

# Storia e Futuro

Rivista di storia e storiografia

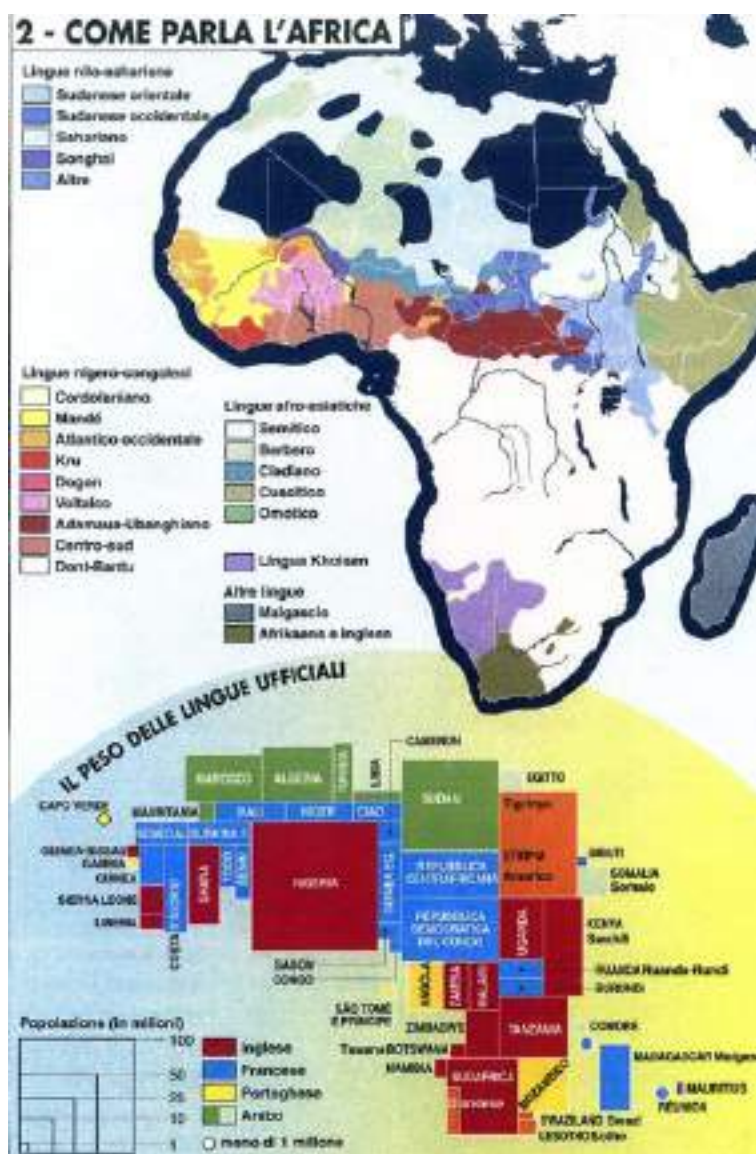
n. 19, febbraio 2009

Lingue e sistemi educativi nell'Africa sub-sahariana:  
resoconto di un seminario

Federica Guazzini

[www.storiaefuturo.com](http://www.storiaefuturo.com)

[redazione@storiaefuturo.com](mailto:redazione@storiaefuturo.com)



Fonte: dossier L'Africa a colori, in "Limes", 3, 2006.

Il 2008 è stato proclamato "Anno internazionale delle lingue" dall'Organizzazione delle nazioni unite ed è anche l'anno nel quale l'Unesco ha promosso la nona giornata della lingua madre sul tema "*Le lingue contano!*". Questa attenzione dedicata alle lingue e alla loro valorizzazione è stata il *fil rouge* per un seminario tematico nel corso di Storia dell'Africa – Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Siena – svolto dal prof. Tekeste Negash della Dalarna University di Falun (Svezia) e da Valerie Jouelle Kouam Ngocha, dottore di ricerca in Langue et civilisation italienne, contrattista presso le Università camerunesi di Yaoundé I e Dschang e docente presso l'Institut de cultures et des langues di Yaoundé.

## Per introdurre

Il paesaggio linguistico degli stati dell'Africa è caratterizzato dalla coesistenza di una molteplicità di lingue, prodotta dalle sedimentazioni della storia e dalla geografia. I linguisti ne censiscono oltre duemila attualmente parlate (Heine, Nurse 2007; Mutaka 2000; Webb, Kembo-Sure 2000) che rendono il continente quello con il maggior grado di complessità, spaziando tra famiglie linguistiche afro-asiatiche, nilo-sahariane, Niger-Congo, khoisan e le austronesiane diffuse in Madagascar; tra tutte queste, almeno cinquanta lingue sono usate da oltre un milione di persone nell'Africa contemporanea. Alla pluralità di lingue locali, rispondenti alle molteplici società con ricche culture dell'oralità, si sono affiancate nel tempo lingue veicolari trans-territoriali legate alla religione – come l'arabo diffuso dal Nord nella zona sudanese e in Africa orientale – e a logiche di scambio commerciale – come il kiswahili in Africa orientale, il lingala nel bacino del Congo e hausa, bambara e dioula in Africa occidentale; queste sono state e sono funzionali alla comunicazione orale tra chi parla lingue madri diverse. Su così complesse e stratificate mappe si sono poi imposte le lingue delle potenze europee che si spartirono il continente nell'ultimo quarto del XIX secolo. Il rapporto di dominazione si strutturò anche sul piano linguistico con l'imposizione della lingua straniera sulla varietà di quelle locali, neglette e svalorizzate al rango di dialetti, mere forme espressive della subalternità che però spesso travalicavano le frontiere degli artificiali stati coloniali. L'effetto di spersonalizzazione dei governi coloniali nell'amministrazione, nelle limitate politiche educative – per lo più delegate alle missioni religiose (Ndongmo 2007, 22-60; Leon 1994) – e nel contesto di dominazione psicologica e culturale non determinò la scomparsa degli idiomi locali che, sebbene marginalizzati, sopravvissero in virtù della resilienza delle società africane e delle forti disparità regionali mantenute dal dominio del colonizzatore.

Tuttavia, è soprattutto dopo la fine del colonialismo che l'uso delle lingue coloniali si è esteso, dato che gli Stati africani neoindipendenti hanno elevato al rango di lingua ufficiale quella dell'ex potenza europea affiancandovi idiomi

nazionali tra quelli maggiormente diffusi nel paese; le lingue materne, che comprendono molte parlate locali, sono state considerate gregarie e minoritarie e non hanno ricevuto statuto ufficiale in ragione del relativo raggio di estensione (Chimhundu 1993, 40-48)<sup>1</sup>. Ma le lingue non sono puramente denotative, portano con sé valori, storia, visioni del mondo. Ecco perché francofonia, anglofonia e lusofonia hanno prodotto, secondo Achille Mbembe (2000, 20), un'“indigenza linguistica” tanto più grave perché ostacolo alla comprensione tra cittadini africani e hanno anche rappresentato il problema pedagogico più spinoso.

Dagli anni Sessanta l'istruzione pubblica in Africa è stata considerata cruciale per la costruzione dello stato-nazione e per lo sviluppo economico. Gli sforzi importanti compiuti da ogni Stato, con il sostegno dell'Unesco e dell'Organizzazione dell'unità africana (Oua), per raggiungere l'obiettivo della scolarizzazione elementare gratuita per tutti sono stati concepiti in sistemi scolastici caratterizzati dalla dualità linguistica nella convinzione che la frammentarietà degli idiomi locali fosse d'impedimento al processo di nation-building. L'eredità linguistica del colonialismo si è così imposta a livello istituzionale per la definizione dell'identità nazionale. Il susseguirsi ininterrotto di dibattiti sui frutti di tale omologazione culturale ha contrapposto chi sosteneva la necessità di adottare la lingua dell'ex dominatore in quanto unico mezzo di comunicazione comune a tutti i cittadini, facendo convivere e interagire universi linguistici e simbolici diversi in nome dell'unanimità che gli Stati africani stavano coltivando; il multilinguismo era visto come strumento dell'etnicismo, se non del tribalismo *tout court*, e dunque destabilizzante per queste giovani nazioni (Simpson 2008; Bamgbose 1991). I critici denunciavano la destrutturazione causata dall'inadeguatezza di una lingua europea a

---

<sup>1</sup> Tra i primi stati africani a ripudiare l'eredità coloniale e proclamare lingua ufficiale un idioma diverso figurano Somalia (somalo) e Sudan (arabo). Tuttora, sono ufficialmente bilingui, ricorrendo alla lingua dell'ex potenza coloniale, i seguenti stati: Chad, Gibuti e Comore (francese e arabo); Rwanda (francese e kinyarwanda), Burundi (kirundi e francese), Kenya e Tanzania (inglese e kiswahili), Malawi (inglese e chichena), Botswana (inglese e setswana), Lesotho (inglese e sesotho), Swaziland (inglese e siswati), Madagascar (francese e malgascio).

rappresentare i codici valoriali e di sensibilità collettive proprie delle società africane e che rendeva i giovani alienati e impreparati ad affrontare un mondo in rapida evoluzione. L'altro argomento portante era che il vettore linguistico costituiva un pilastro per mantenere legami politici ed economici di dipendenza nei riguardi dell'ex dominatore (Abdi 2005, 25-42; Mazrui 1993, 348-365) e particolarmente nell'ambito della Françafrique (Manessy, Wald 1994; Manning 1988) ossia gli ex stati coloniali della Francia e le ex colonie belghe.

I modelli educativi post-coloniali hanno dunque ricalcato quelli europei con un sistema verticale di trasmissione di conoscenze e competenze, per lo più teoriche, con codici culturali e sociali estranei alla realtà africane. Nonostante il peso delle lingue europee nei sistemi educativi africani, impiegate quale mezzo d'insegnamento, gli idiomi locali sono sopravvissuti sviluppandosi, così come le lingue franche e le varietà derivanti dai lessici coloniali – creolo, pidgin (Kaye, Tosco 2001), 'francese africano', ecc. Soprattutto in ambito rurale era prassi che l'insegnante abbandonasse la lingua ufficiale in favore di quella locale per facilitare l'apprendimento agli scolari (Haldoui 2001, 119). L'adozione delle lingue nazionali per l'alfabetizzazione nelle scuole elementari – con le relative implicazioni a livello di partecipazione sociale – e la revisione dei programmi scolastici, per renderli più attagliati alle realtà socio-culturali degli studenti africani, registrarono significativi progressi nel settore scolastico, cui venne dedicato, in media, una quota tra il 20% e il 25% del Pil di ogni bilancio statale. L'istruzione secondaria e superiore continuava invece a essere impartita nella lingua ufficiale dello stato (Okolie 2003, 235-260; Sikounmo 1992), che restava quella dell'ex potenza coloniale. Tuttavia, proprio mentre l'Oua intraprendeva il processo di decolonizzazione dei sistemi educativi e si proponeva di rafforzare il ruolo delle lingue africane dalle elementari all'università, la crisi economica attraversata dagli Stati africani dalla seconda metà degli anni Settanta e le liberalizzazioni legate ai programmi di aggiustamento strutturale degli anni Ottanta e Novanta hanno intaccato duramente le istituzioni pubbliche e particolarmente i sistemi scolastici (Brock-Utne 2000; Harber 1989), determinando nel 2001 la caduta dei tassi medi di scolarizzazione primaria sotto la soglia del 60%

(Omatseye, Omatseye 2008). La gravità della dispersione scolastica e del più generale dissesto è d'immediata comprensione se si pensa che, in virtù della vertiginosa crescita demografica, la maggioranza della popolazione africana ha meno di quindici anni d'età. L'aumento radicale di povertà e analfabetismo ha prodotto in molti stati fenomeni di massa quali indigenza materiale, insicurezza, violenza e malesseri identitari. Nel momento in cui le società africane si polarizzano e cresce la distanza tra élite dirigenti acculturate secondo modelli occidentali e classi popolari impoverite e maltrattate (Azoulay 2004, 21-33; Boyle 1999, 61-86), queste ultime si rifugiano nell'informalità e in modi di vivere dove il vettore linguistico è quello locale. Pur nella consapevolezza della relativa affidabilità delle statistiche ufficiali, Haldoui (2001, 126) stima infatti che nei paesi dell'Africa francofona solo il 20% della popolazione urbana e il 10% di quella rurale sia in grado di padroneggiare il francese.

Il degrado degli indicatori economici e sociali nell'Africa sub-sahariana ha fatto sorgere interrogativi pressanti sulla modernità africana e le questioni dello sviluppo vengono collegate al ruolo delle lingue africane (Calvet 2005; Bholá 2002, 3-21; Nwomonah 1998). Mentre movimenti di rivendicazione degli idiomi e delle culture locali mostrano vitalità in tutti i continenti, riattivando concezioni identitarie in competizione, anche in Africa si diffondono movimenti di difesa delle minoranze linguistiche e di sensibilizzazione dei relativi diritti (Sanogo 2007, 79-99). Scrittori e intellettuali africani focalizzano l'attenzione sul ruolo delle lingue come veicoli identitari, contrapposte a quelle tramandate dai colonizzatori e ne promuovono la rivalutazione culturale per superare l'indigenza linguistica (Ouédrago, Sanogo 2003; Nodye 2003; Bunyi 1999, 337-350). Il burkinabé Joseph Ki-Zerbo – tra i pionieri della storiografia africana – è stato in prima linea in questo acceso dibattito con il suo saggio pubblicato nel 1990 e intitolato significativamente *Eduquer ou périr*.

Tuttavia, una rappresentazione dicotomica tra lingue coloniali e locali, concepite quali universi semiologici contrapposti, è fuorviante. In Africa l'apprendimento delle lingue europee è avvenuto in un contesto culturale di ibridazioni continue. Patrick Chabal e Jean-Pascal Daloz (2006; 1999) hanno

sottolineato le forme originali di adattamento delle società africane alla globalizzazione, nel saper usare lessici e pratiche occidentali senza perdere contatto con le proprie tradizioni continuamente rivisitate. Anche Jean-François Bayart (1997), che sulla scia del “linguistic turn” ha spostato l’attenzione sulle rappresentazioni e sui linguaggi delle realtà socio-politiche africane, ne rimarca la capacità di resistenza alle pressioni dell’occidentalizzazione e Achille Mbembe (2000: 141-3) evoca la pluralità di registri identitari degli abitanti della post-colonia, costantemente rinegoziati in questa fluida molteplicità. La maggioranza dei cittadini degli Stati africani contemporanei ha tutt’oggi come lingua madre una lingua locale africana e parafrasando l’espressione di Mia Couto, uno dei più apprezzati scrittori mozambicani, è solo “ospite della lingua ufficiale dello Stato. Questo crea una dinamica molto curiosa: in Mozambico oggi assistiamo alla flagrante ri-creazione sociale di una lingua”<sup>2</sup>, un aspetto evidenziato da vari studiosi (Matsinhe 2005; da Silva 2003). In altri paesi lusofoni quali l’Angola, uscita da una guerra civile trentennale fortemente etnicizzata, il portoghese rappresenta l’elemento d’aggregazione di un ritrovato sentimento d’appartenenza nazionale (Cruz, Silva 2005) a scapito delle lingue locali, nonostante sia debolmente padroneggiato dai cittadini angolani<sup>3</sup>.

La questione identitaria viene quindi oggi affrontata in senso lato e si invoca il ripensamento del passato e delle scelte politiche, culturali, economiche adottate nel post-colonialismo per progettare percorsi democratici endogeni, come il politologo congolese Mwayila Tshiyembé (2001) che focalizza l’attenzione su categorie quali la nazione, l’etnia, la politica. Il ritorno all’alfabetizzazione e alla scolarizzazione nelle lingue materne viene, infatti, collegato al ripensamento della statualità in Africa (Ki-Zerbo 2005, 71-3) in nome di costruzioni plurinazionali e di soluzioni federali che,

---

<sup>2</sup> Citato da: *Il portoghese reinventato*, in “Nigrizia”, 126, 4, 2008, pp. 44-45.

<sup>3</sup> Cfr. Le dichiarazioni rilasciate dallo storico Arlindo Barbeitos (autore di *Portugal et Angola. Représentations de soi et d’autrui ou le jeu équivoque des identités*, Paris, L’Harmattan, di prossima uscita) in Conchoglia 2008.

abbracciando le realtà multietniche, garantiscano stabilità politica e vitalità economica in ambiti di sovranità diversi da quelli degli stati-nazione.

In alcuni paesi africani le revisioni delle carte costituzionali, condotte nell'ambito dei processi di transizione alla democrazia pluripartitica, hanno prodotto interessanti innovazioni nelle soluzioni linguistiche fino allora adottate nel continente. Nel 1992 la Mauritania ha ripudiato il francese in favore dell'arabo, lingua veicolare; altrove si è registrata la promozione delle lingue nazionali come in Niger con le due riscritture costituzionali del 1989 e 1992, e nella Repubblica Centrafricana nel 1991 (Halaoui 2001, 113-130). Soprattutto il Sudafrica post-apartheid negli anni Novanta ha rappresentato una vera discontinuità. Durante il regime segregazionista, le politiche linguistiche ed educative riflettevano la discriminazione e significativamente una delle manifestazioni studentesche più violentemente represses fu promossa nel giugno 1976 dai giovani di Soweto che manifestavano per il diritto di studiare in inglese, concepito quale strumento d'affrancamento dall'oppressione del regime che imponeva invece l'afrikaans (Fiamingo 1995) come seconda lingua d'insegnamento nelle scuole dei neri. L'ondata di resistenza innescata da questa rivolta non si placcherà fino al crollo dell'apartheid. Nel 1996 la leadership sudafricana ha sancito nella nuova carta costituzionale l'adozione delle undici lingue più diffuse nel paese – inglese, afrikaans, xhosa, ndebele, zulu, pedi, sotho, siswati, tsonga, setswana, venda – quali lingue ufficiali, per garantire a tutti i cittadini pari diritti e dignità e il processo di inclusione nazionale contempla la formazione scolastica nelle undici lingue “*liberate*” (Vivan 2005, 216-217). Parimenti significativo è il caso dell'Eritrea che ha compiuto una scelta di discontinuità netta col passato. Riemersa nel 1993 da un trentennale conflitto combattuto contro l'Etiopia in nome dell'indipendenza nazionale, ha adottato tre lingue ufficiali, tigrino, arabo e inglese, delle quali le prime due svolgono anche funzione veicolare. Inoltre, le lingue materne dei nove principali gruppi etno-culturali del paese sono state consacrate lingue nazionali (Chefena Hailemariam 2002, 74-76). Nel 2000 l'Eritrea ha ospitato un convegno internazionale dal quale è scaturita l'*Asmara Declaration on African Languages and*



*Literature* (Naty 2000, 267-279) che sancisce il diritto inalienabile per i bambini africani ad essere scolarizzati nella propria lingua materna.

Da tempo una consolidata letteratura socio-linguistica e psico-pedagogica ha dimostrato i limiti del bilinguismo (Hoverns 2002, 249-266; Stroud 2002) e del fatto che alle lingue madri nei primi anni di scolarizzazione subentrano poi quelle coloniali nei livelli successivi. È il più grave ostacolo all'apprendimento e allo sviluppo cognitivo degli studenti africani e ne viola l'universo epistemologico. La gravità di tali limiti è risultata tanto maggiore soprattutto negli ambiti disciplinari scientifici, rappresentando un addizionale freno allo sviluppo economico (Ogunniy 2005, 123-140; Prah 2000). I sistemi pedagogici e i curricula scolastici adottati nell'Africa postcoloniale sono dunque da anni al centro di dibattiti (Chisholm, Leyendecker 2008: 195-205; Shizha 2005, 65-84; Woolman 2001, 27-46) a causa della loro inadeguatezza sia nei confronti delle necessità dell'inserimento nel mondo del lavoro (Kagia 2005) sia rispetto ai sistemi di pensiero e culturali endogeni. I sostenitori dell'afrocentrismo<sup>4</sup> si scontrano però contro i persistenti interrogativi sulla validità dei loro paradigmi di ricerca e di didattica e contro i costi – insostenibili – di riforma del sistema.

Dagli anni Ottanta, l'insistenza per un'istruzione impartita in inglese fin dai primi gradi scolastici poggiava su una distorta percezione delle famiglie africane che ciò potesse costituire l'ascensore per la mobilità sociale. Questo era il *j'accuse* dell'intellettuale keniota Ngugi wa Thiongo (1986) che nelle continuità del colonialismo in ambito culturale e linguistico ha visto il trionfo dei progetti di

---

<sup>4</sup> Il ripensamento della pedagogia in senso afrocentrico non significa il rigetto totale di quanto fatto finora, ma solo la sua integrazione agli apporti culturali africani. Per Sefa Dei (1994, 17) "Afrocentricity is a commitment to a pedagogy that is political education. It is a form of education intended to equip students and teachers with the requisite cultural capital to work toward the eradication of the structural conditions that marginalize the existence of certain segments of the school population [...]. Afrocentricity as an intellectual paradigm must focus on addressing the structural impediments to the education of the African student by engaging her or him to identify with her or his history, heritage and culture".

dominazione europei e perciò è strenuo sostenitore della necessità di istruire gli africani nelle proprie lingue. Recentemente si assiste invece in vari paesi come in Mali (Tine 2000, 78-88), in Burkina Faso (Somé 2000, 67-79) e in Etiopia ad un distacco dalla lingua europea come mezzo d'istruzione in favore delle lingue nazionali.

### Globalizzazione, istruzione e il ruolo delle lingue africane: il caso dell'Etiopia

Proprio perchè terreno di sperimentazione l'Etiopia è apparsa un caso di studio di particolare interesse, anche in considerazione del fatto che, sola con la Liberia, è l'unico stato africano che non ha subito l'imposizione del dominio coloniale europeo, fatta salva la breve seppur drammaticamente violenta parentesi dell'occupazione militare italiana tra il 1936 e il 1941. Ciò nonostante, l'analisi condotta da Tekeste Negash nella prima lezione del seminario<sup>5</sup> dimostra come il sistema educativo etiope dal 1941 abbia ricalcato i modelli coloniali con abbondante ricorso a insegnanti stranieri e sia stato influenzato anche dalle linee-guida dell'Unesco che concepiva l'istruzione quale fattore decisivo di sviluppo economico. Ripercorrendo le discontinuità introdotte nelle politiche educative dalla metà degli anni Settanta dal regime militare che sostituì il sistema imperiale, si sofferma sugli elementi ideologici d'ispirazione marxista-leninista presenti nei nuovi curricula. Il declino della lingua inglese come mezzo d'istruzione fu dovuto sia all'espatrio dei docenti stranieri sia alla relativa padronanza che ne avevano gli insegnanti etiopi; ciò nonostante è rimasta la lingua dei manuali delle scuole superiori. Focalizzando l'attenzione sullo scollamento tra ispirazioni dei cittadini e istanze governative programmatiche, Tekeste Negash (1996) è stato tra i primi ad individuare la crisi del settore educativo in Etiopia, la cui causa rintraccia anche in un'errata percezione delle potenzialità

---

<sup>5</sup> Tekeste Negash, *Globalizzazione, istruzione e il ruolo delle lingue africane: il caso dell'Etiopia*, seminario tenuto il 13 marzo 2008.

dell'istruzione nello sviluppo della società. Dopo la caduta del governo socialista nel 1990, la nuova fisionomia costituzionale dell'Etiopia divenuta repubblica federale si rispecchia anche nelle nuove politiche linguistiche in ambito scolastico, ormai di competenza regionale, dove una dozzina di lingue – l'amharico è la lingua ufficiale dello stato federale e le altre parlate sono tigrino, oromo, gurage, arabo, somalo e inglese – sono state formalizzate mezzo di istruzione nella scuola elementare. Nonostante il trend crescente d'iscrizioni e lo sviluppo del settore privato, l'analisi sistemica dello studioso evidenzia come le scelte politiche, in parte condizionate dai donatori internazionali, e l'uso dell'inglese come mezzo d'istruzione, abbiano condotto il comparto scolastico sull'orlo del crollo qualitativo.

Tekeste Negash parte dall'assunto che non è possibile separare le lingue africane dalle rispettive culture e interrompere l'osmosi biunivoca che alimenta e dà significato alle esistenze dei cittadini africani e evidenzia le implicazioni correlate all'importazione del materiale scolastico e universitario e delle case editrici per la vita culturale etiopica. Nonostante nel paese l'inglese resti il principale veicolo di diffusione del sapere e l'istruzione impartita in tale lingua sia stata recentemente potenziata con la tecnologia teletrasmessa via plasma, ne denuncia la debole efficacia in ambito pedagogico ("la maledizione dell'inglese come mezzo di istruzione", Tekeste Negash 2006). La flebile competenza per insegnare in inglese del corpo docente si è sommata alla difficoltà dei discenti di seguirne le lezioni, anche per lo spazio maggiore contestualmente assegnato alle lingue locali nell'insegnamento.

Tekeste Negash collega il problema linguistico ai temi identitari e politici, nonché alle contraddizioni che hanno tormentato i popoli africani nella ricerca della propria collocazione rispetto al passato e al futuro. Convinto sostenitore della necessità di rivalutare i sistemi "tradizionali" di educazione africana (1996, 31-41) al pari di molti africanisti (Ayittey 2004; Chilesa *et al.* 2003; Owino 2002; Bunyi 1999, 337-350; Boatening 1980), patrocinava per l'Etiopia l'abbandono dell'inglese come mezzo di istruzione, università inclusa, nella convinzione che una tale scelta politica potrebbe condurre ad una rinascita culturale, presupposto per la modernizzazione dell'intera società (Tekeste Negash 2008, 141).

Come Davie Mutasa (2006) e Alamin Mazrui (1997), anche Ki-Zerbo (2005, 44) si era recentemente dichiarato convinto che, nonostante la tendenza dei paesi dell'Africa francofona di sostituire nei sistemi scolastici tutte le lingue africane con il francese, alla fine le lingue madri avrebbero prevalso. Il ritorno all'alfabetizzazione e alla scolarizzazione nelle lingue materne è "una posta in gioco strategica fondamentale, che forse assumerà un giorno dimensioni conflittuali gravi, del genere Kulturkampf", mentre il pedagogista francese Pierre Emy (2003, 9), seppur favorevole all'insegnamento negli idiomi africani, è convinto che occorra restituire loro dignità "senza però sacrificare l'apprendimento di lingue a diffusione mondiale".

### Globalizzazione, istruzione e il ruolo delle lingue straniere: il caso del Camerun

Conciliare lingue straniere e locali in uno dei pochi paesi africani che sin dall'indipendenza nazionale ha optato per il bilinguismo ufficiale in ben due lingue straniere è il tema sviluppato nella seconda lezione del seminario da Valerie Jouelle Kouam Ngocha<sup>6</sup>. In Camerun, il rapporto ambiguo con le lingue locali è ancora più complesso che in altri paesi africani a causa della travagliata esperienza coloniale: alla dominazione tedesca subentrarono, in conseguenza dell'esito della prima guerra mondiale, Gran Bretagna e Francia quali potenze mandatarie in nome della Società delle Nazioni. L'inglese si è imposto nella regione territorialmente minoritaria del Nord-est, aggregata amministrativamente alla Nigeria settentrionale, e il francese nel resto del paese. L'esito del plebiscito promosso dalle Nazioni Unite nel Camerun sotto tutela britannica produsse l'annessione della parte settentrionale alla Nigeria e di quella meridionale al Camerun francese. Dopo l'indipendenza nazionale di

---

<sup>6</sup> Valerie Jouelle Kouam Ngocha, *Globalizzazione, istruzione e il ruolo delle lingue straniere: il caso del Camerun*, seminario tenuto il 14 maggio 2008. L'altro stato africano che nel 1976, con l'indipendenza nazionale, ha proclamato inglese e francese quali lingue ufficiali è la Repubblica delle Seychelles, stato insulare dell'oceano Indiano.

quest'ultimo nel 1960 e la proclamazione della Repubblica federale l'anno successivo, inglese e francese sono state dichiarate lingue ufficiali e riconfermate nella revisione costituzionale del 1972. Tuttavia, questo bilinguismo istituzionalizzato è sempre risultato sbilanciato a favore del francese, padroneggiato dal 75% dei cittadini, così che si riconosce l'esistenza di due province anglofone, il Nord-ovest e il Sud-ovest (Konings, Nyamnjoh 1997, 207-229); inoltre le più di duecentocinquanta lingue locali di ceppo bantu e sudanese che detenevano la loro legittimità in base all'antiorità sul territorio continuano ad essere parlate dai diciassette milioni di abitanti.

Il monolinguisimo scolastico (Vignér 1991, 111) è applicato in funzione del principio di territorialità ed è affiancato da scuole bilingui in tutti i gradi dell'istruzione pubblica che riflette il modello francese (Fonkeng Epah 2004; Gerbault 1997, 31-48) e Valerie Jouelle Kouam Ngocha ne analizza le problematiche metodologiche e finanziarie. Riconosce come le lingue locali rimangono tuttora mezzo d'espressione abituale dei camerunesi e hanno arricchito di sé anche il francese, con *métissages* idiomatici tali da tramutarlo in "Francese camerunese"<sup>7</sup>, lasciando intuire quanto suggestiva possa essere l'analisi dei percorsi compiuti dai vocaboli che si rinnovano e mutano di significato in quest'osmosi culturale tipica di quelle che l'antropologo Jean-Loup Amselle (1999) definisce "catene di società". E poiché l'effetto comune delle diglossie è il declino dell'idioma svantaggiato, occorrerebbe chiamare in causa la metodologia della semantica storica. Valerie Jouelle Kouam Ngocha evidenzia quanto irrealistica sia oggi la pretesa di rigettare le lingue coloniali, sottolineando la loro importanza di strumenti d'unificazione all'interno degli Stati africani ma anche nelle comunicazioni trans-continentali

---

<sup>7</sup> Il linguista Mwatha Musanyi Ngalasso confuta l'esistenza del francese africano in quanto varietà linguistica uniformemente distribuita nel continente: "Le français pratiqué en Afrique n'est pas une langue à part, car il ne possède ni l'autonomie ni l'autochtonie suffisantes pour le distinguer ou le séparer du français général. Il n'est pas davantage à confondre avec le variété pidginisée, corrompue, produite exclusivement par des non-lettrés, appelé en Europe 'petit-nègre', en Afrique 'petit-français, qui se développe totalement en marge de la norme du français commun" (Ngalasso 2008, 31-32).

(Sonaiya 2003) e, *last but not least*, in ambito internazionale. Espone come nel mondo globalizzato le opportunità di interazioni facilitate dagli strumenti linguistici anche nelle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione non possano essere scartate per miopia né per coriacei pregiudizi ideologici, soprattutto nella sua convinzione profonda che il cittadino africano padroneggia tali idiomi nella consapevolezza della loro funzione strumentale, senza perdere le proprie sicurezze identitarie che risiedono nelle lingue madri. Gli esempi del Camerun sono paradigmatici al proposito, perché il francese permette il dialogo tra chi risiede nelle dieci province e ricostruisce unità culturale al di là della diversità lessicale, mentre l'inglese resta linguisticamente minoritario. Pone in luce il pericolo, foriero d'instabilità, di decidere nell'ambito degli idiomi africani quali privilegiare nel settore scolastico: un conflitto tra lingue madri e veicolari potrebbe innescare miscele esplosive a livello sociale e politico. Dal suo osservatorio privilegiato dell'Institut de cultures et des langues di Yaoundé, patrocinata la causa del multilinguismo come arricchimento e potenziale fattore di competitività nell'economia globalizzata.

Anche la sociologa camerounense Axelle Kabou (1991, 47) ha lamentato l'inerzia delle società del continente denunciando "l'oppio dei valori africani" quale fattore di immobilismo e innescando un dibattito infuocato. Mentre l'ex ministro della Cultura del Mali Aminata Traoré (2002) esplora nuove e feconde sintesi tra tradizione e modernità, il filosofo congolese Valentin Mudimbe nell'autobiografia data alle stampe nel 1988 invita gli africani a trasformare il proprio passato e la propria singolarità linguistica e culturale, colonizzandola e rendendola corrispondente alle proprie scelte.

### Spazi linguistici e educativi da ripensare

Come nel resto del mondo, anche in Africa si registra il rischio di estinzione delle diversità idiomatiche (Bomber, Smieja 2004; Brenzinger 1998) senza che, contestualmente, aumenti il livello di conoscenza delle lingue principali. Il risultato è l'infermità linguistica, espressione tragica del legame tra perdita del passato e

chiusura dell'avvenire. Nel 2000, in linea con i Millennium Development Goals il World forum education svoltosi a Dakar ha lanciato il programma *Education for African Renaissance*, mirato a sconfiggere la marginalizzazione del continente investendo su storia, culture e lingue africane. L'anno successivo la New partnership for African development (Nepad) ha individuato nell'istruzione uno strumento cruciale per sconfiggere la povertà, mentre i pedagogisti dell'Unesco (2004) spingono per l'implementazione di programmi scolastici all'insegna del bilinguismo, per proteggere le identità africane e stabilire più eque condizioni di accesso all'istruzione. La capacità d'implementazione di questi ambiziosi piani resta l'incognita con la quale il cosiddetto 'Rinascimento africano' – per parafrasare i titoli di volumi e di saggi di intellettuali africani apparsi da allora (Malora, Le Roux 2003; Hoopers 2003, 411-422; Tikly 2003, 343-364) – dovrà confrontarsi per affrontare la sfida di colmare il divario tra sistemi locali e non di produzione del sapere.

Al primo meeting dei ministri dell'Istruzione dei paesi Africa Caraibi Pacifico (Acp), svoltosi a Bruxelles il 5 maggio 2006, le priorità individuate per implementare la *Brussels Declaration on Education for Sustainable Development in ACP States* e raggiungere così gli obiettivi di Dakar mirano a consolidare la cooperazione tra gli stessi paesi Acp; inoltre l'impegno è volto a ottimizzare i programmi di cooperazione con l'Unione Europea nel settore dell'istruzione superiore, come Erasmus mundus e Edulink, e rafforzare i legami tra centri di eccellenza con la mobilità internazionale<sup>8</sup>.

La sfida resta dunque ancora quella di favorire partnership realmente bilaterali per uscire dalle logiche di dipendenza (Samoff, Carrol 2004, 67-199) che hanno finora caratterizzato i sistemi d'istruzione africani. Il 21 febbraio 2008, celebrando la giornata internazionale della lingua madre, il direttore generale dell'Unesco Koïchiro Matsuura ha riconosciuto l'urgenza di sviluppare politiche linguistiche e scolastiche

---

<sup>8</sup> Cfr. il comunicato rilasciato dal ministro dell'Istruzione e della Cultura del Mozambico, Dr. Aires Bonifácio Baptista Aly, portavoce dei ministri dell'Istruzione dei paesi Acp: *Brussels Framework for Action on Education for Sustainable Development in ACP States, 1st Meeting of ACP Ministers of Education, Brussels, 5 May 2006.*

che permettano ad ogni comunità di usare la propria lingua madre, padroneggiando al contempo una lingua nazionale o regionale e una internazionale, sostenendo che solo un accettato multilinguismo può permettere a tutte le lingue di trovare il loro spazio nel mondo globalizzato. L'Africa postcoloniale che convive con la problematica di articolare il locale con il globale (Ercolessi 2001, 155-172) sperimenta in sé una ricchezza linguistica che impone di trovare equilibri fecondi in nuovi spazi culturali ed educativi che rendano giustizia al pluralismo identitario delle società africane.



## Bibliografia

Abdi, A.A., Cleghorn A. (eds.)

2005 *Issues in African education : Sociological Perspectives*, New York, Palgrave.

Abdi, A.A.

2005 *African Philosophies of Education: Counter-Colonial Criticism*, in Abdi, Cleghorn.

Amselle J.-L.

1999 *Logiche meticce. Antropologia dell'identità in Africa e altrove*, Torino, Bollati Boringhieri.

Asante, M., Asante K.W. (eds.)

1980 *African Culture: The Rhythms of Unity*, Trenton, Africa World Press.

Ayittey G.B.N.

2004 *African Unchained: Blueprint for Africa's Future*, Basingstoke, Palgrave Macmillan .

Azoulay G.

2004 *L'Africa nella globalizzazione*, in Baldinetti.

Baldinetti A. (eds.)

2004 *Società globale e Africa musulmana*, Soveria Mannelli, Rubbettino.

Bamgbose A.

- 1991 *Language and the nation. The language question in Sub-Saharan Africa*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Bayart J.-F.  
1996 *L'illusion identitaire*, Paris, Fayard.
- Beveridge M., K. King, R. Wedgwood (eds.)  
2005 *Reintegrating Education, Skills and Work in Africa*, Edinburgh, University of Edinburgh Press.
- Boatening F.  
1980 *African Traditional Education: A Tool for Intergenerational Communication*, in Asante M., Asante K.W.
- Bhola H.S.  
2002 *Reclaiming old heritage for proclaiming future history: the knowledge-for-development debate in African contexts*, in "Africa Today".
- Boyle P.M.  
1999 *Class Formation and Civil Society: The politics of Education in Africa*, Aldershot, Ashgate.
- Brenzinger M. (ed.)  
1998 *Endangered languages in Africa*, Köln, Köppe.
- Brock-Utne B.  
2000 *Whose education for All? The Recolonisation of the African Mind*, London, Falmer Press.

Brock-Utne B., Kofi Hopson R. (eds.)

2005 *Languages of instruction for African Emancipation: focus on post-colonial contexts and considerations*, Dar es Salaam, CASAS.

Bromber K, Smieja B. (eds.)

2004 *Globalization and African Languages: risks and benefits*, Berlin, Mouton de Gruyter.

Bunyi G.

1999 *Rethinking the place of African indigenous languages in African education*, in "International Journal of Education Development", 19, nn. 4-5.

Calvet L.-J.

2005 *L'avenir des langues africaines en liaison avec le problèmes de développement*, in Ndayel, Nziem, Kalinga Musinde.

Carcangiu B., Tekeste Negash (cur.)

2008 *L'Africa Orientale Italiana nel dibattito storico contemporaneo*, Roma, Carocci.

Chabal P., Daloz J.-P.

1999 *Africa Works: Disorder as Political Instrument*, Oxford, Currey.

2006 *Culture Troubles: Politics and the Interpretation of meaning*, London, Hurst & Co.

Chefena Hailemariam

2002 *Language and Education in Eritrea. A Case study of language diversity, policy and practice*, Amsterdam, Aksant.

Chilesa B., Mafela L., Preece J. (eds.)

2003 *Educational Research for Sustainable Development*, Oxford, African Books Collection.

Chimhundu H.

1993 *La vernacularisation des langues africaines après l'indépendance*, in "Diogenès", 161.

Chisholm L., Leyendecker R.

2008 *Curriculum Reform in Post 1990s Sub-Saharan Africa*, in "International Journal of Education Development", 28, n. 2.

Conchoglia A.

2008 *Dopoguerra e oro nero in Angola*, in "Le Monde diplomatique", maggio.

Coste D., Hébrard J. (sous la direction de)

1991 *Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique*, Paris, Hachette.

Cruz T. *et al.*

2005 *"Lusofonia" em Africa: história, democracia e integração africana*, Dakar, Codesria.

da Silva C.

2003 *Tão bem palavra: estudos de linguística sobre o português em Moçambique com ênfase na interferência das linguas bantu no português e do portugueses no bantu*, Maputo, Imprensa Universitaria.

Diop M.-C., Benoist J. (sous la direction de)

2007 *L'Afrique des associations. Entre culture et développement*, Paris, Crepos-Karthala.

Emy P.

2001 *Essai sur l'éducation en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.

2003 *Istruzione, educazione familiare e condizione giovanile in Africa*, Torino, L'Harmattan Italia.

Ercolessi M.C.

2001 *L'Africa tra locale e globale*, in "Parolechiave", n. 25.

Fleiner T., Nelde P.H., Turi J.-G. (eds.)

2001 *Droit et langue(s) d'enseignement. Law and Language(s) of Education*, Bâle, Helbing & Lichtenhan.

Fiamingo C.

1995 *Le politiche educative del Sudafrica dalle origini ai nostri giorni*, Trieste, Riva.

Fonkeng Epah

2004 *The History of Education in Cameroon, 1844-2004*, Lewinston, Edwin Melles Press.

Gerbault J.

1997 *L'école camerounaise et ses langues*, in "Education et sociétés plurilingues", n. 3.

Halaoui N.

- 2001 *Législation et langues d'enseignement en Afrique noire*, in Fleiner, Nelde, Turi.
- Harber C.  
1989 *Politics in African Education*, London, Macmillan.
- Harris R., Rampton B. (eds.)  
1997 *The language, Ethnicity and Race Reader*, London, Routledge.
- Heine B., Nurse D.  
2007 *A Linguistic Geography of Africa*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hoopers C.A.O.  
2003 *Indigenous Knowledge, the African Renaissance, and the integration of knowledge systems*, in Smith.
- Hovern M.  
2002 *Bilingual education in West Africa: Does it work?*, in "Journal of Bilingual Education and Bilingualism", 5, n. 5.
- Kabou A.  
1991 *Et si l'Afrique refusait le développement?*, Paris, L'Harmattan.
- Kagia R.  
2005 *Has Education Failed in Africa?*, in Beveridge, King, Wedgwood.
- Kaye A.S., Tosco M.  
2000 *Pidgin and Creole languages: a basic introduction*, München, Luicom Europa.

Ki-Zerbo J.

1990 *Eduquer ou périr: impasse et perspectives africaines*, Paris, Unesco-Unicef.

2005 *A quando l'Africa? Conversazioni con René Holenstein*, Bologna, EMI.

Konings P., Nyamnjoh F.B.

1996 *The Anglophone Problem in Cameroon*, in "Journal of Modern African Studies", 35, n. 2.

Leon A.

1994 *Colonisation, Enseignement et Education, étude historique et comparative*, Paris, L'Harmattan.

Maloka E., Le Roux E. (eds.)

2003 *Problematising the African Renaissance*, Oxford, Oxford University Press.

Manessy G., Wald P.

1994 *Le français en Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan.

Manning P.

1988 *Franco-phone Sub-Saharan Africa 1880-1895*, Cambridge, Cambridge University Press.

Matsinhe S.F.

2005 *The language situation in Mozambique: current developments and prospects*, in Brock-Utne, Kofi Hopson.

Mazrui A.

1993 *Language and the quest for liberation in Africa: The legacy of Frantz Fanon*, in "Third World Quarterly", 14, n. 2.

1997 *The World Bank, the language question and the future of African Education*, in Harris, Rampton.

Mbembe A.

2000 *De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*, Paris, Karthala.

Mudimbe V.Y.

1998 *Les corps glorieux des mots et des êtres. Esquisse d'un jardin à la benedectin*, Paris, Présence africaine.

Mutaka M.N.

2000 *An Introduction to African Linguistic*, München, Lincom Europa.

Mutasa D.E. (ed.)

2006 *African Languages in the 21<sup>st</sup> Century: the main challenges*, Pretoria, Simba Guru Publisher.

Muthwii M.J., Kioko A.N. (eds.)

2003 *New Language bearings in Africa: a fresh quest*, Buffalo, Multilingual Matters.

Mwatha Musanyi Ngalasso

2008 *Ni 'petit-nègre', ni 'petit-français'*, in "Le Monde diplomatique", n. 97.

Mwayila Tshiyembé



- 2001 *L'Etat multinational et la démocratie en Afrique*, Paris, L'Harmattan.
- Naty A.
- 2000 *Linguistic Diversity in Eritrea*, in "Africa", 55, n. 2.
- Ndayel I., Nziem E., Kalinga Musinde J. (dir.)
- 2005 *Mondialisation, culture et développement*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- Ndongmo M.
- 2007 *Education scolaire et lien social en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.
- Ngakoutou T.
- 2004 *L'éducation africaine demain. Continuité ou rupture?*, Paris, L'Harmattan.
- Nodye M.
- 2003 *Bilinguisme problématique en Afrique: Quête identitaire, politiques linguistiques et stratégies éducatives*, Paris, IPE.
- Ngugi Wa Thiongo
- 1986 *Decolonising the Mind: The politics of language in African literature*, London, James Currey.
- Nwomonah J. (ed.)
- 1998 *Education and Development in Africa*, San Francisco, International Scholars Publication.
- Ogunniy M.B.

- 2005 *Cultural Perspectives on Science and Technology Education*, in Abdi, Cleghorn.
- Okolie A.
- 2003 *Producing knowledge for sustainable development: implication for higher education*, in "Higher Education", n. 46.
- Omatseye J.N.E., Omatseye B.O. (eds.)
- 2008 *Going to school in Sub-Saharan Africa*, Westport, Greenwood Press.
- Ouédrago M., Sanogo M.L. (sous la direction de),
- 2003 *Culture, identité, unité et mondialisation en Afrique*, Ouagadougou, Presses universitaires de Ouagadougou.
- Owino F.R. (eds.)
- 2002 *Speaking African: African Languages for Education and Development*, Cape Town, CASAS.
- Prah K.K.
- 2000 *Mother Tongue for Scientific and Technological Development in Africa*, Cape Town, CASAS.
- Samoff J., Carrol B.
- 2004 *The promise of partnership and continuities of dependence: external support to higher education in Africa*, in "African Studies Review", 47, n 1.
- Sanogo M.L.
- 2007 *Les associations et la défense des minorités linguistique au Burkina Faso*, in Diop, Benoist.

Sefa Dei G.J.

1994 *Afrocentricity: A Cornerstone of Pedagogy*, in "Anthropology & Education Quarterly", 25, n 1.

Shizha E.

2005 *Reclaiming our memories: the Education dilemma in Postcolonial African school curricula*, in Abdi, Cleghorn.

Sikounmo H.

1992 *L'école du sous-développement. Gros Plan sur l'enseignement secondaire en Afrique*, Paris, L'Harmattan.

Simpson A. (ed.)

2008 *Language and National Identity in Africa*, Oxford, Oxford University Press.

Smith I.M. (ed.)

2003 *Globalising Africa*, Trenton, Africa World Press.

Somé M.

2000 *Enseignement du français et valorisation des langues africaines au Burkina Faso*, in "Education et sociétés plurilingues", n. 9.

Sonaiya R.

2003 *The Globalisation of communication and the African Foreign Language user*, in Muthwii, Kioko.

Stroud C.

2002 *Towards a Policy for bilingual education in developing countries*, Stockholm, Sida.

Tekeste Negash

1996 *Rethinking Ethiopian Education*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet.

2006 *Education in Ethiopia. From crisis to the brink of collapse*, Uppsala, Nordiska Afrikainstitutet.

2008 *Istruzione in Etiopia oggi: i dilemmi del governo*, in Carcangiu, Tekeste Negash.

Tine Y.

1999 *Comment lire au Mali? L'écrit et le livre dans une société orale et plurilingue*, in "Education et sociétés plurilingues", n. 8.

Tilky L.

2003 *The African Renaissance, NEPAD and Skills Formation: An Introduction to Key Policy Issues*, in "International Journal of Education Development", 23, n. 5.

Traoré A.

2002 *L'immaginario violato*, Firenze, Ponte alle Grazie.

Unesco

2004 *Education for All: the Qualitative Imperative*, Paris, Unesco.

Vigné G.

1991 *Ecole et choix linguistiques: le cas du Cameroun*, in Coste, Hébrard.

Vivan I.

2005 (cur.) *Corpi liberati in cerca di storia, di storie. Il Nuovo Sudafrica dieci anni dopo l'apartheid*, Milano, Baldini Castoldi Dalai.

2005 *Corpi liberati alla ricerca di storia, di storie*, in Vivan.

Webb V., Kembo-Sure (eds.)

2000 *African Voices: an introduction to the languages and linguistic of Africa*, Oxford, Oxford University Press.

Woolman D.

2001 *Educational Reconstruction and Postcolonial Curriculum Development: A Comparative Study of Four African Countries*, in "International Educational Journal", 2, n. 5.