziale a un'epoca delle libertà purtroppo molto influenzata dall'egemonia di matrice neoliberale, evidenzia in modo particolare questo aspetto che altrove è sotterrato nella storia, rendendo così l'educazione un concetto "benevolo" per eccellenza.

Alex Vailati è Post-Doctoral Fellow presso l'Università Federale di Santa Catarina, Brasile

### NOTE:

- 1 - Lo spot è stato realizzato dalla South Africa Broadcasting Company (SABC) ed è stato trasmesso durante le dirette per i mondiali di calcio 2010, che si sono tenuti in Sudafrica.
- 2 - *Township* è un termine utilizzato in Sudafrica per indicare quegli spazi urbani in cui, durante l'apartheid, neri, indiani o meticci (*coloured*) erano segregati su base etnica.
- 3 - La ricerca etnografica su cui si basa questo saggio è stata effettuata tra il 2005 e il 2011.
- 4 - Junod adottò come chiave interpretativa del rituale la nota tripartizione proposta da Van Genep (1909), che divide l'iniziazione in tre fasi: preliminare, liminare e post liminare. La reclusione è considerabile la fase liminare del rito, in cui l'iniziando è escluso dal proprio gruppo sociale.
- 5 - L'iniziazione femminile è ancora parzialmente praticata a KwaMashabane. Essa si lega a tematiche riguardanti il controllo della verginità. Negli ultimi vent'anni, in seguito a una violenta diffusione dell'HIV, questo complesso di pratiche è stato riscoperto e risignificato, come strumento per controllare la diffusione del virus.
- 6 - Tra gli insegnanti delle scuole del KwaZulu-Natal, è possibile anche oggi ritrovare una separazione ideologica tra coloro iscritti alla NATU e coloro invece iscritti alla South African Teachers Union (SATU), un organismo parasindacale affiliato all'ANC.
- 7 - Nella dichiarazione di Ginevra del 1924 sui diritti del fanciullo si introdussero delle tutele legali, specialmente rispetto al lavoro minorile. Tuttavia solo a seguito della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo si affermò una riflessione sui diritti dei bambini. Nel 1989, con la Convenzione di New York, la dichiarazione viene sottoscritta da 166 Nazioni. Il Sudafrica ha ratificato la convenzione nel 1995.
- 8 - È stata utilizzata qui la traduzione presente sul sito italiano dell'United Nations Children's Fund (UNICEF): <http://www.unicef.it/> (accesso novembre 2012).
- 9 - Il concetto di *trickster*, traducibile in italiano con briccone, è un idealtipo molto presente nella lettura orale in molteplici contesti geografici. Il *trickster* è generalmente un personaggio che può trasformarsi e può infrangere le più basilari regole sociali, ma che generalmente è reincorporato nella società dopo le sue avventure.

### Riferimenti bibliografici

- Ariès P. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plon [ed. it., (1994), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari]
- Biko S. (1978), *I Write What I Like: A Selection of his Writings*, Cox & Wyman, London
- Botha R. J. (2002), *Outcome-Based Education and Educational Reform in South Africa*, in «International Journal Leadership in Education», vol. 5, n. 4
- Bourdieu P., J.C. Passeron (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions de Minuit, Paris, (ed. it. (1972), *La riproduzione. Teorie del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*, Guaraldi, Rimini).
- Bryant A.T. (1949), *The Zulu People, as They Were before the White Man Came*, Shuter & Shooter, Pietermaritzburg

- Bryant A.T. (1964), *A History of Zulu and Neighboring Tribes*, Struik/Hehla, Cape Town
- Callaway H. (1968), *Nursery Tales, Traditions and Histories of the Zulus*, John Blair, Springvale-Natal
- Canonici N. (1993), *Izinganekwane. An Anthology of Zulu Folktales*, University of Natal, Durban
- Carton B. (2000), *Blood from Your Children. The Colonial Origins of Generational Conflict in South Africa*, University of Virginia Press, Charlottesville-London
- Carton B., J. Laband, J. Sithole (eds.) (2008), *Zulu Identities: Being Zulu, Past and Present*, University of KwaZulu-Natal Press, Durban
- Castoriadis C. (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris (ed. it. (1995), *L'istituzione immaginaria della società*, Bollati Boringhieri, Torino)
- Duminy A., B. Guest (eds.) (1989), *Natal and Zululand. From Earliest Times to 1910. A New History*, Shuter& Shooter, Pietermaritzburg
- Etherington N. (1978), *Preachers Peasants and Politics in Southeast Africa, 1835-1880. African Christian Communities in Natal, Pondoland and Zululand*, Royal Historical Society, London
- Johnson R.W. (1982), *Education: Keystone of Apartheid*, in «Anthropology & Education Quarterly», vol. 13, n. 3
- Junod H.J. (1962), *The Life of a South African Tribe. I. Social Life*, University Books, New York
- Kallaway P. (ed.) (2002), *The History of Education Under Apartheid 1948 - 1990: The Doors of Learning and Culture Shall Be Opened*, Lang, New York-Oxford
- Krige E. J. (1936), *The Social System of the Zulus*, Shuter& Shooter, Pietermaritzburg
- Kros C. (2002), "Eiselen: Architect of Apartheid Education", in P. Kallaway, *The History of Education Under Apartheid 1948 - 1990: The Doors of Learning and Culture Shall Be Opened*, Lang, New York-Oxford
- Marè G. (1988), "Education in a Liberated Zone": *Inkatha and Education in KwaZulu*, in «Critical Arts», vol. 5, n. 1
- Marè G. (1992), *Brothers Born of Warrior Blood. Politics and Ethnicity in South Africa*, Ravan Press, Johannesburg
- Mayer P., I. Mayer (1974), *Townsmen or Tribesmen. Conservatism and the Process of Urbanization in a South African City*, Oxford University Press, Cape Town
- Ngwane Z. (2002), "Apartheid under Education: Schooling, Initiation, Tradition and Change in the Apartheid Era", in P. Kallaway, *The History of Education Under Apartheid 1948 - 1990: The Doors of Learning and Culture Shall Be Opened*, Lang, New York-Oxford
- Taylor C. (2004), *Modern Social Imaginaries*, Duke University Press, London (ed. it. (2005), *Gli immaginari sociali moderni*, Roma, Meltemi)
- Van Gennep A. (1909), *Les rites de passage*, Emile Nourry, Paris (ed. it. (1981), *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino)
- Wilson M., L. Thompson (eds.) (1975), *Oxford History of South Africa, Vol. II.*, Clarendon Press, Oxford

## "J'ai la vision": storie di modernità fra matrimonio e minerval<sup>1</sup>

Ilaria Buscaglia

«La mia visione (*viziyio yanjye*) è che non rimarrò una contadina, ma preparo un progetto di comprarmi una macchina da cucire per cercare di sviluppare me stessa. Continuerò a coltivare per trovare il denaro per pagare la macchina e la formazione di cucito. E trovare un marito».

(Clementine, 20 anni, Gatunda)

«Vorrei riuscire a ottenere la borsa per continuare all'università, studiare medicina e fare il medico a Kigali, o all'estero. Poi mi sposerò. Questa è la mia visione (*viziyio yanjye n'iyoy*)».

(Claudine, 20 anni, Gatunda)

Nelle interviste che svolsi con una trentina di ragazze residenti in un'area rurale nel Nord-Est del Rwanda,<sup>2</sup> al momento di tradurre la domanda su quali fossero i loro obiettivi (*objectifs, plans*) per il futuro, la mia assistente di ricerca, Jeannine, utilizzò la parola francese "vision" (visione), intercambiandola con il termine kinyarwanda "umugamb" (pl. *imigambi*, piani, progetti, intenti). La prima, però, non costituiva la traduzione in francese della seconda: la radice *-gamb*, infatti, ha un significato vicino alla comunicazione verbale (*ijambo*, pl. *amagambo* significa proprio "parola") e non ha nulla a che vedere con la facoltà della "vista". Le intervistate, in alcuni casi, utilizzarono a loro volta *vision* (o *viziyio*, in kinyarwanda) senza che questa parola fosse stata precedentemente suggerita nella domanda.

Un secondo aspetto che mi colpì, e che riscontrai nelle risposte di quasi tutte le mie intervistate, fu una netta proiezione in avanti verso obiettivi concreti e precisi, unita