

La ricerca

Dicembre 2018 Anno 6 Nuova Serie - 6 Euro www.laricerca.loescher.it

N°15



Che razza di scuola?

Accogliere, raccontare, insegnare
le differenze

SAPERI

Il punto sull'educazione
interculturale

DOSSIER

La scuola deve parlare
delle razze?

SCUOLA

Le competenze in gioco,
le pratiche che funzionano

I QUADERNI

La collana di monografie con proposte metodologiche sui temi più attuali della didattica.



Per le copie
cartacee
rivolgiti in libreria
o chiedi al tuo
rappresentante
di zona.



I Quaderni della Ricerca sono anche online
www.laricerca.loescher.it/quaderni

Che razza di scuola!

Mentre scrivo questo editoriale rimbalza da un sito all'altro di organi di stampa e social network la notizia della signora che si sarebbe allontanata dal proprio posto in treno per non dover sedere "vicino a una negra". Qualunque commento è superfluo, dopo lo "stronza" di Michele Serra, nella sua *Amaca* del 23 ottobre. E sarebbe bello che la cosa finisse qui, se non fosse che la cronaca (purtroppo anche nera) degli ultimi mesi non lascia sperare in niente di meglio. Stiamo davvero vivendo un ritorno virulento del razzismo? Una fase di involuzione anti democratica? Un rigurgito di malsane pulsioni d'antan?

Forse è prematuro sbilanciarsi in giudizi e previsioni. Prematuro e di cattivo auspicio. Ma ignorare il fenomeno non sembra comunque più possibile, soprattutto se, come noi qui, si vuole parlare di scuola. E la scuola, con tutta la fatica che le costa stare al passo di una società e di una politica che sembrano impazzire a corrente alternata, rivela una vitalità e una lungimiranza insospettite.

E dunque di che razza di scuola parliamo? Di quella dimenticata dalla narrazione politica, se non per rivendicare l'italica precedenza a mensa o in classe? O di quella raccontata dal rapporto di Tuttoscuola sulla dispersione scolastica, vera macelleria sociale di un terzo buono della popolazione più giovane? O, ancora, di quella del caos burocratico, tra concorsi per dirigenti, nuove immissioni in ruolo, ricorsi al TAR e conflitto tra maestre? Di nessuna di queste, nello specifico. O forse, meglio, di tutte queste e di molte altre ancora.

Vogliamo parlare, infatti, della scuola che periodicamente diamo per spacciata e che invece, chissà come, riesce regolarmente a darci inattesi e insospettiti segni di vitale creatività nella soluzione dei problemi (ereditati o creati ad arte, poco importa). Tra i tanti temi, quello dell'intercultura era uno dei possibili. Se abbiamo cominciato da qui è solo per tentare di ridare un po' di equilibrio al quadro.

Quando se ne parla, infatti, di solito è per raccontare del "buonismo" radical chic dei mondialisti, o del "cattivismo" spavaldo di certi sindaci. Ma la realtà, a guardarla più da presso, ha contorni sfumati e meccanismi più complessi. Ha la passione di Antonella

Landi e la pensosa esperienza di Laura Manassero; l'entusiasmo sperimentale di Francesco Vietti e la rigorosa organizzazione metodologica di Mara Fornari, e la poesia di Affinati. Testimonianze, tutte, di quanto oggi più che mai sia opportuno fare educazione interculturale, e parlare di razzismo. Parlarne a scuola, in primo luogo, come nel posto che meglio si presta per verificare la fondatezza delle affermazioni che circolano sul tema. Occorre farlo con sapienza e giudizio, come esemplifica bene Reali, senza mai dimenticare, però, il grande dubbio che resta sullo sfondo della questione, sollevato

con prospettive diverse dagli altri autori della sezione Saperi - Tosolini, Maida, Staid e Camilli. È un dubbio fondamentale, di metodo e di sostanza. Come può la differenza - etnica, linguistica, culturale - entrare nella quotidiana pratica educativa, al punto da diventare oggetto di riflessione? Non sarebbe meglio comportarsi come non esistesse? Come se non si vedesse?

La questione è cruciale, e lo dimostra anche il Dossier, che ancora una volta volge lo sguardo al di là dell'Atlantico, all'esperienza di chi, in questo caso, da più tempo si interroga sul corretto modo di parlare di "razza" e "identità": ci è sembrato il modo migliore per avvantaggiarci sull'evoluzione di un dibattito che presto o tardi, anche da noi, potrebbe affrontare la questione con profondità di prospettiva.

Stronzi permettendo, ovviamente...

"Vogliamo parlare della scuola che periodicamente diamo per spacciata e che invece, chissà come, riesce regolarmente a darci segni di vitale creatività nella soluzione dei problemi. "

La ricerca

Periodico semestrale

Anno 6, Numero 15 Nuova Serie, dicembre 2018

autorizzazione n. 23 del Tribunale di Torino,
05/04/2012 iscrizione al ROC n. 1480

Editore

Loescher Editore

Direttore responsabile

Mauro Reali

Direttore editoriale

Ubaldo Nicola

Coordinamento editoriale

Alessandra Nesti - PhP

Grafica e impaginazione

Leftloft - Milano/New York

Pubblicità interna e di copertina

VisualGrafika - Torino

Stampa

Rotolito Lombarda

Via Sondrio, 3 - 20096 Seggiano di Pioltello (MI)

Distribuzione

Per informazioni scrivere a:

laricerca@loescher.it

Autori di questo numero

Eraldo Affinati, Eleonora Camilli,

Mara Fornari, Simone Giusti,

Sandro Invidià, Antonella Landi,

Bruno Maida, Laura Manassero,

Giovanni Nadiani, Francesca Nicola,

Mauro Reali, Janet Ward Schofield,

Andrea Staid, Teaching Tolerance Project,

Aluisi Tosolini, Francesco Vietti.

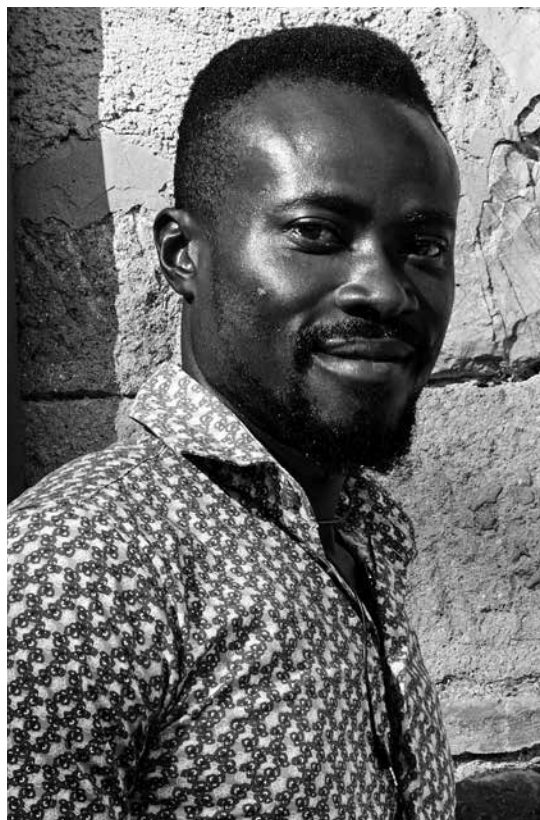
© Loescher Editore

via Vittorio Amedeo II, 18 - 10121 Torino

www.laricerca.loescher.it

ISSN: 2282-2836 (cartaceo)

ISSN: 2282-2852 (online)



Sommario

A che punto è l'educazione interculturale?

SAPERI

- 6 Non so niente, se non che sono straniero**
Aluisi Tosolini
- 13 Le leggi razziali 1938-2018: come raccontare i bambini ai bambini**
Bruno Maida
- 18 L'unico straniero è il razzismo**
Andrea Staid
- 21 Una finestra sul mondo sociale**
Eleonora Camilli
- 24 Manipolare gli antichi: il finto razzismo dei Romani**
Mauro Reali
- 28 Quattro poesie di Giovanni Nadiani**

SCUOLA

- 50 L'antropologo entra in classe. Gli studenti escono**
Francesco Vietti
- 56 Per una valutazione della Intercultural Competence**
Mara Fornari
- 64 Cheng Cheng, Hu Hu, Xiang Xiang e Miao Miao**
Antonella Landi
- 67 Uno, nessuno, centomila: a scuola di integrazione**
Laura Manassero
- 72 La scuola Penny Wirtton**
Eraldo Affinati

DOSSIER

La scuola deve parlare delle razze?

- 32 L'impasse della razza nelle scuole americane**
Francesca Nicola
- 35 Quando la razza conta**
Francesca Nicola
- 39 Gli effetti della prospettiva daltonica a scuola**
Janet Ward Schofield
- 47 Il disagio nel parlare di razza e razzismo**
Teaching Tolerance Project

Le immagini

Abbiamo affidato il commento iconografico delle sezioni Saperi e Scuola rispettivamente a due fotografi italiani, **Federico Borselli** e **Luana Rigoli**. Sono artisti di provenienza e stile molto diversi, che raccontano con pari efficacia e potenza l'immigrazione nel nostro Paese. Le loro biografie sono alle pagine 31 e 71.

Non so niente, se non che sono straniero

6

SAPERI / Non so niente, se non che sono straniero

A che punto è l'educazione interculturale, a quasi trent'anni dalla circolare ministeriale 205 che individuava come suo obiettivo la «promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme»? Ne parliamo con Aluisi Tosolini, ragionando sullo stato dell'arte della scuola oggi.

intervista ad Aluisi Tosolini
di Simone Giusti

Dirigente scolastico del Liceo "Attilio Bertolucci" di Parma, Aluisi Tosolini, negli anni Novanta del secolo scorso, quando era un insegnante di filosofia e scienze umane, ha fatto parte della Commissione Nazionale del Ministero della Pubblica Istruzione per le problematiche interculturali, per la quale ha contribuito a realizzare il kit multimediale *Educazione interculturale per la scuola dell'autonomia*¹. In qualità di formatore e di consulente ha collaborato alla realizzazione di numerosi progetti interculturali fondati sull'idea che la scuola dovesse rivestire il ruolo di «intellettuale sociale», assumendosi la responsabilità di formare cittadine e cittadini capaci di abitare la città multiculturale, ovvero di collaborare attivamente alla costruzione di una «casa comune delle differenze».

Ancora oggi Tosolini prosegue quel lavoro culturale attraverso la direzione della collana editoriale «Bibbia, cultura, scuola» con Brunetto Salvarani (edizioni Claudiana) e il coordinamento nazionale





Ribolla, Italia. Foto © Federico Borselli.

della Rete Italiana Scuole per la Pace, con la quale ha curato la pubblicazione delle Linee Guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale (maggio 2017). È inoltre tra i fondatori del Movimento Avanguardie Educative promosso da 22 scuole e Indire² e il liceo che dirige è una delle cinque scuole italiane riconosciute come *changemaker* dalla ONG Ashoka³.

Simone Giusti: Mi hai chiesto di iniziare il nostro dialogo sull'educazione interculturale a partire dai versi di un poeta contemporaneo, Pierluigi Cappello: «non saprei nient'altro di me se non sapessi di me che sono straniero». Perché?

Aluisi Tosolini: Non saprei trovare un modo migliore per descrivere il mio stato d'animo oggi, e sintetizzare così il punto in cui sono arrivato. La doppia negazione, molto socratica, definisce una visione del mondo in cui mi riconosco: non so niente, se non che sono straniero, forestiero. Il fatto che sia detto nella lingua friulana nella *koinè* dell'alta Carnia, zona di Tarvisio, al crocevia di quattro diverse lingue, esprime bene il mio personalissimo sentirmi figlio di un confine. Del resto sono madrelingua friulano - o ladino che dir si voglia - e l'italiano l'ho imparato come L2 a scuola. Se dovessi dire oggi, col senno di chi dalla fine del secolo scorso in avanti ha lavorato nel mondo dell'educazione interculturale, la sola cosa che mi

rimane oggi è la consapevolezza di non sapere nient'altro che questo:

*no savarès nuealtri
di me se no savès
di me che o soi forest.*

Testo che può essere letto anche secondo una diversa interpretazione: se non sapessi che sono forestiero non saprei niente altro di me. Ovvero: la consapevolezza di essere un forestiero è una condizione per comprendere qualcos'altro di me e la mia conoscenza di me stesso (autoconsapevolezza) non si esaurisce nel sapere che sono un forestiero, ma per giungere a conoscere le mie identità necessito prima di riconoscere che sono (anche) forestiero.

Simone Giusti: Intendi dire che di tutto il lavoro fatto sull'educazione interculturale non rimane che questa consapevolezza? Lo so che non è poco, ma forse non era l'obiettivo principale.

Aluisi Tosolini: Occorre ammettere il fallimento di tante iniziative che avrebbero dovuto contribuire all'affermazione di idee e principi di cui stentiamo a trovare traccia nella società italiana di oggi. Sono tempi cupi questi che ci si aprono davanti. E la loro cupezza non può esimerci dal chiederci dove e come abbiamo fallito. Perché, è evidente, abbiamo fallito, siamo stati sconfitti,

Milano, Italia.
Foto © Federico
Borselli.
↓



non siamo stati capaci di trasformare in egemonia (gramsciana) la nostra riflessione sulla dimensione interculturale e sui processi di “globalizzazione”. Sconfitti da una globalizzazione cieca e sorda nei confronti della differenza, capace di omogeneizzare e omologare tutto e tutti. Allo stesso tempo, sconfitti da una localizzazione che si fa cinismo e gretta chiusura identitaria. Non so (ancora) dove abbiamo sbagliato, ma è certo che siamo stati sconfitti e abbiamo fallito, almeno a livello di società. A scuola, non so ancora.

Simone Giusti: La scuola, stando almeno ai documenti e alle norme, continua a sembrare uno dei luoghi più avanzati e aperti della società italiana. Forse non è del tutto vero.

Aluisi Tosolini: Il miglior documento uscito sull'intercultura risale al 2007 e si intitola *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*⁴. È un testo chiaro, onesto, che riconosce l'esistenza, nel nostro Paese, di un doppio binario dell'educazione interculturale: quello dell'integrazione degli alunni stranieri, che vengono inseriti subito nelle classi insieme ai loro coetanei, e quello dell'interazione, che ha per destinatari tutti gli alunni della scuola, i quali avrebbero dovuto arricchirsi reciprocamente proprio grazie alla valorizzazione delle diversità presenti all'interno della scuola. In sintesi, si trattava, per noi che ci occupavamo di questi argomenti, di dotare le scuole di strumenti e di competenze utili a garantire l'accoglienza dei nuovi arrivati, che avrebbero dovuto apprendere rapidamente la lingua italiana ed essere messi in grado di interagire positivamente nella classe. Ma si trattava anche di dare sostanza a uno dei principi più alti espressi dalla circolare ministeriale 205 del 1990, che affermava che «L'educazione interculturale avvalorava il significato di democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone...». Quest'idea, nonostante tutto, ha continuato ad agire nella scuola italiana, anche se cambiando nome. Non si parla più ormai di educazione interculturale, ma di competenze di cittadinanza, di cittadinanza globale, di cittadinanza globale e di educazione alla pace.

Simone Giusti: Ho avuto modo di leggere le Linee guida per l'educazione alla pace e alla cittadinanza globale⁵ inviate dal Miur alle scuole nel 2017, alla cui elaborazione hai partecipato in prima persona. È effettivamente utilissimo il riferimento alle competenze per una cultura della democrazia del Consiglio d'Europa⁶, e ho particolarmente apprezzato la parte sul ruolo e le responsabilità del dirigente scolastico della scuola autonoma, richiamato a essere

«soggetto attivo, direttamente impegnato nello sforzo di rendere la scuola istituzione capace di «rimuovere gli ostacoli di ordine culturale e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3 della Costituzione italiana)». Tu che sei un dirigente scolastico, come applichi questi principi nella tua scuola?

Aluisi Tosolini: La scuola che dirigo, nel suo piano di miglioramento, si è data due obiettivi: riequilibrare gli esiti degli studenti all'esame di Stato (troppo sbilanciati sia verso l'alto che verso il basso, in una strana curva a U) e sviluppare ulteriormente la dimensione della cittadinanza globale ed europea. Per raggiungere il secondo obiettivo abbiamo pensato di rafforzare le pratiche dello scambio tra scuole, in modo da favorire la mobilità internazionale dei nostri studenti. Ma non basta mandare gli studenti all'estero, occorre anche sostenerli nello sviluppo di competenze e nella loro autovalutazione, fondamentale affinché prendano consapevolezza delle loro capacità e delle loro responsabilità. Ed è altrettanto importante che i docenti sappiano fornire indicazioni puntuali e riscontri sul percorso di crescita degli studenti. In qualità di dirigente scolastico, ho chiesto aiuto a Mattia Baiutti, ricercatore presso la Fondazione Intercultura e autore del volume *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione* (ETS, Pisa 2017), che ci ha supportato nella progettazione della formazione dei docenti e nell'elaborazione degli strumenti di valutazione delle competenze culturali [vedi in questo numero, a p. 56, l'articolo di Mara Fornari, N.d.R.]. Altre attività che cerco di sostenere sono il Service Learning, l'educazione alla cittadinanza attraverso attività di solidarietà e al servizio della comunità, e la formazione degli studenti al *debate*, il dibattito pubblico. Soprattutto quest'ultimo è fondamentale alla manutenzione della democrazia, che non può esistere in assenza del confronto diretto tra i cittadini e le cittadine. La conversazione faccia a faccia - ce lo ha confermato Sherry Turkle nel suo fondamentale *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, Einaudi, Torino 2016 - è necessaria e non può essere in alcun modo sostituita dalla comunicazione mediata dai dispositivi digitali. Il Liceo Bertolucci è stato individuato dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna per la realizzazione di percorsi di formazione su questi temi. Ma devo dire che è abbastanza deprimente, come scuola, dover sempre mettere in campo iniziative speciali per fare qualcosa che dovremmo e potremmo fare ogni giorno, come “normalità” del processo educativo.



Simone Giusti: Tornando all'analisi degli insuccessi, mi permetto di avanzare un'ipotesi. Ho sempre pensato che, mentre l'emanazione delle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola del primo ciclo (2007 e 2012) e, in generale, l'adozione di un impianto valutativo e didattico centrati sulle competenze, andassero nella giusta direzione, favorendo la democratizzazione della scuola italiana, la direttiva ministeriale sui Bisogni Educativi Speciali (2012) abbia bruscamente interrotto il cammino intrapreso, separando nettamente quello che abbiamo chiamato il binario dell'accoglienza degli alunni stranieri dal binario dell'interazione e dell'educazione interculturale vera e propria.

Aluisi Tosolini: La norma si presta a essere interpretata come la sanitizzazione o medicalizzazione o, anche, istituzionalizzazione dello straniero, trattato alla stregua di un malato (peraltro incurabile, visto che lo Stato si rifiuta poi, anche in caso di successo scolastico, di riconoscergli la cittadinanza).

Spostando tutta l'attenzione sul deficit linguistico e, quindi, sulle procedure per l'integrazione, da ottenere con misure speciali di tipo dispensativo e compensativo, si corre il rischio di abbandonare il progetto di rendere la scuola adatta al

mondo che cambia, e di costringere invece i nuovi utenti a cambiare forma e dimensioni per riuscire a passare dalla porta di una scuola che rimane esattamente come è sempre stata. Se sulla soglia

del mio ufficio un giorno si presenta un elefante, ho due alternative: posso cambiare la porta, adeguandola alle esigenze del mio ospite, oppure posso chiedere all'elefante di inginocchiarsi, o ancora posso prenderlo a martellate per ridurlo alle dimensioni della porta, oppure posso chiedergli di tornare dopo una drastica dieta dimagrante. Ecco, a un certo punto noi abbiamo costretto gli studenti e le studentesse ad adeguarsi. Invece dovrebbe essere la scuola a (ri)mettere in discussione se stessa.

Riguardo alle indicazioni nazionali e al rinnovamento della scuola, occorre ammettere che anche in questo caso non siamo riusciti a cambiare il nostro rapporto con i saperi. Il modello gentiliano continua a dominare le menti di troppi insegnanti, che boicottano la scuola democratica o semplicemente fanno finta di non accorgersi che il loro compito non dovrebbe essere quello di preparare gli alunni ad affrontare il successivo grado scolastico, ma di prepararli a vivere da cittadine e cittadini liberi e responsabili. Siamo troppo bravi a fingere di cambiare, e nessuno chiede conto dell'applicazione o meno di una normativa che è molto più avanzata e adeguata alla società democratica di tante pratiche tradizionali. Sono sostanzialmente finte le certificazioni delle competenze rilasciate ormai da quasi un decennio, e sono altrettanto sostanzialmente finte le programmazioni per competenze. Anche gli esami di Stato, in fondo, servono soprattutto a fare i confronti tra una scuola e l'altra, una specie di concorso di bellezza a cui partecipano le diverse istituzioni scolastiche, che finalmente hanno l'occasione di presentarsi in pubblico. Lo studente è una variabile, e nemmeno la principale...

Diciamo la verità: la scuola, quella tradizionale, quella che abbiamo sempre fatto, non è riuscita a fornire le basi culturali di negoziazione per poter

" Siamo troppo bravi a fingere di cambiare, e nessuno chiede conto dell'applicazione o meno di una normativa che è molto più avanzata e adeguata alla società democratica di tante pratiche tradizionali. „



←
Milano, Italia.
Foto © Federico
Borselli.

pensare a una società pronta a cambiare a partire dalla pluralità di appartenenze linguistiche, culturali e/o religiose. Cos'altro deve succedere per convincerci a cambiare davvero?

Simone Giusti: Mi trovi d'accordo, soprattutto sulla necessità di cambiare. Ma non per sperimentare qualcosa di inusuale, bensì per applicare la norma e, quindi, rispettare il dettato costituzionale, che stabilisce il senso e i limiti della nostra libertà di insegnamento, funzionale al pieno sviluppo della persona e al raggiungimento dei risultati stabiliti di volta in volta dal Parlamento. Dal 2010 certifichiamo le competenze chiave di cittadinanza dei nostri alunni senza che essi sappiano di cosa si tratta. Forse occorre proprio ricominciare dal rispetto della legge, senza stare a scomodare le teorie psicopedagogiche.

Aluisi Tosolini: Siamo continuamente distratti da false emergenze, e anche per questo poco inclini a credere che la società in cui viviamo sia quella a cui dobbiamo tutti prepararci, non quella di quando eravamo giovani. Non ci sono invasioni in corso, non abbiamo masse di nuovi bambini e bambine o ragazzini e ragazzine da integrare. E per quel che riguarda le competenze linguistiche, che per molti insegnanti di liceo rappresentano un ostacolo insormontabile, è sufficiente e necessario evitare di osservare gli alunni da quell'esclusivo punto di vista. Basta prendere in considerazione altre competenze, e allora tutto cambia. La ricerca pedagogica ci insegna che sono i contesti educativi a creare la percezione dell'uguaglianza e della diversità, della somiglianza e della differenza. Luisa Zinant, studiosa dei contesti educativi eterogenei e plurilingui, ha fatto una ricerca molto interessante sulle seconde generazioni e

le nuove tecnologie⁷, nella quale dimostra che la percezione della differenza tra italiani e stranieri scompare dal momento in cui si trovano a usare le tecnologie digitali. In quel momento, mentre usano lo smartphone, per esempio, tutti sono vicini, abitano lo stesso spazio. Ciò non significa che è possibile o auspicabile l'abolizione delle differenze, ma solo che, attraverso la gestione consapevole degli spazi, è possibile rendere le persone coscienti del fatto che le differenze non sono assolute, che sono situate, e che non è necessario nasconderele o eliminarle. Allora cerchiamo di organizzare, a scuola, ambienti plurali diversi che rendano possibile la valorizzazione della diversità qualsiasi essa sia (di genere, di abilità, di lingua, di religione ecc.). La scuola, che non si percepisce come un ambiente educativo eterogeneo, crede ancora oggi di avere il compito di omologare e omogeneizzare. Come se ancora dovesse, come nel 1861, fare gli italiani, o dare a tutti una lingua universale e standardizzata.

Simone Giusti: Nonostante tutto, continuiamo a lavorare per perseguire l'obiettivo che avevi indicato nel 2007 in *A scuola di intercultura*: fare della scuola un intellettuale sociale, capace di usare la propria autonomia per cambiare la società e per collaborare alla costruzione di una «casa comune delle differenze», no?

Aluisi Tosolini: Certo che lavoriamo per quello, ma uno deve fare i conti con la sconfitta o la frantumazione di ciò per cui ha lavorato tutta la vita. In una società multiculturale l'educazione interculturale e alla cittadinanza avrebbe il compito non solo di riprodurre se stessa ma anche di innovare. La società cambia. A Milano il 27% delle coppie che si spostano sono miste. Qui a Parma, dove vivo e

→
Milano, Italia.
Foto © Federico
Borselli.



lavoro, all'incirca il 30% dei nati oggi è non italiano o figlio di coppie miste, quindi devo supporre che il 30% degli abitanti di Parma tra vent'anni sarà dunque di "stranieri"? La soluzione sarà l'apartheid? La separazione tra cittadini di serie A e B? Non possiamo pensare a una parte di cittadini che ha pieni diritti e prende le decisioni e una parte che sta a guardare. Dobbiamo cambiare, e abbiamo già dimostrato, in altri casi, di essere in grado di farlo.

Faccio un piccolo esempio a partire da un fenomeno che ho già analizzato in un mio libro (*Città*, Emi, Bologna 2006): la rotatoria. Il codice della strada italiano prevede che si dia la precedenza a destra. O almeno così è stato fino alla diffusione anche in Italia della rotatoria, un dispositivo che prevede che chi è dentro possa girare tutto il tempo che vuole e che coloro che vogliono immettersi, i nuovi entranti, diano la precedenza a chi è già dentro e sta girando. In quella situazione noi siamo stati capaci di rinegoziare le regole, mettendo persino in discussione la regola del codice della strada. Ecco, piaccia o non piaccia, le cose cambiano. E quello che sarà fra trent'anni in Italia non può essere il risultato di un processo di adeguamento ma qualcosa di diverso, frutto della rinegoziazione di sé, delle norme e degli stili di vita. Negoziazione che - certo - chiede condivisione delle regole.

E la regola base è, a mio parere, proprio il punto di partenza della dimensione interculturale nel sistema formativo italiano. Ovvero quella dimensione che inverte la democrazia.

NOTE

1. Reperibile online sul sito di Rai Educational: <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/default.htm>.
2. <http://avanguardieeducative.indire.it/>.
3. <https://www.ashoka.org/it/programma/le-scuole-changemaker>.
4. https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/publicazione_intercultura.pdf.
5. <http://www.perlapace.it/wp-content/uploads/2017/05/LineeGuidaPaceCittadinanza.pdf>.
6. <https://rm.coe.int/competences-for-democratic-culture-resume-it-revised-web-a5/1680717a26>.
7. *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*, ETS, Pisa 2014.

Aluisi Tosolini

è autore di *New media, Internet e intercultura* (con Sebi Trovato, Emi, Bologna 2001), *Città* (Emi, Bologna 2006), *A scuola di intercultura. Cittadinanza, partecipazione, interazione: le risorse della società multiculturale* (con Simone Giusti e Gabriella Papponi Morelli, Erickson, Trento 2007), *Acqua e intercultura* (con Davide Zoletto, Emi, Bologna 2007), *Comparare* (Erickson, Trento 2010). Per Loescher ha scritto il manuale *La filosofia e le scienze umane* (2006).

Simone Giusti

insegnante e saggista, scrive per «La ricerca» e dirige insieme a Natascia Tonelli la collana «QdR / Didattica e letteratura». Il suo sito è www.simonegiusti.eu/.

Le leggi razziali

1938-2018:

come raccontare

i bambini ai bambini

A ottant'anni di distanza, quali sono le avvertenze da considerare nell'inserire in un percorso didattico il racconto delle leggi razziali e della persecuzione dell'infanzia nell'Italia fascista?

di Bruno Maida

Il 1988 e il decennio che seguì l'anniversario del cinquantenario delle leggi razziali introdotte dal regime fascista hanno avuto un ruolo decisivo nella riflessione storiografica su quell'evento. Un profluvio, più o meno significativo, di interventi, articoli e saggi determinò una sorta di "scoperta" del razzismo, dell'antisemitismo e della sua applicazione in Italia tra le due guerre. Non che non ce ne fosse bisogno. La pubblicazione per Einaudi, nel 1961, della *Storia degli ebrei sotto il fascismo* di Renzo De Felice aveva rappresentato – per la sua ricchezza, per la novità, ma anche per l'autorevolezza che lo storico reatino avrebbe acquisito, proprio nel corso di quel decennio, grazie ai primi volumi della sua monumentale biografia di Mussolini – un ingombrante macigno per le ricerche successive e allo stesso tempo la base per un'interpretazione della persecuzione antiebraica, dalla legislazione alla Shoah, decisamente assolutoria per gli italiani. Sebbene molte delle semplificazioni che ne derivarono non furono attribuibili a De Felice, il quadro complessivo che ne emergeva era quello di un razzismo di imitazione tedesca, di una persecuzione calata dall'alto senza che questa affondasse in profonde radici sociali e culturali, di una estraneità e persino di un'opposizione di gran parte della popolazione.

L'idea di un razzismo ma anche di una persecuzione minori, improvvisati, privi di ferocia e volontà partecipativa ha lasciato il posto, negli ultimi trent'anni, a posizioni sostanzialmente diverse se non radicalmente opposte, tuttavia non sempre accompagnate dalle necessarie sfumature. Una ricca stagione di ricerche sull'argomento ha inoltre spinto molti testimoni di quelle vicende a raccontare il proprio passato, costringendo gli studiosi ad articolare meglio la nozione di persecuzione. Sono diventati temi del dibattito questioni come la responsabilità oggettiva della Repubblica sociale italiana e della popolazione, gli effetti della persecuzione su tutti coloro che non sono stati deportati ma che hanno subito ugualmente la legislazione antiebraica, l'eredità della normativa e della cultura antisemite perseguitate dal fascismo, i segni lasciati nei bambini¹ e nei giovani cresciuti nel cono d'ombra del regime e colpiti dall'impressionante schiaffo delle leggi razziali². Nel complesso, il 1938 ha assunto un valore

“ In Italia, l'idea di un razzismo ma anche di una persecuzione minori, improvvisati, privi di ferocia e volontà partecipativa, ha lasciato il posto a posizioni diverse se non radicalmente opposte, non sempre accompagnate dalle necessarie sfumature. „

periodizzante, certo correndo spesso il rischio di diventare «un gorgo luciferino, un vortice, un'ossessione monomaniacale, che tutto ingloba in se stessa e tutto pretende di giudicare, neutralizzando il *continuum* della storia»³.

A trent'anni di distanza non è la riflessione storiografica a dominare il discorso pubblico bensì, sembrerebbe, la capacità di quegli eventi di trasformarsi in una lezione per il presente. I rettori riuniti a Pisa lo scorso 20 settembre per chiedere scusa per l'espulsione di docenti e studenti dalle università hanno sottolineato la necessità di non essere mai ciecamente obbedienti⁴ (un invito che ricorda quanto sottolineò, molti anni fa, Bianca Guidetti Serra, in occasione della presentazione di un'importante testimonianza sulla deportazione politica femminile, e cioè che i giovani di allora avevano dovuto «imparare a disubbidire»⁵). Ed è proprio il rettore dell'Università di Pisa Paolo Maria Mancarella, in chiusura della cerimonia, ad ammonire: «La moralità degli studenti e dei docenti che allora subirono l'ingiustizia ci guidi

nel ricordo, nella riparazione, nella ricostruzione delle virtù civiche oggi necessarie alla resistenza contro tutte le discriminazioni, anche quelle del nostro tempo. Noi non dobbiamo obbedire mai più a ciechi intendimenti che calpestino la ragione e annullino la dignità dell'uomo». Il parallelismo tra le discriminazioni di allora e i diffusi razzismi e intolleranze di oggi costituiscono, a un tempo, un necessario alimento per una didattica che affondi le sue ragioni nel presente e un forte rischio di destoricizzazione degli eventi in una chiave di perenne attualizzazione del passato.

Viene dunque da domandarsi quali avvertenze sia utile mettere in campo nel momento in cui si ritenga di inserire in un percorso didattico il racconto delle leggi razziali e della persecuzione dell'infanzia nell'Italia fascista. Non avendo alcuna ambizione di sostituirmi alla riflessione dei pedagogisti, che su questo terreno hanno scritto utilissime pagine⁶, dico appunto «avvertenze», o forse sarebbe meglio dire - riprendendo qui il titolo di un breve, polemico quanto necessario in-

Ribolla, Italia.
Foto © Federico
Borselli.



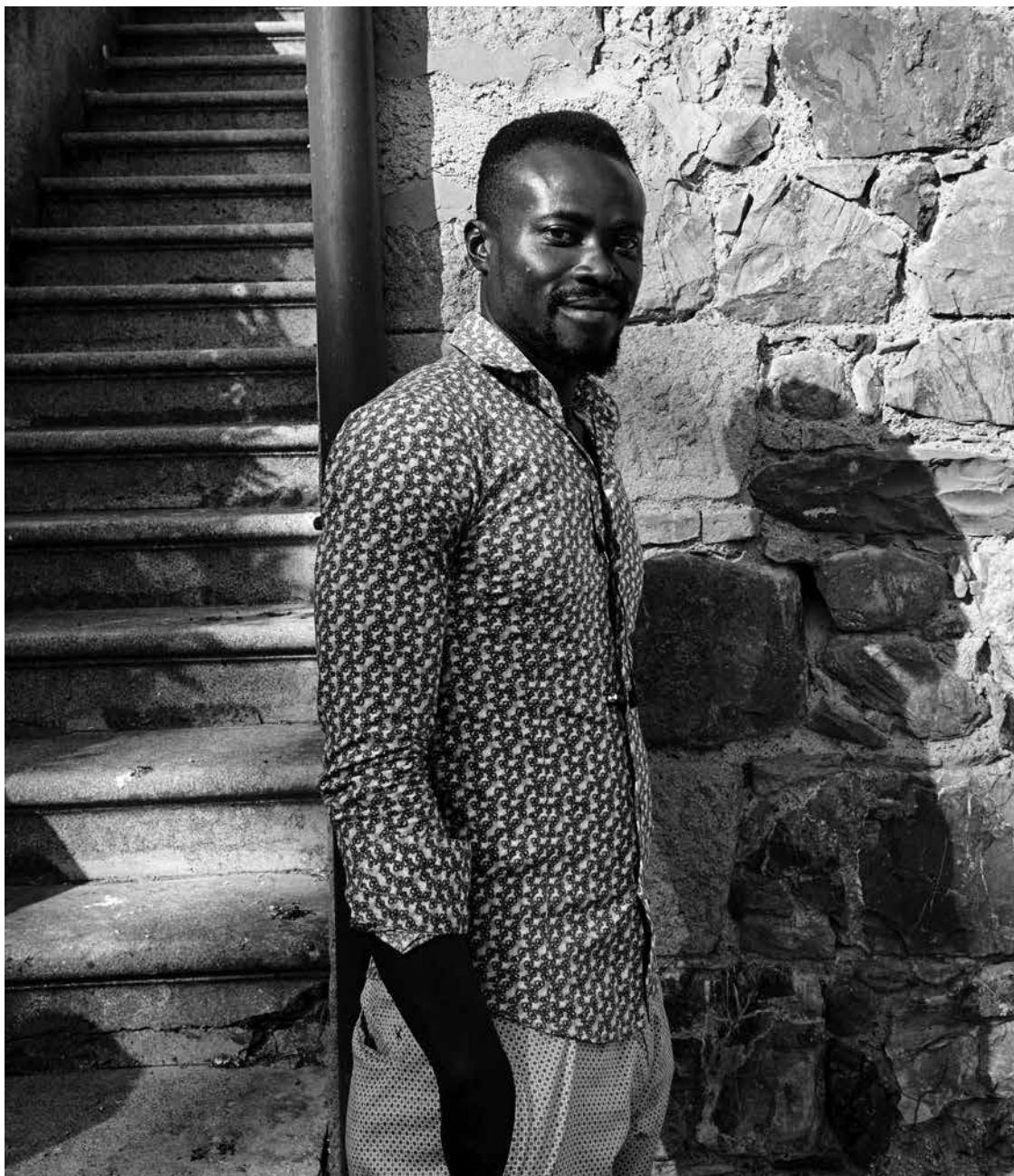


tervento di Alberto Cavaglion⁷ - “piccoli consigli”. Prima fra tutte che l’infanzia è un soggetto sociale, protagonista della storia e non passivo elemento di vicende osservate, agite e raccontate solo dagli adulti. Questo significa che i bambini - che non coincidono bensì si intrecciano con l’infanzia, essendo quest’ultima una costruzione culturale - sono stati vittime delle leggi razziali ma anche attori e spettatori. È evidente, per esempio, che i decreti di espulsione dalla scuola determinarono una ferita profonda nella vita e nell’identità dei bambini italiani ebrei (non “bambini ebrei italiani”, che contiene il rischio della tradizionale accusa antisemita della “doppia nazionalità”), ma per essi non furono delle norme a incidere e a invadere la loro esistenza. Fu al contrario un lento processo di separazione ed esclusione dalle pratiche, dalle relazioni, dai luoghi e dagli oggetti con i quali stavano determinando la propria relazione con il mondo e la propria formazione in quanto individui.

Le gerarchie, gli spazi e i tempi dell’infanzia

hanno infatti una specificità che deve essere rivendicata e analizzata se si vuole provare a guardare il passato “con occhi di bambini”. Per farlo è necessario che ne emergano le voci, le memorie, i punti di vista, le fonti, le parole e i silenzi. È un protagonismo che parte dal presupposto che l’infanzia abbia delle proprie forme di racconto, all’interno delle quali si costruisce una grammatica, una sintassi, un vocabolario e dei contenuti che fondano e restituiscono una determinata interpretazione della realtà. Si pensi solo al peso e al ruolo che nella lettura del mondo da parte dell’infanzia hanno i giochi e i giocattoli. La separazione degli ebrei dagli altri bambini passò anche attraverso la difficoltà e spesso l’impossibilità di condividere lo spazio e le pratiche del gioco con i coetanei. Il parco vietato non per legge ma per ostilità o indifferenza degli altri si intrecciava con il restringersi dello spazio casalingo: il proprio, nel quale non era concesso accogliere altri bambini; quello dei coetanei che non era più permesso frequentare in quanto “ariani”. La

↑
Ribolla, Italia.
Foto © Federico
Borselli.



casa, luogo di protezione, serenità e condivisione diventava in quel modo una gabbia dalla quale era difficile uscire e che, per così dire, restringeva gli spazi della fantasia e della conoscenza del mondo.

Porre al centro le leggi razziali significa anche ricordarsi che ogni bambino ha un nome. Si tratta, cioè, di restituire vita e corpo a ogni esperienza individuale ed evitare, al contrario, che le storie diventino icone, lontane quanto fossilizzate. Se partire dalle storie è un proficuo strumento per accompagnare i bambini nella conoscenza della storia, diventa necessario però impedire che esse si trasformino in una forma di identificazione assoluta, indipendentemente dal fatto che ciò accada nella dimensione delle vittime o degli eroi. «Perché gli oggetti del rispetto, come quelli della nausea,

li si tiene lontani da sé»⁸. Il che, naturalmente, è ancora più significativo nel caso dei bambini deportati e quasi tutti uccisi nei campi di sterminio. Dare un nome non deve essere parte di una pedagogia del dolore o di una identificazione attraverso il trauma. Al contrario: costituisce un passaggio indispensabile per far sì che l'immagine dell'infanzia non sia quella oggi assai usata e abusata sulle prime pagine dei giornali, dove campeggia sempre una fotografia di un bambino sofferente o ucciso da una guerra, simbolo delle buone o delle cattive ragioni che la sostengono. Di quel bambino noi non sappiamo mai l'identità, la storia, la parola; non gli restituiamo quella forma di protagonismo sociale che si traduce nella condivisione e nella responsabilità di ognuno.

Il richiamo ad Auschwitz è importante anche sotto un altro profilo, perché ci ricorda che la persecuzione dei diritti è strettamente legata alla Shoah. Non si tratta, naturalmente, di sovrapporre o confondere i due processi (persecuzione dei diritti e persecuzione delle vite), quanto piuttosto di cogliere gli elementi di continuità, le premesse, le condizioni e le trasformazioni degli ebrei nei lunghi anni di applicazione delle leggi razziali. L'indebolimento materiale e psicologico delle famiglie - che quando dovettero fuggire avevano conosciuto un progressivo asciugarsi di tutte le proprie risorse e un isolamento sempre più radicale - si declinava nell'infanzia come consapevolezza della debolezza dei padri e delle madri, come crisi dell'onnipotenza genitoriale, che nulla o ben poco avevano potuto e potevano fare per impedire o frenare il processo di espulsione, esclusione e separazione. Nello stesso tempo, si tenga sempre presente che le storie dei bambini perseguitati sono anche storie genitoriali: di padri e di madri che, malgrado tutto e con i tutti i limiti imposti, cercarono di garantire una normalità possibile, seppure costantemente dimezzata.

Le leggi razziali furono la prima ferita che coincise con il tempo della crescita e della formazione, accompagnate dalla paura, dall'incertezza, dalla scoperta improvvisa di una "colpa" - spesso coincidente con il marchio del proprio nome - di cui buona parte dei bambini italiani ebrei (figli di un lento e progressivo processo di laicizzazione del gruppo ebraico tra Ottocento e inizio Novecento) non aveva alcuna consapevolezza. Non fu una condizione uniforme per tutti i bambini e non tutti vissero ogni tappa che condusse dalle leggi razziali al campo di sterminio. L'età stessa determinò esperienze in parte diverse, perché se una parte di quei bambini visse l'intero percorso di persecuzione, altri intercettarono solo parti di quel tempo e di quelle vicende, avendo memoria di alcune e di altre no. E, tuttavia, va ricordato che non fu affatto casuale che l'insieme dei provvedimenti razzisti avesse come momento iniziale la scuola: erano gli spazi e i soggetti naturali a partire dai quali costruire l'uomo nuovo fascista, mobilitando i giovani nella direzione di un nuovo modello educativo-culturale e, in parallelo, espellendo e separando tutti coloro che razzisticamente non potevano né dovevano far parte di quel progetto.

Solo tenendo conto di questi aspetti, della loro storicizzazione, della loro complessa declinazione sul piano didattico e dell'equilibrio - qui particolarmente delicato, ancor più quando la geografia degli eventi punta verso Auschwitz - tra conoscenza ed emozione, le leggi razziali possono diventare un utile strumento per riflettere sui percorsi del razzismo, sui meccanismi di esclusione e di separazione sociale, sulla costruzione

e diffusione dell'indifferenza ma anche sulla rappresentazione dell'infanzia come vittima assoluta, che da un lato ne inibisce ogni protagonismo reale, dall'altro sposta l'attenzione sulla sua rappresentazione e sulla commozione che ogni essere umano prova di fronte alla sofferenza di un bambino. Ma quella che possiamo chiamare la "sindrome di Aylan", ossia il rischio di un rapporto inversamente proporzionale tra emozione e responsabilità, è un problema etico e pedagogico con il quale dovremmo fare costantemente i conti come insegnanti e, a dirla tutta, come esseri umani.

"Porre al centro le leggi razziali significa anche ricordarsi che ogni bambino ha un nome. Si tratta, cioè, di restituire vita e corpo a ogni esperienza individuale ed evitare, al contrario, che le storie diventino icone, lontane quanto fossilizzate."

NOTE

1. Su questo specifico tema che qui interessa particolarmente, cfr. B. Maida (a cura di), *I bambini e le leggi razziali*, Giuntina, Firenze 1999 e Id., *La Shoah dei bambini. La persecuzione dell'infanzia ebraica in Italia, 1938-1945*, Einaudi, Torino 2013.
2. Una efficace sintesi è in M. Sarfatti, *Gli ebrei nell'Italia fascista: vicende, identità, persecuzione*, Einaudi, Torino 2000, di cui si veda anche *Mussolini contro gli ebrei. Cronaca dell'elaborazione delle leggi del 1938*, Silvio Zamorani editore, Torino 1994.
3. A. Cavaglioni, *L'Italia della razza si è desta*, in «Belgafor», a. LVII, n. 337, 31 gennaio 2002, p. 41.
4. V. Strambi, *Pisa: le scuse dell'università a ottant'anni dalle leggi razziali*, in «la Repubblica», 20 settembre 2018.
5. R. Rizzo, *Carne da macellare nei "lager" nazisti*, in «La Stampa», 22 marzo 1978. Il libro era L. Beccaria Rolfi e A. M. Bruzzone, *Le donne di Ravensbrück. Testimonianze di deportate politiche italiane*, Einaudi, Torino 1978.
6. Si veda, a titolo di esempio, E. Perillo, *Insegnare e imparare la Shoah. Qualche riflessione*, in D. Giulietti (a cura di), *Eri sul treno per Auschwitz? Strumenti per raccontare la Shoah ai bambini*, Iscop-Fulmino edizioni, Rimini 2013.
7. *Piccoli consigli al ventenne che in Italia studia la Shoah*, in «Belfagor», n. 326, 31 marzo 2000.
8. R. Klüger, *Vivere ancora*, Einaudi, Torino 1995, p. 107.

Bruno Maida

insegna Storia contemporanea presso il Dipartimento di Studi Umanistici all'Università di Torino. Tra le sue pubblicazioni recenti *La Shoah dei bambini. La persecuzione dell'infanzia ebraica in Italia, 1938-1945* (Einaudi, Torino 2013) e *L'infanzia nelle guerre del Novecento* (Einaudi, Torino 2017).

L'unico straniero è il razzismo

È sempre più urgente rispondere alla domanda: come accogliere i migranti, coloro che hanno lasciato la loro casa per sopravvivere? Dare una risposta concreta non è facile, ma le possibilità di costruire un mondo migliore sono nelle nostre mani: è necessario ripensare e ricodificare le modalità dell'umana convivenza. E l'antropologia, sapere di frontiera, ci può aiutare a capire meglio il mondo che ci circonda.

di Andrea Staid

Troppo spesso, accendendo la televisione o leggendo un quotidiano, siamo sommersi da parole quali "invasione", "clandestini", "criminali". Ma, prima di tutto, questi "immigrati" sono uomini e donne come noi, che dovrebbero avere la possibilità di godere dei nostri stessi diritti. Non dobbiamo mai dimenticare che l'accoglienza è un concetto molto importante per l'essere umano: indica quel luogo che offriamo all'altro, vi confluiscono concetti basilari come ospitalità, fraternità e umanità.

Al liceo si studia Kant, che tratta la questione del diritto cosmopolitico, un diritto in grado di varcare i confini degli stati e delle nazioni. Rappre-

senta il diritto universale all'ospitalità, cioè un diritto di visita senza condizioni, e un diritto dell'ospite, per cui è necessario accogliere lo straniero come coabitante. È impensabile considerare un'umanità senza accoglienza: alla nascita siamo accolti in un luogo che non è il nostro, dove viviamo temporaneamente come ospiti,

e anche il ventre materno non è che il nostro primo rifugio. Ognuno di noi è migrante nel suo microcosmo di relazioni, accolto e invitato ad accogliere proprio in nome di una coabitazione con l'altro, che

il mondo contemporaneo rende imprescindibile.

Il cosiddetto fenomeno della globalizzazione, infatti, ha portato con sé diversi mutamenti, non solo sul piano economico e politico, ma anche e soprattutto su quello sociale e culturale. Mutamenti che, per la loro portata, rendono difficile continuare ad appellarsi al ritorno di situazioni che si potrebbero definire "pure", di una purezza in realtà mai esistita. Grazie alla mobilità internazionale e, quindi, alle maggiori possibilità di raggiungere in poco tempo parti diverse del globo, e grazie alla naturale propensione dell'uomo a viaggiare con il proprio inseparabile *bagaglio culturale*, le nostre società, le nostre metropoli, sono sempre più comunità ibride e meticce.

Per capire come accogliere e costruire il nostro futuro, in un momento delicato come quello che stiamo vivendo oggi, è necessario fare chiarezza sulle possibilità di interazione con le comunità di migranti in arrivo o già presenti in Italia. Nella società attuale, l'uso e l'abuso di determinati concetti porta a diversi problemi di comprensione. "Multietnico", "multiculturale", "meticcio" sono parole con significati complessi che troppo spesso vengono usate come sinonimi, mentre veicolano significati tra loro differenti.

Il multiculturalismo imperante nella nostra società descrive fenomeni legati alla semplice convivenza di culture diverse, in cui gruppi sociali di etnia e cultura dissimili difficilmente si incontrano e dialogano. In questo caso, le culture e le identità

"Multietnico, multiculturale, meticcio sono parole con significati complessi che troppo spesso vengono usate come sinonimi, mentre veicolano significati tra loro differenti. „



culturali vengono considerate come date, fissate, rigide e non suscettibili di mutamento. Il ritorno in auge dell'etnicità quale fonte di identificazione collettiva e spinta alle rivendicazioni, in seno alla modernità e alla globalizzazione, ha aumentato il multiculturalismo radicale.

L'ideologia e le pratiche multiculturali - pensando alla società come un mosaico formato da monoculture omogenee e dai confini ben definiti - hanno, di fatto, aumentato la frammentazione fra le componenti della società (e il rischio di forme di apartheid, come possiamo notare nei fatti degli ultimi anni di Tor Sapienza a Roma, via Padova a Milano, di Rosarno o di Castel Volturno), dimostrandosi validi strumenti per la costruzione di un'identità nazionale chiusa e incapace di comunicare. Seguendo un movimento che può apparire paradossale, il multiculturalismo si rivela, dunque, come il lato oscuro della monocultura.

In contrapposizione al modello multiculturale si propone un modello - anzi, un pensiero - "meticcio", un pensiero transculturale, dove ogni differenza non allude a privilegi né ad alcuna

discriminazione. La transcultura esige che gli uomini, migranti o meno, godano delle medesime "universali" possibilità e scelgano privi di vincoli comunitari dove, come e quando vivere. Nel modello meticcio non c'è nessuno spazio per lavoratori schiavizzati, esclusi dalla sfera del diritto solo perché non nati nel Nord del mondo. Il fatto che l'esercito della forza lavoro di riserva in Occidente sia così folto è un vantaggio per vari settori dell'economia. Per alcuni di questi, tra i quali quello agricolo in Italia, è necessario per vincere la competizione, perché permette di scaricare i costi di produzione sui lavoratori. Dato il legame inscindibile tra permesso di soggiorno e contratto di lavoro, il migrante irregolare si trova di fronte a due alternative: toltà l'eventualità di vivere d'elemosina, può rivolgersi o alle vie informali del mercato nero oppure sopravvivere attraverso attività illegali. È falso quello che affermano molti media, la famosa favola che non ci sia lavoro per i migranti, o peggio che vivano nella "pacchia del sistema dell'accoglienza": in realtà, interi settori dell'economia italiana - l'assistenza da

↑
Ribolla, Italia.
Foto © Federico
Borselli.

parte delle badanti o l'agricoltura, soprattutto in meridione - sopravvivono grazie alla forza lavoro migrante, che rientra però nei circuiti informali del mercato. Le condizioni di lavoro e di sopravvivenza di chi si trova nei circuiti dell'economia informale sono spesso tali da non permettere un'esistenza dignitosa, da non garantire la possibilità di inviare valuta estera alla famiglia in patria, da non ammettere l'accumulazione di un seppur minimo capitale. Nel modello transculturale o meticcio, invece, ogni persona ha il diritto di essere valorizzata nella sua unicità e irripetibilità, nella sua continua trasformazione e negazione della purezza originaria.

Viviamo in un mondo fatto di informazioni e immagini che ci sommergono continuamente, attraversiamo metropoli affollate, con strade che sembrano fiumi in piena di umani delle etnie più differenti, che con il passare del tempo si mescolano, si incontrano, si scontrano e danno

forma al processo meticcio, come ci ricorda François Laplantine: siamo «umani al di là delle appartenenze». L'insieme dell'umanità si sta interconnettendo attraverso una rete di rapporti che si estende progressivamente all'interno delle nostre città, nelle nostre vite. Nella società postmoderna assistiamo sempre di più a una rapida e profonda evo-

luzione dei modi di vita quotidiani, determinata da un insieme di eventi, dal mescolarsi di culture, esperienze diverse, fino alle sempre più veloci innovazioni tecnologiche che cambiano il nostro modo di vivere e vedere la realtà. Assistiamo a trasformazioni culturali dovute all'interazione tra fattori evolutivi, sociali, culturali, economici e tecnologici che raggiungono un'ampiezza senza precedenti. I mutamenti in atto stanno modificando irreversibilmente il nostro vivere quotidiano, il nostro modo di pensare e di percepire il mondo e la convivenza umana.

L'antropologia, in questo campo, ha un compito importante, che è quello di capire perché un gran numero di migranti mettono a rischio la loro stessa esistenza pur di non rinunciare a una prospettiva di vita dignitosa. Persone che attraversano deserti e mari, costretti a vivere in tendopoli e baraccopoli precarie, che si affidano, non potendo fare altro, a trafficanti di umani "senza nome", che mettono in gioco la loro stessa vita per aprirsi un varco, una possibilità di futuro, un lavoro nel Nord del mondo. Le motivazioni di queste migrazioni contemporanee sono molte, legate a diverse sfere della vita di ogni persona che "decide" di migrare; sicuramente uno dei fattori più importanti nella

scelta di lasciare la propria casa è la presenza di guerre o di regimi totalitari-polizieschi nei paesi di origine; non sono inoltre da sottovalutare le spinte legate alla globalizzazione economica e al crescente numero di persone che si ritrovano senza risorse e senza lavoro.

Per questo è necessario prefigurare un mondo aperto, senza muri e pregiudizi, dove donne e uomini siano pronti all'ibridazione culturale. Un mondo che al suo interno ospiti una miriade di culture differenti disposte al cambiamento, all'ascolto e l'incontro. Una comunità che non entri in contrasto con la libertà del singolo. Per accogliere e trovare una casa per tutta l'umanità dobbiamo impegnarci a costruire un mondo di eguali per diritti ma differenti per culture, una società di donne e uomini liberi di creare la loro specificità culturale. Un mondo dove non esistano lavoratori schiavizzati nei campi di pomodori o nei grandi cantieri edili, dove tutti i lavoratori godano degli stessi diritti, senza differenze di colore di pelle.

L'antropologia ci può aiutare a capire meglio il mondo che ci circonda perché è un sapere di frontiera, che sta sulla linea di incontro fra tradizioni intellettuali e modi di pensare tra culture diverse e che oltrepassa i confini culturali e statali, perché rifiuta le certezze del mondo di cui è espressione per aprirsi ad altri mondi, ad altre esperienze di significato, un sapere che non può mai stare fermo.

Per questo il compito dell'antropologia è quello di trovare il modo di costruire ponti tra le diverse culture, in aperta opposizione alla costruzione dei muri simbolici e reali che negli ultimi anni sono stati creati dal mondo politico e intellettuale. Come antropologi, sappiamo bene che la cultura non è mai una conclusione, ma una dinamica costante alla ricerca di domande inedite, di possibilità nuove, che non domina, ma si mette in relazione, che non saccheggia, ma scambia, e rispetta.

Andrea Staid

è docente di antropologia culturale e di antropologia visuale presso la NABA. Dirige la collana biblioteca/ antropologia Meltemi e collabora con numerose testate giornalistiche. È autore di *Abitare illegale. Etnografia del vivere ai margini in Occidente* (Milieu, Milano 2017), *I dannati della metropoli* (Milieu, Milano 2014), *Gli arditi del popolo* (Edizioni La Fiaccola, Ragusa 2007; Milieu, Milano 2015), *Le nostre braccia. Meticcio e antropologia della nuova schiavitù* (Agenzia x, Milano 2011; Milieu, Milano 2018) e *di I senza stato* (Bebèrt, Bologna 2015), *Contro la gerarchia e il dominio. Potere, economia e debito nelle società senza stato* (Meltemi, Milano 2018), *Senza confini. Una ethnographic novel* (Milieu, Milano 2018). I suoi libri sono adottati in diverse università e tradotti in Spagna, Grecia e Germania.

“ In contrapposizione al modello multiculturale si propone un modello - anzi, un pensiero - “meticcio”, un pensiero transculturale, dove ogni differenza non allude a privilegi né ad alcuna discriminazione. ”

Una finestra sul mondo del sociale

Parole, dati, immagini, storie
per raccontare il fenomeno migratorio.

di Eleonora Camilli

Per la sua posizione geografica, l'Italia è storicamente sempre stata interessata dal fenomeno migratorio. In particolare, a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, tale fenomeno ha portato alla nascita nel nostro Paese di alcune comunità stabili di persone provenienti da diverse aree geografiche (Nordafrica, Sudamerica, Albania, Romania, Moldavia, Cina, Filippine...).

Oggi i migranti regolarmente residenti sono oltre cinque milioni (l'otto per cento circa della popolazione). Eppure è negli ultimi anni che l'immigrazione e il multiculturalismo sono diventati centrali nel dibattito pubblico. C'è chi parla di accoglienza e integrazione, chi evoca lo spettro dell'invasione e della sicurezza. Di certo il racconto – che ricorre nei discorsi politici, ma anche nella quotidianità dei media – è molto spesso a rischio strumentalizzazione. Come parlare, dunque, di immigrazione senza cadere negli stereotipi e in una narrazione scorretta e lontana dalla realtà?

L'immigrazione è anche uno dei temi princi-

pali trattati da *Redattore sociale*¹, il primo network multimediale italiano di servizi informativi e di documentazione online sui temi del welfare, della disabilità, del disagio sociale, dell'impegno nel volontariato e nel terzo settore. Fin dall'inizio il tentativo, di certo non facile, è stato quello di trattare di migranti, rifugiati e seconde generazioni smascherando le fake news e dando la "giusta" misura del fenomeno. Per questo, per noi sono fondamentali innanzitutto i dati: quasi tutti gli articoli in cui si tratta il tema hanno al loro interno informazioni di contesto e numeri attendibili, che fanno riferimento a fonti istituzionali (il sito dei Ministeri dell'Interno, dell'Istruzione, del Lavoro e delle Politiche sociali, l'Istat, l'Unhcr, l'Oim ecc.) e a centri studi specializzati (Idos, Ismu, Caritas/Migrantes). Un metodo imprescindibile per contrastare il diffondersi di allarmismi o di interpretazioni sommarie e fuorvianti. Secondo una recente indagine di Ipsos, ad esempio, gli italiani sovrastimano il numero reale della presenza di cittadini stranieri nel nostro Paese. Questo è dovuto in parte a una sovraesposizione a notizie che

Ribolla, Italia.
Foto © Federico
Borselli.
↓





↑
Ribolla, Italia.
Foto © Federico
Borselli.

parlano di immigrati (e in particolare degli arrivi via mare, che nel 2018, secondo i dati UNHCR², sono stati l'80% in meno rispetto ai primi nove mesi del 2017), dall'altra alla scarsa attenzione di molto giornalismo a una giusta - e doverosa - contestualizzazione quando si parla di questo argomento, ovvero rilevando non solo la reale presenza numerica nel nostro Paese, ma anche facendo un raffronto con altri Paesi, in particolare quelli europei.

L'attenzione ai dati va di pari passo con quella all'uso delle parole corrette. Perché è innanzitutto attraverso il linguaggio che si costruisce la visione condivisa di un fenomeno sociale. Non è un caso che *Redattore sociale*, insieme all'agenzia di stampa *Dire*, sia stata la prima testata in Italia a eliminare, nel 2008, la parola "clandestino" dal suo notiziario. Il termine, infatti, oltre a non essere giuridicamente corretto, contiene in sé anche un'immagine negativa e discriminatoria. È preferibile sempre usare "migrante irregolare", come prevede anche Carta di Roma³, il codice deontologico dell'Ordine dei giornalisti su migranti e rifugiati, a cui abbiamo aderito fin dall'inizio.

Proprio sulla scia di questa attenzione al linguaggio è nato il progetto "Parlare civile"⁴, realizzato da *Redattore sociale* insieme alla cooperativa sociale Parsec⁵. L'idea è quella di fornire a giornalisti e comunicatori un aiuto pratico nel trattare temi sensibili e a rischio di discriminazione. È il primo progetto in Italia che affronta contemporaneamente argomenti quali disabilità, genere e orientamento sessuale, immigrazione, povertà ed emarginazione, prostituzione e tratta, religioni, rom e sinti, salute mentale. Il progetto consiste in un libro dallo stesso

titolo e in un sito web, facilmente consultabile, che contiene oltre 200 schede su parole chiave redatte alla luce dell'etimologia, dell'uso corrente, dei dati, di innumerevoli esempi di buono o cattivo uso nella comunicazione, di alternative praticabili. Le schede sono compilate con l'intento di essere didattiche e informative, e non censorie o prescrittive, nella consapevolezza che il linguaggio non è statico ma in continua trasformazione. Sono citati anche articoli di giornale, come esempio di informazione virtuosa o tossica, senza indicare il nome della testata o dell'autore dell'articolo, ma soltanto la tipologia (quotidiano nazionale, sito internet, data di pubblicazione ecc.). C'è poi una spiegazione dei termini, dalla loro genesi all'uso preferibile. Tutte le schede si basano sull'uso delle parole scientificamente corretto e più accreditato, quello più accettabile e in cui non è insita una possibile discriminazione o un'offesa. Nel caso del linguaggio legato al tema migranti, si fa riferimento sia ai termini per definire lo status di chi arriva nel nostro Paese (la differenza tra rifugiati, richiedenti asilo e irregolari), sia ad alcuni termini specifici (dublinati, apolidi) e ad altri discriminatori (nero, negro, di colore, rom, zingari, vu cumprà ecc).

La stessa cura nei termini la impieghiamo anche nella scelta delle immagini (foto e video) a corredo dei contributi giornalistici che appaiono sulla nostra testata. Per questo, speculare al progetto "Parlare civile" è nato qualche anno dopo "Questione di immagine"⁶, nella convinzione che l'uso dei contenuti visivi possa contribuire allo stesso modo a un'immagine scorretta o distorta. Le immagini, molto più delle parole, creano etichette e generalizzazioni su fenomeni sociali complessi che coinvolgono le fasce più deboli o minoritarie della popolazione. Oppure, al contrario, la forza di uno scatto e di una scena diventano un "simbolo" che aiuta a fissare un momento, una storia, a lungo nell'immaginario collettivo.

È il caso di foto come quella del piccolo Alan Kurdi, rinvenuto cadavere su una spiaggia nel tentativo di raggiungere l'Europa, e diventata simbolo della crisi migratoria nel 2016, capace di smuovere (seppure per un breve periodo) le coscienze sulle stragi della frontiera. Oppure alle immagini associate al fenomeno migratorio, quasi sempre rappresentato da un barcone carico all'inverosimile che evoca l'idea dell'invasione. Servono quindi competenze giornalistiche, fotografiche, antropologiche e sociologiche per tentare di decostruire alcuni tipici cliché della produzione dei media.

Il progetto, realizzato insieme a Parsec e a Zona⁷, associazione di fotografi professionisti, unisce giornalismo, ricerca sociale e competenze nella produzione di contenuti video-fotografici. Nasce come piattaforma aperta di discussione, per favorire una riflessione sempre più urgente nel mondo dei media italiani. Per la prima volta in

Italia, indaga in modo organico sui meccanismi di costruzione dell'immaginario collettivo sulle tematiche sociali a rischio di discriminazione, attraverso l'analisi delle fotografie e dei servizi video dei principali media nazionali.

Infine, per raccontare cosa sia l'immigrazione, da sempre *Redattore sociale* mette al centro le storie delle persone, proprio per passare dal "fenomeno sociale" alla "vita reale". Troppo spesso, infatti, i migranti, gli stranieri, i ragazzi di seconda generazione, sono l'oggetto del racconto giornalistico, e quasi mai il soggetto. La sfida portata avanti in questi anni è stata anche quella di ridare voce a queste persone, renderle protagoniste della narrazione. Diversi sono gli articoli e i reportage che ne raccontano la vita nel nostro Paese, sia per denunciare casi di discriminazione o illegalità, sia per mettere in risalto le tante storie positive, di buona integrazione, che restano troppo spesso invisibili.

Che cos'è *Redattore sociale*

Il progetto è nato nel 2001 come agenzia di stampa e svolge oggi il suo lavoro quotidiano attraverso un portale gratuito (il "magazine" redattoresociale.it); un portale-agenzia riservato agli abbonati (agenzia.redattoresociale.it) dove, in collaborazione con l'agenzia di stampa *Dire*, pubblica 80-100 nuovi contenuti al giorno tra notizie, video, photogallery; altri siti web di documentazione. A questo si aggiunge un'attività ventennale di formazione di giornalisti (45 seminari, quasi 8.000 partecipanti da tutta Italia) grazie alla quale *Redattore sociale* è stato riconosciuto nel 2014 ente accreditato per la formazione professionale continua dall'Ordine dei giornalisti. Ogni anno realizza anche un prestigioso premio internazionale per i migliori cortometraggi su temi sociali (capodarcocolaltrofestival.it). Dal 2006 gestisce ininterrottamente i contenuti del portale SuperAibile.it e dal 2012 la rivista mensile SuperAibile INAIL, due iniziative editoriali dedicate esclusivamente al tema della disabilità. La sede centrale è nelle Marche, all'interno della Comunità di Capodarco.

Come nasce

L'idea di una testata tematica per dare voce al mondo del sociale nasce da una riflessione portata avanti da un gruppo di intellettuali, giornalisti e operatori del settore, sulla trattazione dei temi legati all'esclusione e al disagio nei media mainstream. Già sul finire degli anni '80, infatti, Capodarco aveva dato vita ai primi esperimenti in assoluto di lavoro comune tra il mondo del giornalismo e quello del "sociale", allora in piena fase di maturazione. Dagli incontri con alcuni giornalisti del "Gruppo di Fiesole" nasce *Il margine della notizia*, un'indagine sui titoli di alcuni quotidiani nazionali

riguardo i temi del disagio sociale, presentata il 31 marzo 1990 in un convegno nella sede storica della comunità. L'anno successivo la collaborazione si allarga anche all'Ordine nazionale dei giornalisti e alla Federazione dei periodici del volontariato sociale. Ne nasce *Titoli minori*, un rapporto che raccoglie i risultati di un questionario sulle "fonti delle notizie sulle marginalità sociali" sottoposto a un campione di 250 giornalisti italiani. Nel 1994 parte il seminario di formazione per i giornalisti sui temi del disagio e dell'impegno sociale, intitolato *Redattore sociale*. È il primo di una serie di incontri di tre giorni che attireranno ogni anno a Capodarco 200 giornalisti, oltre alle centinaia di partecipanti alle edizioni brevi via via organizzate in altre città. È dagli stessi giornalisti presenti a questi seminari che verrà la sollecitazione a creare uno strumento di informazione e di documentazione sui temi sociali costante, professionale, adeguato ai tempi del giornalismo.

Come si fa l'informazione sociale sul Web?

La redazione è formata da giornalisti professionisti e documentaristi con un'esperienza ventennale sui temi sociali. Oltre alla sede principale di Capodarco dispone di una redazione a Roma e di uffici di corrispondenza a Bologna e Milano, e ha inoltre corrispondenti da tutte le regioni italiane.

La sfida ogni giorno è quella di produrre un notiziario alternativo e specializzato, che rimetta al centro i temi considerati marginali dalle altre testate. Questo è possibile integrando le notizie dell'ultim'ora, le opinioni e le esperienze degli studiosi, i fatti dai territori, la documentazione e le banche dati.

L'obiettivo è di seguire gli avvenimenti del giorno e nel contempo offrire un approfondimento su alcuni "temi caldi", ma con un punto di vista sempre specialistico. Il mondo delle associazioni, degli operatori e delle mille sfaccettature della società civile rappresenta il terreno di nascita e di crescita di *Redattore sociale* e, allo stesso tempo, ne costituisce fonte privilegiata.

NOTE

1. <http://www.redattoresociale.it/>
2. <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean>
3. <http://www.cartadiroma.org>
4. <http://www.parlarecivile.it/home.aspx>
5. <http://www.cooperativaparsec.it/web/index.php>
6. <http://www.questionedimmagine.org/>
7. <http://www.zona.org/it/>

Eleonora Camilli

è giornalista professionista, e lavora a *Redattore sociale* da oltre dieci anni. Si occupa di immigrazione.

Manipolare gli antichi: il finto razzismo dei Romani

Perché, invece di desumere elementi di coesione spirituale dai grandi valori che il mondo classico ci ha trasmesso, abbiamo preferito cercare nell'antichità le pezze d'appoggio per costruire identità politiche, nazionali e perfino razziali?

di Mauro Reali



↑
Una riproduzione moderna del busto di Caracalla, www.galleriabazzanti.it.

Più di una volta mi è stata posta la domanda: «Ma (anche) i Greci e i Romani erano razzisti?» Si tratta di un quesito al quale è impossibile rispondere in modo netto, sia perché le generalizzazioni sono sempre sbagliate, sia perché l'epoca greco-romana occupa oltre un millennio di storia. Me la sono, però, sempre cavata con un po' di mestiere, dicendo che è pur vero che, tra i Greci, gli Ateniesi hanno sempre vantato la loro autoctonia, e che i Romani signori del "villaggio globale" hanno esaltato nei secoli il loro ceppo originario latino-sabino, ma che difficilmente si tratta di atteggiamenti che potremmo definire "razzisti". Le discriminazioni dei Romani, ad esempio, non riguardavano mai tratti somatici o colore della pelle di altre genti, ma usi, costumi, valori diversi da quelli da loro incarnati; discriminazioni destinate poi a cade-

re con l'avvenuta "romanizzazione" dei popoli vinti, e completamente azzerate dalla *Constitutio Antoniniana* del 212 d.C. con la quale l'imperatore Caracalla concesse la cittadinanza romana a tutti gli abitanti dell'impero.

Le nostre «comunità immaginate»

—
Siamo però stati noi posteri a leggere alcuni comportamenti antichi in un'ottica sbagliata, per giustificare la creazione posticcia di quelle che lo studioso americano Benedict Anderson¹ ha chiamato *imagined communities*, dando vita a un processo nel quale «le comunità sacre integrate da vecchi linguaggi sacri furono gradualmente frammentate, pluralizzate, territorializzate». In poche parole: invece di desumere elementi di coesione spirituale dai grandi valori che il mondo classico ci ha trasmesso (la *philanthropia* greca o l'*humanitas* latina in

primis...), abbiamo preferito cercare nell'antichità le pezze d'appoggio per costruire quelle - piccole o grandi - identità politiche, nazionali (e, ahimè, perfino razziali...) che hanno caratterizzato il mondo contemporaneo.

Voglio ora proporre un paio di esempi relativi all'inizio del secolo scorso, ricordando però, come hanno sottolineato l'antropologo Francesco Remotti e l'antichista Maurizio Bettini², che pure i nostri tempi - si parva licet... - stanno abusando un po' troppo di termini quali "identità" e "radici", scomodando talora (spesso a sproposito) anche i nostri beneamati classici.

Il travisamento razzista della Germania di Tacito

Un caso paradossale di forzato travisamento moderno di un testo latino è quello - tanto noto quanto tristemente evocativo - relativo alla Germania di Tacito (opera scritta intorno al 98 d.C.). Tale mistificazione ha riguardato soprattutto il suo quarto capitolo, che così inizia:

Dal canto mio, condivido il parere di coloro che reputano le genti della Germania non contaminate da nozze con altri popoli. Si tratta dunque di un popolo a parte, di sangue puro, con caratteristiche fisiche peculiari. Infatti, per quanto è possibile all'interno di un così vasto gruppo di persone, l'aspetto fisico è lo stesso in tutti: occhi truci e cerulei, capelli rosso-oro, corporature imponenti e valide soltanto al primo assalto. Non proporzionata appare però la loro resistenza al lavoro e alla fatica: non sono abituati a sopportare sete e caldo, mentre tollerano freddo e fame, date la rigidità del loro clima e la povertà del loro suolo.
(trad. G. D. Mazzocco)

Lo scrittore e filosofo inglese (che scriveva anche in tedesco) Houston Stewart Chamberlain, nel suo *Le Basi del diciannovesimo secolo* (edito la prima volta nel 1899 e poi ripubblicato in varie lingue)³, aveva infatti voluto dare una lettura assai faziosa di questo passo, contribuendo ad alimentare negli anni a venire il mito della purezza della "razza ariana", «un mito-chiave nel bagaglio ideale del Nazismo», come ha bene scritto lo studioso Luciano Canfora, che a tale argomento ha dedicato un'importante monografia⁴. Chamberlain aveva addirittura emendato il testo tacitano pur di rafforzare la curvatura razziale (e "razzista") della sua lettura; se infatti in *Germania* 4, 2, invece che *Unde habitus quoque corporum, tamquam in tanto hominum numero, idem omnibus*, si leggesse... *quamquam in tanto hominum numero*, il senso muterebbe sensibilmente. Passare da «per quanto è possibile all'interno di un così vasto gruppo di persone, l'aspetto fisico è lo stesso in tutti» (col significato

limitativo di *tamquam*) a «benché in un così vasto gruppo di persone, l'aspetto fisico è lo stesso in tutti» contribuirebbe infatti a togliere qualunque attenuazione all'espressione: i Germani - tanti, tutti... - sarebbero pertanto connotati dai medesimi tratti somatici, in virtù dell'autoctonia e della purezza che li caratterizza.

Difficile accogliere la variante filologica di Chamberlain, anche se attestata da un codice già a Jesi (il celebre *codex Aesinas*) e ora alla Biblioteca Nazionale di Roma (codice 1631): non a caso le SS di Heinrich Himmler (non certo un bibliofilo...) cercarono vanamente di strapparla nel 1943 al conte jesino Baldeschi Balleani, suo proprietario, per portarlo in Germania⁵. Allo stesso modo, è impossibile pensare che il senatore romano Publio Cornelio Tacito, che pure spesso contrappone il vigore fisico e morale dei Germani al decadimento etico e politico dei suoi concittadini, possa fare dell'autoctonia e della purezza germanica un elemento di esaltazione assoluta. Molto più semplicemente, lo storico latino accoglie un *tópos* della cultura antica - quello dell'identità tra il carattere di un popolo e la natura delle propria terra - e lo sviluppa in relazione ai Germani; e lo fa - come già aveva rilevato il grande filologo Eduard Norden⁶ - con parole simili a quelle con le quali un testo greco falsamente attribuito al medico greco Ippocrate (V sec. a.C.), intitolato *Sulle acque, le arie, i luoghi*, affrontava il tema dell'autoctonia di Egiziani e Sciti, che "ariani" non erano proprio! Quello che Chamberlain pensava essere scritto per i Germani era dunque un "motivo itinerante", che vari autori classici usarono in epoche diverse con una sorta (mi si perdoni l'espressione...) di "copia e incolla". Conformismo? Forse sì, ma non certo "razzismo"...

Il fascismo e la "razza romana"

Non poteva mancare, in questa nostra riflessione, un accenno al recupero del mondo romano in chiave "razzista" fatto da Benito Mussolini: tale mistificazione - come ricorda la storica Paola S. Salvatori⁷ - ebbe il suo culmine nel 1938, non a caso l'anno della promulgazione delle leggi razziali in Italia. Infatti, in un discorso coevo, il Duce affermava:

Il problema razziale è per me una conquista importantissima, ed è importantissimo averlo introdotto in Italia. I romani antichi erano razzisti fino all'inverosimile. La grande lotta della Repubblica Romana fu appunto questa: sapere se la razza romana poteva aggregarsi ad altre razze [...] Bisogna mettersi in mente che non siamo camiti, che non siamo semiti, che non siamo mongoli. E allora, se non siamo nessuna di queste razze, siamo evidentemente ariani e siamo venuti dalle Alpi, dal nord. Quindi siamo ariani di tipo mediterraneo, puri.

→
La statua
marmorea di
Tacito sulla
facciata del
Parlamento di
Vienna.



Si può ben capire come sia inutile la confutazione di tesi tanto assurde e indimostrabili, per di più corroborate da esempi storici a dir poco traballanti. Più produttivo, invece, è ricordare la vasta eco manipolatoria di tali idee, poiché il giovanissimo Giorgio Almirante – poi figura di spicco della destra politica italiana – scrisse sul primo numero della rivista «La difesa della razza» (sempre nel famigerato 1938) un articolo teso a dimostrare come la decadenza dell'impero romano sia iniziata con l'ascesa al trono di imperatori non italici, e abbia avuto il suo culmi-

ne proprio con quel Caracalla – di origine africana, una *faccetta nera*, dunque... – che nel 212 d.C. estese ai provinciali la *civitas*. D'altronde, per un razzista non poteva che essere lui «africano di nascita, celtico di costumi [...] per nessun vero verso un imperatore romano» a rovinare Roma, poiché «agisce come oggi agiscono, nei cosiddetti paesi democratici, i negatori del razzismo; fa di Roma il crogiuolo in cui tutte le genti possono impunemente mescolarsi; e in tal modo affretta il crollo della civiltà antica, che è civiltà della razza italiana».

Roma, una civiltà multietnica

Già si è detto come Tacito non potesse essere un campione dell'autoctonia, tanto più di quella dei "nemici" Germani, che da ufficiale dell'esercito aveva probabilmente combattuto in quanto sudditi ribelli. Egli infatti sapeva bene, perché gli bastava guardarsi intorno, che Roma aveva costruito la sua forza proprio dalla fusione di etnie, lingue e religioni diverse, che si erano riconosciute sotto un'unica autorità politica⁸. E se ai suoi tempi la grande e "civile" Roma vacillava e i barbarici Germani erano invece nel pieno del loro vigore, ciò non dipendeva dalla "purezza" di questi ultimi contrapposta al *melting-pot* romano; ciò dipendeva invece dal logoramento morale, ma anche economico, politico e soprattutto militare che era stato procurato ai Romani dalla plurisecolare gestione di un immenso, sconfinato, potere (che logora anche chi ce l'ha, contrariamente a quanto affermava Giulio Andreotti). Quel potere che certo l'imperatore Caracalla esercitò un secolo dopo con poca saggezza e tanta ferocia; ma non perché - con buona pace di Almirante - «africano di nascita, celtico di costumi» (era infatti figlio dell'africano Settimio Severo ed era nato a Lione) o perché afflitto da anacronistiche simpatie «democratiche», ma perché principe inetto e inesperto, logorato dalle faide familiari e dalle pressioni dei pretoriani, i quali alla fine lo assassinarono. La concessione della *civitas* ai provinciali, tra l'altro, fu forse una delle sue poche scelte azzeccate, anche perché non era stato lui a fare «di Roma il crogiuolo in cui tutte le genti possono impunemente mescolarsi». Era stata la Storia con la S maiuscola, seguendo l'impulso dato dal divino Romolo, fondatore dell'Urbe, il quale, secondo il racconto di Tito Livio (*Ab Urbe condita* 1,8,5-6), aprì a "migranti" di ogni tipo le porte della neonata città. Infatti:

In seguito, perché non fosse inutile tale ampiezza dell'Urbe, allo scopo di accrescere la popolazione secondo l'antico accorgimento dei fondatori di città, i quali attiravano a sé gente oscura e umile facendola passare per autoctona, [Romolo] offrì come asilo il luogo che ora, a chi vi sale, appare circondato da una siepe tra due boschi. Ivi si rifugiò dai popoli vicini, avida di novità, una folla di gente d'ogni sorta, senza distinzione alcuna tra liberi e servi, e quello fu il primo nerbo dell'incipiente grandezza. (trad. M. Scandola)

Certo, qualcuno potrebbe obiettare che allora i numeri di "richiedenti asilo" erano pochissimi, che questi venivano tutti dal Lazio (e dunque - per parlar chiaro - erano della stessa "razza" dei Latini), e per di più che Romolo non è mai esistito, nonostante le suggestioni dell'archeologo Andrea Carandini⁹... Osservazioni legittime, queste, nella loro disarmante semplicità. Così come è, però, di

disarmante semplicità la ben più documentata verità scientifica definitivamente acclarata in questi anni, e cioè il fatto che le razze non esistono! Chissà se tale scoperta, oltre alle odiose discriminazioni razziali, spazzerà via anche queste manipolazioni della storia antica? Manipolazioni insensate, folli, che parrebbero addirittura ridicole, se non avessero contribuito ai tragici genocidi del Novecento.

NOTE

1. B. Anderson, *Comunità immaginate. Origine e forme dei nazionalismi*, Laterza, Roma-Bari 2018 (ultima di numerose edizioni); il titolo originale inglese è *Imagined Communities*, London-New York 1991.
2. Il riferimento è a F. Remotti, *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari 2007 e M. Bettini, *Radici. Tradizione, identità memoria*, Il Mulino, Bologna 2016.
3. H. S. Chamberlain, *Die Grundlagen des XIX Jahrhunderts*, Munchen 1899.
4. L. Canfora, *La Germania di Tacito da Engels al Nazismo*, Liguori editore, Napoli 1979.
5. Sulle vicende del codice (gravemente danneggiato dall'alluvione del 1966 a Firenze, dove allora si trovava), e non solo, si veda: C. B. Krebs, *Un libro molto pericoloso. La Germania di Tacito dall'Impero romano al Terzo Reich*, Il Lavoro editoriale, Ancona 2012 (prima edizione: New York 2011). L'edizione italiana ha un'appendice filologica di Paolo Fedeli, che al *codex Aesinas* ha pure dedicato un'importante *lectio* all'Accademia dei Lincei: www.lincei.it/files/documenti/Lectio%20Brevis_Fedeli_20151113.pdf.
6. E. Norden, *Die germanische Urgeschichte in Tacitus Germania*, Berlin-Leipzig 1920.
7. P. S. Salvatori, *Razza romana*, in A. Giardina, F. Pesando (edd.) *Roma caput mundi*, Electa, Milano 2012, pp. 277-286; le citazioni del discorso di Mussolini e dell'articolo di Almirante sono tratte da questo lavoro, cui rimando anche per la mirata bibliografia. Importanti pure le osservazioni contenute passim in Andrea Giardina, André Vauchez, *Il mito di Roma. Da Carlo Magno a Mussolini*, Laterza, Roma-Bari 2000.
8. Mi limito a ricordare il volume A. Giardina, F. Pesando (edd.) *Roma caput mundi*, Electa, Milano 2012, già citato alla nota precedente, ma anche a P. Veyne, *L'impero greco-romano. Le radici del mondo globale*, Rizzoli, Milano 2007.
9. La disputa sulla possibile storicità della figura di Romolo ha spesso assunto toni accesi. Notevole la polemica tra il "possibilista" A. Carandini (*Roma. Romolo, Remo e la fondazione della città*, Catalogo della mostra, Electa, Milano 2000) e il "negazionista" A. Frascchetti (*Romolo il fondatore*, Laterza, Roma-Bari 2002).

Mauro Reali

docente di liceo, Dottore di Ricerca in Storia Antica, è autore di testi Loescher di Letteratura Latina e di Storia. Le sue ricerche scientifiche, realizzate presso l'Università degli Studi di Milano, riguardano l'Epigrafia latina e la Storia romana. È giornalista pubblicista e direttore responsabile de «La ricerca».

Quattro poesie di Giovanni Nadiani

Le prime due poesie sono tratte da *Guardrail* (Pequod, Ancona 2010), le ultime due da *Il brusio delle cose. Sintagmi feriali in lingua bastarda* (Mobydick, Faenza 2014).

All'originale, in lingua romagnola di Reda di Faenza, è affiancata l'autotraduzione in italiano.

Per Giovanni Nadiani (1954-2016), poeta, ricercatore e traduttore, scrivere in romagnolo e in italiano è il risultato della constatazione e dell'accettazione che oggi il mondo è impurità, incrocio, meticciamiento.

«Accedere a una nuova, diversa e elastica identità, a una 'creolità' se vogliamo, – si legge in un suo saggio del 1997 – mi sembra l'unica alternativa al trasformare se stessi immediatamente e pedissequamente in hamburger».

nó ch'a fasen i cvel
sèmpar in freza
pinsend ch'e' vnirà e' su dè
ch'a putren lavurê
cum ch'u s'dev
cun tota la chêlma ch'u i vó
par fêr i cvel fet ben...
nó a n's's'adasen brisa
che chi cvel ch'a lè
fet in prisìa e furia
l'éra e' masum
ch'a putegna fê
adès ch'u s'è fat terd
l'è bur
e a n'gn'ariven piò dri
nè cun la fôrza
ch'a j aven pers
e gnânc cun i dè
ch'a j aven finì.
par nò scorar de' sens
d'fê chi cvel
ch'a n'l'avden piò invèl...

nó
da par nó
a 'n se incion...
nó
s'a n'sen gnît
pr incion
a n'sen incion...

e nenca acsè
un dè
u i srà sèmpar
chijcadon
ch'u i tucarà
pr amôr o par fôrza
d'tu só da lè
cla masa d'gnît
che fiê d'incion
försi pr un mument
j onich d'segn
d'chijcadon...

noi che facciamo le cose
sempre in fretta
pensando che verrà il giorno
in cui potremo lavorare
come si deve
con tutta la calma che ci vuole
per fare le cose fatte bene
noi non ci accorgiamo
che quelle cose lì
fatte in fretta e furia
erano il massimo
che potevamo fare
ora che si è fatto tardi
è buio
e non ci arriviamo più
né con la forza
che abbiamo perso
e nemmeno coi giorni
che abbiamo finito
per non parlare del senso
di fare quelle cose
che non lo vediamo più da nessuna
parte...

noi
da soli
non siamo nessuno...
noi
se non siamo niente
per nessuno
non siamo nessuno...

e anche così
un giorno
ci sarà sempre
qualcuno
a cui toccherà
per amore o per forza
di raccogliere
quel mucchio di niente
quella puzza di nessuno
forse per un attimo
gli unici segni
di qualcuno...



Invidia

... la burdela mora albanesa prema dla clas
arpuneda dri la muraja de' curtil
cun la chitara ins al spali ch' l'aspetta
inguseda par l'urel d' l'esam d' terza
ch' la t aspetta
te
ch' la n ved l' ora che t ariva
te
pr brazet
te
mi moj
prufesuresa int l' indirizzo musicale
te
mi moj
più stretta ch' ne me
cun la pasion che t é spartì a lè cun li
la musica d' una vita a culur pina d' fiur
(senza la pavura d' fer ridr)
a la faza di culega ch' i l' amaza dè par dè
cun la pavura de' su ruger dla buciadura...

... e par quant ch' a v vègh
int e' spicet dla màchina a m degh
ch' a so quasi gelos d' li invigios
d' tota cla musica
dentra a vò dō
int e' curtil dla scola
in dō che te tra du tri dè
t an la vdiré piò
ch' la dona...

al biciclet mezi inriznidi dal badanti
parchigedi int e' perch la zobia dopmez dè

vampè d' musica maghrebina
da talafunin patachet

Invidia

... la ragazzina mora albanese prima della classe
nascosta dietro il muretto del cortile
con la chitarra sulle spalle che attende
impaurita alle lacrime per l' orale dell' esame di terza
che ti aspetta
te
che non vede l' ora che arrivi
tu
per abbracciarti
te
mia moglie
insegnante dell' indirizzo musicale
tu
mia moglie
più stretta di me
con la passione che hai condiviso con lei
la musica di una vita a colori piena di fiori
(senza la paura di essere ridicole)
alla faccia dei colleghi che l' ammazzano giorno per giorno
con la paura urlata della bocciatura...

... e per tutto il tempo in cui vi vedo
sullo specchietto retrovisore mi dico
che sono quasi geloso per lei invidioso
di tutta quella musica
dentro voi due attorno a voi due
nel cortile della scuola
dove tu tra alcuni giorni
non vedrai più
quella donna...

le biciclette mezze arrugginite delle badanti
parcheggiate nel parco il giovedì pomeriggio

folate di musica maghrebina
da cellulari sboroncelli

Giovanni Nadiani

nato a Cassanigo di Cotignola nel 1954 (e morto a Reda di Faenza nel 2016), è stato poeta, traduttore e germanista. Dal 2001 ha svolto attività di ricerca e di insegnamento nella sede di Forlì della Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori dell'Università di Bologna. Ha pubblicato alcune monografie e diversi saggi su questioni di teoria e pratica della traduzione letteraria e multimediale, su lingue e generi testuali minoritari. In qualità di traduttore ha curato, tra l'altro, le opere di numerosi poeti e narratori tedeschi, neerlandesi e di varie aree linguistiche minoritarie. Ha diretto il quadrimestrale letterario «Tratti» e la rivista online di studi sulla traduzione «InTRAlinea». Le sue principali raccolte poetiche sono *e' sech* (Mobydick, Faenza 1989), *TIR* (Mobydick, Faenza 1994), *Feriae* (Marsilio, Venezia 1999), *Beyond the Romagna Sky* (Mobydick, Faenza 2000), *Sens* (Pazzini, Rimini 2000), *Eternit®* (Cofine, Roma 2004, Premio Ischitella 2004), *Ram: versi dalla Romagna-Italia: 1996-2005* (Birandola, Faenza 2005), *Guardrail* (Pequod, Ancona 2010), *Il brusio delle cose. Sintagmi feriali in lingua bastarda* (Mobydick, Faenza 2014).



←
Ribolla, Italia.
Foto © Federico
Borselli.

Federico Borselli

Federico Borselli è fotografo e illustratore. Si è formato all'Accademia di Belle Arti di Bologna. Ha collaborato con l'agenzia Contrasto, con Fotoup e con Witness Journal. Attualmente è tornato a vivere in Maremma, dove sta lavorando ad alcuni progetti fotografici: *Brevi viaggi inutili*, *Stranger(s) in paradise*, *After fire*, *Back Home*.

Le immagini qui pubblicate, che ritraggono richiedenti asilo e migranti in attesa (o mentre festeggiano l'arrivo) del permesso di soggiorno, amici del fotografo o semplici passanti, sono state scattate a Ribolla, nel grossetano, e a Milano, tra il centro e Via Paolo Sarpi, a Chinatown.

Il suo sito è www.federicoborselli.com.

L'impasse della razza nelle aule americane

32

DOSSIER / L'impasse della razza nelle scuole americane

Non affrontare la questione della razza rischia di alimentare le forme indirette di razzismo, tuttavia ogni riferimento al colore della pelle rischia d'essere sanzionato come politicamente scorretto.

di Francesca Nicola

Che la pedagogia interculturale sia il modello più adatto a gestire l'inserimento di bambini stranieri nelle scuole italiane, ancora eurocentriche e ben lontane da una reale integrazione degli alunni provenienti da altre comunità, è oggi un'idea molto diffusa e probabilmente egemone fra gli educatori italiani. Conosciuta nel mondo anglosassone come *multicultural education*, l'educazione interculturale mira a inserire nel curriculum elementi provenienti dalle culture d'origine, al fine di valorizzare e utilizzare le risorse di cui gli immigrati sono portatori. È dunque animata da un intento antirazzista, che in genere si esplicita nell'insegnare agli studenti che il concetto di razza non esiste in quanto categoria scientifica e materiale, fondata cioè su una differenza biologica; esiste solo una costruzione culturale, un'invenzione storicamente utilizzata dalle ideologie politiche razziste per stabilire differenze naturali laddove non esistono affatto.

In questo Dossier vogliamo dare voce a una posizione più radicale, nota negli Stati Uniti come Critical Race Theory (CRT), per la quale affermare che il razzismo non ha alcuna validità scientifica non rende questo atteggiamento meno dannoso,





Lois Wu, *Una studentessa della Columbia University*,
www.columbiaspectator.com

e neppure ne elimina la persistenza implicita in ampi strati della società, comprese le istituzioni scolastiche.

È il primo articolo a fornire questa contestualizzazione. Affondando le radici delle proprie rivendicazioni nella storia del movimento per i diritti civili e nella lotta dei neri per l'emancipazione, la Teoria Critica della Razza nasce come movimento di studiosi di colore impegnati nel rileggere il diritto americano a partire da una prospettiva razziale, considerata essenziale per la comprensione della realtà giuridica. Inizialmente applicata all'ambito giuridico e alle politiche pubbliche, la CRT è diventata nel tempo una lente teorica particolarmente efficace per leggere le dinamiche ancora fortemente segregazioniste della scuola americana.

Contro il daltonismo razziale

Comunque non è diffuso solo negli Stati Uniti l'atteggiamento che gli studiosi critici della razza rimproverano al multiculturalismo: essi, infatti, sono critici anche nei confronti della retorica della Color Blindness (cecità verso la razza, o daltonismo razziale), ovvero il principio di indifferenza verso il colore della pelle e quindi verso l'origine etnica dei cittadini/studenti, oggi assunto come valore guida da molti educatori. Da una parte, essi riconoscono che ci sono buone ragioni perché ciò accada: sottolineando l'irrelevanza giuridica dell'appartenenza razziale, la Color Blindness rifiuta la supremazia normativa bianca, cioè il sistema formale di dominio basato sull'esplicita pretesa che i neri siano inferiori ai bianchi. Per questo, in campo educativo la neutralità nei confronti della differenza razziale è percepita come un'opzione garantista, capace di evitare, almeno dal punto di vista formale, le forme di discriminazione più evidenti.

D'altra parte, però, questi studiosi sottolineano gli effetti distorti e perniciosi cui giunge la cecità verso il colore.

Li documenta l'articolo di Janet Ward Schofield (un classico della letteratura sul daltonismo razziale in campo educativo) sulle relazioni umane alla Wexler Middle School, un istituto creato con l'intento di fornire un modello esemplare di convivenza multiculturale. Pur non essendovi tensioni evidenti, si verifica l'incapacità di questo approccio di far fronte al reale vissuto degli studenti, per i quali lo status razziale è spesso un problema vero, soprattutto ovviamente per quelli di colore o appartenenti a minoranze. Per loro la Color Blindness equivale a una forma di negazionismo che, mantenendo immutato lo status quo, si tramuta in definitiva nella riconferma di una egemonia bianca. Senza contare, poi, che essa permette ai professori di evitare discussioni difficili, sino a giungere in casi estremi a una vera e propria autocensura educativa: esemplare il caso di quel professore che, per non urtare la sensibilità della classe, spiega la storia romana senza accennare all'esistenza della schiavitù.

L'importanza di evitare le micro-aggressioni

Nonostante la proliferazione delle pedagogie ispirate alla Critical Race Theory, la questione di come e in che misura utilizzare il concetto di razza a scuola rimane negli Stati Uniti al centro di un dibattito animato.

Spesso si ha la sensazione che la discussione sia intrappolata in un'impasse: pare che sia il tacerne sia il parlarne possano alimentare dinamiche discriminatorie. Se per un verso non nominando la razza si finisce per nascondere le cause profonde delle vecchie e nuove forme di razzismo di fatto presenti, dall'altra il parlarne apertamen-

te può apparire a volte irragionevole, rischioso o irrispettoso.

Lo sanno bene alla University of California, uno dei fiori all'occhiello del sistema di educazione superiore del Paese, che ha messo a punto una serie di regole per studenti, impiegati e professori volte a limitare l'utilizzo di «frasi razziste o sessiste» per «migliorare la convivenza nei campus» fra le quali sono comprese domande come «Da dove vieni?» e «Dove sei nato/a?». È la logica del politicamente corretto, ormai predominante in tutti i campus americani e inglesi, al cui centro vi è il tentativo di combattere quelle che i regolamenti universitari definiscono «micro-aggressioni», un termine coniato negli anni Settanta dallo psicologo Chester M. Pierce a indicare tutte le frasi, espressioni e comportamenti che posseggono, anche solo potenzialmente, un significato svalutativo verso gruppi di persone definiti dall'etnia, dall'orientamento sessuale, religioso o culturale.

Intrappolati fra l'ansia dilagante del politicamente corretto, che impone l'utilizzo di un linguaggio neutrale e daltonico, e le suggestioni della pedagogia più innovativa, che al contrario suggeriscono di affrontare esplicitamente il tema, gli insegnanti americani vivono con crescente disagio e apprensione la questione dell'appartenenza razziale dei loro studenti.

Lo conferma l'ultimo articolo di questo dossier: un estratto da un manuale di buone pratiche messo a disposizione dei docenti per gestire le tempeste emotive che il tema della razza può suscitare e scongiurare il rischio di ferire o offendere gli studenti.

Francesca Nicola

è dottore di ricerca in Antropologia presso l'Università Bicocca di Milano. Per «La Ricerca» si occupa stabilmente di osservare il panorama pedagogico americano.

Quando la razza conta

Per la Critical Race Theory parlare della razza, pur senza assumerne alcuna concezione biologica, è un'esperienza potenzialmente trasformativa sia per gli individui sia per la società.

di Francesca Nicola

A partire dalla metà degli anni Settanta negli Stati Uniti numerosi giuristi, attivisti politici e studiosi di diritto, prendendo atto dello stallo del movimento dei diritti civili cui avevano partecipato nel decennio precedente e stufi del conservatorismo dell'Accademia, formarono un network nazionale di discussione critica e di lotta verso il pensiero dominante e il riformismo liberal nord americani. Le loro riflessioni, presto definite Studi Critici del Diritto (CLS: Critical Legal Studies), che

conquistarono una dopo l'altra gran parte delle facoltà di diritto del Paese. Esse ruotavano attorno una tesi radicale: piuttosto che essere fondamentalmente giuste e il prodotto del progresso storico, le leggi americane sono invece uno strumento nelle mani di ricchi e potenti per favorire se stessi.

Nel 1987 molti esponenti di colore, rimproverando al movimento di concentrarsi sulla critica all'ideologia giuridica dominante senza però prendere in considerazione il ruolo egemonico del razzismo, orga-

nizzarono un laboratorio di discussione indipendente sulle relazioni tra razza, politica e istituzioni. Nacque così la Critical Race Theory (CRT), la teoria critica verso la razza, la cui elaborazione teorica ruota attorno a tre idee chiave: a) l'idea della "bianchezza" come proprietà; b) la messa in questione delle politiche *color-blind*; c) l'individuazione delle azioni positive come strumento imprescindibile per la promozione di una concreta eguaglianza tra individui economicamente, politicamente e socialmente diseguali.

Una manifestazione del movimento Black Lives Matter, 2016, Wikimedia commons.
↓



La razzializzazione

Applicando un approccio costruttivista, gli studiosi critici della razza sposano l'idea che la divisione dell'umanità in razze non abbia nulla di naturale. Le persone, sostengono, non nascono appartenenti a una razza, ma lo diventano attraverso processi di razzializzazione. Le razze sono infatti costruzioni storiche, sociali, ideologiche ma soprattutto giuridiche: è il diritto, sostengono, che ha creato le differenze nell'aspetto fisico, tracciando fra esse confini fissi, immutabili, oggettivi e neutri, perché considerati biologicamente determinati. È ancora il diritto che ha attribuito a questa caratteristiche fisiche significative razzializzanti.

Per capire la portata di questa tesi basterebbe considerare il censimento nazionale americano e la sua evoluzione nel tempo. Oggi le caselle relative alla razza da sbarrare per certificare la propria appartenenza sono le seguenti: *White; Black or African American; American Indian and Alaska Native; Native Hawaiian and Other Pacific Islander; Some Other Race* per tutti gli altri colori.

Ma non è sempre stato così. Nel 1790 le categorie previste erano solo tre: *Free White Females and Males, All Other Free Persons* e *Slaves*. Nel 1820, come conseguenza dell'aumento del numero di neri liberi, venne inserita una distinzione fra *Slaves* e *Free Colored Persons*. Nel 1850, dunque prima dell'abolizione della schiavitù, si passò a *Black* e *Mulatto*, eliminando dunque l'indicazione della condizione di schiavitù e preferendo sondare quanto "sangue nero" aveva una persona di colore. Nel 1890 il Congresso, influenzato dalle diffuse teorie razziste pseudo-scientifiche su base biologica che si stavano allora diffondendo, impose che i soggetti dovessero essere identificati come *Black* (tre quarti o più di sangue nero), *Mulatto*

(da tre ottavi a cinque ottavi), *Quadroon* (un quarto) e *Octoroon* (un ottavo).

Dieci anni dopo si ritornò a un unico *Black* (*Negro or of Negro Descent*, termine che è rimasto fino ai giorni nostri non solo nel censimento ma anche nel linguaggio pubblico). Infine, nel 1970, assistiamo al ritorno di *Black* e nel 2000 all'ingresso di *African American*.

Un elemento balza subito all'attenzione: mentre la categoria che designa gli schiavi africani e i loro discendenti (nonché oggi gli immigrati dall'Africa subsahariana) è la più storicamente variabile, quella di "bianco" è rimasta stabile per più di due secoli, ad eccezione di un'unica modifica nel 1850. Da allora appare unicamente come *White* e sussume tutti gli immigrati di origine europea, inclusi quelli che nella cultura e nella società americane una volta si dubitava fossero davvero bianchi, come gli italiani, ma anche, oggi, i residenti di origine mediorientale o nordafricana.

La bianchezza

Chiunque sposi la prospettiva critica verso la razza sa bene che, seppur costruito, quello di razza è un concetto vivo nella società e in grado di influire pesantemente nella biografia e nella traiettoria di vita dei soggetti. Tornando alla tassonomia razziale che il censimento nazionale elabora, ad esempio, occorre ricordare che le definizioni ufficiali e burocratiche che esso istituisce sono servite per elaborare *politics* volte a discriminare o avvantaggiare le minoranze, a seconda del periodo storico.

Oggi il censimento è la base per stabilire le politiche di *affirmative action* (azioni positive), ovvero le quote di rappresentanza delle minoranze nelle scuole e sui posti di lavoro. La sua genesi ha però intenti meno nobili: in una società composta da residenti nativi, coloni e immigra-

ti, schiavi africani deportati e poi liberati, decidere chi poteva essere incluso tra i bianchi era cruciale, visti i privilegi giuridici, economici e sociali che la bianchezza portava con sé. La *whiteness* era la proprietà necessaria per divenire cittadini della repubblica americana.

Dal XVII secolo fino agli anni Sessanta del Novecento ai bianchi, in particolare a quelli di origine europea, e più specificatamente ai ricchi protestanti anglosassoni, sono stati accordati privilegi esclusivi in materia d'istruzione, immigrazione, diritto di voto, cittadinanza, acquisizione dei terreni e procedimenti penali.

Il fenomeno della trasparenza

Come mostra bene l'esempio del censimento nazionale, e come ricordano gli studiosi critici della razza, è evidente che il principio per cui il diritto costruisce la razza non vale solo per la razza nera. Anche quella bianca è frutto di un processo di costruzione guidato da norme giuridiche che hanno trasformato la bianchezza in un fatto oggettivo. È anzi possibile spingersi oltre e sostenere che, stabilendo i confini fra identità razziale bianca e non bianca, la bianchezza abbia costruito se stessa.

Sono stati i bianchi, ad esempio, a stabilire che negli Stati Uniti la prole nata da un uomo bianco e una donna *black* fosse *black*, anche se bianca nell'aspetto e nei tratti somatici. Si tratta di quella che l'antropologo Marvin Harris ha chiamato «regola dell'ipodiscendenza»: bastava una sola goccia di sangue nero per essere considerati *black*. Secondo la Critical Race Theory i privilegi della *whiteness* non sono uno spiacevole ricordo del passato. Rispetto alla fase storica del segregazionismo, l'emarginazione dai benefici sociali che comporta il non essere bianchi si è fatta semplicemente meno sfacciata.



La studiosa di diritto ed esponente della CRT Barbara Flag ha elaborato questo concetto attraverso la potente immagine della trasparenza: nella vita quotidiana i bianchi non pensano a loro stessi in termini razziali. Associando il concetto di razza esclusivamente alle persone di colore, tendono a guardare la razza dall'esterno, come se per loro fosse del tutto trasparente. Sono consapevoli della loro bianchezza solo quando si rapportano a un contesto in cui sono presenti non-bianchi.

Lo dimostra anche una serie di esperimenti condotti con alcuni studenti dalla psicologa Beverly Tatum. Alla richiesta di completare la frase "Io sono..." in un minuto, gli studenti di colore immediatamente menzionano la loro appartenenza razziale o

etnica, le donne il loro essere donna, gli studenti ebrei l'appartenenza religiosa, gli studenti gay l'identità sessuale. I ragazzi bianchi, invece, non menzionano la bianchezza, così come gli uomini non includono nella descrizione il loro genere e gli eterosessuali il loro orientamento sessuale.

Dalla Color Blindness alla Race Consciousness

— Il fenomeno della trasparenza, secondo gli studiosi critici della razza, mette in discussione il concetto stesso di decisione neutrale. Se i bianchi non sono consapevoli del loro essere bianchi, è infatti possibile che le scelte da loro considerate neutrali rispetto alla razza (il cosiddetto *transparently white decisionmaking*),

in realtà, non lo siano. Vi è una buona probabilità che i criteri da loro utilizzati per prendere decisioni cruciali per la vita di tutti, presentati come neutrali o ciechi rispetto alla razza, tendano anche solo involontariamente ad essere associati alla bianchezza. È possibile, per esempio, che si limitino a sancire come razzisti solo gli atti dichiarati ed espliciti, senza mettere in discussione i fattori profondi e strutturali che determinano le disuguaglianze fra gruppi.

La bianchezza, dunque, non è solo un sistema di privilegi, ma include anche la capacità di nascondersi. Creando una cornice concettuale in cui l'azione umana è presentata come assoluta e libera da condizionamenti esterni, i bianchi si convincono di non essere razzisti, diventan-

↑ Una giovane attivista per i diritti civili delle minoranze, www.mtmv.org.

do così complici passivi della riproduzione delle strutture di subordinazione. Secondo i teorici critici della razza non basta non essere razzisti: occorre svelare i meccanismi che creano e mantengono il privilegio all'interno e attraverso i sistemi di potere, dismettendo così l'abito della trasparenza.

Le azioni positive

— La soluzione alla disuguaglianza razziale non è dunque la *color-blindness* (in italiano traducibile con daltonismo razziale, o cecità verso la razza), la concezione secondo cui la produzione normativa e giurisprudenziale deve disconoscere qualunque rilevanza al fatto del colore.

Come già detto, la meritocrazia cieca verso il colore, centrata esclusivamente sul successo del singolo individuo, non intacca i modelli strutturali del privilegio e dell'oppressione. Pur suscitando l'impressione di un'eguaglianza giuridica formale, si serve di nozioni giuridiche ideologiche intrise di privilegio bianco.

Ciò che occorre, sostiene la CRT, è piuttosto una nuova *color-consciousness*, ossia una nuova razzializzazione, sia nella teoria che nella pratica politica. Nel campo del diritto serve una legislazione antidiscriminatoria razzialmente consapevole e basata su interventi che compensino gli svantaggi derivanti dai pregiudizi e dalla discriminazione.

È il caso delle *affirmative actions*, ossia delle politiche studiate per promuovere la partecipazione di persone con specifiche identità razziali, etniche, di genere, sessuali e sociali in contesti in cui sono sottorappresentate attraverso programmi di reclutamento mirato, trattamenti preferenziali e quote nei corsi di istruzione, posti di insegnamento, assunzioni di lavoro e assegnazione di appalti pubblici.

Il concetto di *affirmative actions*, così come quello di pari opportunità, nasce negli Stati Uniti nella seconda metà del Novecento, in un Paese scottato dalla tragica eredità storica e giuridica della schiavitù e della segregazione razziale. Si tratta però di un'eccezione. Il modello di tutela antidiscriminatoria americano tradizionalmente punisce principalmente le discriminazioni dirette e intenzionali, focalizzandosi sulla giustizia individuale e privilegiando la dimensione formale e neutralista dell'eguaglianza.

Non è un caso che le azioni positive, dopo una prima fase di accettazione subito dopo l'entrata in vigore del Civil Rights Act del 1964, già dagli anni Ottanta abbiano trovato quasi sempre l'opposizione delle corti, dove sono state interpretate spesso come discriminazioni al rovescio e dichiarate, pertanto, illegittime. Ancora oggi il dibattito sulla loro applicazione è appassionato, specialmente in questi mesi in cui l'amministrazione Trump ha cancellato alcune direttive che promuovevano la diversità all'interno di scuole e di università.

La razza nell'epoca post-razziale

— Le questioni e le sfide poste dagli studiosi critici della razza sono più attuali che mai. L'ingresso di Obama alla Casa Bianca ha segnato l'inizio di quella che questi stessi studiosi hanno definito *post-racial era*, ossia un'epoca dominata da un'ideologia cieca verso la razza: il fatto che un afroamericano sia stato eletto presidente per molti dimostrerebbe che l'America ha superato il suo passato razzista e che la razza non rappresenta più un principio centrale dell'azione sociale.

Gli studiosi critici della razza ribattono che il cambiamento della dimensione simbolica dell'oppressione razziale non

implica necessariamente un cambiamento della dimensione materiale. Così come la fine formale della segregazione non ha smantellato il potere razziale, la vittoria del presidente Obama non chiude il discorso sulla razza. Al contrario, è necessario smontarne i meccanismi ideologici.

Il pensiero *post-racialist* del programma politico di Obama durante la campagna elettorale e dopo l'elezione si presenta come "universale", cioè l'opposto di *racesspecific*. Il post-razzismo politico di Obama è infatti una declinazione della Color Blindness: entrambe respingono le politiche basate sulla coscienza di razza a favore di soluzioni universali e ignorano il modo in cui la razza opera per la preservazione illegittima dei vantaggi del gruppo dominante. La giustizia sociale, ha spesso dichiarato Obama, non può essere perseguita attraverso politiche che favoriscono le minoranze e spaccano la popolazione americana in un "noi" e "loro", ma attraverso politiche universali che garantiscano a tutti gli americani, e quindi anche alle minoranze, istruzione, lavoro e assistenza sanitaria.

Per la Color Blindness, la razza, che coincide con il colore della pelle, non può essere utilizzata, neanche per scopi integrazionisti, poiché implica il trattamento di individui uguali in maniera diversa sulla base di una caratteristica arbitraria, priva di rilevanza sociale, sulla quale gli individui non hanno nessun controllo.

Non la pensano così gli studiosi critici della razza, per i quali invece, la razza è costruito sociale, politico, e culturale: non solo si può ma si deve parlare di razza senza per questo essere razzisti.

Francesca Nicola

Gli effetti della prospettiva daltonica a scuola

È vero che il concetto di razza non ha basi scientifiche, ma una scuola che non affronta il razzismo cancella il vissuto degli studenti.

di Janet Ward Schofield

Lo scopo della mia ricerca è analizzare le relazioni tra studenti afroamericani e bianchi in condizioni favorevoli, almeno in teoria, allo sviluppo di rapporti positivi tra di loro. Ho scelto quindi la Wexler Middle School, un istituto di una grande città del Nord-Est nato per diventare il modello di un'educazione integrata di alta qualità. Quando è nato aveva un corpo studentesco (1.200

bambini) composto per il 50% da afroamericani e per il 50% da bianchi. Le prime quattro posizioni amministrative sono occupate da due afro americani e due bianchi, a simboleggiare l'impegno della scuola nel fornire pari condizioni ai membri di entrambi i gruppi, fornendo al contempo sia agli studenti bianchi sia a quelli afroamericani l'opportunità di rapportarsi quotidianamente con persone che condividono la loro

identità razziale in posizioni di autorità nella scuola.

La situazione non è però così idilliaca come sembrerebbe. Nonostante gli sforzi fatti, la percentuale di insegnanti afroamericani è solo del 25%. Va poi considerata la differenza di status socio-economico. La stragrande maggioranza degli studenti bianchi della Wexler proviene dalla classe medio-alta, mentre gli afroamericani appartengono in pochi casi alla

L'intervallo alla Barnard School, una delle prime scuole in cui è stata praticata l'integrazione razziale, Washington, 1955, Getty Images.
↓





↑
Studenti a
Boston nel 1973.
© Boston City
Archives.

classe media, e per il resto provengono da famiglie povere o della classe operaia.

In breve, la Wexler ha fatto più sforzi del solito per promuovere relazioni positive tra studenti afroamericani e bianchi, ma decisamente non è riuscita a ricreare l'ambiente ideale per raggiungere quest'obiettivo. La mia analisi si basa su uno studio intensivo durato quattro anni delle relazioni umane nella Wexler.

I dati sono stati raccolti attraverso l'osservazione diretta dei ragazzi nelle aule, nei corridoi, in mensa e nelle aree ricreative, prestando particolare attenzione ad alcune attività, come le lezioni di Educazione Affettiva, progettate per aiutare gli studenti a conoscersi, e le riunioni del Gruppo Studentesco Interrazziale, istituito per gestire eventuali problemi di tensioni inter-razziali.

La prospettiva colorblind e i suoi corollari

— La Wexler sottoscrive e applica alla propria realtà interrazziale la visione daltonica tipica delle politiche educative americane. La maggioranza degli insegnanti afroamericani e bianchi vede la loro scuola come un'istituzione che si assume il compito di impartire i valori e le modalità di comportamento tipiche della classe media ai suoi studenti, inclusi quelli più svantaggiati, in modo che possano uscire dal ciclo della povertà. Anche se la maggior parte di questi studenti sono afroamericani, la razza è considerata un elemento del tutto incidentale. Come spiega un amministratore afroamericano della Wexler:

Non faccio affatto caso alle differenze etnico-razziali quando ho a che fare con i ragazzi. Non

mi interessa chi sono, li tratto come ragazzi e non come neri, bianchi, verdi o gialli. Molti neri in difficoltà vengono da comunità in cui hanno necessità di difendersi e queste difese sono l'esatto contrario di una situazione di normalità... la normalità che invece trovano a scuola. È difficile fare capire loro che qui devono seguire delle regole... Penso che la maggior parte dei giovani in generale abbia un insieme di valori più normale, e quindi non ha molte difficoltà a scuola... I bambini neri invece hanno difficoltà perché non sono abituati.

Un elemento atipico di questo stralcio di conversazione è il riconoscimento aperto del fatto che i bambini privi di un normale insieme di valori sono quelli afroamericani. In genere questo presupposto rimane implicito nelle dichiarazioni che sottoli-

neano l'effetto negativo di crescere in una famiglia povera o in un quartiere a basso reddito.

In quanto reazione alle pericolose distinzioni di razza fra individui storicamente portate avanti negli Stati Uniti, la prospettiva daltonica è comprensibile, persino lodevole. Alla Wexler, tuttavia, questo approccio si accompagna a una serie di altre convinzioni collegate, che producono conseguenze negative importanti, sebbene in gran parte non riconosciute.

La razza come caratteristica invisibile

Anche se sembra assurdo, fra il sostenere che la razza è una categoria sociale e la convinzione che gli individui non dovrebbero nemmeno accorgersi della reciproca appartenenza al gruppo razziale non vi è un grande salto logico. Di fatto, alla Wexler molti sono convinti che essere consapevoli dell'appartenenza razziale di un altro individuo sia di per sé sintomo di un pregiudizio:

Mentre cercavo di concordare con gli insegnanti le interviste ai loro studenti, ho fatto notare a un maestro (bianco) che in una delle sue classi vi era solo una ragazza bianca. Lui mi ha detto: «Un attimo. Fammi controllare». E dopo aver esaminato l'elenco: «Hai ragione. Non l'ho mai notato».

Allo stesso modo, una parte considerevole dei professori della Wexler afferma che raramente gli studenti notano la razza.

Professoressa Monroe: Gli studenti litigano per cose stupide, ad esempio qualcuno che ruba a un altro una matita. Non litigano perché uno è nero e l'altro bianco. A questa età... non pensano all'essere neri o bianchi. Intervistatore: È difficile da credere, dato il modo in cui funziona la nostra società... Professoressa Monroe: Si limi-

tano a fare le cose quotidiane; non penso che ci pensino... Li vedo interagire gli uni con gli altri come adulti... Non sono realmente consapevoli del colore... o della razza.

Molte ricerche suggeriscono però che questa visione non è accurata. Gli studi sui fenomeni di stereotipizzazione e di percezione della persona hanno messo in luce che gli individui tendono a utilizzare categorie preesistenti nel percepire e nel relazionarsi con gli altri: usano spontaneamente l'aspetto fisico come base per classificare il prossimo in razze.

Dal momento che gli insegnanti e gli studenti della Wexler fanno parte di un'istituzione interrazziale, si potrebbe pensare che siano meno inclini a utilizzare la razza come categoria. Tuttavia, sembra altamente improbabile che le persone non si accorgono nemmeno della razza degli studenti. Le interviste con gli studenti dimostrano infatti che molti studenti sono consapevoli della loro appartenenza razziale e di quella dei loro coetanei.

Intervistatore: Puoi dirmi chi sono alcuni dei tuoi amici? Beverly [afroamericana]: Beh, Stacey e Lydia e Amy, anche se Amy è bianca.

La razza come argomento tabù

Un fenomeno legato strettamente alla prospettiva daltonica è il tabù contro l'uso delle parole bianco e nero, anche in contesti che si riferiscono chiaramente all'appartenenza a un gruppo etnico-razziale. In 200 ore di osservazione in aula, nei corridoi e negli incontri fra insegnanti ho rilevato meno di 25 riferimenti diretti alla razza. Quando si parla di individui o di gruppi, qualsiasi uso delle parole bianco e nero è classificato come riferimento alla razza, come

pure lo sono gli epiteti razziali e le forme di saluto tipiche di una specifica comunità (ad esempio: "Ehi, fratello").

Tutto ciò è sorprendente considerando che le nostre osservazioni includono un'ampia varietà di situazioni, sia formali sia informali, incluse le conversazioni tra studenti nei campi da gioco e nei corridoi. Gli studenti sono ben consapevoli del fatto che fare riferimenti alla razza non piace affatto agli insegnanti e può essere considerato una offesa verso i compagni. Lo testimoniano questi appunti presi sul campo:

La professoressa Fowler chiede a Martin di descrivere un bambino che ha commesso una marachella.

Martin: Ha i capelli neri ed è piuttosto alto.

Pur dandone una descrizione abbastanza completa non fa nemmeno un accenno alla razza.

Professoressa Fowler: Ma è nero o bianco?

Martin: Va bene se lo dico?

Professoressa Fowler: Sì, va bene.

Martin: Ok, è bianco.

La rete di relazioni interpersonali

Un altro correlato della prospettiva daltonica è la tendenza a concettualizzare la vita sociale come una rete di relazioni interpersonali piuttosto che fra gruppi, dando per scontato che le prime non siano influenzate dalle seconde. Come afferma un insegnante:

L'identità di gruppo qui... non ha nulla a che fare con la razza. C'è una forte tendenza a formare gruppi indipendentemente dai confini razziali... Abbiamo iniziato a settembre coi ragazzi a fargli capire che siamo molto seri su questo... Sei uno studente, punto, e non ci interessa di che colore sei.

Questo assunto è esemplificato dagli incontri di formazione finalizzati ad aiutare gli insegnanti a interagire con il corpo studentesco razzialmente misto della Wexler. In uno di questi, cui ho avuto modo di partecipare, il facilitatore, uno psicologo clinico bianco, ha esordito con affermazioni generali sull'importanza di comprendere le differenze culturali tra gli studenti. Sebbene abbia tentato più volte di portare il dibattito sui modi in cui la natura mista del corpo studentesco influenzasse le relazioni tra coetanei e avesse un peso nei materiali curricolari, si è finito per discutere altri problemi, come l'aggressività in classe, la scarsa accettazione dei ragazzi sovrappeso e il fatto che i disabili fossero talvolta scherzati dai compagni.

Al contrario, in molte occasioni è apparsa chiara la volontà degli studenti di discutere il ruolo della razza nella vita sociale della Wexler.

Intervistatore: Ho notato che in mensa spesso i ragazzi bianchi siedono con i bianchi e quelli neri con ragazzi neri. Perché secondo te?

Mary [bianca]: "Perché i bianchi hanno amici bianchi e i neri amici neri... Non penso che l'integrazione funzioni... I neri escono ancora con i neri e i bianchi fanno gruppo con i bianchi..."

Intervistatore: Riesci a pensare a qualsiasi studente bianco che abbia parecchi amici neri o a un ragazzo nero che ha parecchi amici bianchi?

Mary: Non direi, no.

La tendenza degli studenti della Wexler a raggrupparsi in base alla razza in una serie di contesti diversi è evidente. In una giornata qualunque, alla fine del secondo anno, durante la pausa pranzo erano presenti 119 studenti bianchi e 90 afroamericani. Di questi più di 200 ragazzi, solo 6 sedevano accan-

to a qualcuno di razza diversa. Naturalmente, è possibile che in questo abbia un peso anche lo status socio-economico e il rendimento scolastico, fattori spesso citati dagli insegnanti.

Eppure i risultati di un esperimento condotto nella stessa Wexler dimostrano che la razza è un fattore reale delle relazioni tra coetanei. A 80 alunni del sesto anno sono state presentate immagini che raffiguravano alcune modalità d'interazione considerate scorrette ma abbastanza diffuse nella scuola, come colpire un altro studente con una matita. Ad alcuni sono state mostrate foto in cui entrambi gli studenti erano afroamericani, ad altri foto in cui entrambi erano bianchi, e ad altri immagini di una coppia mista, metà in cui l'afroamericano appare come colui che dà inizio al comportamento sanzionato e metà in cui invece lo subisce.

I risultati di questo esperimento suggeriscono che la razza della persona associata al comportamento scorretto influenza la percezione della sua pericolosità. È una scoperta incompatibile con la pretesa che gli studenti non facciano caso alla razza dei loro coetanei e che l'appartenenza a un gruppo etnico non influenzi le reazioni fra pari.

Ridurre i conflitti

—

Una preoccupazione tipica di molte scuole con una popolazione studentesca etnicamente diversificata è il desiderio di evitare conflitti legati alla razza. A questo scopo, l'adozione di politiche daltoniche si rivela utile, perché protegge l'istituzione dalle eventuali accuse di discriminazione. Inoltre, un approccio daltonico può essere visto, specialmente dagli educatori bianchi, come uno strumento per fare sì che la scuola si focalizzi su argomenti che interessano tutti i gruppi. Questo non vuol dire che un si-

mile approccio porti a risultati uguali per tutti, perché quando ci sono differenze iniziali che hanno davvero un peso nel successo scolastico, è facile che si raggiungano risultati differenti, una situazione definibile come razzismo istituzionale. La prospettiva daltonica, però, è coerente con la nozione di equità che ha a lungo dominato negli Stati Uniti, e quindi può essere difesa in modo relativamente facile. Senza contare che le politiche che tengono in considerazione l'appartenenza ai gruppi minoritari finiscono spesso per suscitare polemiche.

Vi è un esempio che spiega bene come, nelle situazioni in cui i risultati fra afroamericani e bianchi sono diversi, la prospettiva daltonica minimizzi il conflitto. Il tasso di sospensione degli studenti afroamericani alla Wexler è approssimativamente quattro volte quello dei bianchi. La forte correlazione tra razza e background socio-economico rende abbastanza scontato il fatto che il comportamento degli studenti afroamericani sia meno ineccepibile di quello dei coetanei bianchi della classe media. Ma questa disparità nei tassi di sospensione non è mai stata considerata un problema.

Quando abbiamo chiesto delucidazioni in merito a docenti e amministratori, alcuni, a volte con un candore un po' sospetto, hanno negato di averlo mai notato. Altri hanno sostenuto che non era un problema, nel senso che i singoli studenti sono comunque trattati allo stesso modo.

In effetti, gli insegnanti spesso sottolineano il loro sforzo nel gestire i problemi disciplinari in modo equo con gli studenti bianchi e con quelli afroamericani. Nelle rare occasioni in cui sono state sollevate accuse di discriminazione, gli insegnanti hanno sistematicamente sminuito la denuncia, ribadendo il loro impegno daltonico:

Professoressa Wilson [bianca]: Cerco di non ascoltare le accuse di discriminazione. Ogni tanto mi chiedo: "Ok, perché questo ragazzo lo sta dicendo?". Ma dentro di me so che io non discrimino sulla base della razza... E non permetto che qualcuno sollevi un problema del genere quando so di aver fatto del mio meglio per non crearlo.

Ridurre il disagio e l'imbarazzo

Molti docenti e studenti della Wexler vivono in quartieri esclusivamente bianchi o afroamericani. Quindi, per molti c'è un iniziale senso di imbarazzo e di ansia nel menzionare apertamente un'appartenenza razziale o un'altra. Sostenere che queste non influenzino le relazioni ha il vantaggio di minimizzare le situazioni sociali potenzialmente imbarazzanti.

È anche questa una forma di elusione del conflitto, ma possiede una specificità, perché i sentimenti di disagio e imbarazzo

possono, anche se non sempre, condurre al conflitto.

Pollock (2004) ha notato che pur riferendosi spesso alla appartenenza razziale quando descrivono i conflitti tra studenti, gli insegnanti da lui studiati non menzionavano mai la loro nel parlare dei loro conflitti con gli studenti. E per capire ciò che accade alla Wexler è utile considerare anche gli studi su un altro tipo di interazione spesso piuttosto problematica: quella tra individui che hanno disabilità visibili e quelli che non le hanno. In un'affascinante analisi, Davis (1961) sostiene che, per un soggetto non disabile, la vista di una persona con una disabilità evidente suscita una profonda incertezza su quale sia il comportamento appropriato da tenere. Una tensione che interferisce con la normale interazione. La disabilità tende a diventare il centro dell'attenzione influenzando il comportamento considerato appropriato. Davis sostiene che la reazione iniziale sia spesso una negazione fittizia della disabilità, una tendenza a

fingere di ignorarne l'esistenza, in modo da sollevare temporaneamente gli interagenti dalla necessità di affrontarne le implicazioni.

Esattamente come la disabilità, anche l'appartenenza a un gruppo sociale può provocare una risposta mirata solo a evitare l'imbarazzo. Lo stesso Davis (1961) però, nota che con il tempo questa finzione viene scartata perché, basata com'è su un'ovvia menzogna, è intrinsecamente instabile e nel lungo periodo disfunzionale. Allo stesso modo, la prospettiva daltonica può aver reso più semplice l'adeguamento iniziale della Wexler, ma col tempo tende a inibire lo sviluppo di relazioni positive tra studenti afroamericani e bianchi. Questi sono estremamente consapevoli delle tensioni legate alla loro appartenenza al gruppo, ma non possono affrontarle in modo diretto in un ambiente in cui la razza è un segreto pubblico. In breve, le norme che scoraggiano la discussione sulla razza riducono i potenziali conflitti, ma rendono poco costruttive

Una giovane alunna latino americana, Wikimedia commons.
↓





↑
Tre studenti
durante
l'intervallo,
www.pxhere.com.

le interazioni fra insegnanti e studenti e scoraggiano ogni discussione su questo argomento. Non è un elemento di poco conto, perché molte ricerche dimostrano che i dibattiti sulla razza tra studenti più o meno pieni di pregiudizi sono spesso efficaci, perché riducono i pregiudizi dei primi senza aumentarli nei secondi.

Aumentare la libertà d'azione degli educatori

La prospettiva daltonica semplifica la vita dello staff e aumenta il suo spazio di azione. In un'indagine interna sull'elezione, molto contestata, di un candidato al Consiglio Studentesco, un'insegnante bianca ha confessato di aver falsificato i conti in modo che un «bambino responsabile» (bianco) fosse dichiarato vincitore piuttosto che una «ragazza instabile» (afroamericana), che pure era stata più votata. L'insegnante sembrava

imbarazzata, ma la sua preoccupazione riguardava solo l'aver violato il metodo democratico. Diceva di aver considerato i due bambini solo come individui e deciso che uno era più adatto dell'altro come rappresentante. Nonostante una lunga discussione, non ha ammesso di essere stata influenzata da loro colore. L'approccio daltonico aumenta la libertà d'azione degli educatori, perché azioni che appaiono accettabili se si pensa in modo daltonico, spesso lo sono molto meno in una prospettiva non daltonica.

Le ricerche di Snyder (1979) dimostrano che è più facile che le persone agiscano assecondando sentimenti di cui si vergognano quando hanno la possibilità di nascondere la loro reale motivazione rispetto a quando invece il loro comportamento non può essere spiegato in nessun altro modo. Nello specifico, hanno scoperto che gli individui evitavano le persone con disabilità

fisiche quando tale evitamento poteva facilmente essere attribuito alla preferenza per un tipo di film. Tuttavia, quando la situazione non forniva questo tipo di giustificazione, la tendenza all'evitamento scompariva. Per analogia, ci si potrebbe aspettare che un ambiente daltonico liberi le persone la cui tendenza fondamentale è quella di discriminare.

La stragrande maggioranza degli insegnanti della Wexler mantiene atteggiamenti fondamentalmente egualitari, e giustamente si sente insultata dall'idea di avere intenzionalmente discriminato i suoi studenti afroamericani. Eppure la ricerca dimostra che non è necessario essere razzisti alla vecchia maniera per discriminare gli afroamericani quando le condizioni sono favorevoli. Gaertner e Dovidio (2005) sostengono che un gran numero di bianchi liberali sono motivati a mantenere un'immagine di se stessi

come individui egualitari e privi di pregiudizi razziali. Tuttavia, il desiderio di mantenere tale immagine va di pari passo con convinzioni che li predispongono a reagire negativamente verso gli afroamericani. Tipicamente, questa predisposizione è espressa in circostanze che non minacciano un concetto di sé egualitario.

Ignorare la realtà delle differenze

Un'ulteriore conseguenza del daltonismo è la predisposizione a ignorare o negare il potenziale delle differenze culturali tra bambini bianchi e afroamericani e a non vedere come tali differenze influenzino il loro modo di partecipare alla vita scolastica.

Ad esempio, il differente tasso di sospensione fra bambini bianchi e afroamericani potrebbe derivare dalle differenze tra questi studenti in quella che Triandis chiama "cultura soggettiva": i ragazzi afroamericani considerano certi comportamenti meno gravi e minacciosi, più giocosi e amichevoli, rispetto ai loro coetanei bianchi. La consapevolezza del significato differente di tali comportamenti potrebbe suggerire modi per ridurre l'altissimo tasso di sospensione dei ragazzi afroamericani.

Altre ricerche suggeriscono che le differenze culturali sono rilevanti per l'educazione e non si limitano a questa area. Per esempio, Kochman (1981) sostiene che gli studenti afroamericani e quelli bianchi usano in classe stili molto diversi di discussione, e che fraintendere il loro background culturale può condurre gli insegnanti a interpretare il loro coinvolgimento come una forma di aggressività. Ancora, la ricerca di Heath (1982) suggerisce che, tipicamente, gli insegnanti pongono nelle aule delle scuole elementari domande abbastanza simili a quelle poste quotidianamente nelle famiglie bianche medio borghesi,

e sostanzialmente diverse da quelle rivolte ai bambini piccoli delle famiglie a basso reddito afro. Assumendo un approccio daltonico, quindi, gli insegnanti rinunciano a usare informazioni che potrebbero essere loro d'aiuto per strutturare meglio il materiale didattico e per migliorare l'interazione fra tutti i loro alunni.

La capitalizzazione della diversità

C'erano modi meno sottili con cui la prospettiva daltonica funzionava a svantaggio degli studenti della Wexler, e più spesso degli afroamericani. Uno di questi riguarda la quantità di sforzi fatti per usare materiali didattici e approcci pedagogici che potevano riflettere gli interessi e le esperienze di vita degli studenti afroamericani, un approccio che è stato definito in molti modi, fra cui "insegnamento culturalmente reattivo" e "pedagogia culturalmente reattiva".

La Wexler fa parte di un sistema scolastico che si sforza di proporre testi multiculturali. Inoltre, alcuni suoi insegnanti, per la maggior parte afroamericani, aveva particolare cura nel mettere in relazione il lavoro in classe con gli interessi in genere associati ai ragazzi afroamericani o a quelli bianchi.

La tendenza prevalente, tuttavia, non era quella di assicurarsi che i materiali riflettessero la diversità del corpo studentesco. Le nostre interviste suggerivano che gli insegnanti della Wexler non sentivano il bisogno di sviluppare materiali didattici capaci di riflettere la partecipazione degli afroamericani nella società. Ad esempio, un insegnante di matematica, interrogato sul fatto di aver adottato un manuale in cui tutti gli individui nelle illustrazioni sono bianchi, ha sostenuto che «la matematica è matematica» e che la questione dell'uso di materiali multiculturali era del tut-

to irrilevante nella sua materia. Ancor più sorprendentemente, affermazioni simili sono state fatte da insegnanti di letteratura, arte, lingue e scienze sociali. In una lezione sulla storia dell'antica Roma, ad esempio, un insegnante di scienze sociali ha presentato le varie classi nella società romana, inclusi i patrizi e i plebei, evitando però ogni riferimento agli schiavi per la preoccupazione di sollevare la questione della schiavitù in una scuola mista come la Wexler.

Un altro insegnante ha incluso George Washington Carver in una lista di grandi americani da cui gli studenti potevano scegliere per approfondire alcune lezioni, non menzionando affatto che egli fosse afroamericano per paura di imbattersi in problematiche razziali. In un mondo ideale non ci sarebbe alcun bisogno di accennare alla questione, perché gli studenti non avrebbero alcun preconcetto sul fatto che le persone famose siano generalmente bianche. Tuttavia, in una scuola in cui ho visto lo stupore di un bambino bianco nell'apprendere che Martin Luther King non era bianco, evidenziare quello che gli afroamericani hanno realizzato nella storia sarebbe a mio avviso una pratica più che ragionevole.

Sebbene l'approccio daltonico abbia chiaramente molti vantaggi, è tuttavia necessario vigilare anche sull'approccio speculare, che consiste nel porre costantemente l'attenzione degli studenti sull'appartenenza razziale.

Ci sono diversi motivi per essere cauti nell'enfaticizzazione tale appartenenza. In primo luogo, vi sono prove del fatto che apprezzare gli altri passa anche attraverso il percepire una qualche somiglianza con loro. Lo sottolineano anche le ricerche su un fenomeno denominato "minaccia dello stereotipo". Steele e Aronson (1995) hanno trovato che sollevare la

Approfondire



- M. Pollock, *Colormute: Race talk dilemmas in an American school*, PUB, Princeton 2004.
- F. Davis, *Deviance disavowal: The management of strained interaction by the visibly handicapped*, in H. S. Becker, *The other side: Perspectives on deviance*, Free Press, New York 1961.
- M. L. Snyder, *Avoidance of the handicapped: An attributional ambiguity analysis*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 37(12), 1979.
- S. L. Gaertner, J. F. Dovidio, *Understanding and addressing contemporary racism*, in «Journal of Social Issues», 61(3), 2005.
- H. C. Triandis, *Variations in Black and White perceptions of the social environment*, University of Illinois Press, Urbana 1976.
- T. Kochman, *Black and White styles in conflict*, University Press, Chicago 1981.
- S. B. Heath, *Questioning at home and at school*, Rinehart & Winston, New York 1982.
- C. M. Steele, J. Aronson, *Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 69(5), 1995.
- H. R. Marcus, *Color blindness as a barrier to inclusion*, Russell Sage Foundation, New York 2002.

questione della razza facendo in modo che gli studenti indichino la loro appartenenza prima di completare un compito può portare a una prestazione notevolmente diminuita da parte degli afroamericani, a causa degli stereotipi negativi sulla loro capacità. Inoltre, altre ricerche socio-psicologiche dimostrano che la categorizzazione delle persone in gruppi tende spesso a promuovere stereotipi e comportamenti distorti.

↑
Uno studente americano di origine asiatica durante un'assemblea, www.pxhere.com.



Conclusioni

Qual è, quindi, la posizione più efficace da tenere a scuola? Le questioni sono almeno tre. La prima è la necessità che il sistema educativo compia uno sforzo per tener conto delle diversità sociali nella pianificazione dei programmi di studio, nell'assunzione del personale e nella creazione di ambienti scolastici che promuovano ciò che Marcus (2002) definisce «sicurezza dell'identità». Tali sforzi potrebbero includere corsi di formazione sulla diversità e altre attività di supporto a una visione del mondo che accetta l'esistenza di prospettive diverse.

In secondo luogo, le scuole devono aiutare gli studenti e gli insegnanti a capire che i gruppi sono composti da individui con caratteristiche uniche, simili ma anche diverse di altri individui con lo stesso background. Questo dovrebbe ridurre la tendenza a pensare per stereotipi e favorire la tendenza a leggere

l'appartenenza al gruppo come solo uno dei mille aspetti che caratterizzano gli individui. Infine, le scuole dovrebbero fornire agli studenti l'opportunità di costruire identità condivise significative e inclusive, come membri della scuola, della comunità e della nazione, che completino e integrino, piuttosto che sostituire o indebolire, la loro appartenenza a specifici gruppi etnici e razziali.

Tratto da: J. W. Schofield, *The Colorblind Perspective in School: Causes and Consequences*, in J. A. Banks e A. McGee Banks (a cura di), *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, John Wiley & Sons, New York 2010.

Traduzione e adattamento di Francesca Nicola.

Janet Ward Schofield

è professoressa di Psicologia presso il Centro di Ricerca e Sviluppo dell'Apprendimento della Università di Pittsburgh.

Il disagio nel parlare di razza e razzismo

In una classe multietnica affrontare seriamente le questioni connesse alla discriminazione è quasi sempre fonte di disagio, sia per gli studenti sia per i professori. Per questo, negli Stati Uniti sono numerose le proposte educative di buone pratiche per la gestione delle emozioni suscitate dai temi della razza e del razzismo.

a cura del Teaching Tolerance Project

Molti educatori evitano di parlare di razza e razzismo. È un argomento scomodo, può suscitare conflitti e richiede abilità che pochi possiedono. Spesso gli insegnanti hanno il timore di parlare in modo errato, di sembrare razzisti o comunque di ferire in qualche modo i loro studenti, se pure involontariamente. È dunque chiaro che per preparare gli studenti a parlare di questi argomenti è necessario prima di tutto affrontare le paure dei professori.

Prima di iniziare una discussione in classe, fate una semplice autovalutazione. Vagliate le seguenti affermazioni e selezionate quella che meglio descrive il vostro stato d'animo:

- Preferirei non parlare mai di razza o razzismo;
- Sono molto a disagio a nel parlare di razza o di razzismo;
- Di solito sono a disagio nel parlare di razza o di razzismo;
- A volte mi sento a disagio nel parlare di razza o di razzismo;
- Di solito sono a mio agio par-

lando di razza o di razzismo;

- Mi sento molto a mio agio nel parlare di razza o di razzismo.

Dopo aver selezionato una di queste opzioni, provate anche a rispondere alle seguenti domande aperte:

- L'aspetto più difficile nel parlare di razza o di razzismo è...
- L'aspetto migliore nel parlare di razza e razzismo è...

Dopo aver riflettuto sul vostro approccio emotivo, cercate di riflettere sulle pratiche migliori per modificarlo.

Vi sentite impreparati a parlare di razza e di razzismo? In tal caso, impegnatevi ad approfondire il tema studiando la storia o partecipando a iniziative sociali antirazziste.

Di solito, quando percepite disagio nella classe, cercate di spostare la discussione su altri argomenti? Se è così, proponetevi di andare a fondo nella discussione la volta successiva.

Vi sentite soli nell'affrontare questi argomenti? In tal caso, cercate di trovare un collega con il quale sia possibile collaborare e pianificare un *debriefing*.

Siete preoccupati di non essere in grado di rispondere alle domande dei vostri alunni? Accettate di non avere tutte le risposte e considerate la possibilità di imparare qualcosa assieme a loro.

Il disagio usato positivamente

—
Affrontare temi connessi alle disuguaglianze strutturali, come il razzismo, richiede coraggio sia da parte dei docenti sia da quella degli studenti. È normale provare disagio quando ci si ferma a riflettere sulle proprie esperienze di discriminazione o quando si cerca di analizzare le cause profonde del razzismo. Ma esistono alcune buone pratiche che possono aiutare a superare in modo costruttivo questo imbarazzo.

Si può stabilire collettivamente, come classe, un elenco di parole e frasi che tutti si impegnano a non usare.

Gli studenti possono creare e firmare un contratto per fissare norme e comportamenti che

→
Costruendo
modellini di
aeroplani,
Wikimedia
Commons.



aiutino la comunità a sentirsi emotivamente sicura. Questo contratto potrebbe includere regole come “Cerca di capire bene cosa sta dicendo qualcuno prima di emettere un giudizio” oppure “Le battute sarcastiche non sono mai accettabili”.

Se la conversazione diventa molto personale, potreste stabilire regole speciali per aiutare uno studente molto coinvolto emotivamente a raccontare la propria esperienza con la garanzia di non subire interruzioni o commenti finali da parte degli altri. Tenete presente, infine, che l’evitare conversazioni su razza e razzismo può derivare dalla paura d’essere vulnerabili. Nel coinvolgere gli studenti in conversazioni difficili, cercate di porvi questa domanda: in che modo tutto questo mi coinvolge in prima persona?

Monitorare le emozioni

Quando si parla di razza e di razzismo le reazioni degli studenti sono molto varie. Possono reagire passivamente, mostrare dispiacere, esprimere rabbia o

rispondere in modo imprevedibile. È possibile che alcuni siano visibilmente turbati e che altri rifiutino qualsiasi discussione su questi argomenti. Molte di queste resistenze derivano da sentimenti forti e spesso vissuti intensamente: dolore, rabbia, confusione, vergogna, sensi di colpa o, al contrario, la propensione a incolpare gli altri.

Relazionarsi con persone in preda a un’emozione suscita sempre una reazione, in voi e negli studenti, con la possibilità che si instauri un circolo vizioso. Quando si arriva al pianto, la conversazione è irrimediabilmente bloccata. Scoppi di rabbia possono invece portare a interruzioni, sarcasmo o scontri espliciti, tutte situazioni che impediscono il dialogo.

Il vostro ruolo è quello di mantenere la calma e valutare la situazione. Se la tensione sembra favorire il dialogo e l’approfondimento, lasciate che la conversazione continui ma monitorate attentamente la situazione. Se la tensione si trasforma in uno scontro che mette in pericolo la sicurezza di uno studente

(emotiva o d’altro tipo), prendete immediati provvedimenti. Spendete un po’ del vostro tempo nel cercare di pensare a come reagireste alle forti emozioni.

Imparare a gestire il disagio

Ecco alcune buone pratiche per aiutare gli studenti (da 6 a 12 anni) ad accettare il disagio e a tenerlo sotto controllo.

1. Ripetere

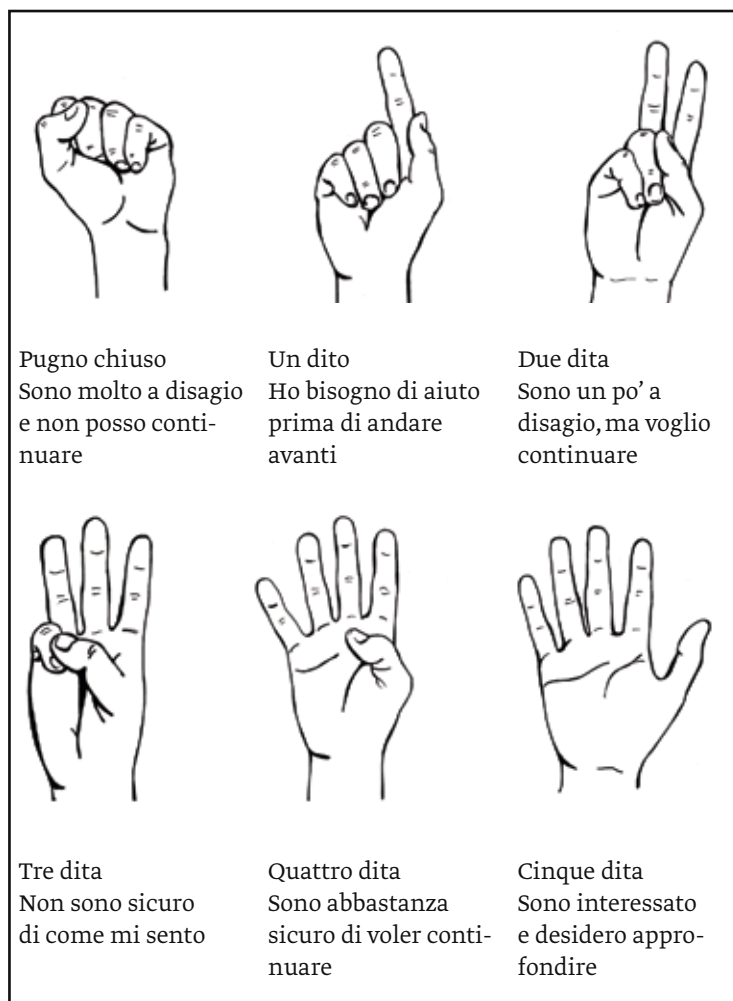
Invitate sistematicamente gli studenti a ripetere ciò che hanno sentito, che spesso non coincide affatto con quello che hanno capito. Eliminare gli equivoci alla base è un buon metodo per impostare una comunicazione corretta.

2. Aspettare

In certi casi è utile invitare uno studente a contare fino a dieci prima di rispondere. È un tempo psicologicamente sufficiente sia ad organizzare meglio l’argomentazione sia a far decantare la tensione emotiva.

3. Respirare

Se uno studente è chiaramente emozionato, suggeritegli di fare



qualche profondo respiro prima di iniziare a parlare. È un metodo semplice ma molto efficace per ridurre l'ansia.

4. Comunicare

Invitate gli studenti a parlare con compassione e premura e a correggere gli altri con gli stessi toni che si aspettano siano utilizzati dagli altri.

Come rilevare il disagio

Per sapere quando fermarsi o quando invece rinvigorire un dibattito noioso, è utile tenere sotto controllo l'umore generale della classe. A questo fine sono utili forme di comunicazione non verbale, come il metodo "dal pugno chiuso alle cinque dita" illustrato in figura. Incoraggiando gli studenti a segnalare "con le mani" il loro stato d'animo potete misurare rapidamente alcuni fattori, dal livello generale

d'attenzione e di coinvolgimento alle eventuali situazioni di forte disagio personale.

Alternativamente potete usare la metafora del semaforo, semplice ma efficace. Durante la discussione, chiedete agli studenti se il colore del semaforo virtuale è verde, giallo o rosso. Potete anche stabilire una regola che permetta a uno o più studenti di "accendere il rosso", ossia di chiedere una pausa quando il loro disagio diventa eccessivo.

Programmare un debriefing

Tutti coloro che sono impegnati in una conversazione emotivamente coinvolgente devono avere la possibilità di scaricare la tensione prima di lasciare l'aula, ed è importante programmare la lezione in modo da avere il tempo di farlo.

Con i ragazzi più grandi un buon metodo è riservare l'ultima parte del tempo a disposizione in aula a scrivere le proprie impressioni su un diario personale. È un modo per sterilizzare l'emotività e, se concordato collettivamente, è molto probabile che queste brevi composizioni diventino una base di partenza per riprendere il discorso in altri momenti. In ogni caso, indurre gli studenti a riflettere sulla propria esperienza è sicuramente benefico.

Con gli alunni più piccoli può essere utile il metodo del cerchio parlante. Disponete tutti i presenti in un cerchio e ponete una domanda molto semplice, ad esempio «Come vi siete sentiti durante la lezione di oggi?». Può parlare solo chi tiene fra le mani un oggetto particolare (uno qualunque, convenzionalmente stabilito), datogli da un guardiano del cerchio (all'inizio il docente, in seguito un alunno). È un buon sistema per permettere a tutti di parlare, anche ai più timidi, e per abituare tutti alla difficile arte di ascoltare gli altri.

Con bambini ancora più piccoli sono utili sia il disegno sia i giochi di ruolo con pupazzi. Per non parlare dei burattini, che consentono ai bambini di comunicare le proprie emozioni in modo giocoso e sicuro.

Tratto da: *Let's Talk! Facilitating Difficult Conversations with Students*, Teaching Tolerance Project, www.tolerance.org.

Traduzione e adattamento di Ubaldo Nicola.

Teaching Tolerance

È un progetto lanciato nel 1991 dalla Southern Poverty Law Center (un'organizzazione senza scopo di lucro con sede a Montgomery, impegnata nella tutela dei diritti delle persone) al fine di fornire ai docenti americani materiali utili al contrasto di ogni forma di discriminazione. Stampata in 400.000 copie, «Teaching Tolerance» è oggi la rivista più diffusa fra gli educatori americani.

L'antropologo entra in classe. Gli studenti escono

**Il contributo dell'antropologia
a una prospettiva pedagogica
capace di aprire la scuola al
dialogo con i migranti e la città.**

di Francesco Vietti

Mi si perdoni il titolo volutamente provocatorio. Non voglio qui evocare una fuga di studenti terrorizzati dall'arrivo a scuola di un mostro antropofago, ma indicare una prospettiva pedagogica in cui la disciplina che amo e pratico è chiamata a svolgere un ruolo che ritengo fondamentale: accompagnare docenti e allievi fuori dalle aule scolastiche per vivere l'incontro con l'alterità. Non importa che tale esperienza avvenga con una breve passeggiata nel territorio circostante o con un vero e proprio viaggio altrove, in ogni caso la *mobilità* sarà parte imprescindibile dell'approccio che voglio proporre e discutere.

Del resto, lo spostamento nello spazio da sempre accompagna l'atto educativo, il flusso di conoscenze che circolano nella pratica dell'insegnare e dell'apprendere. Dai filosofi peripatetici agli intellettuali del Gran Tour, da millenni gli uomini sanno bene che per *imparare* occorre *andare*. La disciplina che ha fatto di tale consapevolezza la sua ragione d'essere è l'antropologia culturale. Gli antropologi hanno identificato il proprio metodo di





Jabrar, uno dei giocatori del Villarotta Cricket, Villarotta di Luzzara (RE), © Luana Rigolli.

ricerca con un semplice (e al tempo stesso complicatissimo) binomio: il *viaggio* e l'*incontro*. Come ha ben illustrato Francesco Remotti¹, nella storia del pensiero filosofico occidentale si sono intrecciate due diverse tendenze: il “giro breve”, seguito da coloro i quali hanno ritenuto (sulla scia di Platone e Cartesio) di giungere a comprendere l’Uomo per “via interna”, attraverso la razionalità e l’immediatezza del puro intelletto; e il “giro lungo”, praticato invece da chi, come Erodoto o Montaigne, ha pensato che occorresse accettare la sfida della pluralità e della diversità delle abitudini e dei costumi degli Uomini. Insomma, una “via esterna” verso la saggezza che per giungere al Noi passa necessariamente attraverso gli Altri.

Cosa ha a che fare tutto ciò con la scuola? Per rispondere a questa domanda voglio qui ricordare la lezione di Antonio Erbetta, pedagogo, per molti anni docente di Storia dell’educazione europea all’Università di Torino, prematuramente scomparso nel 2011. È a lui che devo la scoperta della pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini². Un approccio che vede nella scuola un luogo di formazione umana orientata a rendere il soggetto capace di dare continuamente senso alla propria vita, e l’insegnante come colui che facilita le opportunità per lo studente di interagire con una molteplicità di interlocutori e contesti, allargando così la propria esperienza e imparando a ripensare se stesso, gli altri, il mondo da diversi punti di vista. In sintesi, per citare lo splendido (e quasi del tutto dimenticato) saggio di Georg Simmel del 1922³: *L’educazione in quanto vita*.

Una città educante

Torno ancora ai miei ricordi universitari. Il primo corso che seguii da matricola nel 2001 fu Storia dell’Europa orientale, tenuto da Marco Buttino. L’argomento in programma era la guerra nell’ex Jugoslavia. Il docente ci accolse in aula e, invece di fare lezione dietro la cattedra, ci portò con sé a Porta Palazzo, il grande mercato torinese che si tiene non lontano dall’Università. Là incontrammo due famiglie rom bosniache, fuggite dal conflitto jugoslavo qualche anno prima, giunte a Torino e visse da allora al “campo nomadi”. Parlammo con loro, ci fermammo a mangiare insieme. Quella lezione, non faccio fatica

a riconoscerlo, ha cambiato per sempre il mio modo di intendere l’insegnamento.

Ho avuto la fortuna di (ri)entrare presto a scuola. Nei primi anni Duemila vi erano significative risorse per attivare progetti interculturali, e nel 2005 mi fu data l’opportunità di insegnare italiano L2 a una classe di allievi sinofoni presso la scuola media Croce di Torino. Mantenni l’incarico per cinque anni, e per tutto il tempo cercai di sfondare teatralmente la quarta parete dell’aula lavorando insieme agli allievi sul loro rapporto con lo spazio urbano. Mi aiutò il fatto che si trattasse di ragazzi molto autonomi, abituati a spostarsi da soli in città, anche se lungo percorsi limitati e ripetitivi (tragitto casa-scuola-luogo di lavoro dei genitori). Esplorammo insieme il quartiere, realizzammo mappe mentali di Torino, fotografie dei luoghi per loro più significativi, raccogliemmo racconti e interviste che confluirono nel libro *Torino è casa nostra*⁴.

Ho provato ad adottare il medesimo approccio anche quando, qualche anno più tardi, ho cominciato a insegnare all’Università. Specializzandomi in “Antropologia delle migrazioni” ho condotto i miei studenti a fare lezioni presso la sede di associazioni di migranti, in moschea, nei luoghi di incontro di richiedenti asilo e rifugiati di un progetto SPRAR... Frequentando il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell’Università di Milano-Bicocca mi son reso conto che quel che tentavo di fare aveva un nome: educazione diffusa. Scrivono Paola Motana e Giuseppe Campagnoli nel passo di apertura del loro libro-manifesto *La città educante*⁵:

Immaginiamo che non esistano più edifici chiusi e muri dove i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze restino confinati per il tempo della loro educazione ma che questi, come certi giochi di carta, improvvisamente pieghino le loro pareti verso l'esterno, per lasciare che essi escano fuori, si mescolino al mondo, sciamano per le strade (...). Occorre che essi possano tornare ai luoghi da amare, alla città anzitutto, che è un insieme di luoghi per apprendere, cercare, errare (l'errore!) osservare, fare e conservare per condividere, riconoscersi e riconoscere. (p.9)

Un radicale cambiamento della scuola, dunque, che innescherebbe inevitabilmente una trasformazione della città, del



modo di immaginare e costruire gli spazi pubblici, di renderli sicuri, accoglienti, abitabili. In definitiva, una via per ripensare la qualità delle relazioni sociali che vi si coltivano.

Il progetto Migrantour

Il 2018 è stato un anno di svolta nei rapporti tra antropologia e scuola: questa disciplina così marginale, così poco conosciuta e insegnata, è (improvvisamente) diventata importante per gli insegnanti. Il DL59/2017 ha infatti stabilito che l'antropologia, insieme a pedagogia, psicologia e didattica, costituisce uno dei quattro ambiti disciplinari in cui chi vuole accedere alla professione di docente scolastico deve aver obbligatoriamente acquisito conoscenze. Il risultato di tale riforma è stato che gli Atenei italiani sono stati chiamati ad avviare in breve tempo decine di corsi di antropologia "pre-FIT", seguiti da migliaia di persone che, in molti casi per la prima volta nella loro carriera di studio e lavoro, sono entrati in contatto con l'antropologia culturale. Per la disciplina si è trattato di un riconoscimento in parte inaspettato e forse frutto di un malinteso di fondo sul senso del nostro sapere, chiamato in causa sostanzialmente per indicare soluzioni al "problema" della differenza culturale legata alla presenza di alunni "stranieri" (in qualunque modo si voglia intendere questa etichetta, ossia come spesso avviene includendovi anche

le seconde e terze generazioni dell'immigrazione)⁶. Al tempo stesso tale opportunità ha permesso di valorizzare una serie di conoscenze, ricerche e interpretazioni sul mondo della scuola che l'antropologia culturale aveva sviluppato nel corso dei decenni a livello internazionale e che anche in Italia ha una sua consolidata tradizione⁷.

Cosa può dunque fare l'antropologia nella scuola, per la scuola italiana in un momento in cui il discorso pubblico, la comunicazione mediatica e la propaganda politica pongono più che mai al centro dell'attenzione la questione accoglienza in termini di incompatibilità tra società locale e immigrati, di scontro tra identità nazionale e minaccia straniera? Di fronte ai fautori della "città chiusa", fatta di muri, di segregazione e dispositivi di controllo, ritengo che l'antropologia possa costruire insieme alla scuola l'alternativa di una "città aperta". Per illustrare questo paradigma, e in particolare con quali strategie si possa "aprire la città", Richard Sennett ha da poco pubblicato un volume affascinante, *Costruire e abitare. Etica per la città*⁸. Nel mio piccolo, vorrei invece qui presentare un'esperienza concreta realizzata a partire dal 2009 con un numero crescente di scuole torinesi e non solo: il progetto "Migrantour" (www.migrantour.eu)⁹.

Di cosa si tratta? L'idea di base è la seguente: proporre un'esperienza di turismo urbano interculturale configurata come "uscita didattica" per l'ultimo bien-

↑ Abrar, uno dei giocatori del Villarotta Cricket alla ricerca della pallina nel campo di grano adiacente al piazzale che usano come campo di gioco e dove spesso i ragazzi perdono le loro palline, Villarotta di Luzzara (RE), © Luana Rigolli.



↑
Ahmed, uno dei
giocatori del
Villarotta Cricket,
Villarotta di
Luzzara (RE),
© Luana Rigolli.

nio della scuola primaria e per la scuola secondaria di primo e secondo grado. Una passeggiata in alcuni quartieri della città percepiti generalmente dall'opinione pubblica come "poco sicuri" o "degradati" per la forte presenza di comunità migranti. La particolarità di tale proposta? Il fatto che gli itinerari di visita e incontro siano ideati e accompagnati da migranti di prima e seconda generazione, residenti nei quartieri e professionalmente formati come "accompagnatori interculturali". Migrantour è nato a Torino e si è rapidamente diffuso in altre città italiane ed europee: oltre che nel capoluogo piemontese, oggi è attivo a Milano, Genova, Roma, Firenze, Napoli, Bologna, Pavia, Cagliari e Catania, Marsiglia, Parigi, Valencia, Lisbona, Bruxelles e Ljubljana. Nella sola Torino vengono realizzate oltre 100 passeggiate ogni anno e oltre 12.000 persone hanno visitato i quartieri di Porta Palazzo, San Salvario, Borgo San Paolo, Mirafiori e Barriera di Milano. Gli accompagnatori interculturali sono centinaia (in media 10-15 per ogni città) di donne e uomini di

oltre trenta diversi paesi, che durante gli itinerari da loro stessi creati si impegnano in una complessa opera di tessitura tra le proprie personali esperienze di vita, il racconto delle storie degli altri (amici, migranti, concittadini) e la spiegazione del contributo che le migrazioni hanno dato alla storia della città. La passeggiata si svolge tra vie, piazze, negozi e mercati; la voce narrante principale è quella dell'accompagnatore, ma non mancano mai le soste e i momenti di incontro con altri interlocutori sul territorio: ci si ferma in moschea per parlare con l'imam, si entra in un'associazione di donne bengalesi per incontrarne una rappresentante, ci si riposa in una gastronomia peruviana chiacchierando con la famiglia che l'ha aperta. E così si impara che le città, da sempre, sono *fatte* dai migranti: chi è arrivato dalle campagne o dai monti, chi da una diversa regione d'Italia, chi da un altro Paese. Una città fatta di luoghi dove si può entrare, spazi non sottratti alla cittadinanza dalla loro alterità, ma aperti nella loro diversità e specificità.

Racconta Essediya, accompagnatrice interculturale Migrantour a Torino:

Sono nata in Marocco e vivo in Italia dal 2002, sono sposata con tre bambini. Questo lavoro mi piace molto perché mi dà l'opportunità di raccontare un po' la mia storia e magari cambiare così la mentalità delle persone e lo sguardo che spesso purtroppo hanno quando guardano noi marocchini e gli arabi in generale. Molti studenti quando arrivano si vede che sono un po' impauriti, che i genitori gli hanno detto di fare attenzione e cose del genere. Poi quando finiscono la passeggiata sono tutti contenti, mi dicono spesso: ma non sapevo che Porta Palazzo fosse così bella, magari in quel negozio ci tornerò con i miei... sono proprio cose che ti rallegrano il cuore!

Le fa da ideale controcanto Francesca, studentessa del Liceo "Arimondi" di Savigliano, che con Migrantour ha visitato il quartiere di San Salvario:

Stiamo camminando verso un mondo sempre più globale, grazie soprattutto alle migrazioni. Per questo non possiamo più limitarci a riconoscere solo ciò che ci circonda, ma dobbiamo aprirci alla diversità. Zone come San Salvario dovrebbero essere oggetto di interesse per chiunque:

qui vivono persone di ogni parte del mondo. La visita è stata interessante e il motivo principale è la presenza di ragazzi provenienti dal quartiere a condurre il piccolo viaggio. Solo chi appartiene a ciò di cui sta parlando riesce veramente a esprimere e a trasmetterne la realtà a chi ascolta.

Conclusioni: la scuola di Lampedusa

A Lampedusa c'è un'unica scuola, l'Istituto Onnicomprensivo "Luigi Pirandello": dalla scuola dell'infanzia alle superiori, centinaia di allievi e pochi insegnanti. Andare a scuola a Lampedusa non è facile per i ragazzi del posto. Eppure, ogni anno, studenti di diverse regioni d'Italia vanno a imparare a Lampedusa. Che cosa? Qualcosa di complesso che ha che fare con la globalizzazione, le migrazioni, le disuguaglianze economiche, la militarizzazione del Mediterraneo, le politiche di accoglienza e di chiusura dei confini europei... Alcuni anni fa l'Associazione Italiana Turismo Responsabile (AITR) ha siglato un accordo con il Comune di Lampedusa e Linosa per promuovere forme di turismo "umano e sostenibile" sull'isola. Ho avuto così l'occasione di lavorare con la cooperativa "Viaggi Solidali" per proporre Lampedusa come meta di un viaggio d'istruzione che è stato scelto da un buon numero di scuole medie e superiori. Una "gita" molto particolare, che permette di incontrare chi vive sull'isola e chi qui lavora con i migranti, nonché di trascorrere una giornata di scambio con i coetanei della scuola lampedusana.

Il 1° dicembre 2017 il liceo "Vittorio Veneto" di Milano ha organizzato una serata pubblica affinché gli studenti della 5F potessero condividere la loro esperienza con gli altri allievi, i genitori e il corpo docente. La riflessione che la diciottenne Giulia ha proposto in quella circostanza mi pare la conclusione più appropriata per questo mio contributo sul rapporto tra antropologia, scuola e migrazioni:

Per quante ricerche possiamo fare sui libri o su internet non possiamo mai davvero sapere quel che troveremo in un luogo. Se guardate i due cartelloni su cui abbiamo scritto quel che pensavamo a proposito di Lampedusa prima e dopo il viaggio capirete bene quanto sia stato importante andare là... Le parole-chiave prima

erano: immigrati, sbarchi, isolamento, desolazione, differenza, Africa. Dopo: persone, paesaggio, legami, colore, novità, ignoranza (nostra). Siamo partiti con la testa piena di notizie sull'invasione dei migranti, e ci siamo ritrovati là a parlare con i ragazzi del posto del loro desiderio di emigrare a Palermo o Roma per studiare all'Università, di tornare un giorno a lavorare sull'isola dove sono nati... abbiamo ascoltato i pescatori, che pensavamo fossero ignoranti, che ci hanno spiegato come rammendare una rete da pesca, noi non avremmo saputo da che parte cominciare. Abbiamo imparato un poco a capire gli altri, a guardare il mondo dal loro punto di vista.

NOTE

1. F. Remotti, *Noi, primitivi. Lo specchio dell'antropologia*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.
2. P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
3. G. Simmel, *L'educazione in quanto vita*, Il Segnalibro, Torino 1995.
4. F. Vietti, a cura di, *Torino è casa nostra. Viaggio nella città migrante*, Mangrovie, Napoli 2008.
5. P. Mottana, G. Campagnoli, *La città educante. Manifesto della educazione diffusa*, Asterios Editore, Trieste 2017.
6. P. Vereni, *La ninfa e lo scoglio. Riflessioni sul senso dell'antropologia culturale*, UniversItalia, Roma 2018.
7. M. Benadusi, *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Editpress, Firenze 2017.
8. R. Sennett, *Costruire e abitare. Etica per la città*, Feltrinelli, Milano 2018.
9. F. Vietti, *Turismo urbano interculturale. Lo sguardo antropologico delle 'guide migranti'*, in A. Palmisano, a cura di, "Antropologia applicata", Pensa Editore, Lecce 2015.

Francesco Vietti

ha conseguito il dottorato di ricerca in "Migrazioni e processi interculturali" all'Università di Genova. Attualmente è assegnista di ricerca presso l'Università di Milano-Bicocca e insegna Antropologia sociale all'Università di Torino. Collabora con istituzioni e soggetti del terzo settore in progetti di antropologia applicata nel campo delle migrazioni, del patrimonio culturale e del turismo responsabile. Tra le sue pubblicazioni: *Il paese delle badanti* (Meltemi 2010), *Hotel Albania* (Carocci 2012), *Etnografia delle migrazioni* (con C. Capello e P. Cingolani, Carocci 2014).

Per una valutazione della Intercultural Competence

Dalla definizione teoretica di Competenza Interculturale
al percorso formativo circa la sua valutazione.
L'esperienza del Liceo "Attilio Bertolucci" di Parma.

56

di Mara Fornari

Luogo di costruzione di un'identità, o meglio di un'identità critica, è per eccellenza la scuola. Nella scuola ed attraverso di essa, i soggetti in formazione si trovano costantemente ad incontrare quell' "altro da sé" che non è identificabile solamente col "tutto ciò che non sono io", ma è una costruzione composita, difficile da incasellare ed identificare. Il diverso, l'eterogeneo, l'inabituale lo si incontra nello studio, nella lettura, nel calcolo, nella vita quotidiana di classe, nel continuo confrontarsi con chi non è "me". Lo sguardo dell'altro e sull'altro è costante, complesso, ma irrinunciabile. Ed è proprio attraverso questa complessa dinamica - che ha inizio con la stessa esistenza del singolo - che si avvia la costruzione della propria identità: un unico e mai concluso percorso di un sé che si sviluppa in un sapere, un saper essere, un saper agire. Un sé a "competente".

In una società estremamente variegata, la scuola si presenta come uno scenario preferenziale per contribuire alla costruzione del "sé" anche tramite percorsi di incontro fattivo con culture diverse da quella autoctona¹. Negli ultimi anni, in particolare, i progetti internazionali rivolti alle scuole si sono moltiplicati e sono andati sviluppandosi secondo diverse modalità. Si pensi - ad esempio - ai progetti Erasmus, ai gemellaggi reali o virtuali, spesso sviluppati tramite la piattaforma Etwinning, alla possibilità di effettuare un intero anno di studio - o anche periodi più brevi - all'estero. È generalmente condivisa oggi l'opinione secondo cui per uno studente sia fondamentale vivere un'esperienza più o meno breve di studio fuori dal proprio Paese d'origine, al fine di apprendere meglio una lingua straniera ed esperire un diverso "modo di vivere".

Il processo di internazionalizzazione dell'educazione - che si realizza nell'integrarsi delle dimensioni internazionale, interculturale, globale - è andato dunque sviluppandosi attraverso pratiche che possono essere svolte sia in loco che tramite viaggi all'estero, ovvero attraverso la mobilità studentesca. Uno dei principali obiettivi educativi

Piazzale di una ex industria di compensati in cui la squadra di Villarotta Cricket si ritrova per gli allenamenti, Villarotta di Luzzara (RE),
© Luana Rigolli.
↓



attesi da questo processo è lo sviluppo della competenza interculturale, che rientra implicitamente nelle competenze trasversali indicate nella “Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente”² (22 maggio 2018). L’intento delle politiche educative internazionali è stato quello di giungere allo sviluppo di una “Global Competence” (OECD), ovvero «the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development»³.

Pare abbastanza evidente come la competenza interculturale/globale afferente all’ambito della “cittadinanza attiva” – che è intesa oggi sempre più come un saper agire in una dimensione esperienziale ed attraverso un dialogo inclusivo – sia dunque di complessa definizione.

All’interno di questo contesto, il Liceo Scientifico-Sportivo-Musicale “Attilio Bertolucci” di Parma si è adoperato per promuovere i processi di internazionalizzazione secondo diverse modalità, tra cui il favorire le mobilità studentesche di breve e lungo termine nell’ottica della loro valenza dal punto di vista formativo e di formazione dello spirito critico autonomo, ma anche il creare occasioni di scambio/incontro culturale “in loco”.

In base a tale impegno, e condividendo l’idea che la competenza interculturale sia una delle competenze chiave del XXI secolo, il Liceo “Bertolucci” ha istituito il corso di formazione “Mobilità internazionale: strumenti di valutazione e costruzione di rubriche per la valutazione autentica” – realizzatosi durante l’a.s.

2017/18. Obiettivo del corso la formulazione di strumenti innovativi di valutazione – nello specifico la rubrica valutativa – in linea con le indicazioni ministeriali che assegnano al Consiglio di classe anche la valutazione delle competenze di cittadinanza⁴.

Tale percorso – strutturato in cinque incontri per un totale di tredici ore (sei di formazione – effettuate da Mattia Baiutti – ricercatore presso la Fondazione Intercultura – e sette di laboratorio, condotte da Alessandra Chierici e dalla sottoscritta) – ha visto la partecipazione di quasi trenta docenti appartenenti a diversi istituti secondari di secondo grado di Parma.

Da un punto di vista teoretico, sono stati fondamentali gli interventi di Baiutti⁵, che ha problematizzato sia l’evoluzione della mobilità studentesca nel contesto italiano, sia la necessità di considerarlo un vero e proprio progetto educativo e come tale necessitante di valutazione. Il relazionarsi con culture altre, infatti, sia nella modalità *at home* che *abroad* e tramite progetti promossi da enti di formazione – in primo luogo le scuole –, presenta obiettivi didattici che necessitano di una forma di valutazione. Tra questi obiettivi è prioritaria l’implementazione della competenza interculturale.

È tuttavia altrettanto evidente che tale valutazione necessita di strumenti non meramente quantitativi, ma maggiormente qualitativi, ovvero le rubriche di valutazione⁶. Trattasi di uno strumento di non sempre facile formulazione ed utilizzo, poiché simile alle griglie di valutazione, ma totalmente differente.

Propedeutico alla costruzione di rubriche di valutazione della competenza interculturale, è stato fondamentale chiarire cosa si intende per competenza e interculturalità. Nel primo caso si è consi-



derata la competenza nella sua dinamica tridimensionale di processo, soggetto, compito, ritenendola dunque come una combinazione di conoscenze, abilità, attitudini che vede un'applicazione concreta in un dato contesto⁷.

Intercultura è maggiormente difficile da definire, comportando un rapporto attivo e reciproco tra culture diverse, che implica - ma supera - il multiculturalismo.

Affrontate queste problematizzazioni di base, si è scelto di adottare la definizione di Competenza interculturale proposta dalla studiosa Darla Deardoff: «la capacità basata su conoscenze, abilità e attitudini interculturali di comunicare in modo efficace ed appropriato in situazioni interculturali»⁸.

Al fine di procedere nel quadro di riflessione teoretica inerente la valutazione della competenza interculturale, durante il percorso formativo - e successivamente in quello laboratoriale - è stato posto l'accento sul modello proposto dalla stessa Deardoff, la quale ha evidenziato diverse possibilità di valutazione della competenza interculturale - processuale o piramidale - ed ha inserito in esse anche la possibilità di valutare gli output interni ed esterni attesi⁹.

I corsisti hanno lavorato in modalità collaborativa e laboratoriale ed erano divisi in due gruppi che - condividendo la medesima cornice teorico-epistemologica - si sono occupati di due tipologie di mobilità distinte in funzione della loro durata nelle quali poter valutare la competenza interculturale:

- *short term mobility* (da una settimana a tre mesi);
- *long term mobility* (oltre tre mesi).

La scelta di conferire questo tipo di durata alle due diverse mobilità - e la decisione stessa di distinguerle - non è da ritenersi definitiva, bensì un elemento di sperimentazione passibile di modificazioni.

È bene inoltre evidenziare come sia stato scelto di ritenere il termine "mobilità" riferito sia in uscita (lo studente che si reca in un contesto culturalmente differente) che in ingresso (lo studente che ospita a casa propria e/o nella propria classe coetanei provenienti da altri contesti culturali).

Lavorando in modo cooperativo e confrontandosi sulle reciproche posizioni, ogni gruppo ha riflettuto su dimensioni, criteri, indicatori e descrittori da inserire

nelle rubriche di valutazione. Si è tenuta in considerazione in modo particolare la questione della loro applicabilità nel reale contesto scolastico.

Le dimensioni che si è scelto di considerare rimandano direttamente alla schematizzazione di Deardoff presentata dal dott. Baiutti - ovvero conoscenze, abilità, attitudini per entrambe le mobilità, esiti interni ed esterni desiderati solo per la *long term mobility* - mentre i criteri sono stati elaborati in modo differente, come anche gli indicatori.

È necessario tener presente che lo strumento valutativo della rubrica richiede di essere testato e validato ed eventualmente modificato alla luce dell'acquisizione di nuovi elementi ed in considerazione delle osservazioni compiute durante la loro applicazione.

Al termine del percorso, le rubriche prodotte sono state tre e ai Consigli di Classe sono state fornite le seguenti indicazioni di applicazione:

Long term mobility [rubrica A, p. 60-61]: il Consiglio di classe utilizza la rubrica a seguito della osservazione dello studente e del suo comportamento al ritorno del periodo di mobilità, alla luce di una serie di dati (ricavati presentazioni guidate, compiti autentici, diari di bordo, altro); la rubrica non prevede l'assegnazione di un punteggio da tradurre in fattore numerico, ma la spunta del livello di competenza raggiunto; i livelli sono stati esplicitati a seguito della individuazione degli indicatori delle tre dimensioni in cui si articola la competenza interculturale.

Short term mobility [rubrica B-C, p. 62-63]: la rubrica deve essere esaminata dal Consiglio di classe che osserva lo studente dopo la mobilità; la stessa rubrica deve essere sottoposta allo studente stesso che indicherà i descrittori che ritiene corrispondenti alla sua competenza interculturale acquisita; le due rubriche verranno confrontate dal Consiglio di classe che individuerà la corrispondente valutazione (descrittiva non numerica).

In conclusione, si ritiene che la necessità di attivare competenze di cittadinanza attiva e di considerare sempre più rilevanti didatticamente i percorsi di confronto con culture diverse da quella d'origine rendano ormai inevitabile per le scuole porsi la questione della valutazione della competenza culturale¹⁰. Pur nella consapevolezza di muoversi su un terreno impervio ed estremamente mutevole.

NOTE

1. Cfr. A. Tosolini, *Educare il cittadino globale* in A. Tosolini, S. Giusti, G. Papponi Morrelli, *A scuola di intercultura. Cittadinanza, partecipazione, interazione: le risorse della società multiculturale*, Erickson, Trento 2007, pp. 31-56.

2. «La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità. [...] È essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, unitamente alla consapevolezza della diversità e delle identità culturali in Europa e nel mondo. Vi rientra la comprensione delle dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e del modo in cui l'identità culturale nazionale contribuisce all'identità europea. Per la competenza in materia di cittadinanza è indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli, da quello locale e nazionale al livello europeo e internazionale. [...] Il rispetto dei diritti umani, base della democrazia, è il presupposto di un atteggiamento responsabile e costruttivo. La partecipazione costruttiva presuppone la disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche. Comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza, nonché della disponibilità a rispettare la privacy degli altri e a essere responsabili in campo ambientale. L'interesse per gli sviluppi politici e socio-economici, per le discipline umanistiche e per la comunicazione interculturale è indispensabile per la disponibilità sia a superare i pregiudizi sia a raggiungere compromessi ove necessario e a garantire giustizia ed equità sociali.» Dalla *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione*

Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente pubblicata nella Gazzetta ufficiale dell'Unione europea il 4 giugno 2018.

3. PISA (Programme for International Student Assessment), "The OECD PISA Global Competence framework", 2018, <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>.

4. Cfr. Decreto Legislativo 62 del 13 aprile 2017 - Valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di stato.

5. Cfr. M. Baiutti, *La valutazione della competenza interculturale*, in "Intercultura", n.82, III trimestre, 2016.

6. Cfr. M. Castoldi, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009.

7. ««competenze»: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.» Dalle Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio europei sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, 23 aprile 2008.

8. Cfr. D. Deardoff, *The Process Model of Intercultural Competence*, 2006.

9. Cfr. M. Baiutti, *La valutazione della competenza interculturale*, cit.

10. Cfr. M. Baiutti, *Fostering assessment of student mobility in secondary schools: indicators of intercultural competence*, "Intercultural Education", 30 agosto 2018, <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1495318>

Mara Fornari

è docente di Filosofia e Storia presso il Liceo Scientifico, Musicale e Sportivo "Attilio Bertolucci" di Parma. Dottore di ricerca in Sociologia e Sistemi Politici, si è occupata di tematiche concernenti le interazioni tra culture dal punto di vista socio-politico. Ha cooperato col Dipartimento di Studi Politici e Sociali dell'Università di Parma, e con le riviste «La Società degli Individui» e «I Quaderni della Ginestra».

Ha pubblicato diversi saggi e recensioni relative a questioni inerenti la società globalizzata e il multiculturalismo. È autrice di due ebook di Sociologia politica con la casa editrice Il Glifo.

A. RUBRICA VALUTATIVA DELLA COMPETENZA INTERCULTURALE NELLA LONG TERM MOBILITY (oltre tre mesi)

Lo/la studente/studentessa (cognome)_____ (nome)_____ Iscritto presso l'Istituto _____
ha partecipato al programma di mobilità studentesca internazionale individuale nel Paese oppure ha accolto uno studente
proveniente dal Paese (cancellare la parte che non interessa)_____ dal _____ al _____.

Luogo e data _____

Firma _____

COMPETENZA AVANZATA¹

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLO AVANZATO	LIVELLO MEDIO	LIVELLO SCARSO
ATTITUDINI	CURIOSITÀ E APERTURA CULTURALE	<i>Cerca situazioni per relazionarsi in modo significativo e interagire con persone che riconosce come appartenenti a contesti culturali diversi.</i>	<i>Mostra interesse alla interazione e al confronto con persone che riconosce come appartenenti a contesti culturali diversi, attribuendo alla diversità un valore aggiunto.</i>	<i>Interagisce con persone che riconosce diverse è interessato al confronto e alla condivisione.</i>	<i>Esprime interesse per relazionarsi con persone che avverte come diverse culturalmente da sé.</i>
	RISPETTO	<i>Si confronta costruttivamente nel rispetto delle diversità intese nella loro complessità (religione, valori, simboli, paradigmi, idee, punti di vista).</i>	<i>Rispetta le diversità culturali, rapportandosi in modo costruttivo di fronte a prospettive diverse.</i>	<i>Rispetta le diversità culturali, riconoscendo diverse prospettive e punti di vista.</i>	<i>Rispetta la diversità culturali accettando l'idea di alterità.</i>
CONOSCENZE	AUTOCONSAPEVOLEZZA CULTURALE	<i>È consapevole che la dimensione culturale e il vissuto personale vanno a definire la identità culturale della persona, ed è consapevole delle proprie caratteristiche.</i>	<i>Manifesta in modo critico la consapevolezza della propria specificità culturale come sinergia di contesto culturale e vissuto.</i>	<i>È in grado di comprendere che contesto culturale e vissuto hanno influenza sulla sua identità.</i>	<i>Coglie ma non rielabora criticamente che contesto culturale e vissuto sono fattori determinanti per la costruzione dell'identità.</i>

1. In questa sede si utilizza la definizione di competenza interculturale di D. Deardoff, 2006 riportata in www.fondazionecariplo.it/portal/upload/ent3/2/ICC%20Italiano.pdf: «La competenza interculturale è la capacità di interagire efficacemente ed in maniera appropriata in situazioni di carattere interculturale; è sostenuta da specifiche attitudini e peculiarità affettive, nonché da conoscenze, abilità e riflessioni interculturali».

	CONOSCENZA DELLA LINGUA DEL PAESE OSPITANTE	<i>Comunica in situazioni interculturali padroneggiando la lingua del Paese ospitante, (livello C1 o C2 del QCER) consapevole del rapporto tra lingua e significati in culture diverse.</i>	<i>Comunica in diversificate situazioni interculturali scambiando messaggi in modo appropriato ed efficace (livello C1 o C2 del QCER).</i>	<i>Gestisce la conversazione su argomenti generali e/o familiari padroneggiano la lingua del Paese ospitante ad un livello medio (B1 o B2 del QCER).</i>	<i>Si relaziona in situazioni comunicative su questioni personali usuali e correnti (A1 o A2 del QCER).</i>
	CONOSCENZA DEL CONTESTO OSPITANTE	<i>Riconosce nel modo di vita e del sistema di valori del Paese ospitante l'eredità dei fattori storici, ambientali e culturali riconosce e concettualizza la diversità culturale e i valori comuni.</i>	<i>Riconosce e concettualizza la diversità culturale e i valori comuni relazionandola con la storia ed altri fattori del Paese ospitante.</i>	<i>Riconosce e descrive aspetti peculiari del contesto ospitante.</i>	<i>Coglie degli aspetti del Paese ospitante non concettualizzando la diversità culturale.</i>
	CONOSCENZA DEL SÉ	<i>È in grado di autovalutarsi, riconoscendo i propri punti di forza e di debolezza e i propri mutamenti a seguito dell'esperienza nel contesto ospitante.</i>	<i>Fornisce una autovalutazione della propria esperienza in termini di acquisizione di coscienza critica del sé, di mutamento e di crescita umana e culturale.</i>	<i>Individua in modo consapevole i mutamenti nel proprio sviluppo umano e culturale come risultato della esperienza nel contesto ospitante.</i>	<i>Coglie alcuni mutamenti che l'esperienza nel contesto ospitante hanno favorito nel proprio sviluppo umano e culturale.</i>
ABILITÀ	COMPARAZIONE CRITICA	<i>Individua i paradigmi valoriali, le strutture, le dinamiche politiche e culturali del contesto ospitante e le confronta in modo consapevole con quelle del contesto di appartenenza.</i>	<i>Comprende in modo critico e fornisce spiegazioni sensate alle differenze del contesto ospitante e di origine.</i>	<i>Fornire spiegazioni elementari alle differenze del contesto ospitante e di origine.</i>	<i>Coglie alcune differenze tra contesto ospitante e contesto d'origine.</i>
	GESTIONE DEL CONFLITTO CULTURALE	<i>Gestisce le situazioni di conflitto culturale grazie ad una visione etnorelativa, al dialogo e alla comunicazione costruttiva.</i>	<i>Riconosce e capisce le cause e gli elementi del conflitto interculturale ed è disponibile ad integrare e a modificare i propri schemi interpretativi.</i>	<i>È disponibile al confronto adottando un atteggiamento di ascolto nei confronti dell'altro.</i>	<i>Non mostra un reale interesse al confronto limitandosi all'ascolto di una visione differente dalla propria.</i>
	ABILITÀ DI ADATTAMENTO	<i>Sa integrare nella propria quotidianità i modelli e gli schemi comportamentali del contesto ospitante.</i>	<i>Integra il modello comportamentale del contesto ospitante al proprio nelle situazioni che si trova ad affrontare.</i>	<i>Interagisce nelle situazioni che si trova ad affrontare provando a mediare tra proprio modo di agire e il modello comportamentale del contesto ospitante.</i>	<i>Mostra che le differenze culturali possono costituire un ostacolo all'assunzione di un comportamento in linea con il modello del contesto ospitante.</i>

Legenda

Curiosità = Interesse ad interagire e creare relazioni con persone percepite come aventi background culturali diversi (Baiutti, 2017).

Disaccordo e conflitto culturale = Incompatibilità di questioni etiche e morali tra due o più soggetti che si percepiscono come aventi background culturali diversi (Baiutti, 2017).

Abilità = Capacità di applicare le conoscenze per portare a termine compiti e risolvere problemi (cfr. https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all1_dm139new.pdf).

B. RUBRICA VALUTATIVA DELLA COMPETENZA INTERCULTURALE NELLA SHORT TERM MOBILITY (da tre settimane a tre mesi)

Lo/la studente/studentessa (cognome)_____ (nome)_____ Iscritto presso l'Istituto _____
ha partecipato al programma di mobilità studentesca internazionale individuale nel Paese oppure ha accolto uno studente
proveniente dal Paese (cancellare la parte che non interessa)_____ dal _____ al _____.

Luogo e data _____

Firma _____

DIMENSIONI	CRITERI	TOTALMENTE RAGGIUNTO	RAGGIUNTO	RAGGIUNTO PARZIALMENTE
CONOSCENZE	CONOSCENZA DEL CONTESTO OSPITANTE	<i>Lo studente mostra di aver acquisito conoscenza degli aspetti geografici, socioeconomici, politici del contesto ospitante. Lo studente manifesta di aver consapevolmente compreso gli usi e le consuetudini culturali del contesto ospitante dimostrando curiosità ed interesse.</i>	<i>Lo studente mostra di aver acquisito conoscenza di principali aspetti geografici, socioeconomici, politici del contesto ospitante. Lo studente manifesta di aver compreso gli usi e le consuetudini culturali del contesto ospitante cui è stato esposto.</i>	<i>Lo studente mostra di aver acquisito conoscenza di alcuni aspetti geografici, socioeconomici, politici del contesto ospitante. Lo studente manifesta di aver parzialmente compreso gli usi e le consuetudini culturali del contesto ospitante a cui è stato esposto.</i>
	CONOSCENZA DEL CONTESTO D'ORIGINE	<i>Lo studente mostra di riconoscere e confrontare consapevolmente le peculiarità socio-politico-economiche, storiche e culturali del proprio contesto d'appartenenza.</i>	<i>Lo studente mostra di riconoscere e confrontare le peculiarità socio-politico-economiche, storiche e culturali del proprio contesto d'appartenenza</i>	<i>Lo studente mostra di riconoscere in modo limitato le peculiarità socio-politico-economiche, storiche e culturali del proprio contesto d'appartenenza.</i>
	CONOSCENZE LINGUISTICHE	<i>Lo studente dimostra di aver acquisito l'uso di numerosi elementi linguistici nella lingua del Paese ospitante e della lingua veicolare. Lo studente percepisce a pieno la lingua veicolare come lingua viva.</i>	<i>Lo studente dimostra di aver acquisito l'uso di elementi linguistici nella lingua del Paese ospitante e nella lingua veicolare. Lo studente percepisce la lingua veicolare come lingua viva.</i>	<i>Lo studente dimostra di aver acquisito parzialmente l'uso di elementi linguistici nella lingua del Paese ospitante e della lingua veicolare. Lo studente percepisce la necessità di potenziare le conoscenze linguistiche della lingua veicolare.</i>
ABILITÀ	ASCOLTARE OSSERVARE RELAZIONARSI	<i>Lo studente mostra di saper osservare ed ascoltare il mondo che lo circonda con attenzione e di comprenderne le specificità. Lo studente si dimostra in grado di affrontare eventuali difficoltà e gestirle senza problemi e in autonomia.</i>	<i>Lo studente mostra di saper osservare ed ascoltare il mondo che lo circonda Lo studente si dimostra in grado di affrontare eventuali difficoltà.</i>	<i>Lo studente mostra di saper osservare ed ascoltare il mondo che lo circonda seppur con limitazioni. Lo studente si dimostra parzialmente in grado di affrontare eventuali difficoltà.</i>
	PENSIERO CRITICO	<i>Lo studente manifesta di essere in grado di porsi domande su culture diverse dalla propria, di essere in grado di confrontarle criticamente. Lo studente mostra di riflettere criticamente su pregiudizi e stereotipi e di non accettarli passivamente.</i>	<i>Lo studente manifesta di essere in grado di porsi domande su culture diverse dalla propria. Lo studente mostra di riflettere su pregiudizi e stereotipi e di non accettarli passivamente.</i>	<i>Lo studente manifesta di essere in grado di porsi domande su culture diverse dalla propria seppur limitatamente ad alcuni ambiti. Lo studente mostra di riflettere su pregiudizi e stereotipi</i>

	AUTO CONSAPEVOLEZZA (O VISIONE ETNORELATIVA)	<i>Lo studente è maggiormente consapevole dei propri punti di forza e di debolezza. Lo studente mostra di essere in grado di affrontare con autonomia e responsabilità situazioni di difficoltà e/o tensione.</i>	<i>Lo studente è consapevole dei propri punti di forza e di debolezza. Lo studente mostra di essere in grado di affrontare situazioni di difficoltà e/o tensione.</i>	<i>Lo studente è abbastanza consapevole dei propri punti di forza e di debolezza. Lo studente mostra di tentare di affrontare situazioni di difficoltà e/o tensione.</i>
ATTITUDINI	CURIOSITÀ	<i>Lo studente mostra notevole curiosità verso diversi contesti geografico-culturali. Lo studente manifesta un'attiva propensione al confronto ed all'approfondimento delle diversità culturali e delle questioni globali.</i>	<i>Lo studente mostra curiosità verso diversi contesti geografico-culturali. Lo studente manifesta una propensione al confronto ed all'approfondimento delle diversità culturali e delle questioni globali.</i>	<i>Lo studente mostra parziale curiosità verso diversi contesti geografico-culturali. Lo studente manifesta un occasionale interesse al confronto delle diversità culturali e delle questioni globali.</i>
	APERTURA	<i>Lo studente si mostra in grado di adattarsi al nuovo contesto rispettandone le regole ed accettandone le peculiarità. Lo studente è aperto a nuovi incontri ed esperienze.</i>	<i>Lo studente si mostra in grado di adattarsi al nuovo contesto rispettandone le regole. Lo studente mostra propensione a nuovi incontri ed esperienze.</i>	<i>Lo studente si mostra in grado di adattarsi faticosamente al nuovo contesto. Lo studente mostra un'iniziale propensione a nuovi incontri ed esperienze.</i>
	RISPETTO	<i>Lo studente manifesta profondo rispetto verso le persone in quanto tali. Lo studente mostra profondo rispetto verso le diversità culturali intese come differenti abitudini, usi, opinioni.</i>	<i>Lo studente manifesta rispetto verso le persone in quanto tali. Lo studente mostra rispetto verso le diversità culturali.</i>	<i>Lo studente manifesta occasionale rispetto verso le persone in quanto tali. Lo studente mostra un'iniziale rispetto verso le diversità culturali.</i>
	EMPATIA	<i>Lo studente mostra di essere collaborativo, propositivo e solidale verso le situazioni di interazione tra culture diverse. Lo studente manifesta riconoscimento e rispetto verso opinioni e sentimenti altrui.</i>	<i>Lo studente mostra di essere collaborativo verso le situazioni di interazione tra culture diverse. Lo studente manifesta comprensione verso opinioni e sentimenti altrui.</i>	<i>Lo studente mostra di comprendere di essere in presenza di situazioni di interazione tra culture diverse. Lo studente manifesta parziale riconoscimento verso opinioni e sentimenti altrui.</i>
ESITI INTERNI DESIDERATI	CONSAPEVOLEZZA E AUTONOMIA	<i>Lo studente mostra di essere in grado di relativizzare in più contesti il proprio punto di vista.</i>	<i>Lo studente mostra di essere in grado di relativizzare il proprio punto di vista.</i>	<i>Lo studente mostra di aver compreso la necessità di relativizzare il proprio punto di vista.</i>
ESITI ESTERNI DESIDERATI	COMUNICATIVITÀ IN CONTESTI INTERCULTURALI	<i>Lo studente manifesta un notevole miglioramento nella gestione di relazioni con persone di diversa cultura.</i>	<i>Lo studente manifesta un miglioramento nella gestione di relazioni con persone di diversa cultura.</i>	<i>Lo studente manifesta un parziale miglioramento nella gestione di relazioni con persone di diversa cultura.</i>

Competenza interculturale è «la capacità basata su conoscenze, abilità e attitudini interculturali di comunicare in modo efficace ed appropriato in situazioni interculturali», D. Deardorff 2006 (trad. M. Baiutti).

Bibliografia essenziale di riferimento:

AA.VV., *Intercultural knowledge and Competence Intercultural rubric*, Association of American Colleges and Universities.
D. K. Deardorff, *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application*, 2017.
M. Baiutti, *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*, ETS, Pisa 2017.

Cheng Cheng, Hu Hu, Xiang Xiang e Miao Miao

Quando la scuola multietnica
è un'indimenticabile avventura

di Antonella Landi

64

SCUOLA / Cheng Cheng, Hu Hu, Xiang Xiang e Miao Miao

Il primo studente non italofono frequentava l'Istituto per Geometri in cui insegnavo. Veniva dal Ghana e si chiamava Drissa.

«Drissà» mi corresse, quando pronunciai il suo nome senza accentrarlo.

Erano molti anni fa, forse una ventina. La sua famiglia si era trasferita in Italia: lui era stato strappato dalla sua vita in Africa e trascinato a Firenze. Il suo umore aveva il colore della sua pelle, nero come pece, da quando entrava in classe a quando suonava l'ultima campanella, e lui, altissimo ed elegante, spariva a passo sinuoso fino all'indomani.

La preside m'incaricò di tenergli un corso pomeridiano di L2, italiano per stranieri. Prima di allora gli stranieri a cui avevo insegnato la mia lingua erano stati turisti facoltosi e goderecci che, in vacanza a Firenze, abbinavano all'arte e alla gastronomia nostrane anche un'infarinatura dell'idioma ritenuto più fedele all'italiano vero. Lo facevano così, quasi per gioco, per curiosità, per riempire un tempo altrimenti vuoto, e venivano a lezione belli sorridenti, in ciabatte e pantaloni corti, i capelli biondi, l'alito ancora un poco alcolico dalla notte precedente e brava. Drissa era tutto l'opposto. Drissa era molto, molto arrabbiato. Con la sua famiglia, con la città in cui era stato trasferito a forza, con la vita in generale, e anche con me.

Alle otto entrava in classe e si piazzava in un banco periferico, isolato dagli altri. Gli altri (quando lui non c'era) dicevano che puzzava. Non era vero. Aveva il suo profumo, un odore diverso da quelli a cui siamo abituati e che è legato a quello che mangiamo. Chissà cosa mangiava, Drissa.

Iniziai a chiederglielo quando partirono le nostre lezioni individuali. Fu quella la nostra grande occasione. Di lì a poco avrei scoperto che i suoi occhi – fino ad allora tenuti inchiodati al banco – sapevano sostenere il mio sguardo incuriosito, il suo sorriso – che sembrava inesistente – si allargava ai miei maldestri tentativi d'ironia, e la sua dieta – molta frutta, poca carne – avrebbe fatto benissimo anche a me.

E insomma fu quella la mia prima volta.

La parola "inclusione" all'epoca non andava di moda come adesso, gli stranieri nelle classi erano pochi, pochissimi, sporadici, occasionali. E nessuno ci diceva ancora che chiamarli (appunto) "stranieri" era indelicato e che la dicitura corretta (benché ipocrita) era "non italofoeni".

Il mio battesimo vero e proprio con questo tipo di studenti, tuttavia, sarebbe avvenuto una decina di anni dopo.

Ero stata trasferita d'ufficio in un istituto a indirizzo turistico e commerciale. "Una scuola un po'... particolare", mi fu detto con un eufemismo da chi la conosceva.

Il settantacinque per cento di quella che in gergo si chiama "utenza", in quella scuola, era "non italofono". Di quel settantacinque per cento, la metà era di origini asiatiche. Cinese, nella fattispecie.

Dal team della presidenza mi fu fatto uno scherzetto: una prima classe di trentatré



studenti, tutti cinesi, assegnata a me, proprio a me, che - fatta eccezione per Drissa - non avevo mai avuto prima in classe ragazzi che non fossero italiani.

Mi spiegarono che quella che, a prima vista, poteva parere ghettizzazione bella e buona, era in realtà un progetto eccezionale. Poiché gli orientali, se catapultati in classi di etnie miste, tendono a chiudersi in se stessi rifiutando di imparare, compromettendo quindi il profitto scolastico, per un anno si era scelto di radunarli tutti insieme in una sola classe nella certezza (o nella speranza, almeno) che rendessero di più.

Sì, ma perché affibbiare proprio a me il delicato caso? Non mi fu mai detto. E l'indomani mi ritrovai in un'aula con sessantasei occhi a mandorla puntati addosso.

All'epoca non conoscevo nemmeno la differenza tra *ni hao* e *ni men hao*, infatti a scanso equivoci dissi buongiorno. Poi spalancai il registro per fare l'appello. Quello che mi trovai davanti mi paralizzò.

Si chiamavano Cheng Cheng, Hu Hu, Xiang Xiang. Una addirittura Miao Miao. Per avvicinarsi e rendersi più simili a noi, proponevano di essere chiamati Marco, Dino, Massimo. Miao Miao per esempio, pensando di rendermi più facile la vita,

mi suggerì di chiamarla Jessica. Le dissi che Miao Miao era molto meglio.

Di quei trentatré, dieci non capivano una sola parola di italiano; altri dieci intuivano ma non articolavano; i restanti (nati e cresciuti in Italia) si esprimevano in un fiorentino disinvolto e accettarono l'ideona che mi venne sul momento: affiancarmi durante le lezioni, diventare interpreti, colleghi, soci, compagni, coprotagonisti di un'annata destinata a diventare (ma ancora non lo sapevamo) indimenticabile.

Certo, non fu una passeggiata. Più che pormi delle domande sulla questione didattica, ricordo che mi tormentavo. Come riuscire ad appassionarli alle lezioni? Perché imbottire quelle giovani menti orientali di sola poesia occidentale? Perché costringerli a rinunciare alle loro radici culturali? Quale interesse potevano provare per Giacomo Leopardi? Una mattina proposi un gemellaggio poetico. Chiamai alla cattedra Fang Fang e Xin Xin e assegnai loro un compito di letteratura: scegliere un classico cinese, proporre un testo molto noto in Cina, trascriverlo in mandarino alla lavagna, leggerlo a voce alta e tradurlo, affiancando all'analisi del testo qualche notizia sull'autore. Scelsero

↑
Mohammad, uno
dei giocatori del
Villarotta Cricket,
Villarotta di
Luzzara (RE),
© Luana Rigolli.

una poesia di Li Bai, noto anche come Li Po, poeta della Dinastia Tang, vissuto tra il 701 e il 762. Considerato una delle principali voci poetiche della Cina, è stato soprannominato "l'immortale caduto". Li Bai (spiegarono i due) è molto conosciuto per l'esuberante immaginazione visiva e l'eccessiva simpatia nutrita per gli alcolici. Non a caso una notte, ubriaco fradicio, cadde dalla barca nelle acque di un lago mentre cercava di afferrare la luna che vi si rifletteva. E morì annegato come un tonto qualunque. Ma in quella lezione riscosse un successo esagerato, e tutti dopo furono più curiosi di conoscere le vicende esistenziali del poeta di Recanati.

La vera svolta, tuttavia, giunse per noi a Natale, quando li invitai (tutti e trentatré) a casa mia per pranzo. Nessun italiano

li aveva mai invitati a varcare la soglia della propria abitazione, tanto che nessuno di loro aveva idea di come fosse strutturata né arredata. Entrarono bussando con i piedi, perché le loro mani straripavano di doni. I maschi si misero ad apparecchiare, le ragazze s'intrufolarono in cucina. Aprivano gli sportelli sgranando quegli occhi stretti, divorati dalla curiosità

di scoprire cosa contenessero. Avevo preparato per loro crostini neri ai fegatini, ribollita e salsicce con fagioli all'uccelletto, tre specialità toscane. Loro cucinarono per me patate alla cinese in un misto strano di olio di semi, zucchero, aceto e peperoncino. Studiarono nei dettagli il presepe e l'albero addobbato. Ci raccontammo storie, usanze e tradizioni. I brindisi furono tutti bilingue. Le foto, una valanga. Cominciarono a fidarsi, ad aprirsi, a lasciarsi andare. Io però volevo farli innamorare.

Per questo m'iscrissi a un corso di lingua cinese.

Imparai che interrogazione si dice *kou shi*, studiare *xue xi*, ripassare *fu xi*, copiare *chao*. Dalla maestra cinese mi feci dire anche come si diceva marinare, o bigiare, (*tao xue*) per minacciarli meglio.

Sì, questo fece davvero la differenza. Non si sentirono solo accettati. Si sentirono amati. E avevano ragione, li amavo.

Mi stava a cuore tutto quello che le loro giovani esistenze si portavano dietro: i turni massacranti al chiuso delle fabbriche una volta finita la mattinata a scuola, le ferree regole familiari a cui nessuno di loro osava opporsi e al contempo il desiderio di emanciparsi, di liberarsi, di evolversi in qualcos'altro che non fosse un futuro da formiche operose perennemente in corsa verso la ricchezza a tutti i costi. Mi dispiaceva non poter conoscere le loro madri e i loro padri, perché nessuno si presentava mai ai colloqui. Mi si strinse il cuore ogni volta che Fang Fang mi diceva sorridendo: «profe, ma perché non mi adotta e mi porta a casa con sé?». E mi commossi quando Su Chong, finiti gli studi, m'invitò al pranzo pantagruelico per il suo fidanzamento.

Da allora i confini della scuola si sono vertiginosamente allargati. Adesso una classe priva di alunni stranieri non esiste più. Entrare nell'atrio di molti istituti dà l'impressione di trovarsi in un mercato multietnico dove colori, odori e idiomi si fondono, spesso allegramente, altre volte non senza difficoltà.

La curiosità reciproca può costituire una chiave d'accesso efficace. Io da quei ragazzi ho imparato moltissimo. Briciole di una lingua veramente ostica. La bellezza di un film come *Non una di meno*, che guardammo insieme in lingua originale con i sottotitoli in italiano. Ricette e segreti culinari che nulla hanno a che vedere con quello che ci riflano nei ristoranti cinesi delle nostre città. Chicche di storia e di letteratura orientale che ignoravo e che senza di loro non avrei mai conosciuto. E infine l'esistenza di una piattaforma diversa da WhatsApp su cui noi tutt'oggi ci sentiamo per dirci *ni hao ma?* e sperare che tutti stiano bene.

Antonella Landi

insegna Lettere in un liceo di Firenze, dove vive. Firma una rubrica settimanale dedicata alla scuola sulle pagine fiorentine del «Corriere della Sera». Ha pubblicato per Mondadori *La Profe. Diario di un'insegnante con gli anfibii*, *Storia (parecchio alternativa) della Letteratura italiana* e *Tutta colpa dei genitori*. Per Einaudi ha curato l'edizione scolastica del romanzo *Io e te* di Niccolò Ammaniti. Per la casa editrice D'Anna, in collaborazione con la collega Silvia Collini, ha firmato l'antologia per il biennio delle scuole superiori *Controvento*. Il suo blog (www.prendoappunti.com) viene aggiornato regolarmente.

" M'iscrissi a un corso di lingua cinese. Imparai che interrogazione si dice kou shi, studiare xue xi, ripassare fu xi, copiare chao. Dalla maestra cinese mi feci dire anche come si diceva marinare, o bigiare (tao xue), per minacciarli meglio. "

Uno, nessuno, centomila: a scuola di integrazione

«Mii Prof, lei di dov'è?»

«Sono piemontese».

«Ah... ma sua madre?»

«Piemontese».

«Ah... suo padre?»

«Piemontese».

«I suoi nonni?»

«Piemontesi. La mia famiglia ha origini piemontesi.

Ho un cognome presente in Piemonte già dal Medioevo,
cioè da centinaia di anni».

Lungo silenzio deluso e imbarazzato da parte della classe.

E poi, a sorpresa, uno dei ragazzi esclama:

«Mii Prof, lei però non sembra straniera, è come noi».

di Laura Manassero

Eravamo sul finire degli anni Ottanta, in una scuola di estrema periferia a Torino, quartiere “caldo” ad alta immigrazione dal sud Italia, in prevalenza Sicilia e Calabria. In classe la straniera ero io, minoranza assoluta. Parlavo italiano, una lingua poco conosciuta da chi in casa parlava dialetto, ma avevo legato subito con quelle adorabili canaglie che si vantavano di aver già fatto scappare numerosi insegnanti. E dalla curiosità di un ragazzo arguto sgusciò un piccolo gioiello sull'integrazione, un mini-trattato di antropologia condensato in poche frasi: se ti percepisco come simile non puoi essere straniero, ma se scopro che lo sei e siamo simili allora ti accetto lo stesso.

Molti anni dopo, nella mia attuale scuola di un quartiere multiculturale, durante un laboratorio di italiano avanzato per alunni cinesi, un'allieva mi domanda se sono cinese. Cinese, io?, mi stupisco. No sono sempre piemontese, con caratteristiche somatiche indiscutibilmente europee... Lei, tranquilla, ribatte che certamente qualcuno nella mia famiglia tempo fa doveva essere stato cinese, perché io ho occhi cinesi. Tutti i ragazzi cinesi concordano, allora tiro fuori lo specchio, mi guardo meglio e ammetto: ho sempre saputo che nella famiglia di mia madre molti hanno occhi dal taglio orientale, ma non avevo mai dato peso al particolare. Finché una adolescente cinese mi dice con orgoglio che abbiamo una caratteristica simile e quindi sono un poco cinese.

Insegno lettere ormai da anni in questa scuola media di barriera, situata a margine di un quartiere di Torino caratterizzato da una massiccia immigrazione comunitaria ed extracomunitaria. Mi occupo anche dei Progetti mirati all'inserimento, dei laboratori e della rete necessaria perché l'inserimento degli alunni nel territorio sia costruttivo. Nelle classi ci sono alunni di varie parti del mondo, che spesso non si capiscono tra loro o non capiscono noi insegnanti: a volte faccio tradurre una frase nelle varie lingue e dialetti presenti in classe, così tutti abbiamo pari dignità. Se ci sono albanesi, questi sono particolarmente soddisfatti, perché il mio dialetto ha alcune consonanti comuni



↑
Hamid, uno
dei giocatori
più giovani del
Villarotta Cricket,
Villarotta di
Luzzara (RE),
© Luana Rigolli.

all'albanese! E me lo fanno subito notare contenti. Ovvero: ti accetto perché abbiamo qualcosa in comune, e vale anche l'inverso.

Anni di battaglie e di sfide quotidiane mi hanno insegnato che l'integrazione non è però un processo spontaneo: richiede didattiche e interventi specifici, ma è naturalmente favorito dalla capacità/volontà di accogliere, dalla curiosità per l'altro, dalla disponibilità. È un atteggiamento a monte della didattica, e ha alla base la convinzione che la diversità è una risorsa. Nelle mie classi, da anni ormai gli italiani sono una ristretta minoranza in una pletora di alunni con diverse provenienze: Africa bianca, Cina e Africa nera in testa. In passato, molti allievi arrivavano dalla Romania e dal Perù; ora sono di meno, perché appena la famiglia ha sufficienti risorse economiche si sposta in zone più tranquille di minor migrazione. E quando succede (spesso) che nella mia scuola arrivino visitatori o ospiti esterni, sempre i miei allievi si presentano con orgoglio, sottolineando il fatto che la classe sintetizza gran parte del mondo.

Non è tutto rose e fiori, ovviamente. La diversità nella diversità è tanta, e complica le cose.

All'esterno trionfano semplificazione,

stereotipi e pregiudizi: giornali e televisione (e spesso anche i politici...) tuonano che chi non è italiano è straniero, che i cinesi sono tutti uguali, che i rumeni sono rom e tutti i rom rumeni, che gli islamici sono terroristi e sono tutti arabi, che i curdi sono tutti buoni e così via.

Dall'interno, comunque, le sfumature nella diversità sono tante, e rilevanti anche in chi proviene dalla stessa area geografica.

Mohamed è arrivato dall'Egitto a metà della terza media (inserito per età) e proprio non capisce dove è capitato. Non capisce perché lo sgrido se esce senza permesso, non riesce a stare seduto, non sta mai zitto nel suo dialetto che gli altri egiziani faticano a capire. Non è mai andato a scuola e se vede una foto del deserto o di un'oasi si illumina, e ci fa capire a gesti che lui il dromedario lo cavalcava tutti i giorni. Coi mesi accetta di imparare a leggere e scrivere. Lo bocciamo per tutelarlo e tenerlo ancora in un ambiente protetto, ma intanto lo iscriviamo a laboratori professionali esterni.

Farah è nata a Torino, è graziosa e gentile. In prima studia con serietà ed è caparbia e dice che farà il dottore, ma in terza si demotiva e ostenta abiti occidentali (squarcia i pantaloni, ha scollature gene-

rose...) anche se durante l'estate mette il velo. A casa non ci sono soldi per studiare e per di più lei è una femmina. Così, nonostante i nostri colloqui col padre (la madre in tre anni non si fa vedere, esce poco di casa e parla solo marocchino), Farah farà un breve corso di formazione professionale.

Selma è una forza della natura, arriva in Italia in prima e affronta il mondo con cuore e passione. Ma non vuole stare in Italia, e ne combina di tutti i colori per farsi rispedire in Marocco dalla nonna che l'ha cresciuta: rifiuta di imparare l'italiano, provoca gli adulti, in particolare i genitori, trasgredisce a priori le regole. Soprattutto rifiuta il velo: sua madre alla sua età in Marocco non lo portava e Selma non capisce perché ora lo metta in Italia. Negli anni delle medie si ammorbida, sta bene a scuola e studia; ora si è iscritta alle superiori ma per studiare ha dovuto contrattare col padre: a scuola metterà un copricapo, una sorta di velo moderno. Ha una idea chiara in testa: vuole essere libera. Che Allah la protegga!

Siham è arrivata con la madre, donna emancipata e istruita, è molto intelligente, andrà all'università (medicina o legge) e manifesta fastidio verso i modelli femminili delle compagne italiane, che considera "vuote"; nonostante si senta diversa anche dalle compagne islamiche, col velo e con progetti di vita poco arditi, ammira però il loro senso di appartenenza, ma sa che se indossasse il velo la madre disapproverebbe.

Anche tra gli alunni cinesi, sebbene all'apparenza più omogenei, la diversità è molta.

Chen ha molta nostalgia della Cina. È sempre educato e sorridente, è geniale in matematica ma sa di non poter studiare a lungo perché il suo compito è aiutare i genitori nell'attività commerciale di famiglia; troviamo il modo di mandarlo al liceo, dove però è emarginato perché non ancora brillante in italiano; passa allora a una scuola professionale, e ora ha aperto una pizzeria elegante e di successo in provincia. Peccato: abbiamo perso una mente matematica non comune!

Xai è sicuro di sé e scontroso, ha ciocche di capelli colorate di verde che si fa tingere quando va a Shanghai. Compatisce i compagni cinesi, marina la scuola per andare all'internet point ed è coinvolto in attività poco lecite per procurarsi denaro: della società occidentale lo attraggono in-

fatti la ricchezza, la quantità di oggetti da comprare; trasferitosi a Milano diventerà luogotenente di un piccolo boss.

Ting Ting è socievole e bravissima a scuola: studia giorno notte, e proprio non ha voglia di far la cameriera come vogliono i suoi, perché sogna di andare alle superiori e poi all'università per fare l'interprete o la traduttrice. Grazie a una borsa di studio forse ce la farà.

Zheng è solitario e taciturno. In Italia da un anno, non vuole imparare l'italiano e rifiuta di studiare. Sogna la Cina, la campagna, i nonni. Non riconosce i genitori con cui non ha mai vissuto. Si risveglia dal torpore solo quando lo mandiamo a un laboratorio professionale: ora sorride, parla sempre, vuole fare il cuoco e si dà da fare per imparare.

La forbice è grande, e potrei continuare a lungo con esempi e situazioni sempre diverse. Ma penso sia chiaro che lo stereotipo dello straniero, da noi, crolla: situazioni sociali (istruzione pregressa, condizioni economiche, fattori culturali, istruzione della famiglia...) e soggettività (carattere e capacità *in primis*) la fanno da padrone.

Che fare: tra didattiche e progetti

— Poi c'è la questione delle lingue. Per anni abbiamo sostenuto, anche contro il parere di linguisti illustri, che la lingua di origine influenza pesantemente i tempi di apprendimento dell'italiano. Quando avevamo risorse professionali ed economiche interne alla scuola offrivamo numerosi laboratori di italiano L2 di livelli e tipologie diversi: italiano di base e avanzato, anche con lingua madre veicolare cinese e araba, e italiano lingua per studiare; a questi affiancavamo laboratori a carattere interculturale, come quelli di teatro. Ora però dipendiamo da progetti con fondi esterni, spesso poco contestualizzati e non co-progettati, e la questione si è complicata. Stabilità e formazione mirata e continua in passato erano la formula vincente, mentre ora il precariato dei docenti peggiora la situazione.

Costruiamo reti con enti e associazioni, ma la crisi economica non accenna a diminuire, e nonostante il lavoro di molte associazioni il territorio si è incattivito: microcriminalità e spaccio in zona sono aumentati.

Aderiamo a numerosi progetti e proposte esterne per migliorare l'apprendimen-



↑
Ali, uno dei
giocatori più
giovani del
Villarotta Cricket,
Villarotta di
Luzzara (RE),
© Luana Rigolli.

to e adattare la didattica. L'anno scorso, ad esempio, con una mia classe seconda ho collaborato con la casa editrice Loescher alla stesura di un "dossier multiculturale" per ciascun volume di una nuova antologia. È stata una esperienza davvero interessante, che ha comportato per i ragazzi «un duro lavoro ma ce l'abbiamo fatta!». Il duro lavoro è consistito nel costruire testi autentici su tre temi presenti nell'antologia facilmente declinabili in chiave interculturale: animali, casa, crescere - uno per ciascun anno. Utilizzando la scrittura creativa, che valorizza l'emozionalità e la scrittura non stereotipata, ogni ragazzo ha prodotto numerosi testi, modificati o ampliati all'infinito, riconducendoli alla propria esperienza personale, al vissuto, ai ricordi. Chi aveva difficoltà a scrivere in italiano ha raccontato nella sua lingua madre a un compagno di eguale provenienza, che ha poi trascritto il testo. Ne sono scaturiti brani brevi, semplici e veritieri, che hanno rafforzato la valenza interculturale del dossier, sottolineata anche dai numerosi brani di scrittori stranieri selezionati da me e da due colleghe sui medesimi temi. È stato gratificante ed emozionante, per gli alunni, scoprire a posteriori che alcuni aspetti erano presenti anche negli estratti di scrittori importanti. Nella fase dell'ascolto dei testi dei compagni (fase essenziale nella tecnica della scrittura creativa), si sono sottolineate con curiosità le somiglianze e si sono com-

mentate con stupore le diversità, rafforzando la conoscenza e l'amicizia. La fotografia di ciascun allievo sui libri ha infine esaltato gli animi e solleticato l'autostima. Eppure la classe aveva avuto un percorso tortuoso, quasi la metà degli alunni erano arrivati in Italia durante il percorso delle medie e, come da normativa, erano stati inseriti in classe in base all'età e alla scolarità pregressa, indipendentemente dalla conoscenza dell'italiano; molti ragazzi avevano alle spalle situazioni pesanti. Tuttavia, la costante attenzione al gruppo, alla socializzazione, all'aiuto reciproco, al rinforzo nell'italiano, hanno consentito a ciascuno di dotarsi di strumenti in base alle potenzialità, di apprendere e crescere insieme anche grazie a questo gratificante lavoro.

A volte siamo affiancati nel quotidiano da volontari che portano esperienze complementari e che, venuti per aiutare, si accorgono poi di ricavare dai nostri ragazzi forza, umanità e fiducia nel futuro di questa società così complicata.

Insomma: finché reggiamo e ci è consentito, metteremo in pratica il nostro modello di scuola. Una scuola in cui l'umanità e la crescita sono elemento centrale e imprescindibile dell'apprendimento, e i risultati dell'Invalsi non sfigurano affatto rispetto alla media nazionale.

Dove si cresce (non solo gli allievi, ma anche i docenti) portando in classe il proprio vissuto, condividendo le paure e le difficoltà. Dove di solito le famiglie ci affidano i figli fiduciose, rispettose del ruolo dell'insegnante. Dove si lavora tanto, a volte a tentoni, per adeguarci alla complessità e alla realtà che cambia troppo velocemente, spesso con poca attenzione dello Stato (che a mio avviso dovrebbe valorizzare le scuole di periferia, fornendo ulteriori risorse professionali formate specificamente: il ruolo della scuola è tutt'altro che marginale nel processo di integrazione!), ma dove si è gratificati dalla relazione, dall'umanità, dall'innovazione e dalla sfida.

Laura Manassero

dopo un periodo da borsista in Università (presso l'Istituto di Sociologia e Antropologia della facoltà di Economia e Commercio di Torino) ha preferito insegnare lettere nella scuola media, scegliendo le periferie. Da molti anni si occupa di didattiche innovative e di intercultura. Se rinasce fa nuovamente l'insegnante.

Villarotta cricket



←

La pallina di gioco usata dal Villarotta Cricket per gli allenamenti: si tratta di una pallina da tennis avvolta nel nastro adesivo per aumentarne il peso e la stabilità. E' un metodo che i ragazzi usano per non dover usare le palline di cuoio che si utilizzano normalmente nel cricket e che a contatto con il campo di cemento, in cui la squadra si allena, si rovinerebbero spesso. Villarotta di Luzzara (RE), © Luana Rigolli.

Diciotto ragazzi pakistani hanno deciso di fondare una squadra di cricket in un piccolo paese dell'Emilia Romagna: Villarotta. Un nome evocativo per un paese che ha subito i danni del terremoto che ha colpito la regione nel 2012.

A Villarotta abitano solo 1.300 persone, di cui 400 stranieri, 200 dei quali provengono dall'Asia, la maggior parte dal Pakistan. Il cricket è il loro sport nazionale e una grande passione per milioni di persone, ma sul territorio comunale non ci sono campi disponibili. La squadra non si è arresa e ha trovato un'inaspettata complicità nell'anziano padrone di una ex fabbrica di compensati ormai in dismissione: oggi hanno la disponibilità del piazzale per potersi allenare. Un luogo scassato e poco adatto, ma dignitoso abbastanza da organizzare tornei e manifestazioni sportive legate a questo sport. A fare da spettatori ai loro allenamenti ci sono i vecchi macchinari e rottami dell'industria, e i campi di grano circostanti in cui i ragazzi impiegano sempre diversi minuti per cercare le palline quando queste vengono lanciate troppo lontane dal campo di gioco.

Da ormai due anni la squadra di cricket di Villarotta si allena su questo piazzale di cemento, ma ancora nel paese c'è chi discrimina, chi lancia insulti dalle auto che sfrecciano sulla provinciale proprio a fianco al loro campo.

Anche i confinanti non li vedono di buon occhio, e vietano di parcheggiare le auto davanti alle loro case. Io ho imparato a conoscere questi ragazzi e vorrei aiutarli, non solo per convincere il Comune a concedere uno spazio su erba per gli allenamenti, ma anche per far capire agli altri abitanti di Villarotta che questi ragazzi, di cui molti sono in Italia da quando avevano meno di 10 anni, sono esattamente come i nostri: assetati di sport e di voglia di stare insieme.

Luana Rigolli

vive e lavora tra Milano e l'Emilia, classe '83. La formazione scientifica e gli studi in Ingegneria civile la portano a prediligere soggetti di architettura e d'interazione dell'uomo con il paesaggio.

Fa parte del Collettivo DiecixDieci di Gonzaga (MN), con cui dal 2015 organizza l'omonimo Festival di Fotografia Contemporanea. Nel 2017 frequenta il Corso di Fotogiornalismo presso la Fondazione Studio Marangoni di Firenze. Nel 2017 è selezionata per la Campagna fotografica "Etnografia delle società complesse - Il caso dell'Unione Rubicone e mare" organizzata dall'Associazione Cultura e Immagine di Savignano sul Rubicone. Nel 2015 è selezionata per partecipare alla residenza d'artista con il fotografo di Magnum Photos Harry Gruyaert, organizzata dalla Regione Piemonte in collaborazione con CAMERA..

LA SCUOLA PENNY WIRTON

di Eraldo Affinati

72

SCUOLA / La scuola Penny Wirton

Hanno quindici, sedici anni. Arrivano da ogni parte del mondo. Quando entrano in aula, per salutarti si mettono la mano sul cuore, come se avessero fatto goal. E, al termine della lezione, ti danno il bacetto sulla guancia. Anime candide? Certo che no: alcuni di loro potrebbero aver già visto usare il coltello, non solo a tavola. Questi adolescenti arabi, afgani, bengalesi, africani, sanno distinguere i buoni dai cattivi e si regolano di conseguenza. L'Italia, una secolare idea linguistica prima ancora di essere un'entità politica, li chiama all'appello: Mohamed, Ivan, Ali, Gabriel... Se ci siete, battete un colpo. Quando direte "presente!", anche noi avremo avuto un senso.

Ieri Moktar, ragazzo di Dacca, ha intonato una canzone d'amore. È stato il suo modo per ringraziare l'insegnante delle due ore che lei, docente in pensione, gli aveva dedicato. Abbiamo chiesto il significato del ritornello e lui, col sorriso sulle labbra, ha sillabato: "Io tu, deci, sento, mile volta, tuto sieme". La settimana precedente Puya, proveniente dalle campagne intorno a Teheran, aveva letto Petrarca: «Solo et pensoso i più deserti campi / vo mesurando a passi tardi et lenti». Il suo accento iraniano, modellando i celebri versi, ce li restituiva con forza nuova, come se fossero stati decorati.

Sono queste le storie della Penny Wirton, la scuola di lingua italiana per giovani e adulti migranti che abbiamo fondato, dieci anni fa, nella chiesa di San Saba, sull'Aventino, nel centro dell'Urbe imperitura, dove padre Stefano Fossi ci concesse l'uso di qualche locale. *Penny Wirton e sua madre* è il titolo di un romanzo di Silvio D'Arzo, grande scrittore italiano, il cui protagonista è un adolescente pronto a tutto, proprio come Hafiz e Mihai.

Oggi siamo attivi nell'ostello universitario di Casal Bertone. A noi si ispirano, firmando una carta d'intesa, trentacinque associazioni sparse in tutta Italia: da Udine a Messina, da Milano a Bari. La nostra avventura si può vedere anche in video: "Italiani anche noi" è infatti il programma andato in onda su Tv 2000 lo scorso anno, disponibile sul nostro sito: www.scuolapennywirton.it. Questo programma in dieci puntate ha lo stesso titolo dei due manuali pubblicati dalla Erickson di Trento, che io e mia moglie, Anna Luce Lenzi, entrambi laureati su D'Arzo, abbiamo composto per

insegnare la lingua italiana agli immigrati. A Roma siamo duecento volontari per altrettanti studenti. In questi anni sono già passati da noi migliaia di persone.

Quante volte cade a terra e quante volte può rialzarsi in piedi un ragazzo di sedici anni? Me lo chiedo spesso quando vedo Giulio e Christian, adolescenti di borgata che sono chiamati quasi ogni giorno a passare attraverso invisibili cerchi di fuoco: ipocrisie, indifferenze, egoismi, incurie, superficialità e smemoratezze. Si tratta di nemici invisibili eppure pericolosi almeno quanto i fiumi in piena e i deserti aridi che hanno dovuto superare Izhaq e Mohamed, coetanei venuti da molto lontano. Ritrovare oggi insieme nella stessa aula Paolo e Ismail ha qualcosa di miracoloso: così distanti, così vicini, gli uni come frammenti italiani, gli altri quali schegge di un mondo che ha la febbre alta.

Ci sono anche gli adulti. Eccole lì, Lena, Tatiana, Katerina, Barbara, coi loro maglioni pesanti, le camicette fuori moda, i capelli grigi. Se qualcuno le definisse "ripetenti della vita", non si scandalizzerebbero. Vengono dalle pianure spoglie, dai paesi sprofondata nel fango, dalle fattorie isolate dove fa notte alle quattro di pomeriggio. Ho l'impressione che queste donne, russe, ucraine, moldave, polacche, sedute intorno al tavolo con Paola, Angela e Claudia, le loro professoressa, fino a qualche settimana fa avessero inforcato gli occhiali solo per introdurre il filo nell'ago, non certo nel tentativo di controllare le doppie o mettere gli accenti al posto giusto. Sembra quasi di vederle, alla luce fioca delle stanzette dove abitavano prima di venire in Italia a fare le badanti.

Mi viene in mente quello che scrisse una volta Franz Kafka a Elias Canetti spiegandogli perché avesse deciso di aiutare senza compenso i profughi ebrei a Berlino: "Da questo lavoro si può ricavare più miele che da tutti i fiori di Marienbad". Credo che possa valere anche per noi. Quaranta, cinquanta studenti per quasi altrettanti professori, in un rapporto che cerca di avvicinarsi quanto più possibile a quello che stabilirebbero due amici, due amiche. Come se parlare e scrivere fossero acqua, pane e vino. Senza classi. Senza voti. Senza registri. Senza burocrazie. Cercando di dare a ognuno ciò di cui lui o lei ha bisogno. Matius entra in aula, sorride, ti stringe la mano e si mette a sedere. Tu subito gli consegna il foglio con la matita e lo aiuti a decifrare



← Due allieve della scuola Penny Wirton, Roma, 2016.

l'alfabeto. Poi a gruppi sparsi, arrivano gli altri: Abdì, Raissa, Dimitri, Mascia...

Stanno tutti seduti a leggere e scrivere sui quaderni colorati. Le insegnanti accanto a loro scandiscono lente: bo-cca! E si toccano le labbra. Na-so! E lo indicano con il dito. Pie-de! E si chinano per mostrarlo. Abdul, occhi sgranati sulla pelle scura, esclama: bu-cca. Imran, nello stupore della nuova scoperta, ripete: no-so! Omar, al massimo della concentrazione, dichiara: be-de!

È una scuola così, con tanti studenti che arrivano da ogni parte del mondo, con almeno sessanta nazionalità rappresentate, e afferrano le parole come frutti dall'albero. Ciao Hassan! Forza Matiur! Grande Silvester! Venite tutti qui a diventare italiani insieme a noi.

Con gli anni mi sono reso conto da dove vengono quelli che il codice definisce "minorenni non accompagnati". Uno farebbe presto a dire: dal Bangladesh, dall'Egitto, dalla Romania, dal Camerun, dall'Afghanistan. Certo, questi, e tanti altri, sono i luoghi di provenienza geografica. Ma non bastano a farci comprendere la vera stazione di partenza. Gli adolescenti senza famiglia che studiano alla Penny Wirton, spesso istruiti da coetanei italiani che svolgono presso di noi l'alternanza scuola-lavoro, hanno subito il vecchio tradimento che da sempre gli adulti mettono in atto nei confronti dei giovani. Trascuratezza, noncuranza e insensibilità si sono mischiate, da una generazione all'altra, a polvere, fango e sangue, come l'acqua alla pasta, il latte al miele, la notte al giorno. È questo ciò che unisce Marco a Rashedur, Paolo a Malick: l'inganno subito da parte degli adulti. Se ne rendono conto, oppure no, sono stati colpiti quando non potevano difendersi.

Adesso Joseph crede davvero che, fra qualche anno, diventerà l'idolo dei tifosi interisti, alla maniera del suo

famoso connazionale, Samuel Eto'o; Leonid è sicuro che, appena sarà grande, tornerà a Chiscinau trionfante sulla BMW ornata di fiori; Ahmed è convinto di riuscire a spedire allo zio i soldi che serviranno per comprare il terreno nelle campagne intorno a Dacca.

Chi avrà il coraggio di raccontare ad Abu la vecchia verità delle stelle finite nei fossi, a Ruslan la vicenda dei mari trasformati in rigagnoli, a Mustafà la cronaca dell'oro che diventa sasso, a Giovanni la storia di Pinocchio?

Dovranno farlo da soli nella lingua italiana, scoprendo le parole che noi saremo stati in grado di consegnare loro: tazze calde e mantelli di velluto, certo, ma anche spade e pugnali, perché ci sono esperienze che non possono essere vissute senza ferirsi.

Nella nostra scuola c'è chi cerca un padre. E chi trova un figlio. Chi vuole soltanto qualcuno che lo guardi in faccia. A volte il guizzo di comprensione che brilla negli occhi di Sumon o di Florina ti fanno balenare il senso di una vita che si avvia, di un'altra che si riprende. E che dire del sorriso di Alina che si accosta con la mano piena di caramelle ucraine saldamente intenzionata a infilartele in tasca come ricompensa per quello che ha ricevuto? La piega della sua bocca porta inciso il segno delle amarezze conosciute, ma lo sguardo va già oltre e ha la luce di chi è pronto a ricevere su di sé la fortuna o la grazia di un tempo migliore.

Eraldo Affinati

insegnante e scrittore, fondatore della scuola Penny Wirton, ha pubblicato, fra l'altro *Campo del sangue*, *La Città dei Ragazzi*, *Elogio del ripente*, *L'uomo del futuro*. L'ultimo suo libro s'intitola *Il sogno di un'altra scuola*. Don Lorenzo Milani raccontato ai ragazzi (Piemme).

Progetto SCUOLA AMICA

Fare rete con **La ricerca**

La ricerca è una testata libera, indipendente, distribuita e pubblicata online a titolo gratuito.

La ricerca nasce dal settore “Ricerca e sviluppo” di un editore scolastico interessato a capire la scuola contemporanea e a fornire strumenti e aiuto ai docenti nel loro lavoro quotidiano, nell’aggiornamento e nell’autoformazione.



La ricerca sta creando un network di scuole amiche: per migliorare l’efficacia del proprio operato attraverso un rapporto diretto con docenti, dirigenti, operatori, genitori, che potranno fornire feedback e suggerire temi, argomenti, idee, bisogni.

La ricerca

Home • Quaderni • Normative • Chi siamo • Scuola amica • Contatti • Search

f t

arte & musica • cinema • filosofia • in redazione • istruzione • l'altra scuola • letteratura • lingua italiana
lingue straniere • lingue classiche • poesia • scienza & tech • società • sport • storia & geografia

Scuola Amica

Scuola amica
La ricerca

Scritto da voi
Migliorare la cultura e le competenze digitali nella scuola
Inizia con un incontro con i 120 studenti coinvolti l'attività didattica del progetto SMS - Social Media School. **leggi**

Sulle pratiche filosofiche nella scuola dell'obbligo
Leggendo l'articolo di



Vai sul sito o scrivici per avere informazioni su come diventare una **SCUOLA AMICA**.

www.laricerca.loescher.it

laricerca@loescher.it

QdR / Didattica e letteratura



La collana scientifica, dedicata a scuola e università, per riflettere su metodi e strumenti idonei a valorizzare il ruolo degli studi letterari, della scrittura, della lettura e dell'interpretazione delle opere.

DIRETTA DA

Natascia Tonelli

Simone Giusti

COMITATO SCIENTIFICO

Paolo Giovannetti (*IULM*)

Pasquale Guaragnella
(*Università degli Studi di Bari*)

Marielle Macé (*CRAL Parigi*)

Francisco Rico
(*Universitat Autònoma Barcelona*)

Francesco Stella
(*Università degli Studi di Siena*)

PROSSIME PUBBLICAZIONI

Atlante digitale del '900

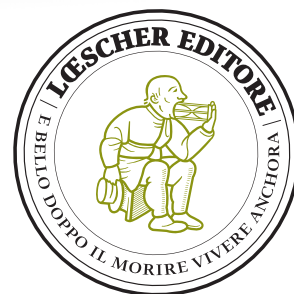
a cura di Carlo Albarello



Per le copie
cartacee
rivolgiti in libreria
o chiedi al tuo
rappresentante
di zona.



La collana QdR / Didattica e letteratura è anche online
www.laricerca.loescher.it/quaderni/qdr



LA RICERCA È ANCHE ONLINE

Rivista e contenitore per dire, fare, condividere cultura

In contatto diretto e quotidiano scambio con i suoi lettori, per ampliare le prospettive, accogliere le notizie più attuali in tempo reale, arricchire il dibattito, captare e rilanciare nuovi argomenti.

Il sito contiene gli articoli scritti per *La ricerca* cartacea e il pdf scaricabile, articoli di attualità, istruzione, cultura, la sezione *Scritto da voi*, un'area dedicata alle normative riguardanti l'istruzione e tutti i *Quaderni della Ricerca*.