

LA STORIA (DELLA MATEMATICA) IN CLASSE:

STORIE DI DONNE E UOMINI, STORIE DI IDEE

VENEZIA, 13 – 15 APRILE 2018

Verso una scuola interculturale. Uno sguardo antropologico sul razzismo.

Di Giacomo Pozzi

Università di Milano-Bicocca

Da qualche tempo a questo parte si è assistito a un proliferare di discorsi sulla diversità culturale. L'antropologia contemporanea, o meglio gli antropologi e le antropologhe, non si trovano a loro agio e anzi provano un certo malessere di fronte all'utilizzo spesso banale che si fa del discorso culturale in ambito politico e mass-mediatico. Marco Aime ha parlato di Eccessi di culture (2004). In questo senso, l'eccesso di attenzione che si è dato a questi temi "riguarda sia chi demonizza la diversità come una minaccia alla propria identità, sia chi la esalta come una potenzialità" (D'Orsi 2017).

In questo intervento desidero condividere – senza eccessi – alcune riflessioni in merito alla diversità culturale. Nello specifico intendo provare a raccontarvi come avviene la costruzione sociale di alcune categorie che determinano e filtrano l'incontro con l'altro, con il diverso. Mi riferisco ai termini e alle nozioni di razza, cultura ed etnia. Intendo fare questo esercizio riprendendo il punto di vista dell'antropologia culturale: questo, oltre a essere la prospettiva entro cui mi trovo più a mio agio, rappresenta anche un posizionamento specialistico e professionale sul tema, evidentemente sottovalutato nel discorso pubblico. Parlare di razza, cultura ed etnia ci permette di parlare delle forme più crude di essenzializzazione che gli esseri umani possono veicolare, ovvero le diverse tipologie di razzismo. Mi avvicinerò poi delicatamente all'ambiente scolastico, attraverso il resoconto di un'esperienza personale. L'analisi di questa mi permetterà di avanzare alcune proposte più generali, nel tentativo di promuovere una sorta di vademecum delle buone pratiche

interculturali. Vademecum che non ho scritto di mio pugno, ma che ho anzi recuperato da alcuni documenti ministeriali: partire dall'esistente, nello specifico dall'eccellenza che la scuola italiana ha dimostrato di saper produrre, mi è sembrato il modo migliore per affrontare le criticità del presente. Perché parlarne proprio oggi, proprio qui, di tutto questo? Sono figlio di un'insegnante della scuola primaria. Un'insegnante di matematica, particolarmente attenta al mondo che la circonda, che da quando ho memoria cerca strumenti utili da trasmettere ai suoi allievi, da costruire insieme ai suoi allievi per leggere la contemporaneità senza banalizzarla, senza stereotiparla. Ecco, l'intervento di oggi l'ho scritto pensando che potesse essere utile a mia madre, o meglio al tipo di insegnante che è mia madre: appassionata, critica, insaziabile.

Dunque, che cos'è la razza per l'antropologia culturale? Il termine razza ha una storia abbastanza recente. Lo si trova usato a partire dal Cinquecento per indicare una discendenza, un lignaggio o un gruppo di parentela. In generale, in questo periodo, che indicativamente dura fino all'Ottocento, il concetto di razza sembra attingere e derivare da un insieme confuso di idee relative alla natura umana, alle influenze ambientali sui gruppi e alla cultura. Solo nel XIX secolo la parola assume l'attuale significato, ovvero, come riportato da Fabio Dei (2016), "un gruppo umano caratterizzato da specificità sia somatiche sia intellettuali e comportamentali che si suppongono fondate biologicamente e trasmesse per via ereditaria". In questa seconda fase che caratterizza lo sviluppo cronologico del concetto, che va più o meno da inizio Ottocento fino agli anni Quaranta del Novecento, la razza si consolida come uno dei pilastri del pensiero occidentale e, soprattutto, della scienza moderna. Per molto studiosi questo rappresenta il periodo "classico" del concetto di razza, quando il cosiddetto razzismo scientifico si impone e il discorso sulla razza diviene principalmente biologico. Inoltre, in questa fase le razze vengono posizionate secondo una precisa gerarchia, che vedeva i "bianchi" ricoprire la posizione dominante e gli altri gruppi umani sugli scalini più bassi, secondo un modello evolutivo lineare e intimamente etnocentrico.

In generale, possiamo sostenere che la nozione di razza si sia affermata grazie alla diffusione di alcune dottrine razziste. La più celebre di queste è certamente quella formulata dal francese conte

De Gabineau, che nel 1856 pubblica il “Saggio sull’inuguaglianza delle razze umane”. In questo testo De Gabineau suggerisce alcuni punti essenziali della dottrina razzista, che avranno in alcuni casi lungo seguito: tra i più persistenti possiamo citare la biologizzazione di ogni tipo di differenza; l’esistenza di una rigida gerarchia tra le razze; l’orrore e il disgusto per la mescolanza fra le razze.

Oltre al razzismo conservatore, reazionario e degenerativo di De Gabineau, durante l’Ottocento si assiste alla diffusione di un’altra forma di razzismo, che nasce da una posizione politica opposta, ovvero dal positivismo e dal contesto Illuminista, caratterizzati da una sconfinata fiducia nel progresso, dalla promozione di “politiche di ingegneria biologico-sociale” (Dei 2016, p. 30) e dalla convinzione della perfettibilità del genere umano. Questo è il filone che troverà poi piena espressione nelle teorie evoluzioniste di Charles Darwin. I cosiddetti “razzisti progressisti” credono di poter condizionare l’evoluzione delle razze umane attraverso una seria e puntuale programmazione scientifica. In questo senso, questa forma di razzismo si fonda sul prestigio acquisito dalle scienze naturali durante il XIX secolo, che in qualche modo soppiantano altre forme di autorità sociali, come quella religiosa o della tradizione. Questo slittamento autoriale ha delle importanti conseguenze. Infatti, sebbene i razzisti progressisti credessero utopicamente di poter migliorare scientificamente le razze umane (eugenetica), in qualche modo cominciando a far vacillare i confini tra le diverse appartenenze, paradossalmente il tipo di divisione proposta dall’autorità scientifica risulta assai più rigida di quelle proposte dalle autorità precedenti, per il semplice motivo che le differenze naturali appaiono radicalmente immutabili perché incise, iscritte nei corpi.

Ma come definire il valore sociale del razzismo? Come ben spiegato da Fabietti, il razzismo rappresenta in sostanza “un atteggiamento di autocelebrazione della propria superiorità da un lato e di disprezzo per coloro che sono ritenuti inferiori dall’altro” (Fabietti 2010, p. 50). Come esplicitato egregiamente nella lectio di apertura della giornata, gli scienziati hanno ampiamente dimostrato l’impossibilità dell’utilizzo della nozione di razza come termine scientifico. Gli studiosi sostengono sostanzialmente che non esista nessun criterio, scientificamente fondato, per individuarle. In questo

senso, dunque, la razza rappresenta (e ha rappresentato nel corso della storia) innanzitutto una costruzione culturale. Alcuni esempi possono aiutare. Pensate agli Stati Uniti o al Brasile. In questi luoghi, i gruppi razziali sono riconosciuti ufficialmente, sebbene la “classificazione” avvenga secondo principi diversi: negli Stati Uniti la *race* viene declinata secondo gli ascendenti, in Brasile *a raça* viene postulata secondo l’aspetto, segnalando così l’estremo soggettivismo insito nei processi di razzializzazione (anche scientifica-istituzionale). Il termine razza, oltre a costituire un prodotto del senso comune, rappresenta principalmente un veicolo di stereotipi in base ai quali vengono operate delle distinzioni, connesse in primis a pregiudizi, xenofobia, interessi politici e problemi sociali (Fabiatti idem).

Per ritornare brevemente alla cronologia dell’idea di razza, indicativamente intorno agli anni Venti del Novecento la “scienza razziale” fu attaccata su più fronti. Molte prove scientifiche accumulate nel corso degli anni dimostrarono innanzitutto che l’intelligenza non era in nessun modo connessa alla razza biologica e, in secondo luogo, che la diversità biologica umana non poteva essere suddivisa in entità predeterminate. Gli scienziati conclusero dunque che la razza non era in nessun modo una realtà biologica, ma piuttosto una categoria sociale. A seguito di questo cambio di paradigma, molti studiosi hanno dimostrato che, dopo la seconda guerra mondiale, il termine razza è stato mascherato e silenziato, poiché intimamente connesso con le ideologie naziste e fasciste e altre posizioni politiche ancora legate al colonialismo, alla supremazia bianca e quant’altro. Va ricordato inoltre che in questo periodo alcuni stati promuovevano forme di segregazione istituzionali: nello specifico, per esempio, gli Stati Uniti con il sistema Jim Crow e il Sud Africa con l’apartheid. A partire da questo periodo, in generale, sembra che il termine venga escluso dal discorso pubblico e dal vocabolario politico, diventando in alcuni casi persino tabù. Il caso italiano è particolarmente rilevante in questo senso, tanto che insieme al nascondimento del termine razza si assistette all’erosione della memoria coloniale.

Per riassumere, la posizione dell’antropologia culturale sul tema della razza, brillantemente illustrata da Wade (2015), mostra che questa possiede due dimensioni interconnesse: la prima di

carattere classificatorio, la seconda di carattere storico. La dimensione classificatoria coinvolge un focus sulle forme in cui gli individui caratterizzano altri individui secondo classi e categorie, utilizzando idee relative al corpo, al sangue, all'ereditarietà e alla filiazione. In questo senso, la categorizzazione razziale dipende da esempi stereotipanti e stereotipati. Inoltre, le differenze corporee e l'apparenza fisica diventano significanti coerentemente con una geografia culturalmente situata: questo significa che solo certi tipi di differenza fisica risultano sensati a livello razziale. Ancora, le differenze corporee vengono interpretate principalmente come "interne", ovvero legate al sangue, e allo stesso tempo come ereditarie: tutto questo connette inevitabilmente l'idea di razza alle relazioni di genere e alla riproduzione sessuale. Allo stesso tempo, le differenze fisiche vengono ricondotte alla dimensione comportamentale, cognitiva e morale: da questo deriva che la razza ha sempre a che vedere sia con la natura sia con la cultura. I punti precedenti ci permettono di sostenere che l'apparenza fisica non è strettamente fenotipica, ma può riguardare anche alcuni marcatori, come la barba, lo stile dei capelli, le diverse forme di adornare e modificare il proprio corpo e, in alcuni casi, persino i vestiti.

Tutte queste caratteristiche possono essere riscontrate in qualsiasi forma di essenzializzazione, non necessariamente razziale. Per questo motivo è necessario aggiungere una seconda dimensione a questa: la dimensione storica. Nello specifico, bisogna configurare la nozione di razza all'interno della progettualità occidentale della modernità e della dominazione, a partire dalla cosiddetta conquista dell'America. Questo ci permette di includere i fattori dell'inuguaglianza e della dominazione nella comprensione della razza, non tanto come criteri necessari, ma come fatti storici. Questo è utile per leggere i processi di razzializzazione quotidiani in una più ampia traiettoria storica che ha modificato fortemente la storia mondiale. Ciò non significa ritenere di essere giunti a una definizione definitiva di razza: così come questa ha cambiato costantemente significato nel passato, così avviene nel presente e così continuerà ad avvenire nel futuro. Tuttavia, dare profondità storica ci permette di iscrivere il fenomeno in un determinato flusso storico, utile a comprendere, nello specchio del passato, il presente.

Supponendo di poter accreditare questa posizione, sarebbe comunque ingenuo sostenere che le categorie di persone che precedentemente hanno sofferto forme di discriminazione oggi non ne subiscano alcuna. Coerentemente con il mascheramento di una dottrina biologizzata della razza, altre forme di razzismo e classificazione differenzialista sono emerse a partire dalla metà del xx secolo. Mi riferisco nello specifico al razzismo culturale, al neo-razzismo e ai nuovi razzismi, in cui è assente nella maggior parte dei casi un discorso esplicito sulla razza, sulla biologia o sul colore della pelle, ma si assiste a un discorso di stampo razzista declinato in termini di differenza culturale. In questo cambio di paradigma avviene uno scivolamento dal termine razza alle nozioni di cultura ed etnia, di cui vi parlerò ora.

Il concetto scientifico di cultura nasce ed entra in uso nella seconda metà dell'Ottocento, in coincidenza con l'affermazione dell'antropologia culturale come disciplina. In questo primo periodo, sebbene intrisi in qualche modo dalle dottrine razziste, gli antropologi culturali propongono una definizione di cultura intesa come "l'insieme di tutte quelle pratiche, usi, consuetudini e conoscenze, per quanto banali e quotidiane, che una comunità umana possiede e attraverso le quali si adatta all'ambiente e regola le proprie relazioni sociali" (Dei 2016, p. 32). I primi antropologi sono interessati alla cultura in quanto fattore di differenziazione tra i gruppi, a partire dal presupposto che l'evoluzione culturale rappresenti il prolungamento di quella biologica. L'antropologia ottocentesca promuove dunque una visione certamente gerarchica delle culture, all'interno di un unico processo di evoluzione culturale del genere umano, che si muove a ritmi diversi, per così dire. I primitivi sono dunque arretrati rispetto ai popoli più avanzati, come gli europei. Sebbene questa concezione non sia assimilabile con le dottrine razziste più rigide, cionondimeno sembra essere compatibile con alcune funzioni ideologiche del razzismo stesso. Nello specifico, è coerente con la legittimazione del dominio coloniale e dell'imperialismo mondiale. Lo sviluppo della ricerca sul campo e dell'etnografia, così come la fine del periodo positivista ottocentesco, trasforma l'antropologia da ancella del potere a strumento di critica dell'etnocentrismo, ovvero alla pretesa occidentale di essere misura di valutazione per la

comprensione del mondo. Lo studio della diversità culturale diventa dunque possibilità di contestare la supposta superiorità occidentale, mostrando la pluralità di culture che abitano il globo, intese come entità autonome, distinte e di eguale dignità. L'incapacità riscontrata dall'antropologia nella comprensione del funzionamento delle culture altre da vita al principio del relativismo culturale, inteso come l'impossibilità di formulare giudizi etici, estetici e cognitivi al di fuori di un contesto culturale.

Tuttavia, da qualche tempo il termine etnia sembra essere quello più utilizzato per segnalare la differenza tra esseri umani. In un certo modo, l'etnia sembra significare nel discorso pubblico (ma anche nei progetti interculturali) le "differenze profonde" e primordiali tra i gruppi, precedenti dunque, per esempio, alla formazione degli stati nazione. Il termine ha un'origine greca (ethnos) e indica un insieme di individui con caratteristiche comuni. In greco, così come nella contemporaneità, ethnos è utilizzato per indicare gruppi diversi rispetto a "noi", divenendo in questo senso "discriminatorio", cioè creando un discrimine, una differenziazione. Nella Bibbia il termine designa i non-ebrei, gli altri. Più avanti viene utilizzato come sinonimo dispregiativo di pagani. Oggi, viene usato principalmente per indicare tutto l'insieme dei non occidentali, identificati come etnici. Un ristorante francese non sarà infatti chiamato etnico, a differenza di uno indiano. Un kilt non sarà definito etnico, a differenza della dishdasha. Dal punto di vista antropologico, l'etnia rappresenta "un gruppo che condivide un insieme di elementi culturali, quali la lingua, la religione, certi usi e costumi, ecc" (Fabietti 2010). Tuttavia, questo uso neutrale tende a caricarsi – come nel caso del vestiario o del cibo – di specifici significati socio-culturali, perlopiù di carattere valutativo e discriminatorio. In questo senso noi non siamo mai etnici, come ci ricorda Fabio Dei, come non siamo mai primitivi, ma sono sempre gli altri a esserlo.

Uno dei rischi principali di questo uso superficiale della nozione di etnia – anche nel contesto scolastico – è la tendenza all'essenzializzazione e alla reificazione. Come sottolinea D'orsi (2017), "Nel mondo della scuola, ad esempio, etniche sono [...] le tradizioni di chi proviene da una minoranza e mai gli alunni che si collocano all'interno del perimetro della cultura dominante o

dell'identità nazionale. Etnico finisce così per divenire un marcatore della differenza tra “noi” e gli “altri” che implicitamente si tinge di toni denigratori, poiché è usato al posto di un politicamente più scorretto “primitivo” o “in via di sviluppo””. Questo si può vedere bene in un oggetto che è presente in tutte le classi: le cartine politiche degli atlanti. I colori diversi rappresentano gruppi umani in possesso di caratteristiche culturali ben definibili, radicati naturalmente in certi luoghi, restituendo nella loro organicità complessiva la suggestiva immagine del mosaico delle culture (che tra l'altro l'antropologia ha sicuramente contribuito a produrre). Questo tipo di rappresentazioni tende a restituire un'immagine dell'appartenenza etnica e culturale assai statica, rigida e fissa, molto simile all'appartenenza razziale, “in cui le culture, le tradizioni e le etnie, anche quando sono pensate come il risultato di un processo storico, plasmano in modo quasi meccanico l'agire degli individui intrappolandoli al loro interno” (idem).

L'antropologia si è impegnata per rivedere a fondo la propria cassetta degli attrezzi, riconoscendo che le realtà sociali indicate con i termini di cultura e etnia non possiedono nulla di essenziale e di autentico, essendo l'esito di contingenti processi storici e di dinamiche politiche. L'etnia in particolare diventa una sorta di posizionamento situazionale, costantemente rinegoziato dagli attori presenti, esito “di un processo di costruzione di confini identitari in cui si enfatizzano alcuni elementi all'interno di una relazione contestuale con chi ci sta accanto” (D'Orsi 2017).

Detto questo, l'antropologia contemporanea sostiene che nozioni come razza, cultura e etnia possano essere interpretate come generiche forme di essenzializzazione. Questa tendenza all'essenzializzazione e alla reificazione dei termini etnici e culturali porta in sé un grosso rischio: dotare di carattere assoluto le differenze, creando dunque una connessione diretta con il concetto di razza. Il rischio maggiore sembra risiedere nell'utilizzo che viene fatto del discorso etnico-culturale al fine di giustificare “scientificamente” pratiche e politiche di discriminazione, che in fin dei conti possono essere identificate come intimamente razziste. Basti pensare ai cosiddetti conflitti etnici, come nel caso della ex-Jugoslavia, per citare un caso particolarmente drammatico, ma anche ai micro-conflitti dettati dall'incontro culturale che attraversano la nostra quotidianità.

Queste forme di essenzialismo culturalista sono state teorizzate in certe forme di pratiche neo-razziste, denominate razzismo differenzialista o fondamentalismo culturale. Se, come abbiamo visto, la vecchia accezione del termine razzismo può essere considerata quasi totalmente esaurita, ad eccezione di pochi e infausti rigurgiti, è possibile riscontrare diversi atteggiamenti discriminatori nella nostra società. Ciò che bisogna chiedersi, al fine di tentare di prevenire e gestire in aula queste forme discriminatorie, è quali siano le basi culturali di queste pratiche.

Il neo-razzismo differenzialista non utilizza più termini quali razza o differenza naturale, ma parla di culture e di etnie. Lo fa per segnalare l'unione di un determinato gruppo sociale e le forme di distinzione tra questo e gli altri. In questo senso si accetta in forma strumentale il principio del relativismo culturale – che come ho sostenuto prima rappresenta l'opposto del razzismo e dell'etnocentrismo – e lo si utilizza per fondare la correttezza di un atteggiamento che prevede la salvaguardia di ogni nicchia culturale di fronte ai mescolamenti e al meticciato. Come ben spiega Dei, “se la vita di ognuno di noi, i nostri valori, le nostre convinzioni morali sono radicate in una ben precisa identità culturale, allora le culture e le identità non devono essere confuse e mescolate” (Dei 2012, p. 28). Alcuni famosi antropologi, tra cui Levi Strauss, hanno sostenuto l'importanza della diversità culturale. Tuttavia, la loro posizione è stata ampiamente forzata, per esempio dalla nuova destra francese, al fine di giustificare i pericoli dell'immigrazione e della globalizzazione. Tutto questo rende complicato riconoscere le posizioni razziste nella contemporaneità. Questo sembra essere particolarmente vero anche per il contesto scolastico.

Pierre-Andr  Taguieff (1999) ha individuato degli atteggiamenti individuali e delle pratiche che rappresentano dei denominatori comuni dell'ideologia e del comportamento razzista e che possono essere utili al fine di riconoscere continuit  e discrasie tra il razzismo biologico “classico” e i neo-razzismi.

La prima base ideologica   rappresentata dalla “categorizzazione essenzialista degli individui o dei gruppi, che implica la riduzione dell'individuo allo statuto di un qualsiasi rappresentante del suo gruppo di appartenenza [...] elevato a comunit  di natura [...]” (Taguieff 1999). Il secondo

ingrediente ideologico del razzismo è la stigmatizzazione, ovvero quel processo di esclusione simbolica fondato sull'attribuzione di stereotipi negativi. Il terzo elemento è rappresentato dalla "barbarizzazione", ovvero nella convinzione che certe categorie di essere umani non siano civilizzabili, "educabili, convertibili", per dirlo con le parole di Taguieff. A ognuna di queste basi ideologiche si connettono tre tipi di azione. In primo luogo si tratta delle pratiche di segregazione, discriminazione ed espulsione; in secondo luogo di forme di persecuzione e di violenza essenzialista; in terzo luogo, l'atto conclusivo, per così dire, ovvero il genocidio.

Possono sembrare esagerazioni queste analisi. Tuttavia, come sosteneva Anna Arendt, il male è banale, e dobbiamo da un lato riconoscerlo esattamente nella sua banalità e routine quotidiana e, dall'altro, conoscerne la storia, le eventualità più drammatiche, i casi più terribili. Questo ci permette di mettere in atto una serie di pratiche, anche nelle nostre scuole, genuinamente antirazziste, capaci di riconoscere il razzismo e di opporvisi con fermezza, senza cadere nella trappola di riprodurre gli stessi meccanismi di essenzializzazione, stigmatizzazione e barbarizzazione che caratterizzano il razzismo stesso.

In questo senso, i neo-razzismi hanno prodotto una sorta di nemico assoluto, incarnazione del male assoluto, ovvero il Razzista. Questo Razzista assoluto subisce da parte degli antirazzisti gli stessi meccanismi a cui questi ultimi sostengono di opporsi, aderendo a una visione semplificata del mondo, suddiviso tra bene e male, buoni e cattivi, razzisti e antirazzisti. Questo è accaduto sovente anche in ambito accademico, laddove si è voluto scovare razzismo da tutte le parti, soprattutto all'interno del mondo istituzionale, senza considerare in alcun modo i diversi livelli del pregiudizio o le differenze tra il piano discorsivo e quello operativo

A partire da questa forte opposizione binaria, possiamo sostenere che in generale vi sia, "Da una parte, chi vede nella diversità culturale un rischio per le proprie radici e tradizioni e una causa dei conflitti contemporanei; dall'altra parte, chi la esalta come una forma di arricchimento. Il mondo della scuola non è stato immune a questa contrapposizione e ha rappresentato un luogo importante delle sue manifestazioni" (D'Orsi 2017).

Vorrei ora concentrarmi su questa seconda posizione, ovvero su quell'insieme di attori sociali che intendono valorizzare nel contesto scolastico la differenza culturale, intendendo tale progetto come ampiamente formativo e didattico. Nel contesto italiano, questo ampio spettro di azioni viene identificato in una configurazione denominata "didattica scolastica interculturale". Personalmente ho avuto modo di partecipare attivamente all'interno di alcuni progetti di questo tipo, tra l'altro coinvolto da insegnanti di matematica, che ho sempre trovato molto sensibili rispetto al tema. La didattica scolastica interculturale coinvolge una amplissima varietà di possibili forme di intervento, dettate in linea di massima dagli stessi obiettivi, ovvero valorizzare la differenza culturale, combattere i pregiudizi e l'insorgere di forme di razzismo, promuovere la partecipazione dei minori di origine immigrata, ecc. A partire da temi specifici e con strumenti diversi, i progetti di didattica interculturale lavorano sulla cittadinanza globale, sul dialogo transculturale, sull'educazione alla pace, sulla convivenza, sulla costruzione del rispetto, sull'ascolto e sulla tolleranza. È evidente che tutto questo sia tanto più necessario nei tempi che corrono. Tuttavia, come abbiamo visto, non è facile dotarsi degli strumenti adeguati per affrontare il tema della differenza culturale senza cadere in facili essenzializzazioni o in uno sterile relativismo culturale. In questo senso, bisogna prestare molta attenzione agli strumenti che si scelgono, oppure, perché no?, coinvolgere degli esperti, tra i quali segnalo indubbiamente, nella speranza di non sembrare etnocentrico, gli antropologi culturali. Vorrei portare una mia esperienza personale in merito. Sebbene questa sia stata svolta in un istituto di educazione secondaria, credo che le indicazioni che possiamo trarne – a partire da ciò che non ha o avrebbe potuto non funzionare – possano essere utili per tutti.

Da un paio di anni una insegnante di matematica e fisica di un Istituto della Periferia nord di Milano mi coinvolge in un progetto di didattica interculturale, chiamato "La voce dell'altro". La scuola in questione è caratterizzata da un'elevata presenza di migranti e di figli di migranti, le cosiddette seconde generazioni. Il progetto è composto da diversi laboratori che, dialogando, lavorano nella medesima direzione, ovvero verso la costruzione di una cassetta degli attrezzi adeguata per poter ascoltare "la voce dell'altro". L'altro in questo caso rappresenta principalmente lo straniero, ma non

solo. In forma più profonda, indica l'alterità in quanto tale, ovvero quella forma abissale di incontro con la differenza che coinvolge e interroga noi stessi in primis. Nel progetto di quest'anno erano coinvolti un artista visivo, una conduttrice teatrale, una videomaker e un antropologo, nella mia persona. Il focus era il tema delle seconde generazioni. Ognuno di noi interveniva secondo un ordine preciso in diverse classi, preparando il terreno per i laboratori successivi, in una sorta di catena didattica transdisciplinare, nel tentativo di far circolare conoscenze e approcci diversi e allo stesso tempo produrre materiali utili agli altri laboratori.

Io lavorai con quattro classi e dedicaì il Laboratorio di Antropologia Culturale e Sociale al tema dell'appartenenza, cercando di problematizzare l'assunto secondo cui l'italianità, come ogni altra forma di appartenenza, appartenga di diritto a chi eredita la cittadinanza dalla propria famiglia piuttosto che a chi la richiede perchè ancora non la possiede. In questo senso, nel corso del laboratorio ci interrogammo sul significato profondo di essere italiani. Gli esiti furono, come potrete immaginare, entusiasmanti, tanto da far vacillare anche il più convinto dei giovani nazionalisti (e regionalisti). Organizzammo un percorso che iniziava con una introduzione generale alla storia dell'antropologia e al metodo di ricerca sviluppato dalla disciplina e all'analisi dei concetti chiave, gli stessi a cui abbiamo accennato oggi: razza, cultura, etnia. Seguiva poi una parte dedicata alle seconde generazioni di migranti e alle riflessioni che su queste si potevano fare a partire dai concetti di razza, cultura, etnia. In questa fase proposi un laboratorio, basato sulla scelta individuale di un simbolo per descrivere la "propria" cultura di appartenenza, e un compito propedeutico al secondo incontro, cioè selezionare e portare un oggetto, una foto, un testo, un video che rappresentasse per lo studente o la studentessa l'appartenenza a un luogo dove si sente "a casa". Durante il secondo incontro passammo dall'analisi dell'appartenenza culturale, identitaria ed etnica all'idea di appartenenza locale e cittadinanza flessibile. Anche in questo caso riproposi lo schema precedente del laboratorio, dove affrontammo una discussione relativa alla scelta degli oggetti portati dagli studenti e dalle studentesse. In un secondo momento ponemmo le basi per preparare l'attività principale del progetto, ovvero una sorta di esercizio etnografico all'interno del contesto scolastico.

Nello specifico, richiesi agli studenti e alle studentesse di intervistare gli altri abitanti della scuola, percependo così la complessità del contesto scolastico e l'eterogeneità delle riflessioni, delle pratiche e delle narrazioni prodotte in merito all'appartenenza e alle seconde generazioni. In questo senso, soprattutto in fase di svolgimento delle interviste, emerse una diffusa carenza di informazioni relativa ai temi delle forme di acquisizione della cittadinanza nel contesto italiano (*ius soli*, *ius sanguinis*, *ius culturae*) e in merito alle politiche migratorie e di accoglienza. Questa carenza di informazioni sembrava muoversi dialetticamente con una volontà da parte degli studenti di apprendere maggiori informazioni rispetto ai temi di cui sopra, dimostrando in forme eterogenee un diffuso interesse sull'argomento.

Durante un ultimo incontro, per concludere, analizzammo in aula le interviste svolte dagli studenti e dalle studentesse, tentando di rispondere alla domanda: Cosa ne pensano gli abitanti della scuola delle seconde generazioni di migranti? La risposta fu data in un video, proiettata qualche settimana fa pubblicamente.

Detto questo ciò che mi interessa maggiormente condividere con voi, sono le diverse criticità emerse durante le attività. Criticità che ho tentato di affrontare (non sempre con successo), che credo siano esemplari rispetto a quanto può accadere durante la promozione di attività didattiche interculturali.

La prima criticità riguarda l'unilateralità della trasmissione del sapere. Infatti, anche quando i progetti d'integrazione interculturale dimostrano un'autentica sensibilità per le culture altre, l'asimmetria di ruoli tra chi insegna e chi impara non è mai messa in discussione. Questo lascia intravedere, più di quanto piaccia pensare, una posizione che evoca il "fardello dell'uomo bianco", in cui alla scuola è attribuita la missione di civilizzare gli altri. In questo senso i progetti educativi, pur con buone intenzioni, impongono spesso valori e modelli senza mettere in discussione i propri assunti e le proprie categorie.

La seconda criticità riguarda la banalizzazione della complessità culturale, soprattutto per quanto riguarda le culture altre. Come ha osservato l'antropologo Marco Aime (2004) a proposito dei corsi

e delle attività didattiche promosse nella scuola italiana per favorire il “dialogo tra culture”: “la cosiddetta intercultura si riduce spesso alla lettura di fiabe provenienti da diverse parti del mondo. Iniziativa lodevole, ma spesso le fiabe proposte vengono tratte da libri in cui i racconti tradizionali sono stati pesantemente riadattati. Si finisce per avere racconti «africani» nei quali al lupo si sostituisce un leone e al bosco la foresta”. In questo caso, la banalizzazione incide pesantemente sulla possibilità di prendere seriamente l’altro e l’alterità, riducendo di fatto la possibilità di costruire un orizzonte di senso comune a partire da una posizione di parità e uguaglianza.

Un’altra criticità è rappresentata dalla retorica del principio universalista secondo cui “siamo tutti uguali”. In questo caso, la differenza (che deve essere necessariamente salvaguardata) è ricondotta nell’ambito dell’identità, trasmettendo l’idea che bisogna accettare l’altro non perché diverso, ma perché uguale a “noi”.

Un’ultima criticità identificata riguarda la messa in scena della propria identità da parte degli stranieri. In questo senso, le istituzioni scolastiche – al fine di promuovere l’intercultura – sembrano preoccuparsi della visibilità di quest’ultima, forzando in alcuni casi gli studenti stranieri a interpretare il ruolo di portabandiera del loro Paese d’origine e di quella che essi considerano essere la “loro cultura”. Anche in questo caso il rischio si situa nell’obbligare l’altro a performare la propria cultura, sebbene la valutazione sociale delle forme di esposizione sia necessariamente individuale e non dovrebbe essere in alcun modo forzata.

Detto questo, l’insieme di queste criticità sembra caratterizzare ogni forma di intervento didattico interculturale e, in forma trasversale, ogni momento della vita scolastica, soprattutto in quegli istituti dove è notevole la presenza migrante.

Per concludere il mio intervento, caratterizzato da una continua oscillazione tra *pars destruens* e *pars costruens*, vorrei proporvi una sorta di vademecum, sicuramente provvisorio e precario, di cui mi piacerebbe discutere con voi, di principi e pratiche relative alla partecipazione alla vita scolastica di minori di origine immigrata. Questo vademecum è teso alla promozione di un ambiente scolastico aperto all’intercultura e attento alle forme di “assimilazione” e di “integrazione” degli

studenti e delle studentesse straniere. È dunque rivolto a tutti gli abitanti del contesto scolastico, ma credo che proprio voi insegnanti rappresentiate i protagonisti di questa possibilità, in quanto chiavi di volta del sistema dell'istruzione.

Non ho in nessun modo la pretesa di promuovere un vademecum delle buone pratiche ex novo, ma intendo partire da quanto già esiste e di cui forse qualcuno di voi è a conoscenza. Mi riferisco nello specifico a un documento prodotto nel 2007 dall'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, facente parte del Ministero della Pubblica Istruzione, chiamato: "La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri". Sono venuto a conoscenza del documento attraverso la lettura di un articolo scientifico. Affascinato dall'incontro fortuito, sono andato a leggere il testo. E l'ho trovato eccezionale. Perché non partire dunque da ciò che già esiste?

L'obiettivo della "via italiana" è individuare un modello che metta a fuoco un insieme di principi, decisioni e azioni che possano indirizzare il corpo docenti e i dirigenti scolastici a relazionarsi alla diversità culturale. Il documento definisce in primis quattro principi generali, ritenuti basilari nell'affrontare le sfide poste dall'incontro tra fenomeno migratorio e scuola. Il primo principio è l'universalismo. Da almeno trent'anni, infatti, il riconoscimento dei diritti dei minori si fonda sull'assunzione di criteri universalistici. Questo ci permette di rimarcare che l'istruzione è un diritto di ogni bambino e un dovere da tutelare per tutti gli adulti, fondata sulle pari opportunità. Il secondo principio è definito "scuola comune": sottolinea la necessità di non costruire spazi e tempi di apprendimento separati per gli alunni stranieri. Il terzo principio sostiene la centralità della persona nella relazione con l'altro, in quanto, come sottolineato nel testo, "La pedagogia contemporanea è orientata alla valorizzazione della persona e alla costruzione di progetti educativi che si fondino sull'unicità biografica e relazionale dello studente": questo rende centrale l'attenzione alla diversità ma senza un'impostazione estremamente individualista. Infine, il quarto principio identificato è quello dell'intercultura. In questo caso intendo citare il documento, poiché condensa chiaramente quanto ho sostenuto nel corso di questa relazione: "Si tratta di assumere la diversità come

paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano" (2007, p. 9). Questi quattro principi costituiscono il terreno su cui vengono promesse dieci linee di azione che caratterizzano il modello di integrazione interculturale italiano, suddivise in tre macro aree. La prima area raccoglie le "azioni per l'integrazione": i destinatari privilegiati sono gli studenti di origine straniera e le loro famiglie. La seconda area include le "azioni per l'integrazione interculturale". Queste azioni riguardano principalmente la gestione pedagogica e didattica dei cambiamenti che sono in atto nella società e nella scuola. Una terza macro area riguarda gli attori e le risorse. All'interno di queste tre macro-aree, le linee d'azione individuate sono 10:

1. Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola. Il momento dell'accoglienza e del primo inserimento risulta infatti cruciale ai fini del processo di integrazione, perché è proprio in questa fase che si pongono le basi del percorso scolastico.

2. Italiano seconda lingua. L'acquisizione e l'apprendimento dell'italiano rappresenta una componente essenziale del processo di integrazione: questi costituiscono infatti la condizione di base per capire ed essere capiti, per partecipare e sentirsi parte della comunità.

3 Valorizzazione del plurilinguismo. Il plurilinguismo rappresenta un'opportunità per tutti gli alunni, non solo per gli alunni stranieri. Questa linea d'azione riguarda due dimensioni: da un lato il plurilinguismo nella scuola, cioè di sistema, il che implica un ripensamento dell'offerta formativa e, dall'altro, la valorizzazione del plurilinguismo individuale, legato dunque alle biografie personali.

4. Relazione con le famiglie straniere e orientamento. La relazione con le famiglie immigrate è particolarmente importante e va pensata secondo tre dimensioni: la scelta consapevole della scuola nella quale inserire i figli; il coinvolgimento della famiglia nel momento dell'accoglienza degli alunni; la partecipazione attiva delle famiglie immigrate alle iniziative e alle attività della scuola.

5. Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico. In questo caso ricopre un ruolo centrale il principio dell'intercultura in classe, poiché assume il significato di un paradigma per l'intero sistema-scuola. In questo senso, l'impegno deve andare nella direzione di predisporre strumenti di sostegno e interventi mirati non concentrati sugli immigrati intesi come "alunni-problema", ma piuttosto in un più ampio programma di educazione interculturale che coinvolge tutta la classe o tutta la scuola.

6. Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi. Come ho cercato di dimostrare nella prima parte di questa relazione, esistono dei meccanismi "naturalisti" e frequenti in tutte le persone, relativi all'etnocentrismo, come per esempio cercare di sottolineare le differenze tra persone appartenenti a gruppi diversi, che possono divenire più evidenti nei contesti scolastici a forte presenza di migranti. In questi casi, come sottolineato nel documento, "stereotipi, pregiudizi, forme di etnocentrismo possono fare da elemento scatenante della xenofobia o del vero e proprio razzismo. La scuola deve dunque affrontare con determinazione questi problemi senza tacerli o sottovalutarli. L'educazione interculturale deve dunque comprendere necessariamente la dimensione dell'antirazzismo (senza limitarsi a essa), altrimenti si rischierebbe di proporre istanze pedagogiche "ingenui", sconnesse dalla realtà e dal problema della discriminazione.

7. Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze. I temi cari all'interculturalità devono essere trattati con una prospettiva trasversale. Questo approccio permette di lavorare sugli aspetti cognitivi e relazionali più che sui contenuti, evitando così i processi di oggettivizzazione delle culture, di essenzializzazione, di decontestualizzazione nonché il rischio di folklorizzazione e di esotismo. In questo senso si tratta di una più ampia educazione alla cittadinanza, che include la

dimensione interculturale nel tentativo di promuovere l'apertura, l'uguaglianza e la coesione sociale.

8. L'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio

9. Il ruolo dei dirigenti scolastici

10. Il ruolo dei docenti e del personale non docente. Per concludere, l'ultima linea d'azione riguarda proprio voi, gli insegnanti. In questo senso, il documento mira alla formazione di insegnanti "sensibili alle culture", dunque a una costruzione di tipo riflessivo della personalità dei docenti, al fine di renderli aperti alla diversità e capaci di interpretare il bagaglio culturale degli alunni nei loro aspetti singolari e soggettivi. Questo processo potrebbe, in fin dei conti, avere grosse ripercussioni anche sul valore sociale degli insegnanti, sollecitando il ripensamento del ruolo insegnante in quanto tale. Secondo questa prospettiva, la formazione interculturale diviene una notevole innovazione nel più ampio campo dell'insegnamento complessivamente inteso.

Per concludere, vorrei riportare un estratto del documento, che mi pare essere sia un elogio che un invito, sia un monito che una promessa della scuola interculturale. "La relazione interculturale opera il riconoscimento dell'alunno con la sua storia e la sua identità, evitando, tuttavia, ogni fissazione rigida di appartenenza culturale e ogni etichettamento. Formare in senso interculturale significa riconoscere l'altro nella sua diversità, senza tacerla, ma neanche creando "gabbie etnico/etno culturali", esprimendo conferma e attivando canali di comunicazione senza riduzionismi. Quando gli individui si incontrano si crea accordo o conflitto, scambio o incomprensione. La classe, il gruppo, o il "sito educativo", in questo senso, non sono altro che la zona di mediazione tra le culture, il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo. [...] La classe interculturale si presenta, in sintesi, come un luogo di scambio con l'esterno, uno spazio di costruzione identitaria di tutti gli alunni, ed in particolare di quelli immigrati, dove compito dell'insegnante sarà quello di favorire l'ascolto, il dialogo, la comprensione nel senso più profondo del termine. [...] Si tratta di fare della classe un luogo di comunicazione e cooperazione. L'interculturalità come cambiamento nelle relazioni, infine, riguarda soprattutto l'insegnante:

l'“effetto specchio” induce il docente a confrontarsi e a criticarsi, svelando rigidità e stereotipi del proprio modo di pensare, aprendo nuove possibilità di comprensione”.

In questo processo, l'antropologia può contribuire con competenza e determinazione, apertura e rispetto. In questo senso, la marginalità della disciplina può rappresentare una posizione utile per sviluppare un sguardo obliquo sull'istruzione interculturale, fondata sulla certezza che fare il giro più lungo per tornare a casa sia decisamente più proficuo.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

Aime, Marco, 2004, *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi.

Biscaldi, Angela, 2013, *Etnografia della responsabilità educativa*, Bologna, Archetipo Libri.

D'Orsi, Lorenzo, 2017, *Antropologia, educazione e multiculturalismo* in Dei, Fabio, a cura di, 2017, *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pisa, Pacini Editore, pp. 41-70.

Dei, Fabio, 2016, *Antropologia Culturale. Seconda Edizione*, Bologna, Il Mulino.

Dei, Fabio, a cura di, 2017, *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*, Pisa, Pacini Editore.

Fabietti, Ugo, 1995, *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Roma, Carocci.

Fabietti, Ugo, 2010, *Elementi di Antropologia Culturale*, Mondadori, Milano.

Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.

Papa, Cristina, 2016, *L'antropologia a scuola e nella formazione degli insegnanti*, ANUAC. VOL. 5, 2, pp. 41-46.

Taguieff, P.-A., 2002, *Il razzismo*, Milano, Cortina.

Wade, Peter, 2015, *Race. An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

LINK ESTERNI:

<http://www.ribaltamente.com>

www.migrantour.org