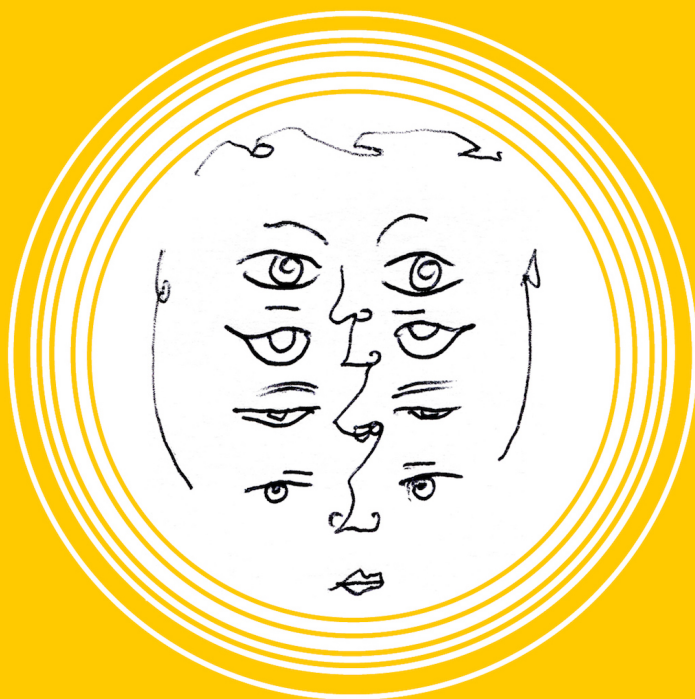


La scuola multiculturale

Una critica antropologica

Fabio Dei



Indice

<i>Premessa</i>	6
<i>Capitolo primo La scuola e le differenze culturali</i>	10
1.1 Da Gramsci a Mario Lodi	10
1.2 La questione delle classi sociali	14
1.3 Cultura popolare e politica populista	19
<i>Capitolo secondo La scuola multiculturale e il problema delle “identità”</i>	24
2.1 La scuola italiana e gli “stranieri”	24
2.2 Il concetto di cultura	28
2.3 Il tortuoso percorso dell’identità culturale	32
<i>Capitolo terzo “Multiculturalismo ingenuo”</i>	38
3.1 Identità come concetto normativo	38
3.2 Le “nostre” fiabe e le “loro”	42
3.3 L’irriducibilità delle differenze	49
<i>Capitolo quarto Il ritorno delle identità, ovvero multiculturalismo al contrario</i>	54
4.1 Identità incorporate	54
4.2 Identità nel mondo globalizzato	59
4.3 Le guerre dei simboli	66
<i>Capitolo quinto Razzismo</i>	73
5.1 L’età d’oro del razzismo	73
5.2 Dove si nasconde il razzismo quando nessuno si proclama razzista?	80
5.3 Il razzismo non poggia su una credenza	87
<i>Capitolo sesto L’educazione multiculturale nella crisi dell’egemonia</i>	94
6.1 Ma quanto siamo razzisti?	94
6.2 La crisi dell’egemonia e il politicamente corretto	99
6.3 Per concludere	108
6.4 E in classe?	114
<i>Suggerimenti bibliografici</i>	119

Premessa

Questo libro nasce dal desiderio di fare un po' di chiarezza sui concetti di società e di scuola multi- o interculturale. Concetti di cui si è parlato molto negli ultimi decenni, spesso però usandoli più come slogan che come strumenti di comprensione della realtà. Nel discorso comune, politico e giornalistico, il riferimento al multiculturalismo implica spesso idee ingenue e confuse di “cultura”, di “identità”, di “differenza”. Nella pratica educativa, multiculturalismo è la parola chiave di un atteggiamento inclusivo nei confronti di studenti stranieri o con origini migratorie; e manifesta la volontà di costruire percorsi didattici che valorizzino, piuttosto che cancellare, le loro appartenenze o tradizioni culturali. Ma la buona volontà inclusiva non sempre è supportata da una adeguata comprensione critica di cosa si debba intendere per “appartenenza” o “tradizione”: e un'assunzione essenzialista di questi concetti rischia talvolta di trasformarli in ulteriori strumenti di discriminazione.

Il libro si apre (capitolo primo) con la constatazione che le differenze sono sempre esistite all'interno della scuola, anche prima delle grandi ondate migratorie di oggi: le differenze di genere e soprattutto quelle di classe. È in relazione a queste ultime che i grandi maestri dell'educazione democratica hanno rivolto il loro impegno: nel tentativo di rendere la scuola un dispositivo di emancipazione dei ceti subalterni più che di riproduzione delle differenze sociali. Con le migrazioni di scala globale le classi si sono poi riempite di bambini e ragazzi con le più diverse origini familiari, che hanno posto più ampi e complessi problemi di inclusione. Gli

obiettivi formativi sono stati allora riformulati, da un lato nel tentativo di favorire l'integrazione, dall'altro nell'ottica del rispetto delle differenze e del rifiuto di un approccio puramente acculturativo. Non si tratta di cancellare i tratti culturali o le tradizioni di appartenenza, ma semmai di valorizzarle e di porle in rapporto con la "nostra". Da qui l'idea di una scuola nella quale culture diverse possano non solo convivere, ma anche entrare in un fruttuoso reciproco intreccio.

Ma in che modo? Qui nascono i problemi. I maestri e i professori sono formati all'interno di una specifica storia culturale, e quella sanno insegnare: non possono uscirne per contemplare dall'alto e in modo equanime, per così dire, tutte le altre. Possono con buona volontà accostarsi magari – poniamo – alla lingua albanese o alle tradizioni senegalesi, ma non potranno mai dominare il retroterra culturale di classi composite ed eterogenee. Rischiano allora, per quanto mossi da buone intenzioni inclusive, di assumere le "altre culture" come una specie di sacri recinti, da rispettare secondo le norme del politicamente corretto; e di intraprendere forme di "riconoscimento" superficiali e persino caricaturali, che finiscono per accentuare la disuguaglianza più che risolverla. È allora importante prima di tutto intenderci sul significato di questo lessico fatto di culture, etnie, identità, tradizioni. I capitoli dal secondo al quarto sono dedicati a questo scavo concettuale e al tempo stesso storico. Ricostruiscono le peripezie novecentesche delle "politiche del riconoscimento", insistendo soprattutto sul mutamento di segno etico-politico del discorso identitario, che da strumento di difesa delle minoranze e dei popoli coloniali e oppressi diviene, verso la fine del secolo, base ideologica dei nuovi nazionalismi e dei

movimenti xenofobi. Tuttavia, è anche importante prendere sul serio le identificazioni “culturaliste” in cui tutti noi in un modo o nell’altro indulgiamo. Per il fatto di essere storicamente mutevoli, in buona parte “inventate” e politicamente strumentalizzate, le identità esistono come fattori sociali di cui tener conto. Sono talvolta presupposti impliciti del nostro modo di essere soggetti; producono “sentimenti etnici” che stanno alla base di molte forme di azione sociale.

I capitoli quinto e sesto sono dedicati al “razzismo”, altra categoria che circola largamente nella sfera pubblica come arma d’accusa lanciata in tutte le direzioni, che a sua volta ha però un significato incerto e talvolta equivoco (così come quella, che oggi spesso la affianca o la ingloba, di “discorso dell’odio”). Si ripercorrono anche in questo caso le origini storiche delle dottrine legate al razzismo biologico, che hanno un ampio sviluppo ottocentesco, toccano il loro apice nella prima metà del Novecento e sono quindi abbandonate - sostituite da un neorazzismo differenzialista che usa un lessico diverso, anche se arriva spesso a sostenere analoghe politiche di segregazione e discriminazione. L’invito è tuttavia a usare con cautela le diagnosi e le accuse di razzismo; e a distinguere, perlomeno, le vere e proprie politiche razziste dal terreno dei pregiudizi, degli stereotipi e degli assunti etnocentrici, espliciti o impliciti. Contrariamente a una convinzione comune, sosterrò che non è dal terreno dei pregiudizi che nasce il reale pericolo razzista – come se si trattasse di basi prepolitiche del pensiero, radicate nell’ignoranza o negli atteggiamenti “di pancia”, dai quali poi si svilupperebbero atteggiamenti pratici (aggressivi, discriminanti) e una consapevole posizione politica. Mi sembra vero

esattamente il contrario – cioè che le credenze razziste derivino dagli atteggiamenti pratici e dai posizionamenti politici. Certo, possiamo considerare l’educazione come un processo di analisi critica e superamento dei pregiudizi (processo senza fine, peraltro, perché quando superiamo un pregiudizio ci accorgiamo che sotto ve ne sono sempre degli altri, più sottili e insidiosi). Ma dobbiamo fare attenzione a non trasformare questa attitudine critica in una specie di accusa distintiva, che separi “noi”, colti e multiculturali, dagli “altri” ignoranti e razzisti. L’atteggiamento “politicamente corretto” (altro concetto su cui le conclusioni del volume si soffermano) è il peggior nemico di una critica autentica, e il modo migliore per non farci ascoltare dai nostri allievi.

Il libro, sia chiaro, non è una guida pratica alla didattica multiculturale: anche perché non credo che possa esistere una guida del genere. Ho lavorato a lungo nella scuola, prima che nell’università, e so quanto poco applicabili siano le ricette normative e prefabbricate rispetto ai modi di comportarsi in classe e di programmare la propria didattica. Sarei molto contento se le pagine che seguono aiutassero i lettori a dissipare qualche luogo comune, ad abbandonare slogan e schieramenti precostituiti e a ragionare in modo autonomo sulle complesse e costantemente mutevoli dinamiche di quello che Antonio Gramsci (che ci accompagnerà nel primo capitolo) chiamava «il mondo grande e terribile».

Pisa, dicembre 2020

Capitolo secondo

La scuola multiculturale e il problema delle “identità”

2.1 La scuola italiana e gli “stranieri”

Cominciamo con qualche numero. Nell'anno 2017/18 le studentesse e gli studenti con cittadinanza non italiana, che frequentavano scuole italiane di ogni ordine e grado, erano circa 842.000, corrispondenti al 9,7% della popolazione studentesca totale¹². Una/uno su dieci, insomma. Si tratta di una percentuale che è andata crescendo costantemente nel tempo. Nell'anno scolastico 1983/84 gli studenti stranieri in Italia erano appena 6.000, lo 0,06 per cento del totale. Nel 1991/92 erano 27.000, pari allo 0,27%. Movimenti migratori dall'estero erano già iniziati in quegli anni, ma solo raramente si trattava di migrazioni familiari. I migranti erano per lo più giovani lavoratori maschi, che mandavano in patria le rimesse economiche e non avevano progetti di stabilizzazione familiare in Italia. Dieci anni dopo, nell'anno scolastico 2001/02, il numero è cresciuto a circa 180 mila, 2,31% del totale¹³. È l'effetto in parte di eventi storici contingenti, come il crollo dei paesi socialisti e la crisi balcanica, in parte di una maggiore mobilità consentita dagli strumenti della globalizzazione, nonché dell'affermazione di nuovi modelli migratori soprattutto riguardanti i Paesi del Maghreb. Nel

¹² MIUR, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2017-18*, Roma, 2019 (<https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>).

¹³ MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana*, anno scolastico 2001/02, Roma, 2002. (https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/nonit01_02.pdf)

2001/02 infatti le componenti più forti della presenza straniera nella scuola sono quella albanese, marocchina e dei paesi dell'ex-Jugoslavia. Nel primo decennio del 2000 sia il numero assoluto sia la percentuale degli studenti senza cittadinanza italiana cresce costantemente e rapidamente. Nel 2011/12 sono circa 756.000, pari all' 8,4%¹⁴, fino ad arrivare al quasi 10% delle rilevazioni più prossime. Oggi le nazionalità più rappresentate sono Albania, Romania, Marocco e Cina. Occorre tener conto del fatto che oltre il 60% di questi “stranieri” è in realtà nato in Italia: rappresenta cioè una “seconda generazione” di immigrati. E dobbiamo anche considerare che le medie statistiche nascondono una distribuzione molto differenziata sul territorio nazionale: la presenza “straniera” è debole al Sud e forte al Centro-Nord. In Emilia-Romagna ad esempio è superiore al 16% del totale, e poco al di sotto di questa cifra si collocano regioni come la Lombardia (che ospita il maggior numero di studenti “stranieri” in numeri assoluti), la Toscana, l'Umbria, il Veneto e il Piemonte). Anche all'interno delle singole regioni, poi, la distribuzione è spesso a macchia di leopardo, concentrandosi in specifiche aree, città o quartieri. È chiaro comunque che le percentuali sono destinate ad aumentare, se si pensa ai dati sulle nascite. Com'è noto, nel quadro di tassi di natalità drasticamente in ribasso, in Italia sono le famiglie straniere a procreare mediamente di più; nel 2019 il 15% dei nati in Italia viene da famiglie con entrambi i genitori stranieri, un dato che supera il 20% in quasi tutto il Centro-Nord raggiungendo punte del 25% in Emilia-Romagna. È evidente

¹⁴ Fondazione ISMU, Alunni con cittadinanza non italiana, la scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale anno scolastico 2014/15, Quaderni ISMU, 1, 2016, p. 18 (https://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf).

come questi numeri si proiettino sulla composizione scolastica dei prossimi anni.

Da qui la nozione di una società, e di una scuola, “multiculturale”. Questo termine è nato in realtà per descrivere la situazione di alcuni particolari Stati-nazione, nei quali coesistono insiemi culturali diversi. Un classico esempio è la provincia francese del Québec in Canada, oppure, sempre in quel Paese, le aree di insediamento dei popoli indigeni; o, ancora, società come quella statunitense, composte da aggregati etnici (anglo-sassoni, afroamericani, italiani, irlandesi, polacchi, latinos ecc.) che hanno raggiunto un certo punto di integrazione mantenendo tuttavia spiccate caratteristiche differenziali, anzi coltivandole come tratti distintivi. Stati “anomali”, secondo la concezione classica del nazionalismo, che presuppone l’unità e la purezza etnica – una nazione, un popolo, un linguaggio, una cultura. Concezione molto discutibile, più ideologica che realistica: dal momento che questa compattezza è stata prodotta spesso forzatamente nel processo di *nation-building* e in particolare nell’Ottocento europeo, pretendendo poi di imporla come modello a tutto il mondo attraverso le politiche coloniali. Un simile modello, che ha permeato a fondo la nostra storia e il nostro modo di pensare (spesso anche al di là della nostra immediata consapevolezza), ci fa immaginare come “naturale” una originaria divisione del mondo in unità culturali, che la storia ha talvolta mischiato o diviso e che solo il nazionalismo si sarebbe incaricato di ripristinare. È importante renderci conto di quanto la stessa scuola sia stata impregnata di questa prospettiva, abbia anzi rappresentato (e torniamo qui a *Cuore*) un canale privilegiato della sua diffusione. C’è chi sostiene oggi che dovremmo rovesciare il punto di vista, e considerare piuttosto come

originaria la mescolanza o il meticcianto¹⁵; concezione provocatoriamente utile ma a sua volta paradossale, dal momento che parlare di “meticcianto” implica delle precedenti unità che si mescolano.

Basta osservare per ora che i flussi della globalizzazione hanno comunque trasformato la presunta eccezione o anomalia nella regola: difficile trovare oggi società che non siano in qualche modo multiculturali, non solo per la presenza di consistenti dinamiche migratorie, ma anche per i meccanismi di circolazione di merci, idee, immagini e prodotti culturali di vario tipo che sono ormai solo in minima parte determinati dai confini nazionali, tanto meno dalle appartenenze locali. Dunque, la stessa popolazione autoctona è esposta a influenze culturali che solo in parte sono riconducibili a insiemi territoriali separati e distintivi, com'era stato per gran parte del Novecento. Certo, in parte lo sono ancora. Non sto sostenendo che il ruolo culturale degli Stati-nazione è completamente esaurito. Per certi versi, anzi, sembra oggi riproporsi proprio come risposta o reazione alla globalizzazione. Lo dimostrano da un lato i risorgenti movimenti politici nazionalisti e “sovranisti”, dall'altro, con un segno politico molto diverso, una serie di nuovi processi di costruzione di identità locali. Torneremo su questi fenomeni, che in ogni caso presuppongono un ampio fenomeno di trasformazione in senso multiculturale delle società contemporanee. Il fatto cioè – si dice di solito – che in esse convivano e si intreccino diverse “culture”, “identità culturali” o “identità etniche”. Per cercare di

¹⁵ J. L. Amselle, *Logiche meticce*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1999.

capire meglio, cominciamo allora a interrogarci sul significato di queste espressioni.

2.2 Il concetto di cultura

Cultura, intanto. Questo concetto, nel suo senso antropologico o etnografico, emerge negli ultimi decenni dell'Ottocento. Viene utilizzato da alcuni indirizzi antropologici per descrivere la peculiarità dell'evoluzione umana rispetto a quella di altre specie animali. Mentre queste ultime si adattano all'ambiente ed evolvono attraverso mutamenti morfologici (del loro corpo, della loro dotazione biologica), la specie umana da un certo punto in poi lo fa attraverso strumenti che pone all'esterno del corpo e della mente individuale. Strumenti di caccia e di lavoro, ad esempio, vestiti e abitazioni, ma anche linguaggi, forme di organizzazione collettiva, istituzioni sociali e così via. Tutto questo viene chiamato "cultura": e la disciplina che se ne occupa diviene appunto l' "antropologia culturale". Il concetto di cultura, così inteso, si contrappone a quello di razza come base della spiegazione delle differenze tra gruppi umani. Il contesto ottocentesco è largamente percorso da concezioni razziste: le differenze (poniamo tra europei, africani, indios amazzonici o aborigeni australiani) appaiono di tipo naturale, biologicamente fondate; e si dispongono gerarchicamente, distinguendo cioè le razze superiori da quelle inferiori. Il maggior livello di civiltà degli europei sarebbe la prova inconfutabile della loro superiore intelligenza. Gli antropologi che lavorano con il concetto di cultura si contrappongono a questa forma di razzismo. Affermano piuttosto il principio della uniformità intellettuale del genere umano. Le differenze hanno origine culturale, non naturale.