

Katowice, 4 giugno 2009

**“Nozioni dell’Altro:
migrazioni, intercultura, eccessi di cultura.”**

Laura Lepore

Antropologa, Istituzione servizi educativi, scolastici e per le famiglie, Comune di Ferrara

Buongiorno a tutti voi.

Sono molto felice e onorata di essere qui e vi ringrazio molto per l’invito che mi avete rivolto. In modo particolare, se permettete, vorrei ringraziare la professoressa Anna Dziegiel per la sua disponibilità e grande cortesia.

Il termine intercultura emerge in Italia negli anni ‘90 a seguito delle massicce migrazioni di gruppi umani diversi che arrivano dai paesi dall’Albania, dall’Est, dai Balcani a seguito della caduta del muro di Berlino e dai conflitti scatenatesi nella ex-Jugoslavia. Gli Italiani smettono di emigrare, e anzi alcuni ritornano o tornano i loro figli e nipoti.¹

I migranti occupano il nostro immaginario e i nostri campi semantici connessi all’Alterità, i migranti che improvvisamente irrompono nel nostro paese e “invadono” i nostri mari (le grandi barche traboccanti di gente che arrivavano dall’Albania), i nostri panorami mediatici, le nostre scene urbane. Un’altra umanità, che vediamo e costruiamo “diversa dal noi” che iniziamo a concettualizzare, che ci fa paura, comincia ad infastidirci, che comincia a diventare l’icona non solo della diversità ma anche della criminalità, pericolosità, arretratezza....

Si inizia a parlare di migranti come diversità culturali con cui ci si incontra e scontra, con cui è necessario dialogare, che si devono “tollerare”, rispettare nella loro diversità, si devono accogliere ed “integrare”.

Si iniziano ad inserire nella scena sociale italiana i principi del relativismo culturale.

Nelle scuole inizia a svilupparsi una nuova attenzione verso i tanti bambini albanesi, ex Jugoslavia, maghrebini che iniziano a popolare le nostre classi. Si inizia a parlare di educare alla diversità culturale.

Tuttavia in Europa e in particolare in Inghilterra il termine intercultura era già emerso. Negli anni ‘80² qualcuno ne aveva offerto una concettualizzazione efficace per parlare di dialogo tra diversità culturali e di ambito educativo.

A partire dal 1990 il termine intercultura entra nella scuola e nel mondo educativo. La crescente presenza di bambini immigrati rende ormai improcrastinabile la tematizzazione di una formazione profondamente rinnovata in questa direzione. Nei documenti ufficiali comincia a comparire l’educazione interculturale, la Circolare Ministeriale del luglio 1990, “*La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri. L’educazione interculturale*”, tratta per la prima volta i temi dell’inserimento degli alunni stranieri nella scuola e quello dell’educazione interculturale.³ Più tardi, un’altra circolare del 1994 “*Dialogo interculturale e convivenza democratica*”, ne indica le strategie operative: a) l’attivazione nella scuola di un clima relazionale di apertura e di dialogo; b) l’impegno interculturale nell’insegnamento disciplinare e interdisciplinare; c) lo svolgimento di interventi integrativi delle attività curricolari,

¹ Nel corso degli anni Settanta il ruolo dell’Italia nel mercato internazionale del lavoro e i movimenti di popolazione riguardanti il paese fanno registrare cambiamenti di enorme portata. Innanzitutto si registra l’ormai definitivo ridimensionamento dell’emigrazione italiana all’estero, che è dovuto sia alla modificazione dell’effetto di richiamo che alla modificazione dell’effetto di spinta. Per quel che riguarda il primo aspetto va tenuto conto del fatto che - come mostrarono Castles e Kosack nel 1973 - la componente immigrata della forza lavoro è quella sulla quale si riflettono più pesantemente le variazioni congiunturali della situazione economica e dell’industria in particolare. E in effetti la dimostrazione si ebbe nel 1967 con la riduzione dell’emigrazione italiana in occasione della recessione in Germania. Negli anni Settanta, poi, a dare il definitivo stop ai flussi di immigrazione è anche la politica migratoria tedesca, che con l’Anwerbenstop del 1973 inaugura a livello europeo la politica europea di chiusura all’immigrazione, destinata a proseguire e a estendersi a tutti gli altri paesi nei decenni successivi.

²

Si deve a un testo del Consiglio d’Europa, a cura di Micheline Rey, importante rappresentante politica svizzera, una delle prime definizioni di “interculturale”: “Chi dice interculturale dice necessariamente - se dà tutto il suo senso al prefisso inter - interazione, scambio, apertura, reciprocità, solidarietà obiettiva. Dice anche, dando il suo pieno senso al termine cultura, riconoscimento dei valori, dei modi di vita, delle rappresentazioni simboliche alle quali si riferiscono gli esseri umani, individui e società, nelle loro relazioni con l’altro e nella loro comprensione del mondo, riconoscimento delle loro diversità, riconoscimento delle interazioni che intervengono di volta in volta tra i molteplici registri di una stessa cultura e fra differenti culture, nello spazio e nel tempo” (Rey M., *Former les enseignants à l’éducation interculturelle*, Strasburgo, Ed. Consiglio d’Europa, 1986)

Questa definizione sottolinea i concetti chiave di interazione culturale e di riconoscimento delle diversità che sono alla base dell’educazione interculturale e richiama una nozione di cultura considerata in senso ampio, non limitata alle forme “alte” del pensiero e dell’agire, ma estesa all’intero modo di vivere, di pensare e di esprimersi di ogni gruppo sociale.

³ Ministero della Pubblica Istruzione, Circolare n° 205, 26 luglio 1990

anche con il contributo di Enti e Istituzioni varie; d) l'adozione di strategie mirate, in presenza di alunni stranieri.⁴ Come appare dalle parole di questo e di molti altri documenti ufficiali, l'educazione interculturale non è una disciplina aggiuntiva che si colloca in un momento prestabilito e definito dell'orario scolastico, ma è un approccio per rivedere i curricula formativi, gli stili comunicativi, la gestione delle differenze, delle identità, dei bisogni di apprendimento. L'educazione interculturale nella scuola, nelle elaborazioni teoriche che ne vengono fatte, opera per realizzare un progetto di: *integrazione*, poiché favorisce l'accoglienza; *interazione*, poiché fa cadere i pregiudizi e considera il processo di incontro e di "rimiscelamento" come il terreno privilegiato dell'intervento educativo; *relazione*, poiché, attraverso l'incontro e lo scambio facilita i processi di cambiamento e ibridazione, sostiene la gestione dei conflitti ed è attenta alla dimensione affettiva; *decentramento*, poiché facilita e promuove la capacità di decentrarsi rispetto a dimensioni molteplici (quella temporale, quella spaziale e quella simbolica) e permette di contestualizzare fatti e comportamenti propri e altrui. Ma raramente il decentramento cognitivo viene praticato...!

Accanto alla necessità di adattare la normativa sull'inserimento scolastico di alunni stranieri si avverte forte anche il bisogno di conoscere la situazione: CSER (Centro Studi Emigrazione di Roma), conduce per il Ministero dell'Istruzione un monitoraggio che individua la grande complessità del fenomeno.

I parametri adottati nella ricerca, permettono di individuare:

1. il grande numero e varietà delle popolazioni presenti in Italia e la conseguente necessità di tener conto delle specificità culturali
2. la tipologia della distribuzione nelle scuole
3. i differenti interessi educativi, le diverse aspettative delle famiglie immigrate rispetto all'interesse per la lingua e la cultura d'origine, con conseguente necessità da parte dei decisori e degli operatori di un'attenta *analisi del progetto migratorio* (gli adulti sono in Italia per lavoro? e per quanto tempo? come rifugiati?...) e della *tipologia* (il differente livello culturale, sociale ed economico delle famiglie)

"Rispetto ad un fenomeno così complesso, le strategie di intervento educativo richiedono una elaborazione in sede locale sulla base della conoscenza puntuale delle situazioni, dell'analisi dei bisogni e della ricognizione delle risorse disponibili". Gli enti che si occupano di scuola e i territori devono attuare "le opportune modalità di coordinamento, al fine di promuovere, progetti operativi interistituzionali che utilizzino e valorizzino ogni forza presente sul territorio". Devono curare "la raccolta e la diffusione di documentazione sulle esperienze attuate e in corso; l'informazione bibliografica e attinente ai sussidi audiovisivi; l'organizzazione di incontri per un confronto di esperienze fra i docenti coinvolti; il coordinamento di iniziative di aggiornamento, con la segnalazione alle scuole di iniziative promosse da enti culturali e da associazioni professionali"; acquisire "la collaborazione di docenti con competenze nel settore dell'educazione degli adulti nonché di esperti di comunicazione e di organizzazione"

Si inizia poi ad elaborare la nozione di accoglienza. Nella normativa si legge:

- a) è necessaria, fin dal primo momento, una ricognizione della situazione di partenza dell'alunno straniero per determinare:
- la classe d'iscrizione (scelta d'ufficio in base all'età anagrafica, ed invece con delibera obbligatoria del Collegio Docenti se si ritenesse di posticipare o anticipare il percorso scolastico sulla base di parametri quali la scarsa conoscenza dell'Italiano, la scolarità pregressa ecc.)
 - l'elaborazione di un percorso formativo personalizzato
 - l'introduzione dell'insegnamento dell'Italiano come L2
 - la scuola deve promuovere la collaborazione con le famiglie e le comunità interessate
 - è necessario confrontare la struttura del nostro sistema scolastico con quello del paese di provenienza
 - le prove per accertare il livello di conoscenza della lingua italiana non saranno selettive, ma effettuate per programmare le attività didattiche

Grazie alla peculiare tradizione della scuola italiana in tema di accoglienza e di attenzione all'insegnamento individualizzato, il legislatore ha privilegiato l'intervento mirato alle necessità del singolo alunno (*elaborazione di percorsi formativi personalizzati, come nel caso dell'integrazione dei disabili*), piuttosto che predisporre percorsi scolastici paralleli, come avviene in molti paesi europei. L'adattamento dei programmi di insegnamento, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni, comporta altresì un adattamento della valutazione e delle prove di accertamento. (Alcune scuole hanno deliberato in tema di prove graduate per l'esame di licenza media) Le commissioni che lavorano a livello ministeriali iniziano a descrivere l'intercultura come "nuova normalità" dell'educazione.

Alcuni aspetti della normativa che qui riassumo codificano alcune delle dimensioni peculiari dell'intercultura:

il dialogo tra le culture, lo sviluppo di una scuola multiculturale, la relazione tra diversi, sono a più riprese ricordati nelle circolari ministeriali, dove vengono superati i:

⁴ Tra queste si segnala in particolare per la ricchezza degli spunti e del messaggio la Circolare Ministeriale, "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola", n° 73 del 2 marzo 1994

a) *modelli della “separazione” e dell’ “assimilazione” ed introdotto quello dell’ “integrazione”, cioè dell’accoglienza dell’immigrato nella società ospitante come oggetto caratterizzato dalla particolarità culturale. Il modello adottato comporta l’insegnamento della lingua dello Stato ospitante, adattato alle specifiche esigenze dell’alunno straniero; la promozione della lingua e della cultura d’origine; il coordinamento della lingua e cultura d’origine con il normale insegnamento*

e dove vengono illustrati, secondo il livello degli studi,

b) *aspetti ed elementi culturali, linguistici, storici e geografici del paese d’origine degli stranieri presenti in classe e introdotti confronti tra gli stili di vita, ponendo in risalto le diversità in un quadro di riconoscimento delle somiglianze. Le attività di confronto richiedono misura ed attenzione alle sensibilità individuali. Non si tratta di enfatizzare la qualità di “straniero”, ma di accoglierlo nell’ “ordinario” della vita scolastica in una società pluralista*

Alla luce del principio della “valorizzazione delle diversità”, il modello di “integrazione” si svolge in quello di “interazione”, che implica il coinvolgimento degli alunni italiani e stranieri in progetti interculturali comuni

Concetti come “educazione alle differenze”, “il sé e l’Altro”, “sviluppo dell’identità”, rispetto delle radici”, “lotta al pregiudizio e allo stereotipo” eccetera, trovano applicazione in una pedagogia attiva della relazione, piuttosto che in una prospettiva di crescita unicamente intellettuale e cognitiva (certamente necessaria, ma non sufficiente). Questo aspetto dell’intercultura, che mette in gioco lo stesso docente ed il modo di condurre la classe, le dinamiche di gruppo ed il riconoscimento delle risorse in un’ottica della pedagogia del successo, sta sempre più sostituendosi all’iniziale curiosità per gli usi e costumi di altre culture, che facilmente può scadere nel folklorico e nel gusto per l’esotismo, se non è adeguatamente inserita in percorsi di effettiva valorizzazione e di confronto. La presa di posizione ministeriale intorno alle tematiche interculturali è stata decisa e forte fin dall’inizio.

Quanto all’insegnamento della lingua italiana, la normativa fino ad un paio di anni fa sottolinea questi punti:

- a) si ritiene utile l’alternanza di presenza dell’alunno straniero nella classe con momenti di laboratorio linguistico a soli gruppi di stranieri
- b) vengono fornite indicazioni rispetto ad ore di insegnamento da destinarsi al recupero individualizzato, all’utilizzo del personale in esubero

Attività di laboratorio linguistico in gruppi di soli alunni stranieri

È stato fin dall’inizio un punto dolente di tutta la scuola italiana che si è dovuta confrontare in maniera insicura ed affannosa con l’emergenza causata dal continuo ingresso degli alunni stranieri; la scuola dell’autonomia, nella sua possibilità decisionale in materia didattica e di formazione, si è vista ultimamente decurtare le risorse in maniera drastica, e spesso riesce difficile mettere a regime corsi di insegnamento dell’Italiano L2 che abbiano una certa consistenza, garantendone la continuità e la professionalità

Intanto si vanno introducendo le nuove figure dei mediatori culturali,⁵ per la valorizzazione della cultura d’origine:

- a) a più riprese la normativa sottolinea l’importanza di valorizzare la cultura d’origine, di attivare corsi di insegnamento delle diverse lingue parlate dagli alunni stranieri, in posizione non marginale bensì coordinata con l’insegnamento ordinario
- b) in mancanza di risorse specifiche, per l’organizzazione di corsi di lingua e cultura d’origine richiesti da gruppi etnici concentrati sul territorio, si consiglia di avvalersi dell’intervento degli Enti locali. e delle Comunità di immigrati
- c) le scuole, per quanto possibile, devono fornire locali ed attrezzature

I modelli della “cultura occidentale”, sostiene la normativa, non possono essere ritenuti come valori paradigmatici e, perciò, non debbono essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione.

Valorizzare la cultura d’origine significa soprattutto stabilire un rapporto di fiducia e scambio reale con la famiglia immigrata, che ha bisogno di rendere domestico lo spazio della scuola, di cui non conosce le modalità educative e relazionali.

Significa poi riconoscere e restituire l’autorità genitoriale nella guida alla formazione della nuova identità del minore, minacciata non soltanto dalle fratture legate alla migrazione, ma ancor più dal disconoscimento e dalla squalifica verso i valori e le abitudini della propria famiglia e della propria cultura.

L’ausilio del Mediatore Culturale e l’attenzione alle dinamiche relazionali; lo stabilirsi, anche in modo informale, di uno spazio di conoscenza reciproca tra l’insegnante e la famiglia, possono essere di valido aiuto, qualora comunque si riconosca all’Altro la sua competenza e autorità in ambito educativo.

Il ruolo dell’insegnante

⁵ Ai mediatori culturali come risorse e “pericoli” andrebbe riservato un lungo capitolo a parte.

- a) Viene di continuo sottolineata l'importanza di portare nella classe non solo stimoli ed opportunità sul piano cognitivo, ma di porre l'attenzione al "clima" relazionale e socio-affettivo fondato sulla collaborazione e sulla partecipazione
- b) Si raccomanda di introdurre una riflessione sulla propria cultura e di rafforzarne la consapevolezza
- c) Il "clima" interattivo suggerito contempla la conoscenza del progetto migratorio della famiglia, così come il rapporto di scambio con la famiglia stessa, i singoli e le comunità immigrate
- d) La professionalità dei docenti dovrebbe essere indirizzata a promuovere una comunicazione in cui essi stessi accettano di "mettersi in gioco", ponendo sotto osservazione i propri comportamenti ed i propri giudizi, attivando un atteggiamento di decentramento.
- e) A più riprese viene menzionata la necessità di coinvolgere il personale docente in percorsi di formazione che consentano di assicurare le necessarie conoscenze culturali di tipo filosofico, storico-sociale, antropologico, linguistico e pedagogico, anche in prospettiva comparativa, come anche le competenze metodologiche che riguardano la gestione della classe, la conciliazione degli obiettivi cognitivi e affettivi con quelli comportamentali, l'animazione dei gruppi, l'individualizzazione dell'insegnamento, la didattica disciplinare ed interdisciplinare per problemi, per obiettivi e per concetti, sia infine le competenze istituzionali che consentono di interagire produttivamente con i colleghi, con le famiglie e con le istituzioni pubbliche e private, anche di altre nazioni
- f) Il rinnovamento dei programmi, il curricolo in verticale, gli obiettivi disciplinari e le attività integrative sono citati come strategie e risorse di promozione interculturale

In maniera davvero molto molto sintetica vi ho esposto come la nostra normativa italiana approccia la questione del diverso a scuola, delle oltre 170 nazionalità presenti nelle nostre scuole.

Ma il passaggio dalle linee teoriche e dalle normative all'applicazione dei contenuti è molto complesso e lungo: innanzitutto perché gli insegnanti non sono pronti e aperti al cambiamento, a una ridefinizione epistemologica dei propri saperi, a un lavoro profondo sugli stereotipi e sulla nostra costruzione dell'Altro, dell'immigrato, del clandestino.

Certamente si creano molte nuove sensibilità, attraverso la formazione crescono competenze e capacità di accoglienza, ma ad oggi la distanza tra i contenuti di questa avanzata normativa e le prassi attivate è purtroppo piuttosto evidente.

Una normativa che è riassunta e ridefinita in una sua significativa sintesi nel documento del 2006 del Ministero dell'Istruzione *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* che coglie peraltro le trasformazioni avvenute dal 1990 al 2006 nel panorama migratorio e sociale, fa un bilancio delle politiche attivate e dei risultati avuti, indica la necessità di messa a punto del "modello" e sottolinea l'emergere di nuove attenzioni da sviluppare, come quelle verso la crescita delle "seconde generazioni", la crescita della dispersione e abbandono scolastico.

Intanto, nonostante le difficoltà, soprattutto in alcune regioni d'Italia a più forte migrazione, le scuole diventano comunque centri attivi di buone pratiche per l'integrazione; la nozione di differenza culturale e rispetto della differenza, il termine intercultura e la necessità del "dialogo tra culture", si affermano e diventano "luoghi comuni" del discorso sullo straniero.

Tuttavia nell'ansia di catalogare la differenza dell'Altro, si comincia a costruire un meccanismo di riduzione culturale che vede ogni bambino migrante ingabbiato in "una cultura".

Nella necessità di capire e semplificare, gli insegnanti, anche con l'aiuto dei mediatori, vanno alla ricerca di "manuali" che spieghino la diversità e che possano aiutarli a capire chi sono i bambini cinesi, attivando dunque un processo di radicalizzazione culturale che non ha nulla a che fare con il riconoscimento del soggetto e delle sue interpretazioni specifiche di un orizzonte culturale; non si riconosce come la soggettività culturale sia profondamente dinamica, meticciosa, singolare ed aperta a costanti contatti e contaminazioni, specie in un mondo dove le culture sono ormai deterritorializzate, diasporiche, in cui le opportunità della globalizzazione della comunicazione forniscono tanti riferimenti di identificazione e modelli culturali contemporanei. Si parla infatti di identità fluide, aperte, caleidoscopiche.

Si declinano concezioni di cultura e di etnicità che lentamente vanno a sempre più a consolidare nuovi stereotipi e nuovi differenzialismi culturali fino a un razzismo culturalista che irrigidisce i confini della cultura.

Si costruisce insomma una retorica interculturale che mentre diffonde valori ne irrigidisce i principi e si fonda su una idea di cultura fissa, statica che non ha nulla a che vedere con la riflessione dell'antropologia contemporanea. Nel frattempo, mentre il mondo delle associazioni, le scuole, i mediatori culturali, le politiche locali cercano di strutturare "una cultura dell'accoglienza", nella società si diffondono paura, razzismo, esclusione, abilmente manipolati dalla politica della destra. Lo straniero viene stigmatizzato, criminalizzato, diviene l'icona del male.

In questi 20 anni il nostro paese è stato governato alternativamente dall'alleanza di Berlusconi e dal centro sinistra. ~~Il clima politico comincia a cambiare.~~ Il governo dell'immigrazione diventa un punto importante della lotta politica. E segna la differenza tra i due governi che si avvicendano. Ad oggi la situazione è definita da una politica generale

che come ben sappiamo ha elaborato una totale criminalizzazione dell'altro, il migrante è sempre più malvoluto, respinto ai confini del nostro mondo "civile". La "fortezza" Italia va sempre più attivando politiche di esclusione e di evidente razzismo.

3) Gli eccessi di cultura e le retoriche dell'interculturalità: nuovi stereotipi e riduzionismi

Ho di recente condotto nella scuola della mia regione dei laboratori che volevano portare l'attenzione sugli "eccessi di cultura" e sul riduzionismo culturalista che si è avviato nelle scuole entro le cosiddette "buone prassi". Ho creato un certo spiazzamento negli insegnanti ma anche, credo, essi siano stati condotti a riflettere con senso critico su come le prassi dell'accoglienza e le retoriche dell'integrazione in questi anni, se da una parte hanno funzionato nel creare una certa sensibilità, dall'altro lato hanno contribuito sia all'irreggimentazione delle diversità e a processi di assimilazione e dall'altro hanno praticato una idea dell'Altro che ha ingabbiato la diversità dei bambini (*boxification of cultures*) migranti e dei loro genitori, riducendo tutte le problematiche, la psicologia e i bisogni delle persone venute da lontano alla differenza culturale, occultando le dimensioni sociali di esclusione, la violenza istituzionale, la manipolazione politica (basterebbe guardare tutta la produzione didattica di questi anni). Ho inoltre sottolineato come la "rivoluzione epistemologica" che sarebbe stata necessaria non si è realizzata. Infatti il lavoro sui propri saperi e modelli anche pedagogici non è stato affrontato, e la nostra pedagogia continua a pensarsi unica, così come nelle scuole anche nei tribunali e nei nostri servizi, operando senza dubbio costantemente un certo grado di violenza istituzionale.

I laboratori proposti avevano come obiettivo quello di focalizzare l'attenzione sulle pratiche discorsive, presenti nei nostri contesti istituzionali e in specifici scolastici, riferite ai migranti e all'"alterità culturale"⁶. In cui ho cercato di sollecitare uno sguardo che rintracciasse le dimensioni ideologiche e retoriche del discorso interculturalista, i limiti di una pratica interculturale in gran parte distante dalla riflessione dell'antropologia contemporanea.

Il discorso interculturalista e integrazionista, che appartiene all'orizzonte degli orientamenti normativi per la scuola cosiddetta "multiculturale"⁷, è abitato da una serie di oggetti concettuali che nelle pratiche dell'accoglienza rischiano di irrigidirsi trasformandosi in nuovi stereotipi per rappresentare e "addomesticare" l'Altro.

Alcuni concetti mutuati dalle scienze umane e sociali (cultura, etnia, razza, identità culturale, differenza culturale⁸) e che costituiscono il prontuario terminologico percepito come politicamente corretto per definire l'Altro - parole chiave del modello integrazionista rispettoso delle diversità - nel loro trasferirsi al senso comune dell'interculturalità hanno perso potere ermeneutico, diventando nuove gabbie per incasellare i "corpi estranei" - gli stranieri - enfatizzando e costruendo la diversità culturale allo scopo di disciplinare e governare l'Altro attraverso una serie di codificazioni delle pratiche di accoglienza e integrazione.⁹

Nel discorso interculturalista dell'accoglienza, l'Altro viene sottratto allo stigma negativo di una diversità non accettabile, impensabile, intollerabile, quella alterità che si attribuisce ai migranti, delle alterità non conformi, corpi estranei al corpo sociale omogeneo e uguale a se stesso, disturbatori dell'ordine sociale, minaccia alla sicurezza e alle identità nazionali.

L'Altro, nel discorso dell'interculturalità, diviene occasione, opportunità arricchente per la società "ospite" a partire dalla sua diversità, che entro certi limiti, addomesticata e addolcita diviene "buona da mangiare", una opportunità di crescita della cultura cosmopolita della nazione, sempre più aperta alle dinamiche della globalizzazione.

Tuttavia come direbbe Abdelmalek Sayad¹⁰, sociologo algerino, le società ospiti leggono l'immigrazione secondo una tabella che fa figurare i suoi apporti ora nella colonna dei profitti ora dei costi in quella grande contabilità cui dà luogo a presenza degli immigrati....

I migranti, nella retorica interculturalista, sono essenzializzati nella loro "interessante diversità culturale", emergono nello scenario come presenze buone da usare per l'arricchimento delle esperienze dei bambini italiani, per una pedagogia pluralista e della convivenza, uno sguardo cosmopolita che si porta nelle classi, una occasione di confronto.¹¹

Fino a che punto però la nostra capacità di accoglienza si estende? siamo disponibili ad accogliere altri modelli di infanzia, di disciplina, di famiglia, di genitorialità, di codice delle relazioni tra generi, di moralità, di uso del corpo e

⁶ M. Kilani, *L'invenzione dell'altro. Saggi sul discorso antropologico*, Edizioni Dedalo, Bari, 1997

⁷ Sul multiculturalismo vedi Baumann G., *L'enigma multiculturalista. Stati, etnie, religioni*, Il Mulino 2003; Leghissa G., Zoletto D., *Gli equivoci del multiculturalismo*, "Aut Aut", 312, 2002

⁸ Gallissot R., Kilani M., Rivera A., *L'imbroglione etnico in 14 parole chiave*, Dedalo, Bari, 2001 e Amselle J., M'Bokolo E., *L'invenzione dell'etnia*, Meltemi, Roma, 2008

⁹ cfr. Zoletto D., *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano, 2007

¹⁰ Sayad A., *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002

¹¹ Come nota Burdieu nell'*Introduzione a La doppia assenza* di Sayad, "l'atteggiamento relativistico dell'accoglienza è un atteggiamento colto - di persone che hanno un rapporto colto con la propria cultura - verso la cultura degli altri che essi considerano in modo da farne un oggetto di cultura di cui possono appropriarsi e che possono aggiungere alla propria".

della sessualità? Fino a che punto l'Altro è "accettabile"? quando è che la sua "cultura" non è più interessante e arricchente e anzi confligge fortemente con il nostro ordine irremovibile di valori?

Cosa facciamo quando i valori dell'Altro confliggono con i valori su cui poggia la Carta dei diritti umani, essi stessi espressioni culturalmente e storicamente definite estese come valori assoluti?

Dovremmo chiederci quali nozioni e pratiche di "umanità" si celano dietro alla Dichiarazione dei diritti umani. Ma siamo disposti a riflettere sul fatto che anche la nozione di umanità è un prodotto storico, socio-culturale?¹²

Forse dovremmo anche chiederci, cercando risposte, alle domande appena poste, quanto l'integrazione chiedi ai migranti una alienazione dai propri riferimenti.

Nel laboratorio che ho condotto, le nozioni e gli usi dei termini accoglienza e di integrazione sono stata ampiamente affrontate e ne è stata evidenziata la labilità del loro campo semantico, la loro dimensione politica, il loro essere strumenti di ammortizzazione del conflitto sociale, strumenti di omologazione, ambigui perchè non esplicitano chiaramente i propri confini e non definiscono il limite, di fatto agito, tra diversità "integrabili e accoglibili" e quelle non integrabili, le "alterità radicali".

L'integrazione rischia infatti di identificarsi con quella "tolleranza" che come disse il politologo Giovanni Sartori significa "permettere all'Altro di avere credenze sbagliate".

Ho cercato di sottolineare come la retorica interculturalista¹³ che di fatto viene agita, poggia su una nozione di cultura lontana da quella concettualizzata dall'antropologia contemporanea. L'antropologia ha avviato da tempo un ripensamento radicale delle nozioni culturali di appartenenza identità, etnicità e l'antropologia delle migrazioni ha fatto di questo ripensamento critico il presupposto stesso delle sue analisi: come misurare altrimenti le nuove culture deterritorializzate, le comunità immaginate, le identità transnazionali?

Invece nelle scuole e nei discorsi del senso comune interculturalista troviamo delle pragmatiche della differenza che cercano nei bambini stranieri l'aggancio con una idea di cultura chiusa, destoricata, immobile, inscatolata, ossificata, irrigidita, incasellante, assolutamente distante dalla nozione aperta, fluida, porosa, ibrida, dinamica di cultura presente nell'antropologia contemporanea. Nel senso comune dell'intercultura troviamo quella nozione di cultura rappresentabile e consultabile in strumenti prêt-à-porter come i Quaderni delle culture, i kit per l'accoglienza, i manuali per spiegare e affrontare l'Altro, portatore dei malintesi e dei problemi.

Quanto più problemi e malintesi vengono ricondotti all'Altro e alla sua diversità tanto meno si è disposti a sottoporre una rigorosa lettura critica il proprio dispositivo istituzionale e le proprie categorie. Tutto è ormai spiegabile nei termini della cultura dell'Altro¹⁴. Una sorta di neorazzismo differenzialista, culturalista, che ingabbia l'Altro e lo inchioda alla sua diversità culturale che tutto spiega.

Mentre in antropologia si è decretato il requiem dell'informatore onnisciente e si sottolinea la diversità intraculturale delle categorie emiche, nei dispositivi per l'integrazione primeggia invece la figura del mediatore culturale, come l'interprete della diversità, il testimone di "Una cultura", colui a cui affidiamo e su cui depositiamo la nostra ansia di svelamento dell'Altro, a cui deleghiamo molte delle nostre competenze comunicative possibili. In questo modo ci autoescludiamo dalla possibilità di interrogare quelle differenze, che non sono solo culturali, ma riguardano individui, storie, famiglie, posizioni sociali, dimenticando che abbiamo davanti persone e non culture.¹⁵

E così ecco la mediatrice cinese, il mediatore pakistano, la mediatrice rumena e così via. Attraverso di loro ci aspettiamo di apprendere finalmente chi sono i cinesi, i pakistani, i rumeni etc. I mediatori appaiono come un esercito con la divisa delle diverse culture, segmenti discreti giustapposti uno all'altro, senza nessun contatto e sintesi sincretica, i "frutti puri"¹⁶.

Spesso i mediatori si prestano diligentemente a diventare icone della presunta identità etnica, contribuendo inconsapevolmente a quel discorso che governa la diversità riducendola a folklore (le feste etniche, la danza etnica, il cibo etnico...la pedagogia del cous cous...), che destoricifica gli individui e le appartenenze, dimentica i ruoli di genere e le posizioni sociali degli individui, spoliticizza la posizione asimmetrica dei migranti di fronte alle società cosiddette ospiti, dimentica il loro portato biografico rivelatore di grandi problemi sociali, le condizioni egemoniche e rapporti postcoloniali e neocoloniali tra paesi.

Le grammatiche invisibili non vengono indagate.

In questi ultimi decenni i nuovi rapporti di forza tra paesi colonizzati e paesi colonizzatori hanno imposto una nuova consapevolezza autoriflessiva all'etnologia e all'antropologia. Tali mutati rapporti hanno eroso in modo significativo strategie metodologiche e categorie descrittive, rendendole obsolete. Etnie, culture, tradizioni hanno finito per essere sempre più definite come costruzioni o invenzioni che hanno fatto vacillare il mito della ricerca sul campo.

Oggi l'antropologia è quindi "tornata a casa" per fattori politici economici oltre che epistemologici.

Ma in questo nuovo scenario l'incontro con gli immigrati che in molti casi alcuni secoli fa erano ancora gli indigeni primitivi ha mostrato nuovi e inattesi profili per ripensare la cultura e il rapporto che i singoli individui intrattengono con essa.

¹² Sulla plasmazione dell'umano e sulla nozione di umanità vedi Remotti F. (a cura di), *Figure dell'umano. Le rappresentazioni dell'antropologia*, Meltemi, Roma, 2006

¹³ Rivera A. M., *Oltre la retorica dell'intercultura*, pp.35-44 in *Religioni e civiltà tra conflitto e dialogo*, "Rassegna. Periodico dell'Istituto pedagogico", anno XIII, aprile 2005

¹⁴ cfr. Aime M., *Eccessi di cultura*, Einaudi, Torino, 2004

¹⁵ cfr. Castiglioni C., Galetto C. (a cura di), *Se le persone non sono la loro cultura. Intervista a Marco Aime*, "Animazione Sociale", anno XXXVII, n. 210, Febbraio 2007

¹⁶ Clifford J., *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel XX secolo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999

Unità etniche dai confini sempre più arbitrari, società e culture sempre più indefinite sono state messe in discussione da esodi e flussi migratori spesso caotici e da identità deterritorializzate che hanno prodotto un forte cambiamento degli scenari sociali delle popolazioni.

Le etnie¹⁷, categorie inventate e ontologizzate dalla storia dell'antropologia coloniale hanno riassunto una realtà sovente drammatica; l'uso politico che ne è stato fatto le ha trasformate sino a farle diventare gabbie grottesche o tragiche come in Ruanda, o nei Balcani, si sono ispessite di morte proprio quando si pensava di non utilizzare più questo concetto, e invece costituiscono unità di rappresentazione ancora tenacemente presenti nei rapporti tra gruppi e nazioni, non meno di quanto lo siano nel sentimento di e nelle relazioni interpersonali.

Anche i nostri discorsi istituzionali (normativa scolastica per l'integrazione dei migranti) mettono in scena senza questo potere di morte, una terminologia delle differenze che si rifà ad un uso delle nozioni di cultura, etnia, etnicità etc. che non trova più corrispondenza nelle scienze sociali.

Questo scarto esiste: mentre si vorrebbe usare un linguaggio e pratiche politicamente corrette per integrare l'Altro, lo marginalizziamo, spesso inconsapevolmente, condannandolo e alienandolo sempre più in queste categorie in disuso in antropologia.

Tutto ciò che non capiamo diventa etnico o culturale, a maglie molto larghe, occultando dimensioni macrosociali, disuguaglianze, scenari storici, politici ed economici. Quante volte ci sentiamo dire che i marocchini, i cinesi, etc. "fanno così perché è la loro cultura!"?

Quante volte le scuole richiedono un mediatore di etnia rumena, moldava, cinese? Non giungono richieste per un mediatore di etnia francese o olandese, anche se a Ferrara ci sono militari della Nato e spesso si interviene anche per i loro figli a scuola.

Etnia diviene ormai sinonimo di nazionalità. Ho perfino sentito qualcuno chiedere a un utente di un servizio se era di "di etnia italiana o straniera".

Nella scuola, luogo di normalizzazione dei "corpi estranei", di costruzione di "stranieri docili e integrati" sono ormai disponibili tutta una serie di prassi di accoglienza che valutano conoscenze competenze e abilità, come nel linguaggio caro alla scuola.

Griglie per osservare e inquadrare il neo allievo su un piano cognitivo, affettivo, sociale, relazionale, comunicativo. Strumenti che possono rivelarsi preziosi ma che dovrebbero essere accompagnati dalla domanda: **ci aiutano a conoscere o a costruire l'Altro?**

Conoscere l'Altro presuppone che egli abbia effettivamente delle caratteristiche sue proprie che dobbiamo scoprire, svelare. Costruire l'Altro significa che quelle caratteristiche non appartengono a chi abbiamo davanti ma a noi che lo guardiamo. Nelle pratiche dei rapporti con gli allievi stranieri le due modalità si confondono costantemente.

L'allievo è un problema da risolvere e regolare. Ci importa il suo essere qui come immigrato e i problemi che ci crea, non la sua storia e il suo essere emigrato (come ci ricorda sempre Sayad).

Gli allievi stranieri, corpi estranei, pongono alla scuola problemi di ordine, sono perturbatori.

Sarebbero invece degli ottimi rivelatori epistemologici utilizzabili per revisionare e decentrare i nostri saperi così sicuri di sé stessi e della loro validità universale. Buona parte dei nostri saperi sugli allievi stranieri risponde proprio a queste esigenze di ordine: ci piace pensare che siano prodotti sugli e per gli allievi stranieri ma in realtà sono soprattutto saperi e tecniche prodotte dalla scuola e per la scuola nel tentativo di porre argine i problemi di disordine e minaccia di anarchia delle identità poste dai nuovi allievi.

Così quelle prime informazioni che gli insegnanti ricavano servono alla scuola per controllare il perturbamento delle routine.

Protocolli, buone prassi, strumenti vari vengono considerati scientifici e oggettivi quando si rivelano efficaci nel mettere ordine in classe, nel ricomporre il disordine visibile prodotto dalla visibile diversità degli allievi stranieri.

Governare il disordine, come ci ricorda Zoletto, rimanda alla nozione di *governamentalità*, formulata da Michel Foucault che intendeva quell'insieme di saperi e tecniche attraverso cui a partire dal XVIII secolo si è esercitato il potere sulla popolazione degli Stati moderni.

In passato il potere di controllare e orientare la condotta degli individui era affidata alla sovranità di un principe, o di uno Stato su un dato territorio. Dal '700 il potere assume invece la molteplicità di saperi e tecniche di controllo derivanti da fonti diverse: dalla salute pubblica all'economia, dalla pubblica sicurezza alla pedagogia. Questi saperi e queste tecniche si esercitano in luoghi e istituzioni specifiche a cui lo stato si limita a fornire organizzazione e articolazione: dagli ospedali ai luoghi di lavoro alle scuole.

Nei recenti studi sulla governamentalità anche *la pedagogia e la scuola* vengono lette come una fonte e un luogo della governamentalità attraverso tre meccanismi che Foucault individua:

1. nella visibilità obbligatoria dell'allievo; 2. nella documentazione della sua specificità, e 3. facendo di ogni allievo un caso.

Un *reticolo di razionalità livellatrici*, dice Zoletto citando De Certeau, cerca di adattare gli alunni stranieri alla scuola, rilevando, categorizzando, analizzando, osservando, esaminando. Con un intreccio di etichettature e

¹⁷ M'Bokolo E, *L'invenzione dell'etnia*, Meltemi, Roma, 2008

disciplinamenti si cerca di livellare tutti gli stranieri, facendo sì che interiorizzino con una seconda socializzazione norme e standard per diventare quasi degli italiani. E soprattutto governabili.

Insegnanti, mediatori e allievi diventano tutti prigionieri di questo stesso meccanismo.

I professionisti dell'integrazione, zelanti nelle procedure, sempre più specializzati, non devono smettere di utilizzare questi strumenti, ma ci dice ancora Davide Zoletto, **riconoscere i rischi, le cornici in cui sono inseriti, devono essere maggiormente consapevoli degli strumenti che utilizzano, affinare le proprie conoscenze antropologiche, riconoscere le traiettorie degli individui, devono ricongiungere la storia della emigrazione e quella della immigrazione, devono intaccare il reticolo livellatore, cercare di riguadagnare quegli spazi che le tecniche di governamentalità cercano costantemente di organizzare. Giocare con gli eventi per trasformarli in occasioni di reale incontro dell'Altro, situandolo, contestualizzandolo, liberando gli alunni migranti dalle gabbie della diversità, ascoltando la cultura incarnata nei loro corpi e nelle loro specifiche individualità, senza cercare di ricondurli alla logica dei manuali delle culture.**

Devono cercare anche di riconoscere le dimensioni sociali di individui che sono stretti in condizioni di necessità, che lasciano i loro paesi, mondi morali e locali, culture interiorizzate e pratiche dei corpi, individui che siedono ai nostri banchi con il loro portato biografico e appartenenze fortemente instabili, che si vanno riconfigurando e che non sono riducibili a presunte etnicità, ma con identità e vite affettive sempre più transnazionali.

Spero che con questo forse troppo intrecciato percorso io vi abbia potuto evidenziare come l'intercultura debba essere costantemente vigilata affinché essa non diventi uno strumento di riduzionismo culturale o di differenzialismo o peggio non si presti a sostenere partecchie di irrigidimento delle identità. Si deve poter riconoscere che l'intercultura è una delle modalità contemporanee delle "costruzione" e "categorizzazione" del "noi" e del "loro", strumento utile, approccio costruttivo e critico se utilizzato consapevolmente e criticamente e accompagnato costantemente da un aggiornamento del taglio antropologico e da un consapevolezza della sua dimensione politica.

Vi ringrazio per la pazienza.