



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in

Filologia Moderna

Classe LM-14

tesi di Laurea

Più sguardi, più prospettive: l'alterità in letteratura.

Proposta per un insegnamento scolastico inclusivo.

Relatore
Prof. Paolo Grassi

Anno Accademico 2019/2020

Laureanda
Giulia Michelazzo
n° matr. 1203509 / LMFIM

SOMMARIO

INTRODUZIONE	5
1. L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE E I SUOI PRINCIPALI CAMPI DI STUDIO	11
1.1. La nascita e il ruolo dell'Antropologia dell'educazione	11
1.2. L'educazione interculturale in Italia.....	17
1.2.1. Il ruolo dell'antropologia dell'educazione	17
1.2.2. L'eterogeneità nelle classi italiane	21
1.2.3. Il caso di Eraldo Affinati e della <i>Penny Wirton</i>	26
1.3. Il pregiudizio	30
1.3.1. Le basi cognitive del pregiudizio	31
1.3.2. Le basi motivazionali del pregiudizio	34
1.3.3. Come ridurre lo stereotipo e il pregiudizio.....	36
2. LA LETTERATURA COME ASSUNZIONE DI PROSPETTIVA	39
2.1. Prendere la parola: lo sguardo dell' <i>Altro</i>	43
2.1.2. Il caso Igiaba Scego: <i>La mia casa è dove sono</i>	52
2.2. Lo sguardo italiano e la colonizzazione: Ennio Flaiano, <i>Tempo di uccidere</i>	60
2.3. Due sguardi a confronto: Gabriella Ghermandi, <i>Regina di fiori e di perle</i>	71
2.4. La via a una possibile coabitazione letteraria.....	80
3. PROPOSTA PER UN INSEGNAMENTO SCOLASTICO INCLUSIVO	85
3.1. Dalla parte del migrante: l'esperienza scolastica delle autrici Scego e Ghermandi	86
3.2. L'eterogeneità in classe: dalla parte dello studente italiano	96
3.3. La letteratura postcoloniale e della migrazione nelle scuole	106
CONCLUSIONE	123
APPENDICE	129
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	137
RIFERIMENTI SITOGRAFICI	145

INTRODUZIONE

A partire dagli anni Novanta, la globalizzazione ha determinato la crescita dell'interdipendenza economica, sociale e culturale tra le diverse aree del pianeta, generando un aumento dei contatti globali e una maggiore interazione tra paesi e culture differenti. Si pensi, ad esempio, al commercio mondiale, alla trasmissione simultanea di messaggi in tutto il mondo e al trasporto aereo mondiale. Questa connessione ha permesso il movimento di merci, denaro, informazioni e soprattutto persone, portando la realtà surmoderna¹, a causa di un aumento esponenziale dei fenomeni migrazionali, a fronteggiare sfide multiculturali e pluriculturali sempre più ardue. Servendosi dei dati raccolti dall'Eurostat², *l'Italian Centre for International Development* ha dimostrato che nel 2017 il numero di migranti nel mondo ha raggiunto i 258 milioni. Solo in Europa, la presenza di abitanti che hanno vissuto un processo di migrazione è del 60% più alta che nel 1990. Se si considera inoltre che il veloce aumento della popolazione in arrivo si unisce a un basso tasso di incremento naturale della popolazione, non si può non comprendere come la migrazione sia diventata un fenomeno di portata rilevante per molti paesi: la popolazione totale europea, tra il 1995 e il 2017, è aumentata solo dell'1,9%, la presenza migratoria, invece, ha visto un incremento del 47,3%. Da un totale di migranti pari al 7,3%, siamo passati a un totale pari al 10,5%. Al primo posto, come paesi con percentuali più elevate di presenza migrante, ci sono il Nord America (16% della popolazione totale, considerando Stati Uniti, Canada, Bermuda, Groenlandia, Saint-Pierre e Miquelon) e l'Oceania (20% della popolazione totale), ma anche l'Europa vanta ormai un numero di migranti piuttosto considerevole.

Questi spostamenti hanno determinato un mutamento della conformazione delle interazioni sociali e culturali anche all'interno dell'Italia, generando una multiculturalità che è divenuta insieme motivo di ricchezza e di conflitto: a fenomeni d'interazione,

¹ Termine coniato dall'antropologo francese Marc Augé nell'elaborazione della sua teoria sui nonluoghi. Per surmodernità s'intende il periodo che ha inizio con la fine del ventesimo secolo, successivo al postmodernismo che nella surmodernità confluisce, in cui la globalizzazione è sempre più invasiva e la realtà post-industriale è superata. Per M. Augé, la surmodernità è caratterizzata da un eccesso di tempo, di spazio e di individuo (M. Augé, *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Parigi, SEUIL, 1992, trad. it: D. Rolland, *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano, 2005).

² Ufficio statistico dell'Unione Europea [Eurostat], (migr_imm1ctz) e (migr_pop1ctz), Marzo 2019, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/it

scambio e condivisione si alternano fenomeni di discriminazione, vittimizzazione, segregazione e ostracismo. Paradossalmente, in molti casi, in un'epoca in cui i contatti tra i gruppi umani si intensificano e gli spostamenti diventano sempre più frequenti, i confini tendono a moltiplicarsi. Più la nostra identità culturale si sente minacciata, più tendiamo a rafforzare le barriere che ci separano dall'altro. Il semplice contatto non è quindi sufficiente, nemmeno nel lungo termine, a favorire interesse nei confronti della diversità e porre le basi per una successiva collaborazione.³

Se il multiculturalismo, nato allo scopo di salvaguardare le diversità culturali e difendere le minoranze dall'assimilazione e dalla fusione, è stato adottato come primo strumento per facilitare un inserimento del migrante nel nostro paese, oggi, in una realtà in cui i gruppi si intrecciano quotidianamente, è stato ritenuto ormai inadeguato e sostituito con l'interculturalismo, un progetto etico-politico nato con l'obiettivo di creare una più pacifica convivenza tra i vari gruppi culturali all'interno delle nuove società multietniche, ponendo l'accento sull'incontro, sul dialogo e sul contatto reciproco. L'interculturalità, parlando quindi della necessità di un confronto e dell'importanza della tolleranza, promuove il superamento delle barriere all'integrazione e la costruzione di nuovi spazi di interazione.

Affinché si ottengano risultati positivi è però necessario che anche la consapevolezza dell'Altro e soprattutto la sua conoscenza vengano favoriti in un paese che non può più ignorarla.⁴ In che modo, dunque? Attraverso, per esempio, l'educazione scolastica. Tenendo infatti conto che, secondo i dati Eurostat del 2017⁵, gli immigrati giunti in Europa hanno, in media, un'età inferiore ai ventotto anni, si può desumere l'importanza di un conseguente e necessario ripensamento dell'istruzione all'interno del mondo pedagogico e didattico. Non a caso, si è iniziato a parlare, negli ultimi anni, della necessità di un'educazione interculturale, ossia di un insegnamento volto a individuare, programmare e organizzare le strategie educative e pedagogiche più atte a garantire un inserimento positivo degli studenti stranieri nella scuola e, di conseguenza, nella struttura

³ G. Allport, *The nature of Prejudice*, Cambridge, Addison-Wesley Publishing company, 1954, [trad. it. *La natura del pregiudizio*, Firenze, la Nuova Italia, 1976].

⁴ L. Nota, M. C. Ginevra, S. Soresi, (a cura di), *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, Padova, CLEUP, 2015, p. 68

⁵ Ufficio statistico dell'Unione Europea [Eurostat], (migr_imm1ctz) e (migr_pop1ctz), Marzo 2019, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/it

sociale e lavorativa. Poiché la classe è divenuta una microarea che riflette l'eterogeneità sociale, le interazioni tra individui, i conflitti, le violenze e la possibilità del reciproco scambio, e poiché, come a livello sociale, anche nel contesto scolastico la sola frequentazione di scuole culturalmente miste non garantisce lo sviluppo di interazioni positive, la didattica, oggi, non può più esimersi da una riflessione più profonda sul concetto di integrazione e di inclusione tra allievi migranti e gruppo dei pari e dall'elaborazione di programmi didattici volte a garantire a tutti gli studenti un'equità di opportunità a livello scolastico e professionale. È perciò fondamentale che insegnanti e professionisti incrementino le attività di assessment – al fine di osservare e comprendere il contesto d'intervento –, programmino percorsi educativi volte ad aumentare le conoscenze nei confronti della diversità e creino sessioni didattiche finalizzate a ridurre visioni stereotipate e false etichette che vengono comunemente associate a quelle culture tanto diverse dalla nostra da essere ritenute non solo incomprensibili ma, talvolta, anche inaccettabili.

All'interno di queste nuove prospettive educative, importante è risultato il contributo offerto dall'Antropologia dell'educazione, una disciplina istituzionalizzata negli anni Sessanta del ventesimo secolo negli Stati Uniti che, unendo alla ricerca antropologica ed etnografica l'interesse per il campo educativo, ha suscitato la curiosità di antropologi ed etnologi che hanno rivolto le proprie ricerche verso i sistemi scolastici e pedagogici, focalizzandosi sui processi di trasmissione e acquisizione culturale, mettendo in luce le difficoltà che studenti della minoranza avrebbero potuto riscontrare durante il processo di apprendimento. A partire dalla fine degli anni Novanta, questo filone di studi ha iniziato ad avere successo anche in Italia, grazie a studiosi quali Ana Maria Gomes, Francesca Gobbo, Leonardo Piasere, Alessandro Simonica e Matilde Callari Galli. I risultati ottenuti hanno dimostrato che l'educazione ha bisogno di rinnovarsi, di attualizzarsi, di adeguarsi alla nuova realtà, di aprirsi verso la strada dell'interculturalità, di sviluppare contesti d'apprendimento più accoglienti nei confronti delle minoranze e di permettere a un'utenza più vasta, anche attraverso la personalizzazione dell'insegnamento, il miglior apprendimento possibile.

È lungo lo stesso solco di riflessione che si inseriscono quindi i capitoli che seguono, risultato di una ricerca che si pone l'obiettivo di individuare un approccio didattico nuovo per una rivisitazione del curriculum letterario all'interno del nostro

sistema scolastico, al fine di renderlo più attuale, meno etnocentrico e più attento alla multiculturalità e alle dinamiche interazionali che si vengono a intessere tra alunni migranti di prima/seconda generazione e gruppo dei pari e/o corpo docenti. Più nello specifico, ci si chiede se sia possibile adeguare tali curricula mantenendo tuttavia un giusto equilibrio tra la trasmissione del nostro patrimonio letterario e culturale e l'apertura verso nuovi orizzonti interculturali e globali. L'idea guida è quella di considerare la letteratura come un'assunzione di prospettiva, come uno strumento che permetta un'immedesimazione in un *Altro* fin troppo lontano – per quanto fisicamente vicino –, come un mezzo per acquisire delle conoscenze interculturali di base da cui l'educazione contemporanea non può più prescindere. Cosa s'intende, infatti, per *italiano* oggi? Cosa è *italiano* e cosa non lo è? Il focus sarà posto sulla letteratura *postcoloniale e della migrazione* e sulla letteratura *italiana* che affronta il tema della rappresentazione e del rapporto con l'*Altro*, al fine di capire se un inserimento legittimo della prima in un canone letterario in cui la seconda già si colloca possa generare spazi di apertura e di dibattito che garantiscano l'osservazione da punti di vista inediti cui la nostra storia e il nostro percorso scolastico non ci hanno abituati. Si potrebbe quindi partire da un solo quanto articolato quesito: una realtà italiana ormai culturalmente eterogenea non trova maggior riflesso, forse, in una letteratura – che come vedremo ha diritto di essere ritenuta italiana - culturalmente più complessa?

Per trovare dunque una risposta a queste preliminari riflessioni, la ricerca che segue si articola in tre macro-sezioni.

La prima ha l'obiettivo di offrire una panoramica generale circa le ricerche e i risultati che hanno permesso di iniziare a ripensare a un sistema didattico più adatto a una realtà globale quale quella attuale. Si cercherà quindi di definire la storia cronologica dell'antropologia dell'educazione, sia in Italia che all'estero, per mettere in luce, attraverso un approccio interdisciplinare che non può rinunciare ai risultati ottenuti anche in ambito psicologico, sociologico e pedagogico, le principali ricerche etnografiche e le teorie che ne sono succedute, al fine di evidenziare come un approccio anche antropologico sia stato in grado di offrire uno sguardo inedito in campo educativo e abbia così permesso, oggi, l'adozione di nuove scelte più consapevoli in materia didattica. Poiché imprescindibile per una maggiore comprensione dei capitoli successivi, si procederà con un'analisi volta a offrire una maggiore consapevolezza circa la

composizione interculturale che è propria delle classi attuali, fornendo una prima distinzione terminologica – che verrà in seguito demolita - tra migranti di prima generazione e migranti di seconda generazione, mettendo in evidenza, soprattutto per il contesto scolastico italiano, le diverse dinamiche che vengono a crearsi all'interno di classi eterogenee. A titolo esemplificativo, si riporterà il caso di Eraldo Affinati e della moglie Anna Luce Lenzi, che hanno dato vita alla scuola per ragazzi migranti *Penny Wirton*, ispirandosi all'esperienza della *Città dei ragazzi* di Roma. Un accenno sarà infine riservato alle basi cognitive e motivazionali del pregiudizio e alle conseguenti strategie che possono essere messe in atto per una loro riduzione, al fine di comprendere su quale terreno poggiano le ragioni che stanno alla base della proposta che, nei seguenti capitoli, cercherà di offrire un rinnovamento del programma letterario nelle scuole.

Nel secondo capitolo, in cui verrà presentata quella parte di letteratura di cui si vuole proporre un inserimento nei curricula scolastici, il focus sarà posto sul concetto di *Rappresentazione dell'altro* nelle opere novecentesche e degli anni Zero, facendo inoltre un rapido accenno al silenzio in cui il diverso veniva relegato in passato, in modo da presentare un percorso cronologico in cui una parola prima negata riesce, pur con tutti i limiti e le censure che ancor oggi subisce, a conquistare un suo spazio di libertà. Questo filo conduttore, che fungerà da guida per l'intero capitolo, verrà osservato sia nella letteratura comunemente definita *italiana*, soprattutto attraverso le figure di Ennio Flaiano, Eraldo Affinati ed Eugenio de Signoribus, sia nella letteratura ancora oggi definita dall'etichetta *postcoloniale e della migrazione*, prendendo a modello scrittrici quali Gabriella Ghermandi e Igiaba Scego. E proprio della *letteratura migrante e postcoloniale* si darà una prima definizione e si cercherà di definirne l'orizzonte in cui, nel canone letterario italiano, può trovare o meno una sua possibile collocazione, capire, cioè, se una letteratura scritta da migranti nella nostra lingua possa essere definita a tutti gli effetti *italiana* e se, di conseguenza, abbia il diritto di essere inserita in un corso di letteratura italiana che non vuole comunque perdere la sua specificità nazionale.

A questi due capitoli iniziali più teorici, che hanno l'obiettivo di porre le basi su cui poggia la proposta che verrà analizzata in questa terza e ultima sezione, seguirà quindi una parte volta alla presentazione di un'ipotesi la cui realizzazione nella pratica potrebbe offrire un'opportunità per rendere l'educazione delle nuove generazioni meno anacronistica e più allineata a un'epoca che richiede l'acquisizione di competenze

interculturali in maniera estesa e diffusa. Il progetto iniziale prevedeva la realizzazione di un ciclo di lezioni all'interno di un istituto tecnico in provincia di Vicenza, al fine di verificare, attraverso sessioni didattiche sia teoriche che laboratoriali, la validità o meno di un inserimento della letteratura *postcoloniale e della migrazione* nei curricula scolastici di italiano. A causa delle norme imposte alle scuole per un contenimento della diffusione del Covid-19, la realizzazione del piano iniziale non è stata possibile. Sono state comunque condotte diciotto interviste semi strutturate su un campione di studenti e studentesse provenienti da licei, istituti tecnici e istituti professionali della provincia di Vicenza, frequentanti la classe quinta o recentemente diplomatesi e poi iscritti all'università o entrati nel mondo del lavoro. Nell'interpretazione dei dati raccolti, si è tenuto conto delle ricerche già svolte in ambito antropologico, psicologico, sociologico e pedagogico sul tema, rivolgendo particolare attenzione al concetto di inclusione scolastica. Ciò ha permesso un'analisi di alcuni contesti scolastici specifici, con la conseguente teorizzazione di una proposta che verrà presentata a livello teorico. Si offriranno così quelli potrebbero essere i vantaggi e gli svantaggi conseguenti a un'applicazione della letteratura *postcoloniale e della migrazione* in ambito educativo.⁶

Per concludere, non si può ignorare che l'educazione abbia da sempre un ruolo centrale nella struttura sociale e che sia inevitabile che la scuola debba trovare una via per tenersi al passo con i tempi, per ripensare l'insegnamento in luce della nuova realtà, per sviluppare programmi che, includendo sia lezioni frontali che attività laboratoriali e di cooperazione, permettano lo sviluppo di studenti più preparati a relazionarsi con un mondo in cui non sempre l'interlocutore con cui ci confrontiamo condivide le nostre stesse rappresentazioni.

⁶ In conclusione verrà presentata un'appendice in cui saranno inserite alcune delle attività che erano state progettate per essere svolte all'interno dell'aula scolastica che aveva concesso alcune ore per la sperimentazione dell'ipotesi.

1. L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE E I SUOI PRINCIPALI CAMPI DI STUDIO

L'analisi della realtà scolastica e sociale attuale richiede il ricorso ai costrutti teorici e alle ricerche condotte all'interno di diversi campi di studi. Sebbene il focus venga posto sulle acquisizioni dell'antropologia dell'educazione, va da sé che sarà necessario, per un'analisi più completa, il ricorso anche ad altre discipline, quali, ad esempio, la psicologia sociale, che ha avuto e ha tutt'ora un ruolo fondamentale per comprendere le dinamiche intergruppi e i processi di acculturazione vissuti da migranti giunti in un paese ospitante non sempre benevolo.

Il presente capitolo si prefigge quindi l'obiettivo di porre delle basi teoriche iniziali che saranno necessarie per comprendere il panorama nel quale la presente ricerca si colloca.

1.1. La nascita e il ruolo dell'Antropologia dell'educazione

L'antropologia educativa ha fornito al mondo pedagogico e didattico un contributo di rilevanza notevole, fornendo un valore aggiunto grazie a una postura osservativo/partecipativa di tipo etnografico. Agli studi riconducibili a filoni disciplinari quali quelli pedagogici, psicologici e di sociologia dell'educazione, si aggiungono quindi, a partire dagli anni Sessanta, quelli riconducibili alla disciplina antropologica.

Il termine *Educational Anthropology* è stato coniato negli Stati Uniti da Annette Rosenstiel¹ nel 1954, e la disciplina ha visto la sua piena e completa istituzionalizzazione alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, prima con la fondazione dell'*American Anthropological Association* (AAA) e poi con la nascita del *Council on Anthropology and Education* (CAE) nel 1970. Le attività che ne hanno determinato la fioritura sono tuttavia ascrivibili a un periodo precedente, collocabile tra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta del Novecento, che ha visto l'antropologia anglosassone e soprattutto quella statunitense in prima linea per la definizione di un nuovo filone di indagine e di ricerca. Si è partiti dalla Conferenza di Yale del 1930, un seminario diretto da Edward Sapir e John Dollard, che ha sottolineato l'impatto della cultura per la definizione della

¹A. Rosenstiel, "Educational Anthropology: A new Approach to cultural Analysis", *Harvard Educational Review*, 24: 28-36, 1954.

personalità, per passare poi alla conferenza di Hannover (*Conference on Human Relations*) del 1932, risultato di una serie di studi volti ad analizzare i processi di socializzazione e inculturazione del bambino, alla Conferenza organizzata da Margaret Mead – antropologa statunitense allieva di Franz Boas e Ruth Benedict - al *Teachers College* della *Columbia University* (*The Educational Problems of Special Cultural Groups*) nel 1948, fino alla Conferenza organizzata dall'antropologo statunitense George Spindler presso l'*Università di Stanford*, in California, nel 1952, dove grazie alla partecipazione di studiosi e professionisti che hanno condiviso il risultato di ricerche svolte isolatamente, si è ribadita l'importanza di un interscambio tra discipline antropologiche e scienze dell'educazione. In particolar modo, si è evidenziata l'importanza di una contestualizzazione socioculturale dei processi educativi e la necessità di fare della scuola un campo atto alla ricerca etnografica e allo studio della cognizione e dell'apprendimento interculturale. Un contributo rilevante è stato inoltre fornito dalla scuola di *Cultura e Personalità*, nata negli anni Trenta del secolo scorso, che ha integrato la psicologia analitica con l'antropologia culturale, unendo tra loro personalità di spicco, quali Margaret Mead, Ruth Benedict, Cora Du Bois e Ralph Linton, che si rifacevano – tra gli altri - alla figura dello psicanalista neofreudiano Abram Kardiner.

A partire dalla prima tradizione, battezzata dagli studi di George² e Luise Spindler, ci si è focalizzati soprattutto sui fattori intrapsichici dell'apprendimento e sul processo di trasmissione culturale, ponendo l'accento sui membri adulti di una società preposti alla trasmissione, più che sugli individui che apprendono, visti come meri attori passivi. È soltanto grazie agli studi di Harry Wolcott³ che si è iniziato a porre l'attenzione sul ruolo attivo del soggetto che apprende, e grazie alle ricerche di Frederick Gearing⁴ che, con il suo *modello transazionale*, si è cominciati a uscire dalla dimensione intrapsichica dei processi educativi, per un approccio non psicologico attraverso l'osservazione del comportamento dei soggetti in interazione. Ci si è aperti così alla dimensione sociale, dinamica e relazionale dell'apprendimento, passando da una visione della cultura come

² G. Spindler, *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Prospect Heights, Illinois, Waveland Press, 1997.

³ H. Wolcott, "Propriospect and the Acquisition of Culture", *Anthropology and Education Quarterly*, 22(3): 251-273, 1991.

⁴ F. Gearing, "Where We Are and Where We Might Go from Here: Steps Toward a General Theory of Cultural Transmission", *Council on Anthropology and Education Newsletter*, 4(1): 1-10, 1974.

mera conoscenza da trasmettere a una visione dell'apprendimento molto più problematica e complessa.

A partire dagli anni Sessanta fino, almeno, agli Ottanta del secolo scorso, il problema di partenza dell'antropologo era quello di cercare di stabilire un rapporto tra insuccesso scolastico e cultura di provenienza, al fine di fornire gli strumenti per una migliore inculturazione.

Oscar Lewis⁵ - antropologo statunitense conosciuto per i suoi studi sulle popolazioni rurali e povere del Messico e del Centroamerica – ha infatti elaborato negli il concetto di *Cultura della povertà*, da cui sono derivate le prime teorie deprivazioniste. Per *Cultura della povertà* s'intende una subcultura che nasce soprattutto nei quartieri poveri delle grandi città e che viene tramandata di generazione in generazione. La povertà, una volta radicata in un dato ambiente, non è più un semplice modo di adattarsi a condizioni disagiati e precarie, ma un processo di inculturazione che si tramanda tra generazioni. Anche se hanno avuto il merito di superare le teorie basate sulle differenze genetiche, questi studi hanno un difetto alla base: la cultura della minoranza non è vista come differente ma complessa al pari di quella della maggioranza, bensì come carente e bisognosa di programmi compensativi che colmino le lacune di cui gli studenti sono portatori passivi. L'unico modo che la scuola ha per offrire pari opportunità scolastiche e lavorative è far sì che questi alunni della minoranza acquisiscano i tratti culturali della cultura in cui sono approdati, vivendo quindi un processo di assimilazione. Le cause dell'insuccesso sono quindi da rintracciare all'esterno: la scuola viene deresponsabilizzata.

Passando poi agli anni Settanta, sulla scia degli studi di Edgar Lee Hewitt⁶ (1905), e di Franz Boas⁷ (1928), si assiste al passaggio verso un approccio differenzialista, in cui il motivo dell'insuccesso scolastico non è più rintracciabile in una cultura carente e mancante, ma in una discontinuità tra contesto di apprendimento familiare e contesto di apprendimento scolastico. Grazie al contributo offerto dalla sociolinguistica, le analisi etnografiche – tra le principali: Susan Philips⁸, *The invisible culture* (1983) e Shirley

⁵ O. Lewis, *The children of Sanchez. Autobiography of a Mexican Family*, New York, Random House, 1961.

⁶ E. L. Hewitt, "Ethnic Factors in Education", *American Anthropologist*, 7(1): 1-17, 1905.

⁷ F. Boas, *Anthropology and Modern Life*, New York, W.W. Norton & Company, 1928.

⁸ S. U. Philips, *The invisible culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*, New York, Longmans, 1983.

Brice Heath⁹, *Ways with words* (1983) – si sono concentrate soprattutto sulle differenze riscontrabili nel corso della conversazione quotidiana, mettendo in luce come le aspettative degli alunni di minoranza dipendano dalle esperienze fatte nella propria comunità di parlanti. Anche in questo approccio, tuttavia, gli antropologi hanno collegato l'insuccesso scolastico meramente a una differenza culturale.

È solo a partire dagli anni Ottanta che, grazie alle critiche di John Ogbu¹⁰, antropologo nigeriano naturalizzato statunitense, la teoria della discontinuità culturale viene integrata con l'analisi delle condizioni macroeconomiche e sociali. Nasce così il modello dell'*Etno-ecologia dell'educazione scolastica*. J. Ogbu ha cercato di spiegare il motivo per cui non tutte le minoranze hanno problemi scolastici. In base all'esperienza storica dei gruppi, ha distinto tra minoranze involontarie, risultato di conquiste, schiavitù e colonizzazioni, e minoranze volontarie, risultato di processi di migrazione spontanea. Solo le seconde, avendo un doppio quadro di riferimento, potendo cioè paragonare la loro condizione attuale di discriminazione, che reputano temporanea, con l'assenza di prospettive nel paese natale, riescono a vivere un rapporto positivo con la scuola e arrivare a raggiungere buoni risultati scolastici. I ragazzi provenienti da famiglie della minoranza involontaria, inoltre, a differenza della minoranza volontaria, non hanno alle spalle genitori che li spronino ad avere successo in campo educativo, anzi, sono incoraggiati ad adottare un comportamento ostile e di opposizione: più la loro cultura va a differenziarsi con quella della maggioranza, più è positivo il giudizio della comunità minoritaria di appartenenza. Si noti infine che le minoranze volontarie di seconda generazione sono state spesso associate alle minoranze involontarie, perché non hanno vissuto direttamente le difficoltà connesse alla migrazione, non possono sentirsi in una posizione migliore rispetto a quella del paese d'origine, ma provano un senso di emarginazione rispetto la maggioranza che spesso li porta all'insuccesso scolastico.

Negli anni Settanta, in contemporanea alle teorie sopra descritte, se ne sono sviluppate delle altre, che hanno avuto come massimi sostenitori Samuel Bowles e

⁹ S. B. Heath, *Ways with words: Language, life, and Work in Communities and Classrooms*, New York, Cambridge University Press, 1983.

¹⁰ J. Ogbu, "School Ethnography: A Multilevel Approach", *Anthropology and Education Quarterly*, 13(4): 290-307, 1981.

Herbert Gintis¹¹ negli Stati Uniti e Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron¹² in Europa. Queste teorie, dette riprodottrici, hanno fatto della scuola un bersaglio di critiche, vedendola come luogo deputato alla riproduzione della stessa struttura sociale, uno strumento in mano allo stato per reiterare una gerarchia esistente che impedisce la mobilità sociale. Lo scarso rendimento scolastico degli alunni non è dovuto alle scarse competenze in loro possesso, bensì alla svalutazione operata dalle istituzioni educative al capitale culturale degli strati bassi della popolazione. P. Bourdieu e J.C. Passeron hanno infatti individuato una correlazione tra sistemi di organizzazione del lavoro e processo di scolarizzazione, mettendo in luce come la prole dell'élite che detiene il potere sia educata al solo scopo di rivestire, in futuro, cariche al vertice del sistema economico, mentre ai figli della classe operaia vengono destinate posizioni lavorative subalterne. I figli degli operai, secondo questi studiosi, sono quindi inseriti in un sistema scolastico che educa al rispetto dell'autorità, delle regole e all'acquisizione di abilità utili nel lavoro manuale. I figli della classe al potere sono invece istruiti al lavoro individuale e all'autonomia decisionale. Nonostante queste teorie tendano a una responsabilizzazione della scuola, lasciano, tuttavia, ancora una volta, poco spazio all'*agency* umana, ossia alla capacità del singolo individuo di intervenire sulla realtà ed esercitare un potere di tipo causale.

Oggi la pratica etnografica ha messo in luce come il problema vada affrontato allargando il proprio sguardo, cambiando appunto prospettiva, ponendosi delle nuove domande a cui dare nuove risposte.

L'*agency* umana è divenuta, ad esempio, la protagonista della nuova etnografia dell'educazione. Si è cercato di comprendere come l'ideologia dominante possa essere contestata o rafforzata da alunni, insegnanti e genitori.

Tra le ricerche più rilevanti quella del sociologo britannico Paul Willis¹³, con la pubblicazione di *Learning to labour* nel 1977, e quella di Jay Macleod¹⁴, del 1987, sulle aspirazioni di studenti bianchi e neri appartenenti alla stessa classe sociale in una high school in una zona socioeconomica depressa degli USA. P. Willis ha voluto dimostrare

¹¹ S. Bowles, H.I. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1976.

¹² P. Bourdieu, J. C. Passeron, *La riproduzione. Teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*, Firenze, Il Mulino, 1972.

¹³ P. Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Westmead, England, Saxon House, 1977. [trad. it., *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale*, Roma, CISU, 2012].

¹⁴ J. MacLeod, *Aint't No Makin' It: Leveled Aspirations in a Low-Income Neighborhood*, Boulder, CO, Westview Press, 1987.

perché i giovani provenienti dalla classe operaia finiscano per diventare essi stessi operai, creando un'immagine dello studente come soggetto attivo e responsabile del proprio futuro e non come un alunno passivo e malleabile. Ha distinto quindi i *lads* dagli *ear'oles*, dove i primi sono ragazzi di classe lavoratrice inglese che utilizzano diversi modi per resistere all'ideologia dominante, puntando sulla forza mascolina, sulla scostumatezza e sulla beffa; i secondi, invece, sono così chiamati dai *lads* stessi, che li definiscono dei conformisti passivi che si adeguano a una maggioranza che li opprime. La resistenza messa in atto dai *lads* sarebbe, secondo P. Willis, la conseguenza diretta del modo in cui questi giovani percepiscono la condizione economica del proprio gruppo di appartenenza. Il lavoro manuale diventa per loro l'ideale di una vita di successo, paragonato a una vita intellettuale percepita come fallimentare. Seguendo quindi l'esempio dei padri e dei fratelli maggiori, sono loro stessi a condannarsi a un lavoro duro e mal retribuito, producendo essi stessi la loro condizione di marginalità economica e sociale.

Un ulteriore passo avanti è stato possibile grazie alle ricerche di Frederick Erickson¹⁵, nel 1993, che ha combinato il concetto di *structure*, tipico dei primi approcci, con quello di *agency*, dei lavori di P. Willis e di J. Macleod. L'adeguamento all'ambiente scolastico è visto come una forma di consenso politico, il rifiutarsi di apprendere come una forma di resistenza politica. Il fallimento scolastico è quindi determinato da ciò che le scuole fanno perché gli studenti vadano male e da ciò che gli studenti stessi fanno per andare male a scuola.

Ci si è chiesti, inoltre, perché il successo e il fallimento abbiano acquisito tanta importanza nel nostro sistema scolastico. In particolare, con la loro teoria del *Successful Failure*, Hervé Varenne e Ray McDermott¹⁶, hanno accusato gli antropologi di aver cercato una spiegazione all'insuccesso operando una distinzione tra chi va bene e chi va male, mentre successo e fallimento sono due realtà congiunte, prodotte dai medesimi fattori storici e basate sugli stessi principi di base. Definire un comportamento come inappropriato perché destinato all'insuccesso è il prodotto contestuale di una data situazione e dipende soprattutto dal ruolo che i diversi attori sociali operano in quel preciso contesto.

¹⁵ F. Erickson, *Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement*, in E. Jacob, C. Jordan (ed.), *Minority Education: Anthropological Perspective*, Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1993, pp. 27-52.

¹⁶ H. Varenne, R. McDermott, *Successful Failure. The School America Builds*, Boulder (Colorado), Westview Press, 1999.

Il focus degli studi non è più quindi il gruppo di alunni “di minoranza” o l’istituzione scuola, ma l’insieme di tutti coloro che alla scuola danno vita, minoranza o non, successo o insuccesso. Il singolo individuo non può essere la sola unità di analisi per studiare l’apprendimento.

1.2. L’educazione interculturale in Italia

1.2.1. Il ruolo dell’antropologia dell’educazione

Anche l’Italia, verso la fine degli anni Novanta del ventesimo secolo, ma soprattutto nella prima decade del secolo successivo, ha visto nascere, in campo antropologico, un nuovo interesse nei confronti delle dinamiche educative, di scolarizzazione e di apprendimento dei gruppi di minoranza nel contesto scolastico. A permettere questo passo in avanti sono concorsi una serie di fattori quali: la pubblicazione di studi di carattere antropologico sul tema delle migrazioni; la traduzione in italiano di alcuni testi di riferimento come *Learning to labour* di Paul Willis¹⁷; i risultati ottenuti dal lavoro d’équipe di Alessandro Simonicca¹⁸ nel comune di Poggibonsi (Siena) in tre classi di una scuola elementare; la curiosità circa l’efficienza di un approccio etnografico per un’analisi del contesto scolastico.

L’antropologia educativa ha avuto il merito di affrontare, per prima, in maniera critica, la praticabilità dell’approccio interculturale nella scuola italiana. Da una parte, infatti, come evidenzia Francesca Gobbo¹⁹, la presenza di alunni immigrati nelle classi, più che rappresentare un problema di apprendimento, è un’occasione per problematicizzare il contesto scolastico e favorire lo sviluppo di interazioni positive; non a caso, i risultati cui è giunta l’antropologia hanno ottenuto conferma anche attraverso i dati raccolti da psicologi sociali come Morningstar, Shogren, Lee, Born²⁰ (2015), che hanno dimostrato come, dal punto di vista cognitivo, i ragazzi che studiano in contesti

¹⁷ P. Willis, op. cit.

¹⁸ A. Simonicca, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma, CISU, 2011.

¹⁹ F. Gobbo, *Pedagogia interculturale: Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carrocci, 2000.

²⁰ M. E. Morningstar, K. A. Shogren, H. Lee, K. Born, “Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms”, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. Advance online publication*, 40(3): 192-210, 2015.

classe eterogenei per provenienza etnica, presenza di menomazioni e povertà tendano a raggiungere migliori risultati scolastici. Inoltre altre ricerche, sempre nel campo della psicologia sociale, che hanno visto in prima linea ricercatori come Peck, Donaldson e Pezzoli²¹, hanno anche evidenziato come i ragazzi che frequentano classi miste sviluppino relazioni sociali scolastiche ed extra-scolastiche più positive.

Dall'altra parte, tuttavia, antropologi come Annamaria Rivera, Leonardo Piasere e Fabio Dei sottolineano il rischio di un interculturalismo benevolo come risposta a una estrema eterogeneità geografica e culturale²². Ossia avanzano l'ipotesi che il mondo scolastico in cui dovrebbe svolgersi il dialogo, lo scambio e l'interazione tra culture non venga realmente messo in discussione nella sua relatività storica e geografica e non sia pienamente consapevole dell'estrema eterogeneità culturale del gruppo classe. Le provenienze nazionali dei migranti sono infatti estremamente varie e la questione è così complessa e articolata che non può non tener conto, come scrive Graziella Giovannini nel 2006, dell'"intreccio composto dalle esperienze scolastiche dei genitori nei paesi d'origine, dalle loro rappresentazioni della scuola, dalle aspettative nei confronti dell'istruzione"²³.

Figura di spicco dell'antropologia educativa italiana è Matilde Callari Galli, che ha dedicato buona parte dei suoi studi per sostenere lo sviluppo di un'educazione interculturale necessaria in un'epoca "votata a esplorare la differenza"²⁴ ma che, allo stesso tempo, sente la necessità di ritrovare una natura umana comune. Lei stessa ha evidenziato come, nella società occidentale, vivano due forze in conflitto permanente: da una parte il bisogno di rendere universali valori, linguaggi, beni e significati; dall'altra la necessità di differenziare e separare. La stessa cultura di massa concorre a creare un'iniziale curiosità nei confronti di realtà che appaiono lontane, che incuriosiscono, per

²¹ C. A. Peck, J. Donaldson, M. Pezzoli, "Some benefits non handicapped adolescents perceive from themselves from their social relationship with peers who have severe handicaps", *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 1: 241-249, 1990.

²² A. Rivera, *Oltre le retoriche dell'interculturale*, in S. Mantovani, B. Salvarani (a cura di), *Io ti vedo. Tu mi guardi. L'intercultura oggi in Italia, panorama e prospettive*, Torino, EGA Editore, 2005, pp. 99-109. L. Piasere, *A scuola. Tra antropologia e educazione*, Firenze, Seid, Editori, 2010. F. Dei, *A cosa serve l'etnografia in una scuola?* in A. Simonicca (a cura di), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma, CISU, 2011, pp. 381-397.

²³ G. Giovannini, *Scuola, ma non solo: i minori di origine immigrata in Italia*, in J. Chaloff, L. Queirolo Palmas (a cura di), *Scuola e migrazioni in Europa. Dibattiti e prospettive*, Roma Carrocci, 2006, pp. 153-178.

²⁴ M. Callari Galli, *Per un'educazione all'alterità*, in Fulvio Poletti (a cura di), *L'educazione interculturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 29-42.

finire poi, però, per riportare l'individuo verso le sicurezze che aveva momentaneamente messo in discussione, come i gruppi locali, familiari e le credenze culturali di riferimento. Siamo quindi spinti verso la ricerca del noto e del conosciuto.

La realtà globalizzata ci restituisce l'immagine di un mondo in continuo movimento, in cui tutti sembrano ricercare nuovi contatti, nuove conoscenze, nuovi rapporti che siano il più eterogenei possibile. Ma se ciò riguarda i comportamenti e gli atteggiamenti più superficiali, un vero e proprio scambio interculturale fatica a concretizzarsi senza che vi sia un processo di assimilazione volto a reprimere la cultura della minoranza in quella della maggioranza. L'appropriazione e la sopraffazione dell'*Altro* sono rischi e ostacoli che si frappongono al raggiungimento di un rapporto positivo tra individui e gruppi di culture differenti. La consapevolezza del contesto in cui viviamo dovrebbe quindi modellare e definire nuove linee educative in campo scolastico, prendendo consapevolezza dell'eterogeneità che caratterizza oggi il mondo della scuola italiana, contro l'omogeneità di un tempo.

Gli insegnanti dovrebbero quindi essere in grado di garantire a tutti gli studenti un'equità delle opportunità, ossia supporti e facilitazioni che garantiscano ai ragazzi, che si apprestano ad apprendere da punti di partenza differenti, la possibilità di raggiungere determinati obiettivi:

Perché ciò avvenga è necessario che profondi mutamenti intervengano a livello istituzionale, creando le condizioni che permettano lo sviluppo di un sistema formativo, in cui esistano organismi che coordinino, programmino e verifichino gli interventi che devono essere molteplici, dinamici, diversificati per strategie, mirati e direttamente collegati alle variegate situazioni che si presentano nei diversi contesti territoriali e istituzionali.²⁵

Matilde Callari Galli parte da una domanda fondamentale: come si può tradurre la teoria del relativismo culturale in un programma educativo concreto applicabile al mondo della scuola? E il punto di partenza, per l'antropologa, è l'abbandono di una pedagogia compensatoria che reputi gli insuccessi scolastici di un alunno come risultato di una cultura debole e carente alle spalle, per promuovere l'interazione, lo scambio, la reciprocità e la solidarietà.

²⁵ Ivi, p. 33.

Partendo da questo interrogativo, l'antropologia dell'educazione italiana ha concentrato l'attenzione su ricerche volte a osservare e a capire i modi attraverso cui le scuole si riorganizzano per gestire l'interculturalità e l'accoglienza e su osservazioni volte ad analizzare le pratiche messe in atto dai migranti in classe per ridefinire i loro riferimenti e valori culturali. Vediamo due ricerche a titolo esemplificativo.

Mara Benadusi²⁶, antropologa romana, nel 2000, ha condotto una ricerca nel VI Municipio di Roma volta a osservare la governance dell'interculturalità in un circolo di scuola materna ed elementare. All'inizio della ricerca, la percentuale di alunni migranti era pari al 10%, ma nel corso di dieci anni salì, in alcune classi, fino all'80%, pubblicizzando verso l'esterno l'immagine positiva di un istituto aperto all'eterogeneità. Gli insegnanti del circolo alternavano il desiderio di fare della classe un'oasi aperta alla diversità e il timore di rimanere intrappolati, visto l'afflusso in continua crescita dei migranti, in un ghetto. Questo secondo aspetto si riscontrava soprattutto di fronte all'incapacità di gestire situazioni complesse in cui i bambini manifestavano gesti di intolleranza, per esempio usando etichette stereotipiche per identificare alcuni compagni di classe di etnia differente dalla propria. Spesso l'insegnante finiva per classificare i bambini sulla base dei deficit e considerare lo studente migrante di prima o seconda generazione in funzione delle mancanze su cui intervenire, come la scarsa padronanza della lingua o la povertà relativa o assoluta della famiglia. Gli stessi bambini, considerati carenti a causa della cultura differente, dovevano costantemente lavorare sui confini etnici: alcuni manifestavano un desiderio di inclusione, altri un desiderio di segregazione e marginalizzazione. I primi esaltavano le differenze per attirare l'attenzione, i secondi le occultavano per nascondersi. In linea con le ricerche di Varenne e McDermott²⁷, M. Benadusi è arrivata così alla conclusione che l'attenzione non è da porre sulla presenza di culture differenti nel contesto scolastico, ma sulla cultura che reputa tali differenze un problema.

Il secondo studio preso in esame, condotto da Francesca Galloni²⁸, ha posto l'accento sui migranti che incontrano le scuole italiane, in particolar modo sui ragazzi Punjabi nel cremonese, una comunità etnica indiana piuttosto numerosa. L'antropologa è

²⁶ M. Benadusi, *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Firenze, Editpress, 2017, pp. 173-176.

²⁷ H. Varenne, R. McDermott, op. cit.

²⁸ F. Galloni, *Giovani sikh tra italiani*, in F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, 2007, pp. 85-100.

partita da uno studio condotto da Margaret Gibson²⁹ nel 1997, negli Stati Uniti, che aveva dimostrato come i ragazzi Punjabi fossero in grado di far coesistere la condizione di figli rispettosi con quella di bravi alunni, grazie al supporto offerto dalla famiglia che investiva nell'educazione scolastica dei figli. I genitori, pur rinnegando l'assimilazione culturale alla cultura ospitate, li incentivavano ad adattarsi alle regole della scuola e ad avere buoni risultati scolastici.

Le osservazioni di F. Galloni, in Italia, tuttavia, hanno rilevato alcune differenze, riscontrabili, in particolar modo, sulla volontà dei giovani indiani non tanto di ottenere buoni risultati scolastici, quanto di inserirsi all'interno del gruppo dei pari, evitando di vivere forme di marginalizzazione sociale. L'adozione di condotte inadeguate non è quindi il risultato di un'incomprensione del sistema scolastico ma il desiderio di assumere ruoli che vengono visti più positivamente dai compagni.

Il ruolo dell'antropologia educativa è quindi quello di fornire osservazioni, derivanti da pratiche etnografiche, nel contesto scolastico, che permettano alla scuola una maggiore consapevolezza circa la realtà effettiva dell'eterogeneità scolastica e una maggiore comprensione delle migliori strategie da mettere in atto per garantire l'educazione di generazioni aperte alla diversità e all'intercultura.

1.2.2. L'eterogeneità nelle classi italiane

I dati raccolti dal MIUR³⁰ hanno rilevato una presenza di 842.000 studenti con cittadinanza non italiana che, nell'anno scolastico 2017/2018, hanno frequentato le scuole italiane di ogni ordine e grado, pari cioè al 9,7% - erano il 9,4% nel 2016/2017, ciò dimostra il continuo aumento – della popolazione studentesca complessiva di 8.664.000 studenti. Sul totale di 842.000, il 63,1% è nato in Italia da genitori che hanno avuto esperienza di migrazione. I paesi d'origine più comuni sono la Romania (18,8%), l'Albania (13,6%), il Marocco (12,3%) e la Cina (6,3%).

La Lombardia è la Regione con il più alto numero di studenti con cittadinanza non italiana (213.153), circa un quarto del totale presente in Italia (25,3%). Seguono l'Emilia-

²⁹ M.A. Gibson, *Playing by the Rules*, in G. Spindler (ed.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Prospect Heights, Illinois, Waveland Press, 1997, pp. 262-270.

³⁰ C. Borrini e G. De Sanctis, *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, 2019, in MIUR - Ufficio Statistica e studi (<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-nell-a-s-2017-2018>), pp. 8-14.

Romagna, il Veneto, il Lazio e il Piemonte, che hanno una presenza che varia all'incirca tra il 9% e il 12%.

Oggi alcune mamme si lamentano della presenza di bambini di origine straniera nelle scuole. Non vogliono far sedere i loro figli nella stessa classe. Non vogliono contaminare la loro prole. Ma se qualcuno le chiama razziste, loro negano. «Non è razzismo. Noi vogliamo il meglio per i nostri figli, non vogliamo farli diventare zulu³¹». Il meglio per loro è inteso come bianco, naturalmente. Un bambino una volta me l'ha pure detto: «Tu hai la pelle nera e questa porta i germi e le malattie. Mamma mi ha detto di non giocare mai con te, se no mi viene una brutta malattia e muoio». I genitori dei miei compagni di classe erano contro di me e di conseguenza anche i compagni di classe erano contro di me.³²

Generalmente, i figli di persone con esperienza di migrazione tendono a sperimentare, rispetto ai pari senza tale esperienza, più barriere nel contesto scolastico e professionale. Le barriere possono essere linguistiche, legate alla scarsa conoscenza della lingua, sociali, come atteggiamenti e pregiudizi nei loro confronti, politiche, come regolamenti e legislazioni, e ambientali, come l'accessibilità agli spazi. Inoltre, sono più soggetti a vivere in famiglia forme di povertà relativa o assoluta, aumentando quindi il loro differenziale rispetto ai figli dei nativi. Hanno, infine, soprattutto gli studenti migranti di prima generazione, un più alto rischio di abbandono scolastico.

Per quanto riguarda infatti i tassi di scolarità³³ degli studenti con cittadinanza non italiana, questi non si differenziano di molto da quelli degli italiani sia nella fascia di età compresa tra 6 e i 13 anni (intorno al 100%), corrispondente alla scuola del 1° ciclo, sia nella fascia d'età compresa tra i 14 e 16 anni, corrispondente al primo triennio di scuola secondaria di II grado (dove si scende al 90% circa). Tuttavia, nella fascia d'età tra i 17 e 18 anni (cioè l'ultimo biennio di scuola secondaria di II grado), il tasso di scolarità di questi studenti diminuisce anche fino al 65,8% rispetto al 79,7% degli studenti italiani. Questo alto tasso di abbandono scolastico impedisce a più di un terzo degli studenti con cittadinanza non italiana di completare la propria formazione scolastica e di garantirsi un più facile inserimento nel mondo del lavoro.

A influenzare i tassi di abbandono scolastico sono anche le differenze di genere: i ragazzi rispetto alle ragazze hanno percentuali di abbandono dell'istruzione

³¹ Zulu: tribù dell'Africa meridionale. Il termine assunse una connotazione negativa a partire dagli anni dell'Apartheid, quando gli zulu vennero considerati dei cittadini di livello inferiore.

³² I. Scego, *La mia casa è dove sono*, Torino, Loescher editore, 2012, p. 152.

³³ C. Borrini, G. De Sanctis, op. cit., pp. 8-14.

drasticamente più alte. Per le ragazze si passa dal 93,8% al 75,9%, per i ragazzi, invece, dal 91,7% al 58,2%. A incidere è probabilmente anche la tendenza del nostro sistema scolastico a inserire gli studenti migranti in una classe precedente rispetto a quella adeguata alla loro età biologica, rendendo più difficile la possibilità di sviluppare relazioni di amicizia con il gruppo dei pari. Infine, in base alle disposizioni ministeriali del 2010, il numero di alunni con cittadinanza non italiana non deve superare di norma il 30% degli iscritti in ciascuna classe e in ciascuna scuola.³⁴

Si tenga inoltre presente che nel contesto scolastico vi è la presenza sia di migranti di prima generazione, cioè nati all'estero e giunti in Italia in età scolare, sia di migranti di seconda generazione, ossia figli di genitori che hanno vissuto un'esperienza di migrazione. Alcuni di loro tendono a riconoscersi un numero minore di amici, a valutare le loro relazioni amicali come meno supportive e a percepirsi come meno integrati nella rete di relazioni scolastiche. Rivellini³⁵, in uno studio condotto in classi del secondo e del terzo anno delle scuole secondarie di primo grado nella Provincia di Milano, ha infatti rilevato come il 70% degli studenti con esperienza di migrazione dichiara di avere amicizie sia con italiani che con migranti, il 20% circa sperimenta forme di segregazione, con relazioni solo con compagni di altri paesi, e il 6% forme di marginalizzazione e poche amicizie sia con stranieri che con italiani. A incidere sono anche il genere e il paese d'origine: le ragazze e i preadolescenti provenienti da paesi asiatici sembrano infatti essere a più alto rischio di isolamento sociale.

In merito ai contatti tra i vari gruppi etnici e i conseguenti cambiamenti, che riguardano quindi anche le interazioni che si sviluppano in un contesto scolastico, possiamo parlare di processo di acculturazione, concetto creato dagli antropologi³⁶ per definire un processo di cambiamento bidirezionale che si ha quando due gruppi culturali entrano in contatto. Tale contatto ha infatti un'influenza sia sul gruppo immigrato sia sul gruppo ospitante.

³⁴ Ivi, p. 36.

³⁵ G. Rivellini, L. Terzera, V. Amati, "Individual, dyadic and network effects in friendship relationships among Italian and foreign schoolmates", *GENUS*, 67:1-27, 2011.

³⁶ C. Lévi-Strauss, *Antropologia strutturale*, Milano, Il Saggiatore, 1966; K. Liebkind, *Acculturation*. in R. Brown & S. Gaertner (Eds.) *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*, Oxford, Blackwell, 2001, pp. 386-406.

Nel 1990, John W. Berry³⁷ ha ideato il modello bidimensionale, secondo il quale i migranti che entrano in una società ospitante devono confrontarsi con due problemi fondamentali: decidere cioè se la propria cultura è di valore e se va o meno mantenuta e capire se le relazioni con la comunità ospitante saranno cercate o evitate.

Dall'incrocio di queste due dimensioni derivano quattro diverse strategie di acculturazione e quattro diversi scenari che possono realizzarsi nel momento in cui un individuo si trova in un contesto culturale differente da quello da cui proviene. Se il migrante decide di mantenere le proprie tradizioni ma di entrare in contatto anche con la cultura ospitante, si avrà un processo di integrazione; se decide di abbandonare i propri valori e acquisire quelli della società d'approdo, si avrà assimilazione; se mantiene esclusivamente la propria eredità culturale ci sarà separazione; se rinuncia a entrambe le culture, sia alla propria che a quella della società ospitante, si avrà un processo di marginalizzazione.

Questo modello è stato integrato da Richard Y. Bourhis³⁸ nel 1997 con il modello dell'acculturazione interattiva, mettendo insieme tre fattori: l'orientamento di acculturazione adottato dagli immigrati nella comunità ospitante, l'orientamento di acculturazione adottato dalla comunità ospitante verso uno specifico gruppo di immigrati, il risultato interpersonale e intergruppi che scaturisce dalla combinazione dell'orientamento di acculturazione dei due gruppi. Il primo fattore del modello corrisponde agli orientamenti proposti da J. W. Berry; il secondo riguarda, invece, l'orientamento di acculturazione preferito dalla comunità ospitante. Quest'ultima cerca di rispondere quindi a due quesiti fondamentali: se è giusto che gli immigrati mantengano la loro eredità culturale e se è giusto che gli immigrati adottino la cultura della comunità ospitante. In base alle risposte abbiamo quattro strategie di acculturazione: integrazione, assimilazione, segregazione ed esclusione.

L'interazione tra gli orientamenti di acculturazione della comunità immigrata e quelli della comunità ospitante può produrre rapporti consensuali, problematici o conflittuali. Saranno consensuali se entrambi i gruppi accettano l'integrazione o l'assimilazione; saranno problematici o conflittuali negli altri casi.

³⁷ J. W. Berry, *Psychology of acculturation*, in R. Brislin (Ed.), *Applied Cross-Cultural Psychology*, Londra, Sage, 1990.

³⁸ R. Y. Bourhis, L. C. Moise, S. Perrault, S. Senecal, "Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach", *International Journal of Psychology*, 32(6): 369-386, 1997.

Al processo di acculturazione spesso s'accompagna uno stress da acculturazione: alcuni soggetti possono vivere i cambiamenti come molto stressanti, altri come opportunità, adottando un comportamento resiliente. Il concetto di stress da acculturazione si verifica quindi quando le risposte adattive di una migrante sono insufficienti per far fronte all'adattamento nel nuovo contesto culturale. Questo senso di sofferenza e di perdita che lo straniero percepisce una volta giunto in un nuovo ambiente culturale avrebbe una durata di almeno due anni. Douglas H. Brown³⁹, nel 1986, rielaborando le teorie di Kalervo Ogberg⁴⁰, parla di *shock culturale*, suddividendolo in cinque fasi: la luna di miele (euforia, eccitamento, ottimismo); l'irritazione e l'ostilità; la regressione; l'adattamento graduale, e infine il biculturalismo.

John W. Berry (1980⁴¹, 1992⁴², 1998⁴³), Adrian Furnham e Stephen Bochner⁴⁴ (1986) sostengono che, quando i cambiamenti possono essere gestiti in un contesto accogliente, l'acculturazione diviene esperienza di apprendimento come conseguenza positiva dell'adattamento e determina modificazioni cognitive e di comportamento neutrali o positive sull'interazione sociale.

Il processo di acculturazione, che coinvolge tutte le sfere del vivere, trova realizzazione anche all'interno del contesto scolastico, dove lo studente migrante, attraverso un intreccio tra il proprio volere e quello del gruppo classe, può vivere un'esperienza di integrazione, di assimilazione, di separazione o di segregazione. Si ritorna quindi a ribadire l'importanza di creare un contesto classe attento e consapevole dell'eterogeneità, in modo che le istituzioni scolastiche diventino un punto di partenza per favorire un possibile rapporto, riducendo ad esempio le credenze stereotipate,

³⁹ D. H. Brown, *Learning a second culture*, in J. M. Valdes., *Culture Bound*, Cambridge, Cambridge University Press., 1986.

⁴⁰ K. Ogberg, "Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments", *Curare*, 29(2/3):142-146, 2006.

⁴¹ J. W. Berry, *Acculturation as varieties of adaptation*, in A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and findings*, Boulder, Westview, 1980, pp. 9-25.

⁴² J. W. Berry, "Acculturation and adaptation in a new society", *International Migration*, 30(1):69-85, 1992.

⁴³ J. W. Berry, *Acculturation and health: theory and research*, in S. S. Kazarian, D. R. Evans (a cura di), *Cultural clinical psychology: Theory, research, and practice*, Londra, Oxford University Press, 1998, pp. 39-57.

⁴⁴ A. Furnham, S. Bochner, *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*, Londra, Methuen, 1986.

favorendo la reciprocità e la cooperazione tramite attività volte al raggiungimento di obiettivi comuni, stimolando l'aiuto e il supporto reciproco.

1.2.3. Il caso di Eraldo Affinati e della *Penny Wirton*

Le strategie educative messe in atto dalle scuole devono tener conto della diversa base di partenza di ogni studente, sia italiano che migrante, di prima o di seconda generazione, cercando di rispondere alle esigenze di ognuno, adeguando e personalizzando l'insegnamento in modo da permettere a ogni alunno di raggiungere il massimo cui potrebbe tendere.

Finora si è parlato di contesti classe eterogenei, dove studenti italiani e studenti stranieri studiano all'interno del medesimo gruppo classe. Tuttavia, in Italia e all'estero, sono nate anche alcune realtà volte a ospitare sia ragazzi che adulti migranti di prima generazione, che non hanno padronanza della lingua italiana, per offrire loro un'educazione di base che gli apra la strada al mondo scolastico e professionale italiano.

Un caso emblematico e significativo, nel nostro contesto nazionale, è quello di Eraldo Affinati, uno scrittore e insegnante nato nel 1956 a Roma, dove oggi vive e lavora. Insieme alla moglie, Anna Luce Lenzi, ha fondato la *Penny Wirton*, una scuola pomeridiana gratuita per l'insegnamento dell'italiano ai migranti, una base di partenza, per alcuni di loro, per l'iscrizione successiva alla scuola dell'obbligo.

Tra le tante scuole e corsi attivi oggi in Italia per favorire l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri, il caso della *Penny Wirton* spicca e meglio s'inserisce nel contesto in cui qui si colloca per il fatto d'essere divenuta, assieme alla *Città dei ragazzi* di Roma, a cui la scuola s'ispira, anche un 'caso letterario', grazie alla penna dello scrittore suo fondatore, Eraldo Affinati. Quest'ultimo, sulla cui attività letteraria si approfondirà nel capitolo successivo, è autore di testi quali *La città dei ragazzi*⁴⁵ e *Via dalla pazza classe*⁴⁶. La sua letteratura, unita alla sua attività d'insegnante, può quindi essere utile strumento per la realizzazione di un connubio tra letteratura migrante e letteratura italiana, tra sguardo migrante e sguardo italiano.

⁴⁵ E. Affinati, *La città dei ragazzi*, Milano, Mondadori, 2008.

⁴⁶ E. Affinati, *Via dalla pazza classe*, Milano, Mondadori, 2019.

Il nome della scuola si rifà al titolo di un romanzo per ragazzi di Silvio D'Arzo⁴⁷ (1920-1952), *Penny Wirton e sua madre*, che ha come protagonista un bambino povero e disprezzato, con la madre Anna che fa l'ostetrica e con il padre, Tedd Wirton, morto e mai conosciuto. Il padre era un semplice sellaio, ma la madre cresce il figlio raccontandogli un'altra storia: il padre sarebbe stato un grande combattente, un eroe che si era contrapposto alle ingiustizie. Quando Penny scopre la verità, si ribella e fugge di casa. Dopo una serie di sfide, conquista, nonostante continue fatiche, la propria dignità, grazie anche al sostegno del supplente della scuola del villaggio. È un romanzo in cui lo scrittore, Silvio D'Arzo, svela la propria ferita: il sentirsi delegittimato per non aver mai avuto un padre e la paura conseguente di non riuscire, per questo, a realizzarsi. Non a caso, lo pseudonimo 'Silvio D'Arzo' svela la tentazione dello scrittore di nascondersi dietro a falsi nomi. Silvio D'Arzo è, in realtà, Ezio Comparoni. "E i Penny di oggi si chiamano Ali, Afiz, Kaliq, Omar, Faris..."⁴⁸

Molti studenti che arrivano alla *Penny Wirton*, soprattutto di quindici-sedici anni, sono senza genitori o perché quest'ultimi sono rimasti in patria, o perché sono morti durante il viaggio o prima di compierlo; sono ragazzi per lo più soli e a mille miglia lontani dalla famiglia e dalla propria casa: per loro, il progetto della scuola di E. Affinati e della moglie indica la possibilità di un riscatto in un paese nuovo.

Ci sono dei professori che il pomeriggio insegnano gratis l'italiano agli immigrati! Non bisogna iscriversi né compilare moduli. Basta dare il proprio nome. Qualcuno se lo inventa: a loro va bene comunque. Puoi arrivare anche in ritardo, ti fanno entrare lo stesso, persino negli ultimi cinque minuti. Hai una maestra tutta per te. Spesso è una ragazza, quasi sempre carina. Non vi dico altro. Quando sbagli non si arrabbiano; anzi, sembra quasi che siano contenti. Se ti va di fare i compiti, bene, altrimenti è uguale. Dove la trovi un'altra scuola come questa? Prendono tutti: donne, uomini, grandi e piccoli; gente istruita e quelli che non sanno né leggere né scrivere; chi lavora e chi no; chi dorme per strada e non ha documenti, i cosiddetti clandestini. [...]. Eppure a Penny quelli senza carta d'identità non sembrano cattivi. Soltanto un po' persi.⁴⁹

L'idea di aprire la scuola nasce nel 2004, quando Eraldo Affinati, già insegnante di lettere, viene trasferito, sotto suo preciso desiderio, alla *Città dei Ragazzi* di Roma, una struttura fondata nel secondo dopoguerra dal sacerdote John Patrick Carroll-Abbing, dove

⁴⁷ S. D'Arzo, *Penny Wirton e sua madre*, Torino, Einaudi, 1978.

⁴⁸ E. Affinati, *Via dalla piazza classe*, Milano, Mondadori, 2019, pp. 29-30.

⁴⁹ Ivi, p. 14.

si accorge della necessità incombente di aiutare, in maniera intensiva, i tanti adolescenti che provengono da esperienze di migrazione diverse e che usano tra loro un italiano embrionale, insufficiente a esprimere, anche solo in parte, il mondo di esperienze e di emozioni di cui si fanno protagonisti.

Sapevo che nel sistema tradizionale dell'istruzione statale non potevano apprendere come avrebbero dovuto. Pensammo di costruire una scuola tutta per loro (e per noi): senza classi, senza voti, senza burocrazia. E senza soldi⁵⁰.

Da quel momento E. Affinati e la moglie iniziano a cercare uno spazio didattico pomeridiano che sia adatto allo scopo, fino a decidere di fondare, nel 2008, la Scuola *Penny Wirton*, chiedendo accoglienza, inizialmente, al parroco di San Saba, P. Stefano Fossi S. J. Per sei anni, dal 2008 al 2014, la scuola opera presso la parrocchia di San Saba nell'Aventino, a Roma; successivamente si sposta temporaneamente presso il Centro Sociale Acrobax, all'ex Cinodromo, dove rimane dal novembre 2014 al maggio 2015. Nel giugno del 2015, la scuola passa all'interno del Liceo scientifico "Giovanni Keplero", che ha messo a disposizione, per l'uso pomeridiano, tutte le aule del secondo piano dell'Istituto. Dal 21 novembre 2016 al giugno 2017 è ospite del Centro culturale Moby Dick alla Garbatella, dove si svolgono lezioni ogni giorno dal lunedì al venerdì, nel pomeriggio.

Oggi, in Italia, sono attive ben quarantotto sedi della scuola *Penny Wirton*, distribuite in varie province e regioni d'Italia. Le lezioni si svolgono a tu per tu con un insegnante o in piccoli gruppi, senza che si pensi a programmi prestabiliti, a problemi di valutazione o a punizioni. L'unico obiettivo dell'insegnante è puntare sempre al massimo che si intravede come possibile per lo studente che si ha davanti: a volte sarà poco, a volte moltissimo. Gli insegnanti cercano di interessarsi a ogni singolo studente: da dove arriva, dove sono i suoi genitori, se ha già studiato nel suo paese natale, dove abita ora in Italia, quali sono i suoi programmi per il futuro.

Vengono utilizzati, principalmente, due manuali⁵¹, redatti dagli stessi Eraldo Affinati e Anna Luce Lenzi, ricchi di illustrazioni di Emma Lenzi. Le illustrazioni

⁵⁰ Ivi, p. 17.

⁵¹ E. Affinati, A. L. Lenzi (con illustrazioni di E. Lenzi), *Italiani anche noi. Corso di italiano per stranieri. Il libro della scuola Penny Wirton*, Trento, Erickson, 2018; E. Affinati, A. L. Lenzi (con illustrazioni di E. Lenzi), *Il libro degli esercizi della scuola Penny Wirton*, Trento, Erikson, 2018.

colorate sono fondamentali per facilitare l'insegnamento e l'apprendimento nei casi frequenti di studenti che non conoscono nessuna parola di italiano. Le figure talvolta sono esercizi anche giocosi, o giochi veri e propri, che aiutano i più timidi a impegnarsi o i più impegnati a rilassarsi ed esercitarsi. Eraldo Affinati parla di ludodidattica:

Noi preferiamo usare un'altra metafora: tre salti con cui superare l'ostacolo. Il primo salto, dedicato a chi non sa leggere e scrivere, è composto da alfabeti mobili utili a copiare il proprio nome o quello di una città e da cartine lessicali con disegni e definizioni corrispondenti. [...] Il secondo salto, per chi legge già il minuscolo, ci fa entrare nella grammatica: qui vengono presentate schede per abbinare articoli e aggettivi singolari e plurali, maschili e femminili (si possono inventare partite a rubamazzo!); dadi per costruire il passato prossimo in tre pezzi (pronome, ausiliare, participio passato); puzzle con figure su una faccia e frasi sull'altra [...]. Il terzo salto invita a stimolare l'oralità: case fantastiche da descrivere e commentare, trenini con frasi che vanno montate nel vagone giusto, "CD inventastorie" con figure da raccontare, puzzle con proverbi da interpretare [...].⁵²

Le strategie messe in atto da scuole specializzate come la *Penny Wirton* possono divenire strumento di supporto per gli insegnanti che sempre più si trovano a lavorare a contatto con ragazzi con un bagaglio culturale diversificato alle spalle, di fronte alla necessità di personalizzare e differenziare l'insegnamento a seconda delle necessità di ognuno. Il contatto, inoltre, tra queste due realtà – la scuola eterogenea con ragazzi di cultura differente e le scuole specializzate all'insegnamento dell'italiano ai migranti - potrebbe divenire una buona base di partenza per lo sviluppo di un più benevolo interculturalismo.

Lo stesso Eraldo Affinati infatti scrive:

Le classi eterogenee, formate da tanti elementi diversi, a me sembrano le migliori: sarebbe bene farlo comprendere a quei genitori che sono restii a iscrivere i loro figli in scuole con una forte presenza di bambini e ragazzi extracomunitari. Una classe composta di soli secchioni sarebbe tristissima, così come una di soli ripetenti. [...] Chi compie un'esperienza tipo questa ne esce trasformato: non è più la stessa persona. È come se avesse toccato la radice della pianta umana e l'avesse sentita vibrare.⁵³

Quello che ci si può quindi chiedere è perché sia necessaria la presenza di scuole specializzate di questo tipo, perché l'inserimento di ragazzi migranti nella scuola dell'obbligo non possa avvenire fin da subito, fino a che punto la mancata conoscenza

⁵² E. Affinati, *Via dalla piazza classe*, op.cit., p. 20.

⁵³ Ivi, pp. 155-156.

della lingua italiana possa essere un ostacolo per il bambino e una difficoltà per l'insegnante. Le difficoltà, infatti, che un ragazzo migrante si trova ad affrontare in una scuola comune non sono poche: a partire dall'inserimento inappropriato nelle classi, con compagni di età inferiore; all'offerta linguistica non adattata ad alunni con altre competenze linguistiche; allo scarso sostegno all'apprendimento e all'assenza di supporto emotivo e motivazionale; agli insegnanti non sempre preparati a gestire l'eterogeneità⁵⁴; solo per fare alcuni esempi. Ma tuttavia, la presenza di scuole costruite *ad hoc* per l'insegnamento della lingua locale, se da un lato può essere un aiuto per bambini e ragazzi che non hanno la possibilità di mettere in mostra il proprio potenziale nelle scuole comuni – non stupisce che gli studenti migranti abbiano, rispetto ai coetanei nativi, percentuali più elevate d'insuccesso scolastico⁵⁵ –, non porta, dall'altro lato, alla creazione di un'inevitabile, sebbene pur in buona fede, forma di marginalizzazione e di segregazione? Lo stesso Eraldo Affinati è infatti consapevole che le scuole eterogenee siano la soluzione migliore: è lì che i ragazzi possono davvero trovare il loro posto all'interno della nuova realtà in cui ora si trovano a vivere, è lì che iniziano a tessere le nuove reti di relazioni, positive o negative, ma che comunque escono dalla cerchia ristretta della minoranza migrante. Forse che queste scuole specializzate siano da integrare alle scuole dell'obbligo? Del resto, il cammino che le scuole dell'obbligo devono fare per aprirsi a una adeguata accoglienza è ancora molto lungo: per il momento, in molti casi, le scuole specializzate, quali la *Penny Wirton*, sono per molti l'unica opzione.

1.3. Il pregiudizio

La questione dell'integrazione e dell'educazione all'interno di classi multietniche riguarda non solo la disciplina antropologica, ma un campo di studi interdisciplinare, traslato all'interno di diverse aree di ricerca. Affinché si possa giungere a una scuola più consapevole, è fondamentale che le acquisizioni di diverse discipline si integrino per formare una base di conoscenza più solida in grado di fornire le acquisizioni di base per la pianificazione di future strategie di intervento.

⁵⁴ Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2019. *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, p. 9 (http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integrazione_studenti_migranti.IT_.pdf)

⁵⁵ Ibidem.

Come già detto, alcuni degli ostacoli che questi studenti migranti si trovano frapposti al raggiungimento di una piena integrazione nel mondo scolastico e sociale sono il frutto di pregiudizi radicati all'interno delle diverse culture. Uno studio sull'integrazione delle minoranze all'interno della scuola non può quindi prescindere da un'analisi sul pregiudizio, che radicato all'interno di una cultura data finisce per influenzare sia l'atteggiamento dell'insegnante, sia quello dei compagni di classe.

Gordon Allport, psicologo sociale, nel 1954, definisce così il pregiudizio:

Il pregiudizio etnico è un'antipatia fondata su una generalizzazione falsa e inflessibile: può essere sentito internamente o espresso. Può essere diretto verso un gruppo nel suo complesso o verso un individuo in quanto membro di quel gruppo⁵⁶.

Si tratta quindi di un atteggiamento negativo verso tutti gli individui appartenenti a una determinata categoria. In quanto atteggiamento, dunque, è composto da una componente cognitiva, lo stereotipo appunto, una componente affettiva, ossia le emozioni verso un gruppo, e una componente comportamentale, cioè le azioni negative verso il bersaglio in questione, come la diffamazione, l'evitamento del contatto, la discriminazione, la violenza fisica e lo sterminio.

1.3.1 Le basi cognitive del pregiudizio

Che cosa si domanda, alla fine? Se penso prima di classificare? Se classifico prima di pensare? Come classifico ciò che penso? Come penso quando voglio classificare? [...] È talmente forte la tentazione di distribuire il mondo intero secondo un unico codice! Una legge universale reggerebbe l'insieme dei fenomeni: due emisferi, cinque continenti, maschile e femminile, animale e vegetale, singolare e plurale, destra e sinistra, quattro stagioni, cinque sensi, cinque vocali, sette giorni, dodici mesi, ventisei lettere. Purtroppo, non funziona, non ha neppure mai cominciato a funzionare, non funzionerà mai. Ciò non impedisce tuttavia che si continuerà ancora per chissà quanto tempo a dichiarare l'appartenenza del tale o del talaltro animale a una determinata razza a seconda se ha un numero dispari di dita o delle corna ricurve.⁵⁷

Gli stereotipi, che come si è detto costituiscono la base cognitiva del pregiudizio, nascono da un processo di categorizzazione volto a economizzare le risorse del sistema

⁵⁶ G. Allport, op. cit. p. 13.

⁵⁷ G. Perce, *Pensare/classificare*, Milano, Rizzoli, 1989, pp. 137-138.

cognitivo e rendere più efficace il processo di conoscenza. Producono, come ha evidenziato Henri Tajfel⁵⁸ nel 1971, semplicità e ordine dove c'è complessità e confusione. La categorizzazione è quindi un processo cognitivo che porta gli individui a fare ordine mentale nel mondo sociale, riducendo la quantità d'informazioni con cui si confrontano. Si creano quindi impressioni su un individuo o un gruppo senza che siano necessari eccessivi sforzi mentali, portando, necessariamente, a inevitabili semplificazioni. Distinguendo quindi tra ingroup, cioè il proprio gruppo di appartenenza, e outgroup, si finisce per attribuire a quest'ultimo immagini generalizzate, deindividualizzando gli individui e attribuendo loro false etichette che producono pregiudizi.

Queste basi cognitive derivanti da processi di categorizzazione hanno delle conseguenti implicazioni quali la distorsione dell'attribuzione causale, la profezia che si autoavvera, l'autostereotipizzazione e la minaccia dello stereotipo.

Per *attribuzione causale* s'intende quel processo teorizzato da Fritz Heider⁵⁹ attraverso cui si ricercano le cause del comportamento proprio, altrui e degli eventi. Siamo portati a identificare delle cause interne, che si riferiscono alle caratteristiche personali di chi opera, e delle cause esterne, cioè fattori esterni a chi agisce. Durante il processo possono verificarsi degli errori di attribuzione⁶⁰ o *biases* che sono delle modalità di giudizio distorte in maniera sistematica. Tra le principali forme di distorsione si trovano quindi: *l'errore fondamentale di attribuzione*, ossia quella tendenza generale di giudizio che i soggetti adottano quando, nell'individuare le cause che influenzano i comportamenti degli altri, sottostimano il ruolo dei fattori situazionali e sovrastimano la presenza dei fattori disposizionali, e *gli effetti di self-serving*, cioè quella tendenza comune ad attribuire a se stessi gli eventi positivi e a negare la propria responsabilità per quelli negativi, con l'obiettivo di preservare il livello di autostima del singolo. L'attribuzione causale riguarda anche le logiche intergruppi, portando a una conseguente distorsione: le azioni positive compiute dai membri dell'ingroup e quelle negative compiute dai membri dell'outgroup saranno attribuite a cause interne, ossia disposizionali; le azioni negative dei membri dell'ingroup e quelle positive dei membri dell'outgroup saranno attribuite a cause esterne,

⁵⁸ H. Tajfel, M. Billig, R. P. Bundy, C. Flament, "Social Categorization and Intergroup Behaviour", *European Journal of Social Psychology*, 1(2): 149-177, 1971.

⁵⁹ F. Heider, *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York, Wiley, 1958.

⁶⁰ T. F. Pettigrew, "The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4): 461-476, 1979.

cioè situazionali; infine le azioni positive dei membri dell'outgroup saranno attribuite alla fortuna oppure all'eccezionalità del caso individuale che contrasta con l'orientamento generale del gruppo.

Per *profezia che si autoavvera* s'intende, grazie agli studi di Robert K. Merton (1948), "una supposizione o una profezia che per il solo fatto di essere pronunciata fa realizzare l'avvenimento presunto, aspettato, predetto, confermando in tal modo la propria veridicità."⁶¹ Prende anche il nome di *Effetto Pigmalione*, rifacendosi al mito greco raccontato da Ovidio nelle sue *Metamorfosi* (X, vv. 243-297). Pigmalione, nel racconto del poeta, era infatti uno scultore che dopo aver realizzato e plasmato una statua in avorio rappresentante il suo modello ideale di femminilità, perfezione e bellezza, se ne innamora perdutamente. Venere, la dea della bellezza, commossa da questo stato di follia amorosa, esaudisce il desiderio e le preghiere dello scultore, trasformando la statua in una donna: Galatea.

La *profezia che si autoavvera* è stata studiata anche all'interno del contesto scolastico, attraverso un esperimento realizzato da Robert Rosenthal e Lenore Jacobson⁶² nel 1964. Lo scopo era valutare l'effetto delle aspettative dell'insegnante rispetto al risultato scolastico degli studenti: generalmente, i ragazzi che tendono ad avere un profitto più alto sono quelli da cui il docente si aspetta un miglioramento. I due studiosi hanno fatto credere ai professori che, sulla base di test cognitivi somministrati agli allievi al termine del precedente anno scolastico, erano in grado di dire quali studenti avrebbero avuto un miglioramento l'anno successivo. In realtà, i ragazzi definiti in via di miglioramento erano stati scelti a caso. A distanza di alcuni mesi dall'inizio dell'esperimento, gli insegnanti segnalavano che, in linea generale, questi studenti, che appunto erano stati scelti a caso dagli sperimentatori, avevano ottenuti maggiori progressi rispetto agli altri alunni. Si tratta quindi di un circolo vizioso dove lo stereotipo influenza e anticipa il modo di confrontarsi con i membri di un gruppo o con un singolo individuo, generando delle attese ben precise riguardo all'interazione che avremo con questi; queste attese tuttavia finiscono per influenzare la risposta della persona con cui interagiamo, che a sua volta adotta atteggiamenti che generalmente confermano le aspettative.

⁶¹ R. K. Merton, *La profezia che si autoavvera*, in *Teoria e Struttura Sociale*, II, Bologna, Il Mulino, 1971, p. 776.

⁶² R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom, Expanded edition*, New York, Irvington, 1992.

Per *autostereotipizzazione*⁶³ s'intende invece un processo attraverso cui i membri di un ingroup tendono a descrivere se stessi attraverso le caratteristiche stereotipiche del gruppo di appartenenza, che siano positive o negative. È generalmente il risultato di una forte sovrapposizione cognitiva tra il sé e il gruppo al quale si appartiene. Si ritrova più facilmente tra i gruppi minoritari e/o di status inferiore.

La *minaccia dello stereotipo*⁶⁴ è infine un sentimento che scaturisce dalla consapevolezza che potremo essere trattati e giudicati sulla base di stereotipi negativi attribuiti al gruppo di appartenenza e temiamo che il nostro comportamento e le nostre azioni possano confermare tali stereotipi

Questa conseguenza dello stereotipo è stata spesso usata per fornire una spiegazione agli insuccessi scolastici dei gruppi oggetto di stereotipi negativi, come i punteggi dei ragazzi migranti nelle scuole o delle donne nelle discipline scientifiche e matematiche.

1.3.2. Le basi motivazionali del pregiudizio

Le basi motivazionali del pregiudizio riguardano soprattutto la tendenza generalizzata nel tempo e nello spazio a valutare in modo negativo coloro che si ritengono diversi e, viceversa, a difendere il proprio gruppo di appartenenza al fine di considerarlo positivamente.

Parliamo della *teoria del capro espiatorio*, della *teoria della personalità autoritaria*, della *teoria del conflitto realistico* e della *teoria dell'identità sociale*.

La *teoria del capro espiatorio* è un'estensione sociale della *teoria frustrazione-aggressività* di John Dollard⁶⁵ (1939), secondo la quale l'emergere di un comportamento

⁶³ B. David, J. C. Turner, "Studies in self-categorization and minority conversion: The ingroup minority in intragroup and intergroup contexts", *British Journal of Social Psychology*, 38: 115-134, 1999.

⁶⁴ I primi a parlare di minaccia dello stereotipo furono J. Aronson e C. M. Steel nel 1995 (J. Aronson, C.M. Steele, "Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans", *Journal of personality and social psychology*, 69(5): 797-811, 1995). Ma a questo sono seguiti altri studi, come A. Carnaghi e L. Arcuri nel 2007 (A. Carnaghi, L. Arcuri, *Parole e categorie: la cognizione sociale nei contesti intergruppo*. Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007), N. A. Lewis e D. Sekaquaptewa nel 2016 (N. A. Lewis, D. Sekaquaptewa, "Beyond test performance: a broader view of stereotype threat", *Current Opinion in Psychology*, 11: 40-43, 2016), E. Kalokerinos, K. Leuven, K. Kjelsaas, S. Bennetts e C. von Hippel, 2017 (E. Kalokerinos, K. Leuven, K. Kjelsaas, S. Bennetts, C. von Hippel, "Men in pink-collars: Stereotype threat and disengagement among male teachers and child protection workers: Men in Pink Collars", *European Journal of Social Psychology*, 47(5): 553-565, 2017).

⁶⁵ J. Dollard, *Frustrazione e aggressività*, a cura di G. Kanizsa, Firenze, Giunti-Barbera, 1967.

aggressivo presuppone sempre l'esistenza di una frustrazione (derivante da un'interferenza che interrompe il percorso verso una gratificazione) e inversamente una frustrazione conduce sempre a una qualche forma di aggressività. Quando non è possibile colpire direttamente l'agente frustrante, l'aggressività può essere dislocata su oggetti altri meno pericolosi, come, ad esempio, un *capro espiatorio*. I gruppi minoritari e sgraditi in un certo contesto sociale, come anche quello scolastico, possono svolgere il ruolo di capri espiatori, finendo per diventare vittima di violenza fisica e/o verbale.

Gli studi sulla *personalità autoritaria* sono invece il risultato di un complesso studio iniziato da Theodor W. Adorno⁶⁶ nel 1944 e terminato nel 1949, anni in cui la Scuola di Francoforte di Max Horkheimer, di cui lui faceva parte, si trovava negli Stati Uniti, perché costretta a migrare dalla Germania a causa del nazismo. L'opera raccoglie i risultati di una ricerca interdisciplinare sulla psicologia del pregiudizio e della discriminazione e, soprattutto, dell'antisemitismo, visti anche gli anni in cui si colloca. L'idea di fondo è che gli stereotipi si originino a partire da un tipo di personalità, quella autoritaria appunto, caratterizzata da un pensiero rigido e dogmatico, con una tendenza a seguire in maniera incondizionata gli ordini dei superiori. Questa personalità autoritaria, passando per il pregiudizio, incanala aggressività e sviluppa quindi una serie di atteggiamenti politici e sociali coerenti con queste tendenze, ossia con tratti etnocentrici e di chiusura mentale. Questa personalità verrebbe a plasmarsi fin dalla prima infanzia, come il frutto di un'educazione familiare severa, che porterebbe il bambino a reprimere i propri atteggiamenti anticonvenzionali e a sviluppare un atteggiamento di disprezzo verso le persone di status inferiore. Crescendo, il ragazzo e poi l'adulto manifesterebbero obbedienza verso l'autorità e proietterebbero impulsi repressi nei confronti di gruppi sociali minoritari.

La *teoria del conflitto realistico* è stata sviluppata da Donald T. Campbell⁶⁷ nel 1965 e da Muzafer Sherif nel 1967⁶⁸ e interpreta il pregiudizio e i conflitti sociali sulla base delle relazioni e delle logiche intergruppi. L'idea di fondo è che le risorse disponibili siano limitate e i diversi gruppi entrino tra di loro in competizione per la loro acquisizione,

⁶⁶ T. W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D. J. Levinson, R. M. Sanford, *The Authoritarian Personality*, Manhattan, New York, J. & J. Harper, 1950.

⁶⁷ D.T. Campbell, *Ethnocentric and other altruistic motives*, in D. Levine (ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1965, pp. 283-311.

⁶⁸ M. Sherif, *Social Interaction, Process and Products*. Chicago, Aldine, 1967; trad. it.: *L'interazione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972.

cercando di prevalere gli uni sugli altri. Il conflitto può realizzarsi attraverso il pregiudizio, la discriminazione e i comportamenti aggressivi.

La *teoria dell'identità sociale* è stata infine elaborata da Henri Tajfel e John C. Turner⁶⁹ nel 1979, partendo dal concetto di categorizzazione⁷⁰ e di identità sociale, ossia quella parte dell'immagine di sé che deriva dalla consapevolezza di far parte di uno o più gruppi, insieme al valore e al significato emotivo che si attribuisce a tale appartenenza. Per H. Tajfel, le persone tendono a desiderare un'identità sociale positiva cercando di raggiungerla appartenendo a gruppi valutati positivamente in base al confronto sociale. La stima di sé aumenta quindi nel momento in cui ci sentiamo parte di un gruppo sociale preciso che valutiamo tuttavia superiore ad altri gruppi. Tutto questo genera favoritismi per l'ingroup e stereotipi e pregiudizi per l'outgroup. Gli stereotipi deriverebbero quindi dal desiderio di raggiungere e mantenere un'identità sociale positiva.

1.3.3. Come ridurre lo stereotipo e il pregiudizio

A seconda della teoria adottata per spiegare l'origine del pregiudizio, diverse sono le modalità elaborate per una sua riduzione.

Per quanto riguarda infatti le teorie individuali, quali la *teoria del capro espiatorio* e la *teoria della personalità autoritaria*, si propone di prevenire le frustrazioni e di mettere in atto un cambiamento della personalità e dei sistemi di valori e di credenze attraverso l'istruzione e l'educazione.

Per quanto riguarda invece la *teoria del conflitto realistico*, si richiede di individuare per i gruppi degli scopi comuni che possano essere raggiunti solamente cooperando, cercando di evitare la formulazione di obiettivi competitivi che creino ostilità. Infine, Henri Tajfel⁷¹, con la *teoria dell'identità sociale*, sostiene che il conflitto e il pregiudizio si ridurranno solo evitando che gli stereotipi siano eccessivamente polarizzati e dispregiativi.

Fondamentale diventa quindi il contatto intergruppi elaborato da Gordon Allport⁷² nel 1954. Un contatto, appunto, che trova realizzazione anche all'interno del mondo della

⁶⁹ H. Tajfel, J.C. Turner, *An integrative theory of intergroup conflict*, in W.G. Austin, S. Worchel (eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979, pp. 33-47.

⁷⁰ H. Tajfel, M. Billig, R. P. Bundy, C. Flament, op. cit., pp. 149-177.

⁷¹ H. Tajfel, J.C. Turner, op. cit.

⁷² G. Allport, op. cit.

scuola. Si tenga però presente che esso produce risultati positivi solo quando è prolungato e volto a raggiungere obiettivi comuni, quando i partecipanti hanno status simile – altrimenti il pregiudizio può addirittura fortificarsi – e quando i partecipanti sono accompagnati e sostenuti da un aiuto sociale e istituzionale. Nel caso tali condizioni siano presenti, il contatto può quindi indebolire determinati stereotipi: l'outgroup non appare più come un insieme omogeneo di individui deindividualizzati, le somiglianze tra il proprio gruppo e il gruppo esterno vengono alla luce, si acquisiscono nuove informazioni che smentiscono le immagini generalizzate fino a quel momento adottate e le differenze si appiattiscono per imitazione e vicinanza.

Utile per l'insegnante, al fine di realizzare attività che, attraverso il ricorso al ruolo dell'empatia, riducano il pregiudizio, è la tecnica della *jigsaw classroom* o *classe mosaico*, una metodologia didattica che mira a creare un clima di interdipendenza reciproca, sviluppata a partire da alcuni studi condotti all'inizio degli anni Settanta da Elliot Aronson⁷³ e dai suoi studenti nelle università del Texas e della California. Secondo questa tecnica la lezione deve essere suddivisa in parti e assegnata ad altrettanti gruppi. Ogni studente, parte di un gruppo, sarà custode di un'informazione unica e indispensabile che, solo se ricomposta come un puzzle alle altre, otterrà un suo significato. Ogni alunno imparerà quindi la sua parte e la insegnerà agli altri componenti del gruppo, che a quel materiale non potevano accedere in altro modo. Si crea dunque interdipendenza, portando i ragazzi a essere tra loro più uniti e a riconoscersi sulla base delle proprie caratteristiche individuali e non attraverso stereotipi e pregiudizi. Se ne deduce che “se il contributo portato da ogni studente è essenziale, ne consegue *ipso facto* che ogni studente è essenziale”.⁷⁴

All'empatia si aggiunge l'importanza dell'assunzione di prospettiva, di cui si dovrebbe tener conto nel momento della programmazione di una lezione scolastica. L'assunzione di prospettiva di un soggetto in difficoltà aiuta infatti a produrre un aumento di sentimenti empatici, a dare maggiore importanza al benessere della persona e, se si considera che l'appartenere a un gruppo positivo è importante per la riduzione del disagio di un soggetto, è possibile che l'importanza data al benessere venga estesa a tutto il gruppo cui l'individuo appartiene.

⁷³ E. Aronson, S. Patnoe, *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*, New York, Pinter & Martin, 2011.

⁷⁴ Ibidem.

In riferimento alla categorizzazione sociale che, come sopra detto, è alla base della formazione degli stereotipi e base cognitiva del pregiudizio, Marilyn Brewer e Norman Miller⁷⁵, nel 1984, hanno proposto un processo di decategorizzazione. Se infatti la categorizzazione porta alla depersonalizzazione, la decategorizzazione dovrebbe portare all'eliminazione di immagini generalizzate e condivise e quindi a una conseguente riduzione del pregiudizio. A essa si è aggiunta la ricategorizzazione elaborata da Samuel L. Gaertner e John F. Dovidio⁷⁶ nel 2000, dove, da una situazione di partenza in cui esiste un noi e un loro, si passa a una situazione nuova in cui esiste un noi più inclusivo. Vero è, tuttavia, che un ulteriore contatto può mettere in evidenza le differenze e portare quindi alla nascita di nuovi pregiudizi.

Infine, particolarmente utile per lo studio in esame, è il ruolo svolto dall'educazione. Diversi studiosi sostengono che il pregiudizio sia il frutto dell'ignoranza e che l'educazione debba quindi svolgere un ruolo di promotrice di tolleranza e di rispetto, al fine di ridurre la chiusura mentale, soprattutto partendo dalle nuove generazioni. La cultura umanistica, in primis, deve essere in grado, attraverso una rivisitazione profonda dei programmi, degli argomenti trattati e dei metodi, di fornire gli strumenti necessari per pensare e agire in maniera critica. L'autenticità della conoscenza dell'*Altro* dovrebbe divenire la base per una maggiore responsabilizzazione e per un futuro dialogo che crei una positiva intercultura all'interno di un mondo sia scolastico che extrascolastico sempre più eterogeneo e culturalmente vario.

Ed è proprio su quest'ultimo aspetto che si focalizzeranno i capitoli che seguono: individuare, attraverso un'analisi della letteratura definita dall'etichetta *postcoloniale e della migrazione*, una possibile via affinché la cultura umanistica, e dunque anche la letteratura, possa, anche all'interno delle scuole, offrire un'educazione volta a una riduzione del pregiudizio a partire dalle nuove generazioni.

⁷⁵ M. B. Brewer, N. Miller, "Beyond the contact hypothesis: theoretical perspectives on desegregation" in N. Miller, M. B. Brewer (Eds.), "Groups in contact: The psychology of desegregation", Orlando, FL, *Academic Press of Social Psychology*, 34: 281-302, 1984.

⁷⁶ S.L. Gaertner, J.F. Dovidio, *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*, New York, Psychology Press, 2000.

2. LA LETTERATURA COME ASSUNZIONE DI PROSPETTIVA

Come sostiene Marc Augé¹, la disciplina antropologica ha, tra le sue finalità, la riflessione e l'interpretazione del concetto di *Altro* a tutti i livelli sociali e mondiali. L'era contemporanea, con le sue trasformazioni rapide, con le conseguenze proprie della globalizzazione, è una realtà che richiede, sempre di più, uno sguardo antropologico, cioè una riflessione ad ampio raggio, già a partire dalle classi scolastiche, sul concetto di alterità, soprattutto all'interno di un mondo in cui l'intercultura cerca di trovare sempre più il suo spazio.

Ma chi è l'*Altro*?

Così l'altro per antonomasia è l'immigrato. Migrante, extracomunitario, clandestino, illegale: una genealogia del potere che, seguendo una precisa continuità con lo sviluppo economico, non manca di aumentare la gamma delle rappresentazioni col fine di accrescerne il profitto. Dunque l'imperativo è sempre lo stesso: rendere il differente difforme, trasformare l'*Altro* in alterità, ben sapendo che ogni posizione occupata, compresa quella del clandestino, corrisponde a precise logiche di sfruttamento.²

E ancora:

L'altro è il fantasma della storiografia. È l'oggetto che essa cerca, che onora e che sotterra.³

Con queste parole, Michel de Certeau, antropologo e storico francese del secolo scorso, descrive il pericolo nel quale buona parte degli storiografi rischia di incorrere nella scrittura di un passato che guarda sempre a una delle due facce della medaglia. Il soggetto *Altro* finisce spesso per essere descritto attraverso gli occhi di chi è *Altro* rispetto a lui e divenire così un oggetto distorto, perturbante, alterato nei tratti e soprattutto ridotto al silenzio. La storia che noi conosciamo è la storia di una prospettiva; e se imparassimo a conoscere anche l'altra, di prospettiva? In che modo il mondo potrebbe essere osservato e la storia interpretata attraverso occhi, abitudini, educazioni e costumi che siano altri rispetto a quelli cui siamo sempre stati abituati? Come non dimenticarci che noi siamo

¹ M. Augé, *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Parigi, SEUIL, 1992 [trad. it.: D. Rolland, *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera, 2005].

² G. Proglione, "Ridiscutere la storia coloniale italiana?", *Quaderni del 900*, 12:109-115, 2012, p. 109.

³ M. de Certeau, *L'écriture de l'histoire*. Parigi, Gallimard, 1975, p. 6; [trad. it. *La scrittura della storia*, Milano, Jaca Book, 2006].

Altri rispetto a chi è *Altro* da noi? La storiografia ha tuttavia cominciato ad aprirsi a una rappresentazione dell'alterità nuova, che cerca di mettere al centro i protagonisti di ambo le parti. Si pensi, ad esempio, all'interpretazione offerta da Tzvetan Todorov, in *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*, in cui già nel 1982 scrive:

Il fatto è che il rapporto con l'altro non si costituisce entro una sola dimensione. [...] C'è, in primo luogo, un giudizio di valore (piano assiologico): l'altro è buono o cattivo, mi piace o non mi piace, o meglio, come si diceva allora, è mio pari o è un mio inferiore. [...] Vi è, in secondo luogo, l'azione di avvicinamento o di allontanamento nei confronti dell'altro (piano prasseologico): io abbraccio i valori dell'altro, mi identifico con lui; oppure assimilo l'altro a me stesso, gli impongo la mia propria immagine; fra la sottomissione all'altro e la sottomissione dell'altro vi è anche un terzo termine, la neutralità o indifferenza. In terzo luogo, io conosco e ignoro l'identità dell'altro (piano epistemologico).⁴

T. Todorov, attraverso un'analisi del rapporto con l'*Altro*, propone una rivisitazione del fenomeno storico della colonizzazione delle Americhe, presentandolo non come una storia fatta solo di conquiste e schiavitù ma come “una storia della scoperta che l'io fa nell'altro, [...] dell'incontro più straordinario della storia occidentale”⁵: “quello con l'altro assoluto, con il diverso per eccellenza”.⁶ E l'introduzione di un punto di vista inedito per guardare a quei fatti storici assume un'importanza ancora maggiore se si pensa che parte dei pregiudizi di cui la nostra società è preda sono la conseguenza di quei primi contatti avvenuti con la scoperta delle Americhe.

Così come la storia può combinarsi a uno sguardo antropologico che porti all'assunzione di più prospettive, anche la letteratura può fare la sua parte e divenire uno strumento che usa la parola per opporsi al silenzio.

È esistito un più generale senso o sentimento dell'Altro, che è la conseguenza del gigantesco sforzo compiuto dall'Occidente per controllare, contenere, escludere quanto di “irrazionale” si opponeva alla civiltà: la follia, le perversioni, l'improduttività, il pensiero magico, le superstizioni, ecc. Non è vero [...] che si trattò solo di un'operazione di esclusione ed emarginazione, si trattò anche di includere e omologare quanto prima era eccentrico, misterioso, fuori squadra; ma certo il risultato non cambia e fu quello di un generale disincanto che tese a ridurre le differenze tra i popoli e le culture. [...] Ne risultò per contraccolpo

⁴ T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*, Torino, Einaudi, 1992, p. 225.

⁵ Ivi, p. 5.

⁶ P. Crovetto, *Nota introduttiva*, in T. Todorov, op. cit., p. VII.

un bisogno, una nostalgia di alterità, quale appunto ritroviamo anche e soprattutto nella letteratura [...] affascinata e inquietata dall'Altro.⁷

La letteratura, soprattutto a partire dall'epoca coloniale e poi postcoloniale, ha sentito la necessità di fare esperienza dell'*Altro*, di tentare una possibile immedesimazione, nonostante gli esiti problematici che tale tentativo ha portato necessariamente con sé. Se da un lato abbiamo la presenza di scrittori che, pur essendo dalla nostra parte della storia e pur essendo stati plasmati secondo quella che è la nostra prospettiva, hanno tentato un rapporto con l'alterità, non dobbiamo però dimenticare tutta quella parte di letteratura più recente che ci giunge dall'altra parte in campo, cioè la *letteratura postcoloniale e della migrazione*, che riporta alla luce “una memoria celata che aspettava di essere raccontata da oltre cinquant'anni”.⁸ Se infatti la colonizzazione italiana nel Corno d'Africa può dirsi conclusa negli anni Sessanta, è a partire dagli anni Ottanta e soprattutto dagli anni Novanta che queste scritture diventano una presenza considerevole nel nostro panorama nazionale, avendo tuttavia non poche difficoltà, come vedremo, nel trovare una loro possibile collocazione nel canone letterario italiano.

Come sostiene Armando Gnisci⁹, la consapevolezza della colonizzazione come avvenimento invasivo deve essere il punto di partenza per la presa di coscienza della responsabilità storica degli europei, quindi per la futura costruzione di un'Europa multiculturale. La decolonizzazione, anche letteraria, dovrebbe garantire e assicurare la via alla creolizzazione.¹⁰

La letteratura, a partire dall'uso che di essa si può fare in una classe scolastica, può quindi essere il mezzo in grado di consentire un'apertura di orizzonti circa la diversità, può essere lo strumento necessario per la ridefinizione di un passato comune in cui una prospettiva non esclude più l'altra, in cui a uno sguardo si frappone sempre l'altro.

Il capitolo presente vuole mostrare come la parola dell'*Altro*, anche all'interno della letteratura occidentale, sia sempre stata cancellata e ridotta al silenzio, e come,

⁷ S. Brugnolo, *La tentazione dell'Altro. Avventure dell'identità occidentale da Conrad a Coetzee*. Roma, Carrocci editore, 2017, p. 27.

⁸ G. Proglione, op. cit., p. 110.

⁹ A. Gnisci, *Via della Decolonizzazione europea*, Isernia, Iannone, 2004, p. 93.

¹⁰ Il Concetto di *Creolizzazione* nasce con Edouard Glissant; s'intende il risultato del contatto tra culture locali e culture dei colonizzatori nei Caraibi. In contrasto con il concetto occidentale di identità con un'unica radice, che esclude ogni altra, la creolizzazione è il prodotto nuovo e imprevedibile di un sistema di relazioni tra elementi eterogenei.

attraverso una sua riconquista, diventi uno strumento imprescindibile per una conoscenza più neutra di chi abbiamo sempre ritenuto lontano e incomprensibile.

Partirò quindi da quelle che sono le scelte linguistiche adottate da questi scrittori e dalle loro difficoltà nell'ottenere uno spazio all'interno del canone letterario italiano. Proseguirò poi con l'analisi di un'opera contemporanea, *La mia casa è dove sono*, della scrittrice Igiaba Scego, figlia di genitori somali migrati in Italia al tempo del regime di Siad Barre¹¹, la quale racconta gli ostacoli e le difficoltà che un migrante di seconda generazione deve superare in un paese nel quale, tuttavia, è nato. I paragrafi successivi porranno invece l'accento sull'epoca della colonizzazione italiana in Africa, analizzandola sia dal punto di vista del colono, attraverso il romanzo *Tempo di uccidere* di Ennio Flaiano, sia dal punto di vista del colonizzato, con l'analisi del romanzo *Regina di fiori e di perle* di Gabriella Ghermandi.

In conclusione mi soffermerò su alcuni autori italiani ipercontemporanei, quali Eraldo Affinati ed Eugenio de Signoribus, per continuare a offrire due prospettive entrambe imprescindibili per una lettura più critica della realtà eterogenea attuale.

L'obiettivo primario del capitolo è evidenziare i benefici che una conoscenza di questa letteratura può apportare, al fine di considerare come un ampliamento del canone letterario italiano possa renderlo più adatto a rispecchiare l'*Epoca della Grande Migrazione*¹². Si farà inoltre qualche accenno all'inserimento della letteratura *postcoloniale e della migrazione* all'interno delle scuole, per introdurre l'ipotesi che verrà approfondita al capitolo successivo.

¹¹ Mohammed Siad Barre: dittatore della Somalia dal 1969 al 1991.

¹² H. M. Enzensberger, *La Grande Migrazione*, Torino, Einaudi, 2003.

2.1. Prendere la parola: lo sguardo dell'*Altro*

Solo quando accetti di specchiarti in altri occhi puoi vedere e misurare te stesso.¹

Gabriella Ghermandi, *Regina di fiori e di perle*.

Negli ultimi anni, studiosi di letteratura italiana hanno cominciato a porre l'attenzione sulla rappresentazione del colonialismo italiano nel Corno d'Africa, iniziando a dare rilevanza a tutte quelle opere nate con l'intento di far riaffiorare, attraverso nuove interpretazioni e riscritture, la storia coloniale europea. Sono quindi stati rivalutati tutti quegli scritti classificati sotto l'etichetta di *Letteratura postcoloniale e della migrazione*, in cui lo scrittore, che in alcuni casi coincide con il testimone, si colloca in quella parte della storia che – come scriveva Michel de Certeau² - è sempre stata il fantasma. L'obiettivo di questi scrittori è riportare alla luce memorie minacciate dal silenzio e dall'oblio e ricomporre, servendosi di punti di vista alternativi, storie altrimenti divise.

Non si tratta solo di opere autobiografiche, biografiche e di testimonianza, ma di veri e propri tentativi di ricostruzione storica, talvolta passando, per necessità, attraverso il mezzo della finzione. Lo stesso accade anche in autori impegnati nella ricostruzione di un'altra alterità: la storia ebraica e la Shoah.³

Le indagini condotte dai narratori di Sebald, Modiano, Perec sono storiche e autobiografiche allo stesso tempo. Verità storica e scrittura letteraria si confondono nel tentativo di costruire zone di intelligibilità nella confusione della "post-memoria" [...]. L'autofinzione, a sua volta, sarà da considerarsi un'implicazione del paradigma indiziario: l'immaginazione è il collante che unisce le macerie, che dà senso ai frammenti sopravvissuti alla distruzione.⁴

L'intreccio tra reale e fittizio permette di rielaborare, sia a livello personale che collettivo, un passato traumatico e di scrivere romanzi che superino la mera testimonianza cronachistica, che era invece tratto comune della prima stagione di scrittura della migrazione in Italia.⁵

¹ G. Ghermandi, *Regina di fiori e di perle*, Roma, Donzelli editore, 2017, p. 130.

² M. de Certeau, op. cit.

³ G. Benvenuti, *Il romanzo neostorico italiano. Storia, memoria, narrazione*, Roma, Carrocci editore, p. 86.

⁴ C. M. Galanti, *Paradigma indiziario e fotografia*; Sebald, Modiano, Perec, in S. Albertazzi, F. Amigoni (a cura di), *Guardare oltre. Letteratura, fotografia e altri territori*, Roma, Meltemi, 2007, p. 92.

⁵ G. Benvenuti, op. cit., p. 86.

Al centro torna il concetto di prospettiva: il lettore italiano entra in contatto con romanzi che trattano la storia dell'*Altro*, di chi stava e sta dall'altra parte della storia, ma tali scritti sono però opera di chi racconta quella che invece è la propria storia, perciò il concetto di 'alterità' non può che essere il frutto di una visione relativa della realtà. Da qui l'importanza che la letteratura può assumere, anche in un contesto scolastico, nel ridurre la presenza di stereotipi e pregiudizi a livello sociale. La cultura umanistica permette di assumere, anche se per breve tempo, un punto di vista alternativo rispetto a quello comunemente adottato, permette l'immedesimazione nell'*Altro* e l'instaurazione di un dibattito che si frapponga al monologo del passato.

Con *Letteratura postcoloniale e della migrazione* s'intende quella parte di letteratura prodotta da scrittori migranti - sia di prima che di seconda generazione - in lingua italiana, quelle opere che stanno aprendo il nostro panorama letterario a nuove prospettive e a nuovi dialoghi. "Lo scrittore migrante in generale si caratterizza per il fatto di utilizzare per la scrittura una lingua che non è la sua lingua di origine".⁶ Al centro della produzione è il tema della colonizzazione - soprattutto in Etiopia, Eritrea, Libia e Somalia - raccontata dal punto di vista del colonizzato, e il conseguente tema della migrazione, vissuta in prima persona dall'autore o esperita per mezzo dei racconti dei familiari. Con l'aggettivo *postcoloniale* non si vuole indicare solo il tempo che segue l'età *coloniale*, ma porre le basi per una critica a ciò che storicamente è stata la colonizzazione e a ciò che essa continua a produrre nelle forme di un nuovo colonialismo e di una globalizzazione neoliberista.⁷

Ancora oggi si tende a negare il reale danno che dalle azioni coloniali è derivato. Da ciò i benefici che da una rivalutazione positiva di questi romanzi possiamo trarre: primo fra tutti, una trattazione più oggettiva di una fetta di storia da sempre negata.

Vi è in Italia un'attenzione ancora scarsa e piuttosto disordinata nei confronti di quelle scritture in italiano prodotte da soggetti in transito, la cui lingua madre è diversa dall'italiano; si tratta in molti casi di scrittrici, talvolta provenienti da ex colonie italiane.⁸

⁶ M. A. Rocchi, "Storie sul filo del tempo. Intervista a Gabriella Ghermandi", *La modernità letteraria*, 8:173-185, 2015, p. 180.

⁷ R. Derobertis, *Fuori centro. Percorsi postcoloniali nella letteratura italiana*, Roma, Aracne editrice, 2010, pp. 8-9.

⁸ Ivi, pp. 10-11.

In Italia, un dibattito pubblico sul colonialismo e sulla decolonizzazione è infatti pressoché assente, ma è anche attraverso *la letteratura postcoloniale e della migrazione* che può trovare oggi un suo spazio. Voci prima ridotte al silenzio stanno diventando l'interlocutore prima mancante di un dialogo necessario per la rifondazione di una base comune in cui sviluppare una società più attenta alla multiculturalità.

La questione della lingua è quindi di vitale importanza “Can the Subaltern Speak?”⁹ si chiedeva Gayatri Ch. Spivak alla fine degli anni Ottanta. E se parlassero, quale lingua parlerebbero? La propria o quella del colonizzatore? In ambito letterario la parola del colonizzato è stata a lungo ridotta al barbugliamento di Calibano nella *Tempesta* di William Shakespeare (1611) e al silenzio di Venerdì nel *Robinson Crusoe*¹⁰ di Daniel Defoe (1719): due opere che hanno posto le basi per la letteratura occidentale moderna incentrata sul rapporto tra colonizzato e colonizzatori. In questi capolavori letterari, il subalterno viene a trovarsi in un'incapacità di espressione: “Non solo la parola è stata negata, ma era di fatto considerata non raggiungibile per questi soggetti”.¹¹ E Calibano infatti è l'*Altro*, deformato da quell'ottica razzista che porta a descriverlo con gli stilemi dell'ubriaccone, del pigro e del violentatore. E se Venerdì viene invece descritto come un buon selvaggio disposto a riconoscere come legittimo il potere di Robinson, il cui mondo non può che iniziare e finire nel padrone, il suo ritratto non è certo all'insegna della positività: viene presentato alla stregua di un uomo servizievole pronto a sottomettersi a chi è comunemente reputato migliore di lui.¹²

Ma se fossero loro a raccontare la loro parte di storia, come la racconterebbero? Anche se il Calibano di Shakespeare ha un suo ridotto spazio di espressione, afferma, ad esempio: “This Island's mine, by Sycorax my mother, / Which thou tak'st from me [...], I am all the subjects that you have, / Which first was my own King”¹³, la sua parola è comunque limitata e interpretata secondo il punto di vista di Prospero, il maschio bianco europeo e civilizzatore. Ma cosa succederebbe se i ruoli si invertissero? Una risposta la

⁹ G. C. Spivak, *Can the Subaltern Speak?* in C. Nelson, L. Grossberg et alii, *Marxism and the Interpretation of Culture*, London, Macmillan Education, 1988, pp. 271-313.

¹⁰ D. Defoe, *Robinson Crusoe*, Londra, W. Taylor, 1719; [trad. it. di M. Paronelli: D. Defoe, *Robinson Crusoe*, Milano, Vallardi, 1923.]

¹¹ I. Scego, “La madre e l'altra madre: la questione della lingua in Ghermandi e Ubx Cristina Ali Farah”, *Moderna*, 13(1): 87-104, 2010, p. 89.

¹² Ivi, p. 90.

¹³ W. Shakespeare, *The Tempest*, F. Kermode, Methuen e Co., Londra, 1958 [trad.it.: A. Lombardo, *La tempesta*, Milano, Garzanti, 2015.I, II, vv. 333-334: «Quest'isola è mia da Sycorax, mia madre, / Tu me l'hai presa [...] io sono tutti i sudditi che hai, / Io che prima ero il mio proprio Re».

troviamo in *Foe*¹⁴, un romanzo di John Maxwell Coetzee pubblicato nel 1986. J. M. Coetzee è uno scrittore originario di Città del Capo, in Sudafrica. Il suo romanzo riprende le vicende di Robinson Crusoe e di Venerdì. Anche qui il subalterno è presentato nell'incapacità di parlare: ha la lingua spezzata, è condannato per sempre al silenzio. Eppure la sua ribellione passa attraverso la parola:

Non riesce a parlare, ma disegna «O» una dietro l'altra, e qui c'è il suo atto di ribellione, ormai si è impossessato della lingua del suo colonizzatore. Questo significa che nessuno potrà mai più travisare la sua storia, che sarà lui a raccontarla con la scrittura e il potere appena acquisito. Scrivere dopotutto è un atto politico.¹⁵

Se prendessero la parola, non ci troveremmo più di fronte a un monologo unilaterale, ma il nostro passato diventerebbe un dialogo a più voci. La scrittura, divenendo atto politico, creerebbe confusione in un potere non educato ad ascoltare l'*Altro*, non abituato a includere lo sguardo del "diverso". La narrazione assumerebbe i contorni di una contro-narrazione della storia dei colonizzatori: riporterebbe alla luce un trauma rimosso che necessita di essere rielaborato, farebbe riemergere tracce nascoste e prima obliate.

Questa sembra quindi la possibile via indicata dai migranti: "la via di un'emancipazione compiuta attraverso la parola e la presa di parola letteraria".¹⁶

Ma sorge quindi un interrogativo: se il colonizzato opta per l'utilizzo della lingua del colonizzatore, non finisce per acquisire parte di quella cultura che ha tentato di reprimere la sua? Dovrebbe quindi scrivere nella propria lingua madre?

Bisogna tenere presente che le culture da cui questi scrittori giungono sono a oralità diffusa, hanno conservato, cioè, a differenza della nostra, l'importanza di una comunicazione non esclusivamente in forma scritta. La scrittrice italo-etiope Gabriella Ghermandi, ad esempio, è consapevole dell'importanza dell'oralità come forma di resistenza. Nel suo romanzo, *Regina di fiore e di perle* (2007)¹⁷, ha scelto come

¹⁴ J. M. Coetzee, *Foe*, Londra, Secker, editore, 1986; [trad. italiana di G. P. Colombo: J. M. Coetzee, *Foe*, Torino, Milano, Rizzoli, 1987].

¹⁵ I. Scego, "La madre e l'altra madre", op. cit., pp. 90-91.

¹⁶ L. Quaquarelli, "Le domestiche della globalizzazione. Il lavoro femminile nella letteratura italiana dell'immigrazione", *Narrativa*, 31-32: 249-256, 2010, p. 256.

¹⁷ G. Ghermandi, op. cit.

protagonista una giovane donna, Mahlet, che trova la sua strada raccogliendo storie di uomini e donne della sua terra:

Quando ero piccola, me lo dicevano sempre i tre venerabili anziani di casa: “Sarai la nostra cantora” [...] “Guardatela!”, bisbigliava il vecchio Yacob, [...] mentre sorrideva, spalancando la bocca vuota con quell’unico incisivo superiore. [...] “Tienila stretta quella curiosità e raccogli tutte le storie che puoi. Un giorno attraverserai il mare e porterai le nostre storie nella terra degli italiani”.¹⁸

Come scrive Igiaba Scego, scrittrice italiana di origine somala, “la parola non è possibile coglierla solo con gli occhi, non è possibile farla solo con le mani. C’è bisogno di un sottotesto fatto di suoni e voci. Una letteratura che va anche ascoltata”.¹⁹

Per quanto questi scrittori abbiano quindi deciso di adottare la lingua del colonizzatore, non hanno tuttavia abbandonato quella tendenza all’oralità che è propria della loro terra natia: unendo oralità a forma scritta hanno creato un perfetto connubio tra due identità, alle quali si sentono di appartenere. È già un primo passo verso la coabitazione culturale.

Ad ogni modo, l’uso della lingua del colonizzatore per far sì che la propria parola venga ascoltata è stato vissuto in maniera ambivalente dai vari autori migranti. Anche se negli ultimi anni, come ha dimostrato la rivista bolognese nata nel 2007 «Scritture migranti», la produzione di testi in italiano di scrittori con esperienza di migrazione sia aumentata in maniera esponenziale, in Africa la questione è ancora un argomento caldo.²⁰ Dopo l’esperienza della decolonizzazione, molti scrittori hanno optato per la scrittura nella lingua del paese nemico, al fine di raggiungere un pubblico più ampio possibile non solo all’interno ma anche all’esterno della propria terra, puntando più sul contenuto che sulla lingua di espressione. Per loro, le lingue europee sono ormai divenute parte della loro stessa cultura, far finta che così non sia significherebbe la cancellazione di una buona fetta della loro stessa storia.²¹

Non è però un’eccezione il malessere di scrittori come lo storico del Burkina Faso Joseph Ki-Zerbo:

¹⁸ G. Ghermandi, op. cit., pp. 5-6.

¹⁹ Igiaba Scego, “La madre e l’altra madre”, op. cit. p. 93.

²⁰ L. Barile, “Scrittori migranti in un incontro a Siena”, *Moderna*, 12(1): 105-112, 2010, p. 105.

²¹ *Ibidem*.

Dicono che i nostri sono paesi francofoni, anglofoni o lusofoni, nonostante il fatto che il settanta o l'ottanta per cento delle popolazioni non parli queste lingue. L'ottanta per cento degli abitanti del Senegal parla in wolof, eppure il Senegal non viene considerato wolofono, ma francofono. Secondo me, si tratta di un abuso di linguaggio.²²

Una soluzione è quella proposta dallo scrittore del Togo Kossi Komla Ebri, il quale propone di restituire alla scrittura l'intonazione, la gestualità e i meccanismi memoriali legati all'oralità, propri della sua tradizione culturale. Questo fecero, ad esempio, oltre a Gabriella Ghermandi, lo scrittore della Costa d'Avorio Ahmadou Kourouma e il maliano Yambo Ouologuem, che hanno tentato una *creolizzazione* del francese attraverso una sua africanizzazione, mescolando la lingua francofona con elementi propri della lingua malinka, per creare una sorta di lingua franco-malinka. Ne deriva il termine *Oralitura*, ossia una scrittura miscidata all'oralità. Secondo Komla Ebri, inserendo nelle opere elementi propri dell'oralità – parabola, proverbi, movimenti del corpo, espressioni del viso, tono della voce, etc. – il discorso della tradizione orale riesce a inserirsi all'interno di un discorso letterario. Per lui “la scrittura in italiano è una «rinascita» e non una sorta di «traduzione interna» dalla propria lingua materna.”²³

Così Gabriella Ghermandi scrive romanzi principalmente in italiano, quella che per lei è sia la lingua dell'oppressore, sia la sua stessa “lingua padre”. Per lei la lingua è qualcosa di flessibile, che cambia continuamente sia nel tempo che nello spazio.

Per i bianchi non ero bianca e per i neri non ero nera. Mia madre ha vissuto e subito il colonialismo e voleva che io e i miei fratelli ci sentissimo il più possibile italiani. Voleva cancellare la sua identità e la sua lingua: oggi io parlo benissimo l'amarico e lo capisco meglio di lei... la nostra era una vita mista, fatta di quattro lingue diverse: l'amarico e l'italiano erano quelle di tutti i giorni, il bolognese e il tigrino erano le lingue della festa.²⁴

Ancora afferma:

L'italiano per me è la lingua-padre, non è per me solo la lingua dell'ex-colonizzatore. In Etiopia, tra l'altro, l'italiano non è rimasto. [...] Io non sto utilizzando una lingua che il mio paese ha ereditato dalla colonizzazione, sto utilizzando la lingua di mio padre, che è una lingua che sento mia. Sicuramente come scrittrice mi piace pensare di utilizzare le mie lingue, però c'è anche la questione della comunicazione del

²² <http://www.lefaso.net/>.

²³ L. Barile, op. cit., p. 108-109.

²⁴ G. Ghermandi, *Regina di fiori e di perle*, Roma, Donzelli editore, 2007 (citato dalla quarta di copertina).

tuo messaggio ad un pubblico. [...] È sempre importante tenere presente fino a dove vuoi fare arrivare il tuo messaggio. [...] Il mio è un romanzo *etiocentrico*, in cui traspare molto l'orgoglio di appartenenza all'Etiopia. In questo momento, prima di privilegiare l'utilizzo dell'amarico, preferirei poter far sapere al mondo che io sono orgogliosa di essere etiope. Questo è il mio messaggio e di conseguenza è funzionale l'uso di una lingua che sia più internazionale.²⁵

Non a caso, all'interno di *Regina di fiori e di perle*, la Ghermandi utilizza, oltre alla lingua italiana, anche la lingua amarica, miscidando due identità che sente entrambe proprie. E la stessa soluzione adotta anche Igiaba Scego, combinando italiano a lingua somala. L'obiettivo è quello di creare un romanzo che susciti nel lettore una condizione di spaesamento:

In Italia si dà per scontato che gli "altri" parlino una lingua "strana", senza considerare che l'italiano è "strano" per il resto del pianeta, esclusi i settanta milioni di persone che lo parlano, tenendo conto anche degli italiani che sono espatriati. [...] Il fatto di inserire un'altra lingua accanto all'italiano aveva per me lo scopo di creare questa diversa prospettiva.²⁶

Si tratta di una scelta adottata dalla maggior parte degli scrittori migranti. L'italiano assume nei loro testi una forma essenziale, asciutta, fluida e diventa una lingua matrioska che ingloba diversi codici e diverse culture.²⁷

Per concludere la questione linguistica, riporto le parole del poeta palestinese Mahmud Darwish, che pur scrivendo in arabo rispetta la scelta di una scrittura italiana:

Penso sia il segno più alto dell'integrazione e della buona convivenza. Ovviamente questo vale se c'è una scelta libera e non obbligata. Lo scrittore deve esprimersi nella lingua che gli permette di esprimersi meglio. È diverso il caso dei popoli colonizzati e obbligati ad esprimersi nella lingua del colonizzatore.²⁸

Il romanzo che si inserisce quindi sotto l'etichetta di *letteratura postcoloniale e della migrazione* è un romanzo che assurge a emblema di una realtà contemporanea dove la rigida presenza di netti confini culturali non ha più ragion d'essere, dove le culture sono fluide, così come le lingue parlate, e la letteratura, che spesso ha assunto il compito di interpretare il reale, non può restare esterna e immutabile di fronte al cambiamento.

²⁵ M. A. Rocchi, "Storie sul filo del tempo", Op. cit., p. 177.

²⁶ Ivi, p. 176.

²⁷ I. Scego, "La madre e l'altra madre", op. cit., p. 90.

²⁸ Ivi, p. 87.

Sebbene buona parte di questi scrittori abbia adottato l'italiano come lingua d'espressione, non entrano tuttavia con facilità nel canone letterario nazionale. Come ha dichiarato la Ghermandi in un'intervista:

Non so se in Italia si può iniziare a parlare di letteratura postcoloniale. [...] Tra noi scrittori delle ex-colonie c'è contatto. [...] Si potrebbe iniziare a parlare di letteratura postcoloniale, ma ci vorrebbe uno spazio adatto. Credo ci sia una sorta di reticenza in Italia a creare uno spazio culturale adatto a questa letteratura.²⁹

Sono stati proprio gli scrittori migranti a mettere in dubbio il concetto di canone letterario italiano, a evidenziare la necessità di un suo ripensamento. Questi scrittori creano una contaminazione culturale e linguistica che mette in dubbio il concetto stesso di identità nazionale. Ma fino a che punto si può ancora parlare di nazione come “complesso di persone che hanno comunanza di origine, di lingua, di storia e che di tale unità hanno coscienza”?³⁰ Da tempo si è iniziato a rivalutare la nostra storia risorgimentale e post-unitaria, con gli annessi processi di unificazione e di costruzione di una nazionalità *italiana*. Attraverso le scritture postcoloniali e della migrazione, il nostro percorso verso l'unità può essere interpretato in maniera più critica: non più una marcia trionfale che procede decisa verso l'unificazione, ma “un faticoso sentiero, ogni svolta del quale ha comportato esclusioni e rinunce, inclusioni forzate e dominanti: esclusioni e inclusioni hanno piuttosto tracciato l'immagine di una precaria e discutibile identità italiana”.³¹ Forse la vera domanda è: cosa s'intende per *italiano* oggi? Cosa comporta l'uso dell'etichetta *letteratura postcoloniale e della migrazione*?

Sono cosa? Sono chi? Sono nera e italiana. Ma sono anche somala e nera. Allora sono afroitaliana? Italoafricana? Seconda generazione? Incerta generazione? Meel Kale³²? Un fastidio? Negra saracena? Sporca negra? Non è politicamente corretto chiamarla così, mormora qualcuno dalla regia. Allora come la chiameresti tu? Ok, ho capito, tu diresti di colore. Politicamente corretto, dici. Io lo trovo umanamente insignificante. Quale colore di grazia? Nero? O piuttosto marocchino? Cannella o cioccolato? Caffè? Orzo in tazza piccola? Sono un crocevia, mi sa. Un ponte, un'equilibrata, una che è sempre in bilico e non lo è mai. Alla fine, sono solo la mia storia. Sono io e i miei piedi. Sì, i miei piedi...³³

²⁹ M. A. Rocchi, “Storie sul filo del tempo”, op. cit., p. 180.

³⁰ <http://www.treccani.it/enciclopedia/nazione/>

³¹ G. Benvenuti, op. cit., p. 96.

³² Meel Kale: altrove, di un altro luogo.

³³ I. Scego, *La mia casa è dove sono*, Torino, Loescher, 2012, pp. 33-34.

Igiaba Scego, con la sua presa di parola che si fa rivendicazione, evidenzia l'inutilità di tutte quelle etichette che quotidianamente sentiamo la necessità di utilizzare. Chi è italiano e chi non lo è? Cosa è italiano e cosa non lo è? Come sottolineato nel capitolo precedente, affibbiare etichette come *Letteratura postcoloniale e della migrazione* determina una categorizzazione della realtà che reitera stereotipi e pregiudizi.

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, anni in cui le scritture migranti hanno visto un incremento significativo, sono state solo le case editrici specializzate in pubblicazioni interculturali a farsi carico della circolazione di questi autori. La conoscenza dell'*Altro* veniva reputata indispensabile per la costruzione di una società interculturale che si stava aprendo al dialogo e che necessitava di rileggere la storia al fine di superare un pensiero tendenzioso e arretrato. Come sottolineano Ezio Raimondi³⁴ e Remo Ceserani³⁵, oggi tuttavia gli scrittori migranti di seconda generazione dovrebbero essere considerati italiani in quanto abitano un paese che dovrebbe essere aperto a un orizzonte post-nazionale. Eppure, anche se italiani, la loro accoglienza nell'editoria nazionale è solo parziale. Spesso accade che un romanzo venga pubblicato solo se alla mano dello scrittore migrante s'accompagna una mano ritenuta a tutti gli effetti *italiana*, che garantisca così la legittimità di pubblicazione: una sorta di certificazione di una scrittura che non è altrimenti ritenuta del tutto legittima. Ciò non fa altro che reiterare, anche nella presa di parola letteraria, un nuovo sopruso coloniale, portando a invadere uno spazio d'espressione che lo scrittore migrante, con la sua scrittura, rivendica come suo. Se così non è, le uniche categorie nelle quali viene loro concesso di inserirsi sono quelle dell'autobiografia, della biografia e della cronaca, come se le loro opere non potessero essere altro che una produzione testimoniale.³⁶ Sebbene negli ultimi anni sia stato loro garantito uno spazio più ampio e una maggiore libertà, rimane pur vero che la loro specificità di *letteratura migratoria* non è scomparsa e che continuano a essere interpretate come spazi di dibattito interculturale. È quindi corretto continuare a parlare di questa letteratura come di un genere o sottogenere letterario a parte, come di un fenomeno indipendente che dev'essere giudicato dalla critica attraverso strumenti costruiti *ad hoc*? A partire dalla *Grande Migrazione* degli anni Ottanta, siamo tutti entrati

³⁴ E. Raimondi, *Letteratura e identità nazionale*, a cura di E. Menetti, Milano, Bruno Mondadori, 2000.

³⁵ R. Ceserani, *Raccontare la letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990.

³⁶ G. Benvenuti, *Il romanzo neostorico italiano*, op. cit., 97-101.

in un contesto migratorio globale, che porta alla definizione di nuovi orizzonti linguistici, culturali e identitari. È di letteratura globale che ognuno di noi dovrebbe parlare: oggi qualsiasi scrittore si sente in parte sradicato da quelle che sono le sue tradizioni: nessuno è «immobile» e «autoctono».³⁷ Questa transnazionalità cui la letteratura si sta pian piano aprendo è necessaria, al fine di restare al passo con una realtà che muta, cambia e si evolve.

Le scritture migranti e postcoloniali sono un luogo di negoziazione all'intersezione tra lingue e culture, rimettono in gioco e in movimento le costruzioni identitarie degli stati nazionali, incrinano la relazione stretta stabilitasi tra lingua, letteratura e nazione, fondativa, com'è noto, dell'identità nazionale italiana.³⁸

Per concludere, è importante garantire alla *letteratura postcoloniale e della migrazione* un suo spazio di espressione, evitandone la possibile marginalizzazione, ma rimane tuttavia anche essenziale evitare che queste scritture vengano percepite esclusivamente come discorsi che riportano alla luce il rimosso e che creano un contro-discorso rispetto a quello dominante. Ogni opera, se meritevole, dev'essere pubblicata e giudicata in maniera oggettiva per ciò che essa è, indipendente dalla categoria in cui, a priori, finisce per essere inserita. È necessario superare la distinzione tra letteratura italiana e letteratura migrante e/o post-coloniale per consentire così una comparazione tra due o più opere che vengono in genere considerate separatamente.

Io non amo questa etichetta. Letteratura migrante... che significa? Molti italiani hanno scritto di migrazione... è letteratura migrante? Io credo che esista la letteratura italiana e le sue diverse sfaccettature tematiche di stile, contenuto, ecc., ecc. Io sono solo una sfaccettatura di questo corpus.³⁹

2.1.2. Il caso Igiaba Scego: *La mia casa è dove sono*

Un'espressione che mi infastidisce è «nuovi italiani». Non so se noi siamo nuovi italiani, so solo che siamo italiani e basta. [...] Così come «seconda generazione». In generale non mi piacciono le etichette. A volte sui giornali leggo che sono una «scrittrice africana», altre volte una «scrittrice di seconda

³⁷ F. La Porta, "L'italiano come scelta", *Il Sole 24 Ore*, 21 agosto 2011.

³⁸ G. Benvenuti, "Raccontare la colonia. Sul 'romanzo storico' italiano contemporaneo", *Poetiche*, 13(2-3): 425-455, 2011, p. 426-427.

³⁹ M. Venturini, "Una scrittrice in between. Colloquio con Igiaba Scego", *Caffè Michelangiolo*, 3:4-7, settembre-dicembre 2008, p. 5.

generazione», mai una scrittrice e basta. [...] Trovo offensive invece certe parole ed espressioni che vengono considerate neutre. Per esempio «di colore» invece di «nero». Preferisco mi dicano «nera» o addirittura «negra», perché «di colore» presuppone che ci sia un colore giusto e un colore sbagliato. La gente pensa che sia politicamente corretto, ma noi siamo tutti di colore, secondo me. [...] Trovo pericolose anche parole come «clandestino». [...] Un conto è chiedere ad una persona: «Secondo te, dovremmo respingere donne e bambini che chiedono asilo nel nostro paese e rimandarli in patria?». E un conto è chiedergli: «Secondo te, dovremmo respingere i clandestini?» [...] La parola «clandestino» annulla l'aspetto umano che c'è dietro le persone. [...] Quando mi definiscono «immigrata di seconda generazione» non mi piace, perché io non sono un'immigrata. Se sei nato qui, di quale immigrazione parliamo? Le parole vanno usate con cura, vanno soppesate.⁴⁰

Igiaba Scego nasce in Italia nel 1974 da genitori di origine somala – il padre fu Ministro degli esteri in Somalia -, migrati in Italia in seguito al colpo di stato militare di Siad Barre nel 1969, quando “la scelta era collaborare con la dittatura militare di Siad Barre o essere eliminato”.⁴¹ Nata e cresciuta a Roma, non ha comunque mai perso i contatti con la terra dei suoi antenati, dove da bambina si recava ogni estate e dove visse un anno e mezzo quando aveva undici anni. La sua lingua madre è quindi l'italiano, di cui si serve nella sua attività di scrittrice - ha pubblicato tre romanzi e diversi racconti - e di giornalista, lavorando per il «Manifesto», l'«Internazionale», l'«Unità», «Nigrizia» e la rivista «Carta».

È la pluralità di prospettive a essere la base su cui poggia la sua scrittura, una scrittura politica e di memoria che mira, attraverso una ricomposizione di ciò che avvenne in Somalia negli anni del colonialismo italiano, negli anni dell'Afis - Amministrazione fiduciaria italiana (1950-1960) - e dell'Indipendenza (dal 1960) ad analizzare la sorte che tocca oggi ai figli delle nuove generazioni che da tale storia derivano.⁴² La cifra dominante della sua scrittura è il suo essere una «scrittrice in between», come lei stessa afferma: “Io però mi sento italiana al cento per cento e somala al cento per cento. Questo influenza la mia scrittura, essere in between, fra le mie origini. Non solo la Somalia, molto anche l'Italia. Nello specifico è troppo importante il mio essere romana”.⁴³ E sono infatti

⁴⁰ Oblique studio, “Intervista a Igiaba Scego”, Roma, 15 febbraio 2012, in I. Scego, *La mia casa è dove sono*, Torino, Loescher editore, 2012, pp. 197-198.

⁴¹ I. Scego, *La mia casa è dove sono*, Torino, Loescher editore, 2012, p. 51.

⁴² A. Proto Pisani, “Igiaba Scego, scrittrice post-coloniale in Italia”, *Italies*, 14:427-449, 2010, p. 427.

⁴³ M. Venturini, “Una scrittrice in between. Colloquio con Igiaba Scego”, *Caffè Michelangiolo*, 3:4-7, settembre-dicembre 2008, p. 5.

Roma e Mogadiscio a diventare le protagoniste del suo romanzo pubblicato nel 2010, *La mia casa è dove sono*, in cui la scrittrice, assieme al fratello Abdulcadir e al cugino O., tenta di tracciare una mappa della città delle sue origini.

«Quella città mi è entrata dentro. Me la ricordo meglio di te. Potrei disegnartela addirittura. Ecco sì, io di Mogadiscio ti potrei fare un bel disegno, cugino, proprio ora.» «Bell'idea, papà», disse il bambino, spiazzandoci. «Disegniamo?»⁴⁴

Una sera iniziano quindi a disegnare la mappa di Mogadiscio, e dal quel momento Igiaba inizia un percorso volto a ricercare se stessa:

«E' la tua città, zia Igiaba?» Non sapevo cosa rispondere. La domanda era imprevedibile. [...] Mia madre scosse la testa. «Decisamente no. Quella sulla mappa non è la tua città. Non puoi mentire al bambino». È la mia città? Non lo è? Ero a un crocevia. [...] In quelle strade non sono nata. Non sono cresciuta. Non mi hanno dato il primo bacio. Non mi hanno delusa profondamente. Eppure le sentivo mie quelle strade. [...] Era mia come loro, quella Mogadiscio perduta. Era mia, mia, mia. Ed è lì che entrarono in scena i post-it comprati dalla signora Cho. [...] Ne presi uno arancione. [...] Ci scrissi sopra Roma. Negli altri scrissi i nomi di quartieri, piazze, monumenti. [...] Appiccicai tutto intorno alla mia Mogadiscio di carta. [...] Lavorai per ore. [...] Ma la mappa era finalmente completa. Ora mamma non avrebbe avuto niente da ridire.⁴⁵

Il risultato è quello di una mappa che si sovrappone all'altra, due rappresentazioni che entrano tra loro in un rapporto di simbiosi, due terre che si fanno una. Ma è una mappa provvisoria, fatta di post-it scomponibili. I. Scego è consapevole del fatto che le identità sono fluide, in continuo cambiamento, e che per costruire se stessi “non si inizia mai una volta sola nella vita. Mai da una parte sola”.⁴⁶

L'espedito della cartografia è ciò che struttura l'impostazione stessa del romanzo. Ogni capitolo riporta il nome di un luogo romano: Teatro Sistina, Piazza Santa Maria sopra Minerva, Stazione Termini, Trastevere, ecc. Ognuno di essi si fa spazio di ricordi intrecciati che legano l'esperienza della scrittrice a entrambi i mondi e così

⁴⁴ I. Scego, *La mia casa è dove sono*, op. cit., p. 22

⁴⁵ Ivi, pp. 31-32, 36-37.

⁴⁶ Ivi, p. 15.

Mogadiscio assume forma dietro le sagome e i monumenti di Roma⁴⁷, finendo per diventare immagine di un'identità fluida e ibrida quale quella di Igiaba stessa.

La prima volta che vidi l'elefantino, che i romani chiamano «il pulcin di Minerva»⁴⁸, ero con mia mamma. Ricordo che chiesi: «Ma siamo in Somalia?». Avevo visto molte puntate di Quark e sapevo che l'elefante è un animale africano. Mamma rise. Mi disse che no, quella era ancora Roma. La mia confusione durò giorni. Allora Roma è in Somalia? O la Somalia si trova dentro Roma?⁴⁹

Disegnare una mappa ha, nell'intento della scrittrice, chiare valenze politiche e le permette di fare un viaggio nella memoria, di riappropriarsi, per mezzo del ricordo e della rappresentazione, di spazi lontani e in un certo senso perduti o mai trovati. Mogadiscio, nel romanzo, è infatti solo la città della memoria, la città distrutta che non esiste più, che una guerra civile e il regime di Siad Barre hanno portato via, che sopravvive solo nella dimensione del ricordo. Ma anche Roma, che pure è presente, concreta e vissuta, è una città che la protagonista sente il bisogno di esplorare: il suo obiettivo è trovare se stessa in essa, di chiamarla finalmente casa.⁵⁰

La mia casa è dove sono è un romanzo autobiografico e di formazione, una scrittura che si fa mappatura, è il tentativo di usare l'autobiografia per delineare una mappa emotiva di una vita sconvolta dal caos, dai drammi di una guerra, dal dolore di sentirsi straniera in quella che è la propria casa, dalla fatica di essere sia italiana che somala. Il romanzo è un viaggio attraverso due culture, due radici e molteplici lingue, un percorso la cui meta è la scoperta della propria identità in bilico tra due terre: “Roma e Mogadiscio, le mie due città, sono come gemelli siamesi separate alla nascita. L'una include l'altra e viceversa. Almeno così è nel mio universo di senso”.⁵¹

La sua identità italiana e la sua identità somala trovano quindi una conciliazione in una sorta di toponomastica della memoria che abbraccia sia la città del ricordo e della storia familiare (Mogadiscio), sia la città del vissuto autobiografico (Roma), che include sia il paese colonizzato, sia il paese colonizzatore. “L'Italia era il mio paese. Pieno di

⁴⁷ S. Benini, “Tra Mogadiscio e Roma: Le mappe emotive di Igiaba Scego”, *Forum Italicum*, 48(3):477-494, 2014, p. 477.

⁴⁸ Il pulcin di Minerva: appellativo dato all'elefantino come deformazione di porcino, cioè piccolo porco, come veniva inizialmente chiamato dai romani.

⁴⁹ I. Scego, *La mia casa è dove sono*, op. cit., p. 60.

⁵⁰ S. Benini, op. cit., p. 479.

⁵¹ I. Scego, *La mia casa è dove sono*, op. cit., p. 14.

difetti, certo, ma il mio paese. L'ho sempre sentito profondamente mio. Come del resto lo è la Somalia, che di difetti abbonda".⁵²

Attraverso la mappa, Igiaba racconta la storia della sua famiglia, dall'Africa all'Europa. Il suo obiettivo è proprio quello di far conoscere la Somalia, una terra che con la storia italiana ha molto a che vedere, e di interrogare se stessa circa il suo sentirsi italiana e africana, il suo sentirsi ponte tra due culture che necessitano il recupero di una memoria incantata dall'amnesia.

Il racconto comincia all'insegna della nomadicità, che è la base della cultura materna, e dell'oralità, caratteristica della cultura africana e che ritorna in buona parte della letteratura di questi autori. Le storie che Igiaba racconta sono storie della diaspora somala, storie che si rivolgono sia a chi tale diaspora l'ha vissuta, sia agli italiani, che di questa parte di storia sono spesso all'oscuro. L'autrice ha affermato che il suo libro non è solo un romanzo, un'autobiografia o un saggio, ma soprattutto una sheeko, sheeko, sheeko xariir, una storia di seta.⁵³ E così infatti comincia:

Sheeko sheeko sheeko xariir... Storia, storia o storia di seta... Così cominciano tutte le fiabe somale. Tutte quelle che mia madre mi raccontava da piccola. Fiabe splatter per lo più. Fiabe tarantinate di un mondo nomade che non badava a merletti e crinoline. Fiabe più dure di una cassapanca di cedro. Iene con la bava appiccicosa, bambini sventrati e ricomposti, astuzie di sopravvivenza. Nelle fiabe di mamma non esistevano principesse, palazzi, balli e scarpine. Le sue storie riflettevano il mondo in cui era nata lei, la boscaglia della Somalia orientale dove uomini e donne si spostavano di continuo in cerca di pozzi di acqua.⁵⁴

Le storie sono quelle di una Somalia intrisa di cultura nomade, dove lo spostamento continuo è sia culturale che necessario, dove il fratello, costretto a migrare in Inghilterra, fa il suo lavoro preferito: guidare taxi, "preferito perché ama l'ignoto, ossia scarrozzare per la città gente sconosciuta senza sapere prima la meta: in fondo dentro di lui è sepolta un'anima nomade".⁵⁵ La mamma di Igiaba diventa nel romanzo la cantora, la portatrice di una tradizione che la figlia, diventando a sua volta cantora, deve tramandare in italiano al paese che fu per loro colonizzatore: storie di sopravvivenza che non hanno nulla a che vedere con i personaggi fiabeschi europei, storie lontane da quelle

⁵² Ivi, p. 19-20.

⁵³ S. Benini, op. cit., p. 480.

⁵⁴ I. Scego, *La mia casa è dove sono*, op. cit., p. 11.

⁵⁵ Ivi, p. 17.

che sul colonialismo si raccontano gli italiani, racconti che hanno l'obiettivo di rompere la catena volta a reiterare il concetto di "italiani brava gente".⁵⁶ Eppure queste *fiabe splatter* non sono poi tanto diverse dalle versioni originali delle fiabe scaturite dall'immaginario dei fratelli Grimm e di Hans Christian Andersen, tanto lontane dalla versione disneyana che è divenuta poi popolare. La scrittrice si rende conto che è proprio il confronto tra i racconti europei e quelli Africani a poter divenire mezzo per una possibile via alla conciliazione e alla riappacificazione culturale. Come possono due paesi con storie tanto simili essere considerati tanto diversi? Così scrive circa le somiglianze tra le vicende di Aarawelo e Wil Wal, due personaggi protagonisti di una fiaba somala, e quelle di Biancaneve e i sette nani, protagonisti di una fiaba dei fratelli Grimm.

Quando in un'antologia delle medie ho letto la fiaba di Biancaneve ho capito che l'Europa e l'Africa hanno tanti punti in comune. Nella versione originale raccolta dai fratelli Grimm il finale è ben diverso da quello che tutti conoscono. La perfida matrigna viene invitata allo sposalizio. Ma è proprio alle nozze che la regina cattiva paga tutte le sue malefatte. «Sulla brace erano già pronte due pantofole di ferro: quando furono incandescenti gliele portarono, ed ella fu costretta a calzare le scarpe roventi e a ballarvi finché le si bruciarono miseramente i piedi e cadde a terra morta.» Giustizia era fatta! Grimilde al rogo! Al rogo! Grimilde è come la determinata mangiauomini Aarawelo, Wil Wal sembra uscito dal mondo di Andersen. Le nostre fiabe sono più vicine di quanto immaginiamo. E forse anche noi lo siamo.⁵⁷

Le storie sono anche il mezzo di cui Igiaba si serve per introdurre nella sua scrittura l'oralità, giungendo alla realizzazione di quell'oralitura che professava Kossi Komla-Ebri. La scrittura propria della civiltà occidentale è una scrittura individuale, quella che deriva dalla commistione culturale è una scrittura miscidata all'oralità che si fa collettiva, che si fa espressione di una comunità e di una cultura olistica, che include cioè tutte le dimensioni dell'uomo, incluso il corpo.⁵⁸ Ed è infatti in un contesto di clan che la mappa prende forma: un gruppo familiare separato per la diaspora che si ritrova in un luogo (Manchester) che non è né quello delle origini, né quello del vissuto autobiografico.⁵⁹ Di nuovo uniti ripercorrono il ricordo, lasciandosi cullare da un sentimento agro-dolce che Igiaba definisce con il termine brasiliano di *saudade*, "una

⁵⁶ A. del Boca, *Italiani brava gente?* Vicenza, Neri Pozza, 2005.

⁵⁷ I. Scego, *La mia casa è dove sono*, op. cit., p. 13.

⁵⁸ K. Komla Ebri, *Oralità: Dalla tradizione orale alla scrittura*. s.d. Consultabile all'indirizzo: ww3.comune.fe.it/vocidalsilenzio/attikossi.htm (ultimo accesso 9 novembre 2020)

⁵⁹ S. Benini, op. cit., p. 482.

sorta di malinconia che si prova quando si è o si è stati molto felici, ma nell'allegria si insinua un sottile sapore di amaro".⁶⁰

Eravamo riuniti intorno a un tavolo di legno. Davanti a noi una tazza fumante di tè speziato. Intorno a noi i fili dei nostri viaggi e delle nostre nuove appartenenze. Facevamo parte della stessa famiglia, ma nessuno aveva avuto un percorso comune all'altro. In tasca ognuno di noi aveva una diversa cittadinanza occidentale. Nel cuore invece avevamo il dolore della stessa perdita. Piangevamo la Somalia persa per una guerra che stentavamo a capire. Una guerra cominciata nel 1991 e di cui nessuno intravedeva la fine.⁶¹

Ed è qui che diventa interessante il titolo scelto dalla scrittrice. Qual è la casa di un individuo che ha subito una diaspora? È la casa del ricordo o è la casa del presente? E la risposta di Igiaba è in primo piano: "La mia casa è dove sono". La sua casa è esattamente dove lei si trova: le radici non hanno a che fare con il sangue, con la nascita, con le origini, ma sono il risultato di una consapevole scelta culturale. I. Scego apre il romanzo con una dedica: "Alla Somalia, ovunque essa sia". Parafrasandola possiamo intenderla come l'esperienza di sradicamento che ognuno di noi, in esilio o meno, prova e la ricerca continua di una patria ideale che dev'essere tuttavia continuamente reinventata, da cui "ovunque essa sia".⁶²

Igiaba, che è scrittrice e protagonista di un'autobiografia di un io perso nella diaspora, comincia una storia lunga vent'anni con il solo intento di rispondere a una domanda:

Sono cosa? Sono chi?

Sono nera e italiana.

Ma sono anche somala e nera.⁶³

Attraverso questo viaggio in una geografia del ricordo giungerà quindi a una risposta, cominciando un percorso volto a indagare se stessa, la propria identità, a ricercarsi e a collocarsi in un punto che decide lei e non dove decidono gli altri. È lei a dover scegliere dove collocare la sua casa, non il colore della sua pelle, non il giudizio degli altri. E così accetta la sfida della madre: trovare il suo posto nella mappa.

⁶⁰ I. Scego, *La mia casa è dove sono*, op. cit., p. 15.

⁶¹ Ivi, p. 16.

⁶² F. La Porta, "L'italiano come scelta", *Il Sole 24 Ore*, 21 agosto 2011, in I. Scego, *La mia casa è dove sono*, op. cit., pp. 236-239.

⁶³ I. Scego, *La mia casa è dove sono*, op. cit., p. 33.

Una risposta definitiva viene data solo in conclusione al libro:

Sono italiana, ma anche no. Sono somala, ma anche no. Un crocevia. Uno svincolo. Un casino. Un mal di testa. Ero un animale in trappola. Un essere condannato all'angoscia perenne. Essere italiano per me... Poi mi sono ricordata di un racconto di Karen Blixen. Lo avevo letto da adolescente in biblioteca. Mi aveva colpito il titolo "Il primo racconto del Cardinale". Ricordo che una signora chiedeva al Cardinale: «Ma tu chi sei?», e a questa domanda «Chi sei?» il Cardinale ribatteva: «Risponderò con una regola classica: racconterò una storia». Era questa la chiave. Era inutile cercare di riempire i punti di sospensione delle definizioni. Era una battaglia persa in partenza. Quei puntini ci avrebbero perseguitato per tutta la vita.»⁶⁴

E cercando di dare una risposta al «tu chi sei?» ci aiuta a capire un po' meglio anche chi siamo noi.⁶⁵ Così conclude la sua autobiografia: "È Igiaba, ma siete anche voi".⁶⁶

Accanto all'*Oralitura*, un'altra caratteristica che l'avvicina agli scrittori che come lei hanno cercato di raccontare il nostro passato coloniale è l'adozione di una lingua fluida che miscida l'italiano al somalo, creando un codice linguistico misto che forse è la lingua del futuro. Se l'italiano è la lingua che ha imparato a scuola ed è la lingua del suo presente, il somalo è la lingua delle sue origini ed entrambe devono essere adottate per la composizione di un'identità che abbracci entrambe le culture. E così se l'italiano fa da sfondo, anche il somalo trova un suo spazio: non è un caso che le prime parole del romanzo siano proprio in lingua somala.

L'adozione di una doppia lingua è forse una delle conseguenze della conclusione cui Igiaba approda: viviamo in una realtà post-diasporica, dove i concetti stessi di lingua, identità, origine, casa vengono continuamente messi in discussione. "Alla fine sono solo la mia storia. Sono io e i miei piedi ... Sì, i miei piedi" scrive. La mappa è infatti una storia e la storia è il corpo di Igiaba. Igiaba è dentro e fuori dalla diaspora, nel mezzo tra un'origine provvisoria e al tempo solida, in un paese quale l'Italia che le nega la possibilità di una memoria. Non le rimane quindi che essere la sua storia, e "la storia di tutte le storie di tutti i somali".⁶⁷

⁶⁴ Ivi, p. 159-160.

⁶⁵ F. Taddia, "«Negra», romana e romanista", *La Stampa*, 9 ottobre 2010.

⁶⁶ I. Scego, *La mia casa è dove sono*, op. cit., p. 161.

⁶⁷ S. Benini, "Tra Mogadiscio e Roma: Le mappe emotive di Igiaba Scego", *Forum Italicum*, 48(3):477-494, 2014, p. 491.

L'autrice scava tra i ricordi e mappa il passato coloniale del popolo somalo in un presente italiano che altrimenti dimentica. La sua scrittura topografica mira a contestare l'amnesia politica che ha portato alla cancellazione di ogni dibattito pubblico e privato sul tema del colonialismo in Africa e attira a sé il compito di parlare della condizione somala nella diaspora. Il suo è un tentativo di memoria “contro” e “per”: riporta alla luce i crimini e i traumi della colonizzazione ma al contempo li ricuce all'interno del suo stesso corpo⁶⁸, del suo stesso polilinguismo, della sua autobiografia e autoetnografia, al fine di creare un'identità fluida che porta alla ridefinizione del concetto di *italianità*. “Essere italiani a ben vedere significa far parte di una frittura mista. Una frittura fatta di mescolanze e contaminazioni. In questa frittura io mi sento un calamaro molto condito”.⁶⁹

Igiaba sembra quindi trovare la sua casa nei suoi piedi e la sua doppia identità nelle sue due lingue madri, l'italiano e il somalo. Il suo libro è una mappa che è insieme la sua storia, una storia che inizia con un passato coloniale e finisce in un presente e in un futuro postcoloniali, dove la presenza di identità ibride, frutto di contatti culturali, rappresenta la nuova sfida della cultura mondiale nel ventunesimo secolo.

E ci ballo felice sull'architettura del mio colore africano.⁷⁰

Igiaba Scego, *La mia casa è dove sono*.

2.2. Lo sguardo italiano e la colonizzazione: Ennio Flaiano, *Tempo di uccidere*

Se fino ad ora si è parlato del tentativo dell'*Altro* di raccontare la sua versione di passato, cerchiamo ora di capire a quale storia la prospettiva di questi soggetti dev'essere contrapposta. Già a partire dalle prime esperienze coloniali in Africa, la colonizzazione italiana è divenuta oggetto di diversi romanzi, i quali si sono serviti dello sguardo bianco del colonizzatore per diffondere la propria versione dei fatti.

Delle vicende coloniali, e della letteratura che a esse si ispira, si individuano comunemente tre fasi: la prima si sviluppa nel corso di tutto il XIX secolo e viene definita “fase della scoperta”, perché caratterizzata da continue esplorazioni geografiche, viaggi a scopo etnografico e missioni di evangelizzazione da parte del mondo cattolico. Questa

⁶⁸ Ivi, p. 492.

⁶⁹ I. Scego, *La mia casa è dove sono*, op. cit., p. 159.

⁷⁰ Ivi, p. 80.

fase ha prodotto soprattutto saggi storici e politici, diversi studi di natura antropologica ed etnografica e una produzione letteraria sia memorialistica che diaristica. La seconda si sviluppa durante il fascismo ed è invece definita “fase della propaganda”. Qui vedono la luce i primi di romanzi coloniali ambientati in Africa volti a celebrare la forza espansionistica e l’eroismo mostrato dagli italiani nel ruolo di civilizzatori di popoli selvaggi. La terza fase si colloca nel secondo dopoguerra ed è chiamata “fase del tentato rimorso”. Qui il focus diventa il male che all’esperienza coloniale è connesso, unito alla costante dialettica tra rimosso e rimorso. Come conseguenza si ha la caduta della storia coloniale nell’oblio, già negli anni immediatamente successivi alla perdita delle conquiste. La letteratura si fa nostalgica e porta in sé i germi della malattia: perso in uno scenario africano incomprensibile, il protagonista non riconosce più se stesso⁷¹, come accade nel romanzo di Ennio Flaiano, *Tempo di uccidere*⁷², uno dei più letti sulla storia coloniale.

Per tutto l’ottocento, la letteratura “della scoperta” si è concentrata sull’avventura scientifico-geografica e sull’esotismo, enfatizzando la ‘fascinazione’ nei confronti di un mondo in cui la piccola borghesia poteva proiettare sogni di evasione, avventura e gloria.⁷³ Al centro di questa produzione è l’esploratore, esaltato in patria come il *cavaliere del secolo*, stando alla definizione di E. Scarfoglio.⁷⁴ Questa letteratura ha contribuito a diffondere alcuni stereotipi e pregiudizi, veicolando l’immagine di un continente primitivo e selvaggio, abitato da un popolo inferiore e incomprensibile. Da ciò derivano i primi atteggiamenti ambigui nei confronti delle terre africane: attrazione e desiderio da una parte, repulsione, sgomento e avversione dall’altra. Sono gli anni in cui viene coniata l’espressione *mal d’Africa*, che ancora oggi la si sente usare per esprimere il desiderio di chi, trattenutosi per un dato periodo nel continente africano, sogna con inquietudine un futuro ritorno.⁷⁵

Negli anni della colonizzazione fascista in Africa, i poeti vati Gabriele D’Annunzio e Filippo Tommaso Marinetti hanno esaltato l’aspetto eroico e civilizzatore dell’uomo bianco italiano, usando la propria influenza per motivi propagandistici, pur

⁷¹ G. Iaconis, “Alcuni aggiornamenti sulla ricezione letteraria del colonialismo italiano”, *Quaderni del ‘900*, 4: 89-96, 2004, p. 89-91.

⁷² E. Flaiano, *Tempo di uccidere*, Milano, Bur Rizzoli, 2018.

⁷³ F. Surdich, *L’esplorazione italiana in Africa*, Milano, Il Saggiatore, 1982, p. 9.

⁷⁴ A. Del Boca, *La nostra Africa*, Vicenza, Neri Pozza Editore, 2003, p. 17.

⁷⁵ G. Iaconis, op. cit.

senza rinunciare alla cifra esotica ancora associata alle terre africane. L'impresa colonizzatrice diventa lo strumento per forgiare un *uomo nuovo*, la letteratura il mezzo per amplificarne il mito.⁷⁶

Infine, la letteratura del dopoguerra fa dell'uomo nuovo un anti-eroe disilluso, lontano da ogni ricezione entusiastica della colonizzazione. I romanzi, più prossimi all'esistenzialismo che al neorealismo contemporaneo, restituiscono un'immagine delle campagne d'Africa lontana da ogni esaltazione propagandistica fascista: la vita militare non è più un susseguirsi di trionfi e imprese eroiche, ma un procedere insignificante di giorni segnati dalla noia e dal delitto.⁷⁷ Interprete di prim'ordine di queste tendenze è Ennio Flaiano, che con il suo unico romanzo *Tempo di uccidere*, composto all'età di trentasei anni in soli pochi mesi – dal dicembre al marzo del 1946 –, si serve della propria esperienza di ufficiale nella guerra d'Etiopia per mettere in scena il declino di un tenente. Il romanzo gli valse il Premio Strega nel 1947. Tale vittoria stupisce ancora per due ragioni: la prima sono le implicazioni politiche connesse all'opera, la seconda il clima di alienazione spazio-temporale che sfocia nella parodia e nel surreale, fino a collocare il romanzo al di fuori del clima narrativo neorealista di quel periodo.⁷⁸

E. Flaiano è spesso definito come uno scrittore di incertezze, tormenti e dubbi, più che di convinzioni e certezze, come uno scrittore volto a rovesciare l'immagine eroica che della colonizzazione ha trasmesso la propaganda fascista.⁷⁹ Così scrive ad esempio in *Aethiopia: appunti per una canzonetta*, un diario di guerra indignato e scettico posto in appendice al romanzo: “Le colonie si fanno con la Bibbia in mano ma non ispirandosi a ciò che vi è scritto”.⁸⁰ Si riferisce alla pretesa di cristianizzazione e civilizzazione da parte del fascismo in Africa.

Il titolo originario d'autore era *Il Coccodrillo*, ma venne poi sostituito, per volere dell'editore – il quale aveva recentemente pubblicato due romanzi intitolati *Elefante* e *Camaleonte*⁸¹ – con il biblico *Tempo di uccidere*, il cui verso tratto dall'*Ecclesiaste* è

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ A. Comparini, “Flaiano twenty years later. Re-reading *Tempo di uccidere*”, *La Modernità Letteraria*, 10: 51-63, 2017, p. 51.

⁷⁹ M. Naguib, “La crisi dell'intellettuale e il dramma di conversazione ne *La conversazione continuamente interrotta* di Ennio Flaiano”, *Kepos*, 1: 243-263, 2019, p. 245.

⁸⁰ E. Flaiano, *Aethiopia: appunti per una canzonetta* in *Opere*, Milano, Classici Bompiani, 1988, p. 259.

⁸¹ A. Longoni, *Prefazione*, in E. Flaiano, *Tempo di uccidere*, op. cit., p. 9.

riportato come epigrafe a inizio libro: “tempo di uccidere e tempo di sanare; tempo di...”.⁸² Il coccodrillo adduceva alla scena che mette in moto il romanzo: lo stupro di una donna etiope che viene scoperta sulla pozza di un fiume abitato dai coccodrilli. La parola-chiave dell’incontro amoroso è proprio “harghez”, cioè coccodrillo⁸³: “Disegnai un pesce, una luna. Disegnai un coccodrillo. «Harghez!» esclamò intimorita, quasi che il mio disegno avesse potuto animarsi e il coccodrillo cadere a terra e prendere le sue proporzioni”.⁸⁴

Il romanzo racconta la storia di un tenente – voce narrante che porta il lettore a una non desiderata immedesimazione -, di cui non viene mai fatto il nome. Da una distanza temporale e spaziale imprecisata, ricostruisce i crimini impuniti di cui si è macchiato in Abissinia, durante gli anni della colonizzazione italiana in Africa.⁸⁵ Il motore che dà inizio al testo è un mal di denti del protagonista, che lo porta ad allontanarsi dal suo plotone per raggiungere un villaggio vicino e chiedere assistenza medica. Servendosi di una scorciatoia giunge sulla riva di un fiume, dove vede una donna africana, Mariam, – “Mi ricordai che non le avevo chiesto il nome. [...] Ma non poteva non chiamarsi Mariam (tutte si chiamano Mariam quaggiù)” -, con la quale consuma un rapporto sessuale. Durante la notte sente l’arrivo di un animale feroce e, nel tentativo di colpirlo alle spalle, si allontana dal giaciglio in cui dormiva con la donna e spara, mettendo in fuga la belva. Ma a essere colpita è anche Mariam, sull’addome, la cui condizione sembra al tenente forse più grave di quel che davvero è. Il protagonista decide dunque di ucciderla, assolvendo se stesso con un rapido processo.

Il tema dell’autoassoluzione è un motivo costante del romanzo, in cui sembra che non esista situazione in cui una valida giustificazione non sia sufficiente per essere scagionati.⁸⁶

⁸² *Ecclesiaste*, III, 3. L’*Ecclesiaste* o *Qoelet* è un testo contenuto nella Bibbia ebraica e cristiana, scritto originariamente in ebraico in Giudea nel IV o III secolo a.C. da autore ignoto.

⁸³ G. Spagnoletti, *Flaiano narratore in Ennio Flaiano: l’uomo e l’opera. Atti del Convegno Nazionale nel decennale della morte dello scrittore* (Pescara, Associazione culturale «E. Flaiano», 19-20 ottobre 1982), Fabiani editore, 1989, pp. 23-29.

⁸⁴ E. Flaiano, op. cit., p. 50.

⁸⁵ M. Prisco, “Il significato dello svelamento dei crimini del colonialismo italiani in *Tempo di uccidere, Regina di fiori e di perle* ed *Oltre Babilonia*”, *Quaderni del ‘900*, 12: 103-107, 2012, p. 103.

⁸⁶ M. Baraldi, “Il cuore di tenebra di un uomo ridicolo”, *Quaderni del ‘900*, n. 4:97-107, Pisa-Roma, 2004, p. 98.

Ma che cosa di voleva da me? Che mi mettessi a urlare, come gli assassini pentiti: “è qui! Scavate!” Sapevo che non avrei mai ceduto a questa tentazione [...]. Anche se avessero scoperto il cadavere, anche se i sospetti fossero caduti su di me, finché io non avessi ammesso, gridato il mio delitto, non sarebbe successo nulla. Seppellito il cadavere, avevo fatto il mio dovere verso gli altri, e ora dovevo seguitare a farlo, tacendo. Non contava la donna, ma soltanto la mia colpa verso gli altri. Anch’essa era sfumata, dal momento che non la palesavo. “Consolati”, dissi, “hai molti complici, non potresti nemmeno contarli. E chiedono soltanto che tu taccia. Non li avevi quella notte, ma ora sì. Seppellita la donna, il delitto non è nemmeno più tuo, subentrano altre competenze. Molti complici e nessun processo: siamo in territorio nemico e c’è stato di peggio.”⁸⁷

Il silenzio cui si riferisce è la fuga dalle responsabilità che ha caratterizzato gli italiani negli anni del colonialismo e successivi, un silenzio che a partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso ha tuttavia cominciato a lasciare spazio alla parola del colonizzato, permettendo la riscrittura di una storia a lungo archiviata. Ma ancora:

La mia colpa era quasi svanita. L’avrebbero uccisa ugualmente, pensavo. E uccisa come! Avevo preceduto di pochi giorni il suo feroce destino, evitandole una fine molto più dolorosa. [...] Questo andavo ripetendomi mentre scendevo il sentiero della collina. E giunsi persino a compiacermi d’averla uccisa.⁸⁸

Dopo averla seppellita e nascosta tra l’ambiente circostante, benda con un lembo della stoffa del turbante di lei una ferita alla mano – segno dell’omicidio commesso - e si allontana per cercare un dentista. Pieno di rimorso, torna però al campo base. Ottenuta una licenza, iniziano un susseguirsi di vicissitudini che lo portano fino all’altipiano, dove vede delle ragazze che indossano un turbante uguale a quello che era stato di Mariam. Scopre che si tratta di lebbrose.

Il tema del contagio, che nel romanzo è centrale, è comune in buona parte della letteratura italiana coloniale, un contagio inteso in senso metaforico – anche se può assumere, come in questo caso, forse fisiche – come trasformazione progressiva del colono in “selvaggio”⁸⁹: “ero poi angustiato dal mio malessere, che non accennava a scomparire. Anzi, negli ultimi giorni s’era aggravato. Ora, intorno al ventre e sulle braccia, erano comparse piccole macchie grigie e rosa e io le osservavo spesso”⁹⁰.

⁸⁷ E. Flaiano, op. cit., p. 126.

⁸⁸ Ivi, p. 114.

⁸⁹ S. Brugnolo, op. cit., p. 104-107.

⁹⁰ Ivi, p. 133.

E. Flaiano, in un commento al suo romanzo, scrive:

Nel mio libro la conclusione drammatica è questa: forse non si tratta più di lebbra, si tratta di un male più sottile e invincibile ancora, quello che ci procuriamo quando l'esperienza ci porta cioè a scoprire quello che noi siamo veramente. Io credo che questo sia non soltanto drammatico, ma addirittura tragico.⁹¹

Un medico al quale il tenente cercherà di rivolgersi, non perde l'occasione per sottolineare che la lebbra è un male che può impiegare decenni per manifestarsi. Il protagonista torna così in Italia con il timore costante di averla contratta e non sapremo mai se la sua non sia altro che una manifestazione psicosomatica. Dall'Africa porta quindi con sé il germe passivo di una malattia e la consapevolezza di essere intimamente corrotto. Il vero male non è quindi la lebbra, ma la scoperta della propria vera identità: quella di uomo in grado di uccidere. A ciò si aggiunge la consapevolezza che alle proprie azioni non seguirà una punizione, mentre uomini migliori di lui sono destinati a una vita dolorosa e di solitudine, come il vecchio ascari⁹² Johannes, con cui il tenente entra in contatto durante la sua convalescenza. “La vittima della sua divorante paura di esser divorato non è l'Africa; in realtà egli è la vittima di se stesso”.⁹³ Sorge quindi il dubbio che a essere contagiosa non sia l'Africa, ma la follia dell'impresa coloniale.⁹⁴ La lebbra che il tenente è certo di aver contratto assume i contorni di un male che lo logora dall'interno e l'origine del morbo, che porta il tenente allo smarrimento e alla perdita dell'integrità morale, è proprio la violenza sessuale alla donna etiope, lo stupro che il colonizzatore vive inizialmente come premio legittimo del vincitore:

Respingeva le mie mani [...] forse per aumentare il valore dell'impresa [...], o perché aveva paura. Ma paura di che? Non era certo la paura di essere violata, ma quella più profonda della schiava che cede al padrone. Doveva pagare la sua parte per la guerra che i suoi uomini stavano perdendo.⁹⁵

⁹¹ Lettera di Flaiano a Jules Dassin – il regista di *Topkapi*, che voleva trarre dal romanzo un film, in L. Sergiacomo, *Invito alla lettura di Flaiano*, Milano, Mursia, 1996, p. 79.

⁹² Ascari: soldati indigeni dell'Eritrea, della Somalia e dell'Arabia meridionale arruolati nel corpo militare coloniale italiano. (www.treccani.it/enciclopedia/ascari/)

⁹³ M. Simonetti, “Mal di Flaiano: L'Africa fra il gioco e il massacro”, *Studi d'italianistica nell'Africa Australe*, 6: 8-23, 1993, p. 16.

⁹⁴ G. Benvenuti, “Da Flaiano a Ghermandi: riscritture postcoloniali”, in “Coloniale e postcoloniale nella letteratura degli anni 2000”, *Narrativa*, n.s., 33-34:311-321, 2012, p. 315.

⁹⁵ E. Flaiano, op. cit., p. 104.

Presso il medico cui si rivolge, trova un libro che descrive esattamente le condizioni della sua ferita, non lasciandogli più dubbi sulla sua esposizione al contagio. Il tenente, temendo che il medico denunci la sua malattia, cerca di sparargli, ma sbaglia mira e scappa. Fugge fino a Massaua con l'intento di imbarcarsi per l'Italia, ma il terrore di essere fermato e accusato di omicidio lo induce a nascondersi. Opta per un imbarco clandestino, ma si rende conto di non avere abbastanza denaro. Conosciuto un maggiore arricchitosi con commerci illegittimi, lo deruba, ma per timore che, scoperto l'accaduto, lo denunci, gli manomette le ruote del veicolo. Il piano però sembra non funzionare.

Questo avvicinarsi di eventi mostra l'abbruttimento progressivo del colonizzatore: se la violenza sessuale è l'origine del processo di degradazione morale, è pur vero però che a determinarne il progressivo declino è soprattutto il disperato tentativo di nascondere il suo omicidio e la fuga che ne segue. Si tratta di un inselvaticarsi continuo che ha come esito la perdita della propria identità di invasore e di vincitore, una perdita definitiva rinsaldata da un senso di colpa che, nonostante i tentativi di autoassoluzione, non accenna ad andarsene: "Confusamente sentivo che la colpa era ancora e sempre mia".⁹⁶

Dopo l'omicidio che apre il romanzo, aleggia il continuo sospetto del tenente che gli altri sappiano, che il fetore del cadavere possa rivelare il suo delitto. È quello che accade anche in *Il cuore rivelatore* di Edgar Allan Poe, dove il protagonista teme che il battito del cuore della vittima possa rivelare il cadavere seppellito sotto le assi del pavimento. Entrambi i personaggi, logorati dalla colpa e dal rimorso, hanno la continua tentazione di confessare l'omicidio commesso.⁹⁷ Scrive E. A. Poe:

Sospettavano! Sapevano! Si beffavano della mia disperazione! [...] Non potevo più sopportare quei sorrisi ipocriti! Compresi che dovevo urlare, altrimenti sarei morto! Ed ecco, ancora! Ascoltate! Più forte! Più forte! Più forte! – Mascalzoni! – urlai, - smettetela di fingere! Confesso il delitto! Togliete quelle tavole! Qui, qui! È il battito del suo odioso cuore!⁹⁸

Incapace di prendere una decisione, il tenente inizia a vagare per la boscaglia, quasi come un sonnambulo perduto all'interno di un'Africa onirica che di esotico non ha più nulla. La terra africana, vista attraverso gli occhi del soldato, è un personaggio

⁹⁶ Ivi, p. 105.

⁹⁷ S. Brugnolo, op. cit., 2017, p. 104-108.

⁹⁸ E. A. Poe, *Il cuore rivelatore* in *I racconti del terrore*, Milano, Mondadori, 2011, pp. 224-231.

chiave di tutto il romanzo. “Flaiano dedica profonda attenzione a un ambiente reso tanto in una macabra e minacciosa tipicità, quanto nel suo fascino primigenio”.⁹⁹ L’Africa appare infatti come una terra cupa, grigia, desolata, che sfugge a un protagonista che non sa coglierne la bellezza. Espressioni di questo tipo circondano tutto il testo:

C’era stata una moria tra i muli della sussistenza e tutti i sentieri dell’Africa puzzavano ormai di muli morti, di resti di muli divorati dagli animali notturni, di teschi che ridevano e brulicavano di vermi.¹⁰⁰

Ma sì, l’Africa è lo sgabuzzino delle porcherie, ci si va a sgranchirsi la coscienza.¹⁰¹

È troppo triste questo paese. Troppo triste. Se in una terra nasce la iena ci deve essere qualcosa di guasto. [...] Non vedo l’ora di andarmene [...] e non posso più sopportare il giudizio di questa terra, degli alberi, degli uomini, tutti invecchiati in questa sonnolenza.¹⁰²

Ma non si tratta di un’Africa descritta in maniera naturalistica. È un’Africa romanzata e alterata, volta a essere inquadrata nelle rappresentazioni che di lei vengono tramandate fin dalla classicità. Attraverso il ricorso al fantastico e allo straniamento, si ha la descrizione di una terra distorta e improbabile, un’alterazione dei tratti volta a romanzare un continente altrimenti uguale al nostro. Così scrive infatti E. Flaiano nel diario tenuto durante il servizio militare:

Un soldato scende dal camion, si guarda intorno e mormora: «Porca miseria!». Egli sognava un’Africa convenzionale, con alti palmizi, banane, donne che danzano, pugnali ricurvi, un miscuglio di Turchia, India, Marocco, quella terra ideale dei film Paramount denominata Oriente, che offre tanti spunti agli autori dei pezzi caratteristici per orchestra. Invece trova una terra uguale alla sua, più ingrata anzi, priva d’interesse. L’hanno preso in giro.¹⁰³

Flaiano sembra prendersi gioco di una rappresentazione naturalistica di questa terra. Esemplificativa è infatti una delle scene che apre il romanzo: il soldato incontra un camaleonte il quale, per rispetto o per irriverenza, si ferma a osservarlo. Il protagonista, accesi una sigaretta, la inserisce poi tra le labbra dell’animale, che così si allontana.

⁹⁹ A. R. Rati, “Non bisogna muoversi. Note a Flaiano viaggiatore”, *Carte di viaggio*, 10:115-122, 2017, p. 119.

¹⁰⁰ E. Flaiano, op. cit., p. 29.

¹⁰¹ Ivi, p. 94.

¹⁰² Ivi, p. 141.

¹⁰³ E. Flaiano, *ÆTHIOPIA. Appunti per una canzonetta*, in E. Flaiano, *Tempo di uccidere*, Milano, Bur Rizzoli, 2018, p. 289-290.

Ancora una volta, l'obiettivo di E. Flaiano è di rovesciare, servendosi dell'ironia e della satira, l'immagine trasmessa dalla propaganda fascista, cioè quella di un'Africa esotica. Così facendo mette in luce le debolezze su cui poggiano le credenze del regime.¹⁰⁴ Lo scrittore sembra voler rifiutare la possibilità dell'europeo di dominare una terra che continua a rimanergli estranea, nonostante le continue pretese sulla superiorità della razza. E forse è proprio questo sopruso a rendere il continente nero inavvicinabile e incomprensibile: l'impenetrabilità della terra africana è il frutto del pregiudizio dell'uomo bianco conquistatore.¹⁰⁵ E. Flaiano sembra quindi anticipare la critica nei confronti di una visione eurocentrica, nei confronti di una cultura europea che trasmette l'immagine esotica di una terra altra.

Il vagabondare del protagonista ha un arresto in un piccolo villaggio dove il vecchio ascari Johannes – probabilmente il padre stesso di Mariam –, rimasto solo a custodire i morti, cura le sue piaghe. Il soggiorno al villaggio svolge la funzione di una purificazione prima della definitiva redenzione finale: il colonizzato, con dignità e perseveranza, finisce per condurre il conquistatore alla confessione della colpa. Infatti stanco, il soldato decide di tornare al comando per costituirsi. Tuttavia, una volta arrivato lì e raccontata la sua storia, scopre che nessuno l'aveva denunciato, né il medico, né il maggiore, e che essendo la sua licenza scaduta solo da poco, non è da considerarsi disertore. I peccati dell'uomo bianco nel continente nero non interessano l'occidente, verso cui il protagonista sta tornando. Flaiano si fa così portavoce della rimozione dei crimini coloniali operata dagli italiani negli anni successivi alla decolonizzazione. Ed è allora che arriva l'ultima prova di autoassoluzione del protagonista¹⁰⁶:

«Dobbiamo andarcene». Poi aggiunse: «Mi sembra inutile parlare di delitti visto che nessuno mi cerca». «Sì», rispose «proprio inutile.» «Se nessuno mi cerca,» insistei «possiamo andarcene.» «Tranquillamente» rispose. «Il prossimo è troppo occupato coi propri delitti per accorgersi dei nostri».¹⁰⁷

Ma nemmeno questo tentavo risulta definitivo. Nelle ultime righe del romanzo è l'odore del cadavere di Mariam a divenire testimone dell'impossibile liberazione dalla

¹⁰⁴ P. Palumbo, "National integrity and african maliase in Ennio Flaiano's *Tempo di uccidere*" in *Forum Italicum*, 1: 53-68, 2002, p. 55.

¹⁰⁵ M. Baraldi, op. cit., p. 99.

¹⁰⁶ Ibidem.

¹⁰⁷ E. Flaiano, op.cit., p. 284-285.

colpa: “Camminavo accanto al sottotenente e di colpo sentii il suo profumo. [...] Affrettai il passo, ma la scia di quel fetore mi precedeva”.¹⁰⁸

Ma in che modo E. Flaiano, servendosi dello sguardo del tenente, descrive il popolo africano? Il romanzo, sebbene ribalti l’immagine di un’impresa coloniale eroica all’insegna del trionfo, è comunque preda di una visione eurocentrica: il narratore protagonista, vittima degli stilemi occidentali, deumanizza gli etiopi, riducendoli al rango di esseri primitivi incivilizzati.

Mi sentivo troppo diverso da loro per ammettere che avessero altri pensieri oltre quelli suggeriti dalla più elementare natura. Forse reputavo quegli esseri troppo semplici. [...] Potevano vivere conoscendo soltanto cento parole. [...] Nei miei occhi c’erano duemila anni di più e lei lo sentiva.¹⁰⁹

Anche se il narratore è consapevole della parzialità del suo sguardo, “forse, come tutti i soldati conquistatori di questo mondo, presumevo di conoscere la psicologia dei conquistati”¹¹⁰, non riesce comunque a liberarsi da quella logica colonizzatrice alla quale è stato educato. Per lui è più facile credere che gli etiopi siano esseri semplici e primitivi. L’Africa e gli africani gli rimangono dunque impenetrabili e incomprensibili.

Lo stereotipo principale che guida tutto il testo è la presunta animalità di un popolo ‘selvaggio’ e ‘non civilizzato’.¹¹¹

Perché non capivo quella gente? Erano tristi animali, invecchiati in una terra senza uscita [...], forse saggi, ma antichi e incolti. [...] Erano forse come animali preistorici capitati in un deposito di carri armati che s’accorgevano d’aver fatto il loro tempo. [...] No, troppo semplice, non avrei mai capito.¹¹²

Nella scena voyeuristica iniziale, in cui Mariam si lava in una pozza, vediamo il tenente che la osserva da lontano. Nel descriverla, si serve di una similitudine: “Era nuda e stava lavandosi a una delle pozze, accosciata come un buon animale domestico”.¹¹³ La donna viene insieme deumanizzata e ridotta al rango di animale parte del paesaggio, un corpo pronto a offrirsi facilmente all’uomo, ma che pure è feroce simbolo del male, del contagio e della morte. È un coccodrillo – come diceva il titolo originale d’autore – che ingoia e trascina nel fondo. Non a caso, quando il tenente cerca di difendersi da una belva

¹⁰⁸ Ivi, p. 285.

¹⁰⁹ Ivi, p. 43-44.

¹¹⁰ Ibidem.

¹¹¹ M. Baraldi, op. cit., p. 99.

¹¹² E. Flaiano, op. cit., p. 44.

¹¹³ Ivi, p. 37.

notturna e finisce per uccidere la stessa Mariam, a lui sembra di difendersi soprattutto da lei, come se quell'omicidio fosse la conseguenza inconscia della lebbra di cui scopre poi la donna essere infetta. "Ferita per ferita" è quello che pensa il soldato nelle sue autoassoluzioni.¹¹⁴ In *Tempo di uccidere*, all'occidentale viene negata così la possibilità di descrivere l'Altro per mezzo di immagini realistiche, l'unica via è quella di servirsi di rappresentazioni surreali e fantastiche. Altri paragoni con il mondo animale ritornano nelle descrizioni di alcune prostitute incontrate nel villaggio in cui cura infine il suo mal di denti: "La sua pelle non era molto chiara, e il suo sorriso era quello di un buon animale domestico che aspetta, [il suo odore] un odore vegetale, da albero paziente, misto ad un profumo così dolce da dare la nausea".¹¹⁵

Le donne, ridotte al rango di animali o vegetali, vengono private della propria dignità, non sono altro che oggetti parte di un paesaggio incomprensibile, sono esseri inferiori che sanno perdere tempo: "Quando scopriranno il Tempo – dissi – diverranno come tutte le ragazze di questo mondo, ma di un genere inferiore, molto inferiore. Ora mi divertono – aggiunti – perché sanno perdere tempo, proprio come gli alberi e gli animali".¹¹⁶ Ma nel corso del romanzo il concetto di tempo, di cui gli africani vengono privati, sembra abbandonare lo stesso protagonista, come conseguenza del suo progressivo inselvaticarsi. L'orologio di cui il tenente è in possesso ha smesso di funzionare, è stato guastato dalla sabbia africana. Ma anche tutte le sue azioni sono all'insegna della pigrizia e della procrastinazione, le nemiche numero uno del tempo.

Oltre alle donne, il tenente fa la conoscenza anche del vecchio ascari Johannes, il probabile padre di Mariam. Si tratta dell'unico africano del romanzo a non essere sottomesso alla volontà del soldato colonizzatore. Tuttavia, sebbene riesca a condurre il protagonista al pentimento e alla confessione delle colpe, e sebbene il tenente ne riconosca infine la saggezza e la lungimiranza, ciò non gli toglie il gusto di un ulteriore paragone animale: l'ascari è associato all'unico essere vivente con cui condivide il villaggio, un asino.¹¹⁷

¹¹⁴ G. Spagnoletti, op. cit., p. 25.

¹¹⁵ E. Flaiano, op. cit., p. 95.

¹¹⁶ Ivi, p. 91.

¹¹⁷ M. Baraldi, op. cit., p. 99.

Insieme alla deumanizzazione, è la lontananza temporale l'altra fonte produttrice di stereotipi: il colonizzatore percepisce i colonizzati come esseri tanto lontani e primitivi da appartenere a un'altra epoca, per lui ormai irraggiungibile¹¹⁸.

Vestita ancora come le donne romane arrivate laggiù, o alle soglie del Sudan, al seguito dei cacciatori di leoni e dei preconsoli. «Peccato,» dissi «vivere in epoche così diverse!» [...] Io cercavo la sapienza nei libri e lei la possedeva negli occhi, che mi guardavano da duemila anni, come la luce delle stelle che tanto impiega per essere da noi percepita.¹¹⁹

Ma la grandezza di Flaiano sta nel contrapporre alla deumanizzazione un diritto di cui solo gli africani sembrano poter disporre, quello di possedere un nome. Se i coloni, privati della possibilità di una redenzione, sono persi nell'anonimato e identificati esclusivamente attraverso il grado ottenuto nelle gerarchie militari, gli etiopi sono invece in possesso di nomi tratti, tra l'altro, dal mondo biblico, come Mariam, Johannes ed Elias (figlio di Mariam).

Per concludere, il romanzo trasmette l'immagine di un colono molto lontana dalle rappresentazioni eroiche e trionfali dell'epoca fascista. Non ci troviamo più di fronte a un uomo forte e moderno, incaricato di una missione divina e civilizzatrice, ma piuttosto di fronte a un uomo privo di volontà, incapace di compiere ogni genere di impresa, i cui unici risultati – come l'omicidio di Mariam – hanno successo solo perché frutto del caso. Questi dunque gli appigli che hanno permesso a Gabriella Ghermandi, nel suo romanzo *Regina di fiori e di perle*¹²⁰ (2007), di vedere in Flaiano un possibile interlocutore da cui partire per la riscrittura di un passato coloniale comune.

2.3. Due sguardi a confronto: Gabriella Ghermandi, *Regina di fiori e di perle*.

Nel romanzo di Ennio Flaiano torna, attraverso il tema del contagio, uno degli stereotipi più comuni della letteratura coloniale italiana: la rovina dell'uomo bianco a contatto con una terra "primitiva" e "selvaggia". Il contagio può diffondersi anche per mezzo della scrittura, come una lettera, un diario o un romanzo. Un esempio significativo

¹¹⁸ Ibidem.

¹¹⁹ E. Flaiano, op. cit. p. 42.

¹²⁰ G. Ghermandi, *Regina di fiori e di perle*, Roma, Donzelli editore, 2017.

sono proprio le lettere che il tenente scrive per la moglie rimasta in patria e che non invierà mai, proprio per timore di contaminarla con quella degradazione morale che ha generato il suo progressivo imbruttimento.¹²¹ Tuttavia, “non è la scrittura dall’Africa ad aver contaminato l’Europa ma è proprio l’immagine dell’Africa, descritta dalla letteratura europea e coloniale, ad aver fatto di essa un luogo misterioso e inavvicinabile, tanto che, ormai, non è più possibile conoscerla, ma solo ucciderla, come il tenente fa con Mariam”.¹²²

Quest’immagine distorta del continente nero può quindi essere restaurata in maniera legittima solo per mezzo di uno sguardo e di una scrittura non ancora intaccati da pregiudizi europei difficilmente sradicabili.

È qui che entrano in scena scrittori come Gabriella Ghermandi, la quale, in *Regina di fiori e di perle*¹²³, partendo proprio dall’epigrafe che E. Flaiano pone come paratesto alla sua opera, parla della necessità di scrivere un romanzo del ‘tempo di sanare’, un romanzo, cioè, in cui sia possibile ricucire due memore altrimenti divise, come ricomposizione necessaria e alternativa al romanzo speculare *Tempo di uccidere*.¹²⁴ Ogni scrittore migrante ha una sua storia da raccontare, ma uno è l’obiettivo che li lega: riportare alla luce una storia dimenticata che il tempo ha distorto, ritrovare una verità imparziale che si è persa tra le pieghe del passato. La loro è una lotta contro l’oblio e il silenzio. Prendere la parola servendosi della scrittura è quindi per la Ghermandi una decisa assunzione di responsabilità, la concretizzazione di una contro-narrazione circa la storia coloniale italiana in Etiopia, il tentativo di offrire un passato in cui si intreccino “un doppio accento e un doppio sguardo”.¹²⁵

Gabriella Ghermandi è una scrittrice italo-etiope nata ad Addis Adeba e trasferitasi a Bologna, città d’origine del padre, nel 1979, all’età di quattordici anni.

Sono un’onda di ritorno del colonialismo italiano. E in tale acqua di ritorno ho scoperto le mie radici. [...] Quando sono partita per venire qui ero convinta di venire a «casa», ma è stato sufficiente poco tempo per comprendere che l’albero del fico e l’albero del sicomoro o ficomoro, sebbene abbiano nomi

¹²¹ M. Baraldi, op. cit., p. 101.

¹²² Ibidem.

¹²³ G. Ghermandi, *Regina di fiori e di perle*, Roma, Donzelli editore, 2007.

¹²⁴ M. A. Rocchi, “«Tempo di sanare». Il baule delle ‘vecchie storie’ di Gabriella Ghermandi”, *La Modernità letteraria*, 8:129-139, 2015, p. 138.

¹²⁵ G. Benvenuti, “Raccontare la colonia. Sul ‘romanzo storico’ italiano contemporaneo”, *Poetiche*, n.13(2-3):425-455, 2011, p. 438.

simili e frutti simili, sono alquanto diversi nella natura profonda e che, per paradosso, la similitudine, nel momento della vicinanza, mette in risalto le differenze. Ed io ero il sicomoro e l'Italia il fico, e un irrefrenabile desiderio di urlarlo a tutto il mondo prendeva voce. È stato in quel momento che ho iniziato a scrivere.¹²⁶

Ha iniziato la sua carriera di scrittrice pubblicando racconti e vincendo premi prestigiosi come il concorso per scrittori migranti dell'associazione Eks&Tra, promosso da Fara Editore. La sua scrittura intreccia migrazione, ricerca delle origini, identità multiple, oblio, memoria, riscritture, terra madre e patria letteraria, plurilinguismo, storia individuale e collettiva, africana e italiana.¹²⁷ Nel 2004 ha fondato, in collaborazione con altri scrittori, tra cui Kossi Komla Ebri, la rivista online di letteratura della migrazione *El Ghibli*¹²⁸, il cui nome è ispirato a un vento che si muove da sud verso nord.

Regina di fiori e di perle è il suo romanzo d'esordio, pubblicato nel 2007, che ha dato vita anche a un'omonima rappresentazione teatrale. Il titolo è un riferimento ai tarocchi e l'idea è nata prima ancora dell'inizio della stesura del romanzo:

Mi sarebbe piaciuto scrivere una storia che fosse un contenitore di storie, in cui la regina era colei che teneva i fili di queste tante storie che erano i fiori e le perle: la regina di fiori e di perle in questo caso si comporta proprio come la regina dei tarocchi che ha la capacità di stare sul trono e gestire questo potere esoterico, legato alla parola.¹²⁹

Il romanzo della Ghermandi è proprio un contenitore di storie raccolte dalla protagonista Mahlet, 'cantora' che racconta la sua vita dall'infanzia all'età adulta. Alle storie personali, che si snodano come in un romanzo di formazione, s'intrecciano le vicende della storia collettiva d'Etiopia, a partire dal 1896, con la vittoria contro gli italiani a Adua, fino al 1991, con la fine del regime di Menghistu. Ma la storia collettiva assume forma anche attraverso il racconto di storie individuali, una raccolta di punti di vista che offre all'italiano prospettive inedite per guardare al passato.¹³⁰ La varietà di

¹²⁶ G. Ghermandi, "El Ghibli: Nascita e realizzazione di una rivista di letteratura migrante e di una sua redattrice", *Il lettore di provincia*, 123-124:133-145, 2005, p. 133.

¹²⁷ M. A. Rocchi, "Tempo di sanare", op. cit., p. 130.

¹²⁸ <http://www.el-ghibli.org/>

¹²⁹ M. A. Rocchi, "Storie sul filo del tempo", op. cit., p. 182.

¹³⁰ G. Benvenuti, *Il romanzo neostorico italiano*, Roma, Carrocci editore, 2012, p. 115.

storie di cui la scrittrice, attraverso la protagonista, si fa portavoce è espressa fin dall'epigrafe, scritta in spiegazione al titolo:

Raccolgo fiori e perle. Fiori di tutti i tipi: grandi, piccoli, invisibili, anonimi, fiori con colori sgargianti come il sole imperioso e altri con colori tenui, come brezze di primavera. Fiori profumati e fiori la cui fragranza segreta racconta storie all'anima. Raccolgo perle e fiori. Perle di tutti i tipi: lucenti, perfette, imperfette, bianche, rosa, nere. Perle nascoste e perle evidenti. Raccolgo fiori e perle dal giardino incantato della mia terra.¹³¹

Mahlet è la più piccola di cinque fratelli e unica femmina all'interno di una grande famiglia patriarcale che abita a Debre Zeit tra il 1987 e l'inizio degli anni 2000. I tre anziani di casa, in particolare Abba Yacob, vegliano su di lei e ne colgono subito la curiosità, al punto da preparare per lei un cammino, una missione, da dover compiere quasi fosse un mandato divino: raccogliere le storie etiopi al tempo della colonizzazione e portarle, un giorno, nella terra degli italiani, affinché possano essere ascoltate dagli ex-colonizzatori:

Tienila stretta quella curiosità e raccogli tutte le storie che puoi. Un giorno sarai la nostra voce che racconta. Attraverserai il mare che hanno attraversato Pietro e Paolo e porterai le nostre storie nella terra degli italiani. Sarai la voce della nostra storia che non vuole essere dimenticata.¹³²

Tutte le storie sono ambientate in Etiopia al tempo del colonialismo, eccetto una, che si svolge in Italia, la *Storia di Woizero Bekelech e del Signor Antonio*. Dopo anni di assenza dovuta agli studi universitari compiuti in Italia, Mahlet torna nella sua terra. Durante l'elaborazione del lutto per la morte di Abba Yacob, scopre che quest'ultimo aveva predisposto per lei un cammino: farle tornare alla mente la promessa fattagli da bambina, cioè di farsi cantora del popolo etiope e divenirne la voce contro il silenzio e l'oblio. Mahlet comincia così a raccogliere le storie del suo paese.

La dimensione dell'oralità, caratteristica di un popolo africano a oralità diffusa, si ritrova nel romanzo attraverso il racconto di storie giunte da fonti orali, e la stessa struttura del testo, in cui la vicenda di Mahlet funge da cornice e la sua curiosità ne diviene l'espedito narrativo¹³³, non è a unica voce, ma corale, per divenire metafora di una

¹³¹ G. Ghermandi, *Regina di fiori e di perle*, op. cit.

¹³² Ivi, p. 6.

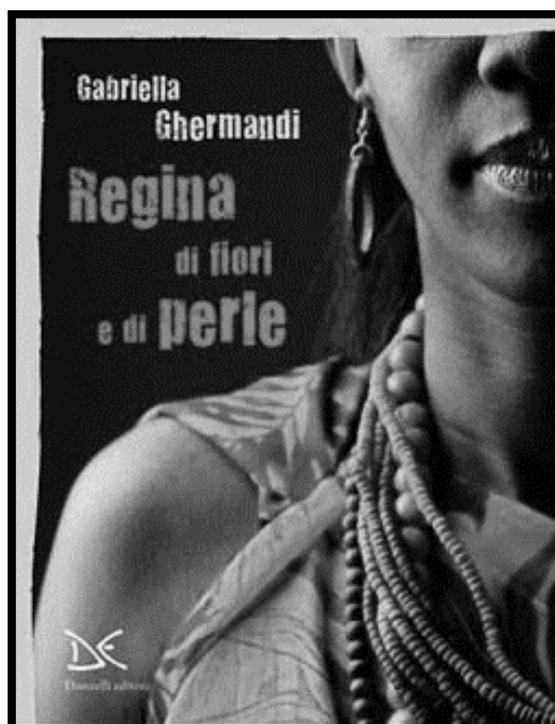
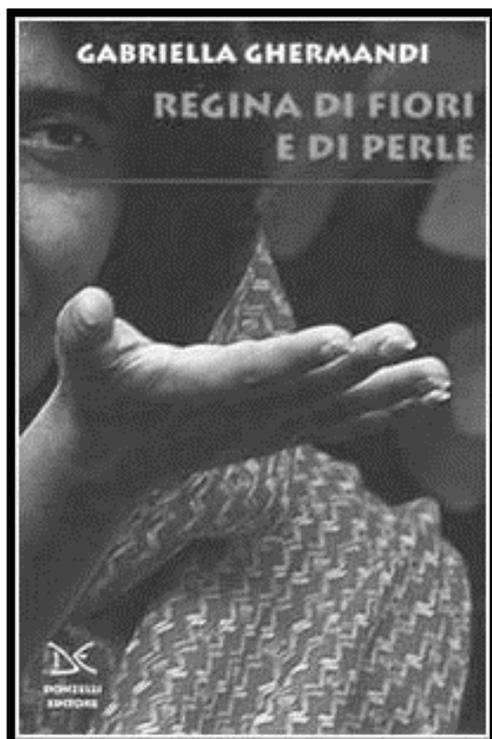
¹³³ R: Taddeo, "Regina di fiori e di perle", *El Ghibli. Rivista online di letteratura della migrazione*, 14 maggio 2007 (<http://www.el-ghibli.org/regina-di-fiori-e-di-perle/>)

memoria collettiva.¹³⁴ Un esempio di questa polifonia è la preghiera che la protagonista, dopo la morte di Abba Yacob, si ripete più volte, quasi fosse una cantilena apportatrice di conforto. La preghiera rievoca le voci degli antenati che prima di lei l’hanno pronunciata e le permette di inserirsi in una linea di continuità che la fa sentire parte di una collettività:

Quella preghiera antica, la cantilena che arrivava dal passato. Dal tempo di Zera Yacob anche prima. Tutto il mio popolo l’aveva recitata.

«Egzio Meharene Kristos» ripetevo, e mi sembrava di sentire un coro alle spalle che si aggiungeva alla mia voce. Guerrieri, monaci, guerriere, meditatrici... una folla che aumentava all’indietro in numero infinito. «Egzio Meharene Kristos». Erano tutti i miei antenati. E mi stavano a fianco liberandomi dalla solitudine.¹³⁵

L’obiettivo è di produrre un “effetto di realtà”, che viene raggiunto anche attraverso l’inserimento nel paratesto di informazioni autobiografiche. In entrambe le edizioni del romanzo, in copertina, la scrittrice sceglie infatti di inserire il suo volto.



¹³⁴ M. A. Rocchi, “Tempo di sanare”, op. cit., p. 132.

¹³⁵ G. Ghermandi, op. cit., p. 47.

Ciò spinge il lettore a creare un nesso di verità tra la biografia della scrittrice e ciò che il romanzo racconta. E del resto lei stessa afferma in un'intervista: "Mahlet credo di essere io stessa, perché è l'unico personaggio che non riesco a vedere da fuori. Mi sono molto immedesimata in lei, come in un mio alter ego".¹³⁶

In prefazione al romanzo della Ghermandi, Cristina Lombardi-Diop scrive:

Qui la storia non è solo ricostruita attraverso fonti, possibilmente attendibili, orali e scritte; essa è decostruita a partire dal dato soggettivo dei singoli individui protagonisti del loro destino e della Storia che essi hanno contribuito a creare. Collocati all'interno di una cornice storica, i frammenti di storie personali riposizionano lo sguardo per mostrarci un nuovo soggetto storico, il colonizzato, che finalmente ci parla.¹³⁷

L'obiettivo dell'autrice non è di anteporre a un monologo consolidato uno alternativo, ma di instaurare un dialogo, un confronto, identificando così anche un suo possibile interlocutore:

Flaiano è stato un grande scrittore. [...] Leggere e scoprire il romanzo di Flaiano è stato come ricevere la riparazione di un danno per me. È l'unico scrittore italiano che ha avuto il coraggio di scrivere certi fatti del colonialismo e ne ha scritto in quel modo incredibile.¹³⁸

Queste le parole della scrittrice in un'intervista di Maria Angela Rocchi in risposta a una domanda sul romanzo *Tempo di uccidere*. E. Flaiano, pur essendo portatore dello sguardo cieco del colonizzatore, si pone in netta contrapposizione con l'immagine eroica che della colonizzazione trasmetteva la propaganda fascista: il delirio dell'ufficiale è il simbolo del delirio dell'impresa coloniale di un'Italia mussoliniana. Flaiano è per la scrittrice l'interlocutore adatto per instaurare un dibattito che guardi a un dato fenomeno da due differenti prospettive. Per l'autrice è arrivato il momento di sanare quella ferita alla mano che il tenente vive come una macchia indelebile, non rimarginata a causa della non ancora sanata colpa, che fu conseguenza dei crimini connessi con l'invasione dell'Etiopia.¹³⁹

Gabriella Ghermandi, partendo proprio da *Tempo di uccidere*, opera una riscrittura del canone: servendosi dello sguardo del colonizzato, racconta la storia coloniale

¹³⁶ M. A. Rocchi, "Storie sul filo del tempo", op. cit., p. 183.

¹³⁷ C. Lombardi-Diop, *Postfazione* a Gabriella Ghermandi, *Regina di fiori e di perle*, op. cit., p. 309.

¹³⁸ M. A. Rocchi, "Storie sul filo del tempo", op. cit., p. 180-181.

¹³⁹ C. Lombardi-Diop, op. cit., p. 306.

d’Etiopia della parte della resistenza locale. L’esempio più significativo lo si ritrova al capitolo *Storia della signora della tartaruga*¹⁴⁰, in cui la scrittrice rovescia la scena iniziale del romanzo di Flaiano, quella antecedente lo stupro, in cui Mariam si lava in una pozza. “Ho anche sofferto molto leggendo l’omicidio di Mariam, per l’ineluttabilità di una morte così stupida, dovevo sistemare questo fatto nella mia testa”.¹⁴¹ Queste le parole scelte da E. Flaiano:

Tra gli alberi c’era una donna che stava lavandosi. La donna non si accorse della mia presenza. Era nuda e stava lavandosi a una delle pozze, accosciata come un buon animale domestico. [...] La donna alzava le mani pigramente, portandosi l’acqua sul seno e lasciandola cadere, sembrava presa in quel gioco. Era uno spettacolo comunissimo, ma migliore degli altri che mi si erano offerti sinora. [...] Quando mi scopri tra le piante seguì a lavarsi con calma, senza curarsi di me e forse non curandosene davvero. [...] E lei, non era troppo simile a quelle beltà che i soldati cercano per fotografare o per altri scopi? [...] I suoi pensieri, se ne aveva, si muovevano pigramente e non riguardavano la mia persona. [...]

Tornai indietro, presi la toga che lei già si stava acconciando, la stesi per terra e costrinsi la donna a sedersi. [...] Lei mi respingeva con fermezza, ma il mio desiderio, così male espresso, non l’offendeva. [...] La feci alzare e la condussi nel più folto degli alberi. Mi seguì docilmente, ma appena ritentai di afferrarla, di nuovo cominciò la sua lenta e tenace resistenza. Si difendeva cortesemente, senza crederci e, oso dire, pensando ad altro. [...] La lotta continuò ancora, e avrebbe potuto continuare: anche io pensavo ad altro. E invece, com’era cominciata così bruscamente finì: ma evitavo di guardarmi.¹⁴²

La semplice azione quotidiana del lavarsi è elevata a “spettacolo”, a “gioco” per il soldato: “poiché il giuoco non accennava a finire, accesi una sigaretta e intanto mi sarei riposato”.¹⁴³ Il tenente è il passivo osservatore di un oggetto erotico.¹⁴⁴ La donna viene privata della sua umanità, ridotta allo stato di animale o albero. Il protagonista arriva persino ad affermare che “ella non dava all’esistenza il valore che le davo io, per lei tutto si sarebbe risolto nell’obbedirmi, sempre [...] Qualcosa di più di un albero qualcosa di meno di una donna”. Quest’immagine rientra a diritto nell’idea ampiamente diffusa tra i coloni che le donne indigene fossero più disponibili a offrirsi sessualmente.¹⁴⁵

¹⁴⁰ G. Ghermandi, op. cit., p. 203

¹⁴¹ M. A. Rocchi, “Storie sul filo del tempo”, op. cit., p. 181.

¹⁴² E. Flaiano, op. cit., pp. 36-44.

¹⁴³ Ivi, p. 37.

¹⁴⁴ L. Nasson, “Alla base di ogni espansione, il desiderio sessuale. Negotiating exoticism and colonial conquest in Ennio Flaiano's *Tempo di uccidere*”, *Studi d’italianistica nell’Africa australe / Italian Studies in Southern Africa*, 1:40-58, 2012, p. 46.

¹⁴⁵ G. Benvenuti, *Il romanzo neostorico italiano*, op. cit., p. 110.

Questa scena di violenza sessuale, metafora dello stupro dell'intera Africa a opera dell'uomo bianco colonizzatore¹⁴⁶, è stata spesso interpretata dalla critica come mera scena di seduzione, dato che lo stupro vero è proprio non è dallo scrittore direttamente descritto, ma solo alluso. Diversa è però l'interpretazione che ne dà la Ghermandi. Così scrive in un commento in rete:

La donna viene violentata, cede dopo una lotta non molto violenta, e ciò come simbolo di quell'abitudine che gli uomini avevano nelle colonie italiane: prendersi le donne come più piaceva loro, e le donne avevano tristemente metabolizzato che non potevano opporsi alla violenza dei soldati italiani.¹⁴⁷

Ma se da un lato lo stupro alla donna etiope è segno dell'esibizione della forza e della violenza operata dal colono italiano, in Flaiano è proprio tale violenza a portare a una destrutturazione dell'io. Per questo la Ghermandi trova nello scrittore un interlocutore con cui instaurare un dialogo felice. Nella riscrittura operata in *Regina di fiori e di perle*, la donna non viene stuprata ma spara al *tallian sollato*¹⁴⁸, non soccombe, ma agisce e uccide. Il capitolo si svolge sull'altopiano di Debre Libanos, dove la guerriglia della resistenza etiope, guidata dalla grande guerriera Kebedech Seyoum, si è accampata. Una giovane ragazza, parte dei patrioti del gruppo, viene mandata a prendere dell'acqua in una pozza, dove si ferma un po' più a lungo per lavarsi. Appare allora un soldato italiano. Lei prende il fucile e spara:

Mi avvicinai all'acqua. [...]. Appoggiai il fucile al mio fianco, l'anfora di terracotta all'altro, e cominciai a lavarmi. Prima i piedi e le gambe, senza togliermi la veste, poi più su, facendo calare le vesti fino in vita, e con i seni scoperti presi a gettarmi acqua sul collo, sul viso, sul seno. Acqua e acqua, come una benedizione. [...] Non avrei più smesso, ipnotizzata dal piacere. A un certo punto, venni scossa da un urlo. Sollevai la testa, dall'altra parte del ruscello Tariku gattonava, e dietro a lui, a qualche metro, vicino, troppo vicino, un tallian sollato. [...] Io e il tallian sollato ci guardammo negli occhi, un attimo, ma in quell'attimo quanti pensieri mi passarono per la testa! [...] Imbracciai il fucile, gli occhi del tallian sollato mi comunicarono disorientamento. Lui era disarmato. Tentennai. I suoi occhi si ripresero, ritrovarono la

¹⁴⁶ G. Benvenuti, "Da Flaiano a Ghermandi: riscritture postcoloniali" in "Coloniale e postcoloniale nella letteratura degli anni 2000", *Narrativa*, n.s., 33-34: 311-321, 2012. p. 314.

¹⁴⁷ Il commento è in relazione a un post online di Antonella Pizzo, in cui la Ghermandi fa alcune puntualizzazioni: <http://viadellebelledonne.wordpress.com/2007/08/24/tempo-di-uccidere-di-ennio-flaiano-premio-strega-1947-lettura-di-antonella-pizzo/>

¹⁴⁸ Termine usato da Gabriella Ghermandi nel romanzo per indicare il soldato italiano.

direzione, mosse qualche passo e si avvicinò al bambino. [...] Qualcosa dentro di me urlò: «Fuori dalla nostra terra!». Presi la mira come mi avevano insegnato, chiusi gli occhi e sparai.¹⁴⁹

Se in Flaiano la donna etiope è incapace di comunicare e solo il suo corpo nudo sembra mandare un messaggio che agli occhi dell'“uomo vestito di tela marrone”¹⁵⁰ appare indecifrabile, e se l'intera scena è vista dal punto di vista del tenente italiano, nella Ghermandi le cose cambiano. È la donna africana a prendere la parola, così come l'iniziativa. Se Mariam sembrava non curarsi davvero del soldato, quasi sapesse di non aver alcuna possibilità di resistenza, nella scena della Ghermandi c'è un gioco di sguardi che sia il colono che l'autoctona sembrano invece sostenere. Per la scrittrice, l'unico modo per arrivare davvero al ‘tempo di sanare’ è la presa di parola da parte del colonizzato, la diffusione di una storia di resistenza alla forza coloniale e maschile, la consapevolezza che quella raccontata da E. Flaiano è solo una parte di una Storia più ampia e più complessa. La riconciliazione è quindi possibile attraverso una rielaborazione di memorie altrimenti conflittuali che non può non partire dalla narrazione di una resistenza eroica da parte degli etiopi.¹⁵¹

Inoltre, l'amore tra italiano ed etiope, che in Flaiano non può avvenire se non all'insegna dello stupro e della violenza, è per la Ghermandi possibile, ma solo nella reciprocità volontaria dell'incontro. Nel capitolo *Storia di Yacob*, la scrittrice racconta così l'amore tra Amarech, sorella dello stesso Abba Yacob, e un soldato italiano, Daniel, che per amore finì per combattere nella resistenza locale¹⁵²: “«Yacob, io amo il padre di questo figlio. Lui è un soldato italiano»”.¹⁵³ Sebbene la loro storia non abbia esito felice, l'autrice mostra comunque la possibilità dell'incontro, e questo incontro sembra poter divenire reale solo nel momento in cui entrambe le parti riescono a non ricercare più nello specchio solo la propria immagine riflessa: “Guardarci allo specchio. Quest'atto ci porta a una vera scoperta. Lo specchio del passato non riflette infatti solo il nitore immacolato del sé, ma l'immagine goffa e impura dell'incontro con l'altro”.¹⁵⁴

L'immagine dello specchio, con un racconto che sembra rifarsi al mito greco di Narciso, ritorna anche nel capitolo *Storia dello stupido leone con la scimmia*. La fiaba

¹⁴⁹ G. Ghermandi, op. cit., p. 227-228.

¹⁵⁰ A. Longoni, *Prefazione*, in E. Flaiano, *Tempo di uccidere*, Milano, Rizzoli, 2000, p. 27.

¹⁵¹ G. Benvenuti, *Il romanzo neostorico italiano*, op. cit., p. 113.

¹⁵² Ivi, p. 114.

¹⁵³ G. Ghermandi, op. cit., p. 26.

¹⁵⁴ C. Lombardi-Diop, op. cit., p. 307.

viene raccontata a Mahlet da Abba Chereka¹⁵⁵ e narra di un leone che, credendosi invincibile, assoggetta al suo volere una bertuccia. Molti mesi dopo, stanca della sua posizione di schiava, mandata dal leone a prendere dell'acqua al fiume, la scimmia decide di vendicarsi. “Al fiume – risponde lei tremando – c'è una bestia orribile, grande e spaventosa che mi ha impedito di prendere l'acqua”¹⁵⁶. Il leone si reca così al fiume e vede “il suo riflesso nello specchio d'acqua, e dato che in vita sua non si era mai visto dall'esterno pensa di trovarsi davanti al nemico. [...] Spalancate le fauci si lancia in avanti per mordere il riflesso, ma cade e l'acqua lo porta via”.¹⁵⁷

Regina di fiori e di perle e *Tempo di uccidere* rappresentano due realtà complementari e speculari della colonizzazione italiana. Permettono, dopo decenni, di rileggere il passato da due angolature differenti, di osservare ambe le parti dall'esterno, evitando così che facciano la stessa fine toccata al leone. “Come in uno specchio, l'identità (della memoria coloniale italiana) riemerge dal passato, fornendoci la metà mancante, finora sfocata o nascosta, invitandoci a guardare”.¹⁵⁸

2.4. La via a una possibile coabitazione letteraria

Per comprendere la realtà interculturale attuale, è quindi fondamentale adottare una pluralità di sguardi e di prospettive. Per farlo, è necessario allontanarsi da una categorizzazione eccessivamente rigida delle opere. Bollare con etichette stereotipiche e pregiudiziose nega la possibilità di un approccio neutro sia ai testi scritti da migranti o figli di migranti, sia alla produzione di autori italiani sul tema colonizzazione. Molti scrittori, come Eraldo Affinati ed Eugenio de Signoribus, si stanno oggi impegnando attivamente per la realizzazione di una letteratura che non sia lontana e cieca di fronte a una società che fa dell'eterogeneità la sua cifra dominante. Non solo quindi chi ha esperienza diretta di migrazione può essere in grado di scriverne, ma anche chi, quotidianamente, per via indiretta, ne sperimenta gli effetti e le conseguenze. Entrambi gli sguardi sono testimonianza di due prospettive imprescindibili da qualsiasi

¹⁵⁵ Nel romanzo è un monaco etiope. Diventa la guida spirituale di Mahlet dopo la morte di Abba Yacob.

¹⁵⁶ G. Ghermandi, op. cit., p. 155.

¹⁵⁷ Ibidem.

¹⁵⁸ C. Lombardi-Diop, op. cit., p. 307.

coabitazione pacifica. Ambo le parti non devono quindi dimenticare l'importanza di un dialogo che crei una base comune per una presente e futura interculturalità.

Molti scrittori che appartengono alla letteratura dei cosiddetti anni Zero si stanno oggi impegnando affinché ogni cittadino possa ottenere i giusti riconoscimenti anche in ambito letterario, in modo che “l'Italia segua il destino degli altri Paesi, [...] e legga l'italiano dei suoi scrittori della migrazione esattamente come legge l'italiano dei suoi scrittori italiani”.¹⁵⁹ Tra i più impegnati troviamo il collettivo bolognese Wu Ming, un gruppo a cinque mani nato nel 2000 come evoluzione del Luther Blissett. Questi scrittori non si limitano alla colonizzazione e post-colonizzazione, ma guardano anche ai fenomeni ipercontemporanei della nostra epoca, non a caso definita della «Grande Migrazione».¹⁶⁰ I pregiudizi che intaccano la nostra società oggi sono considerati la naturale evoluzione di quegli stereotipi nati negli della colonizzazione e successivi. L'obiettivo di molti autori che non hanno alle spalle esperienza di migrazione propria o dei familiari finisce, dunque, per coincidere con l'obiettivo che molti scrittori, che faticano a essere inseriti nel canone, si sono posti come scopo. L'unico modo, quindi, per far sì che entrambe le scritture possano dialogare l'una con l'altra e raggiungere, almeno in ambito letterario, una coabitazione è l'eliminazione di un'etichetta come *letteratura postcoloniale e della migrazione*, la quale rischia di includere o escludere opere che a tale dibattito porterebbero tuttavia un apporto necessario.

Lo scrittore che legge un altro scrittore aggiunge alle prospettive che entrano comunemente in gioco nella lettura una dimensione diversa, originale, misurandosi con i testi in funzione di un confronto con le proprie opere, con l'idea di scrittura che gli appartiene. [...] (Gli scrittori creano così) un dialogo a distanza, nella comune fiducia nelle capacità della letteratura di tessere relazioni, creare ponti.¹⁶¹

Si prenda ad esempio la poesia *Traversare* di Eugenio De Signoribus, un testo che racconta un fatto di cronaca avvenuto il 28 marzo 1997 nel Canale d'Otranto. Fu un caso drammatico: la corvetta Sibilla della Marina Militare italiana speronò la carretta del mare Kater I Rades. Il triste episodio portò alla morte di diversi migranti albanesi nelle acque internazionali dell'Adriatico. Sebbene si tratti di una poesia scritta da chi sta “aldiquà”,

¹⁵⁹ L. Barile, op. cit., p. 106.

¹⁶⁰ H. M. Enzensberger, *La Grande Migrazione*, Torino, Einaudi, 2003.

¹⁶¹ R. Ricorda, “Scrittori del mondo arabo, iraniano e turco leggono Sciascia”, *Todomodo. Rivista internazionale di studi sciasciani*, 9:21-24, 2019, p 21.

da chi quel processo di migrazione non l'ha vissuto in prima persona, è evidente che possa comunque divenire un'opportunità per una riflessione sull'attualità. Scrive il poeta:

Traversare

Una navetta-carretta pullulante di famigliole in fuga
dalla fame, strabiccata verso il paese (il Paese)
lucciolante oltre il mare...: è questo, un luogo abitato da popolini così cristiani, così liberali,
da temere quei tristi pellegrini come i ladri delle loro
botteghe, come gli assassini dei loro figli...
Sono essi, gli aldiquà, in gran parte discendenti
da tribù di poverini che in numero di milioni
migrarono nel vasto mondo...: chi rimanendo inermi
o solerti cittadini, chi diventando padroni e padroncini,
chi cancri di quelle rampicanti società...
Ora, queste smemorate comunità alzano le fronti
arrugate, fanno fronte comune, invocano una difesa...
esemplare le ascolta l'incrociatore della fulgente
potenza che, arditamente, affianca il guscio di noce
e gli acciaia la via...¹⁶²

Eugenio De Signoribus si serve del potente mezzo dell'ironia per mettere in scena e così rovesciare quegli stereotipi che spesso ritroviamo nella nostra quotidianità. Ne riprendo alcuni a titolo esemplificativo: “tristi pellegrini”, “ladri delle loro botteghe”, “assassini dei loro figli”.

Entrambe le prospettive, quella offerta dagli scrittori migranti e quella offerta dagli scrittori italiani, possono garantire ai lettori una più oggettiva conoscenza dei fatti, garantendo loro la libertà di farsi una propria opinione. Ogni cittadino ha diritto a una storia neutra, raccontata sia dal vincitore che dal vinto. Solo così il cerchio per il quale i pregiudizi dell'oggi sono i figli dei pregiudizi di ieri può essere spezzato.

Oltre a essersi impegnato attivamente nella *Città dei ragazzi* di Roma prima e nella scuola *Penny Wirton* poi, anche Eraldo Affinati, di cui già si è detto nel capitolo precedente, si è occupato di letteratura, scrivendo testi importanti in campo letterario come la *Città dei ragazzi*¹⁶³, edito nel 2008. Lo scrittore, che coincide con il narratore-

¹⁶² E. De Signoribus, *Memoria dal chiuso mondo*, Macerata, Quodlibet, 2002.

¹⁶³ E. Affinati, *La città dei ragazzi*, Milano, Mondadori, 2008.

protagonista, racconta la sua esperienza d'insegnante all'interno della comunità che dà il titolo al romanzo. Le vicende si concentrano soprattutto su un viaggio compiuto in Marocco con due allievi, Omar e Faris, per aiutarli a ricucire i rapporti con la famiglia, soprattutto con il padre.

Omar! Gli avevo fatto una promessa: quando tornerai a casa, a trovare tuo padre, tua madre, e le due sorelline, perché tu, prima o poi, dovrai tornare, anche se loro potrebbero non riconoscerti più, io quel giorno verrò insieme a te.¹⁶⁴

Con il suo romanzo, E. Affinati si fa testimone, al pari di Gabriella Ghermandi, della possibilità di un incontro, della possibilità di una coabitazione e di un dialogo che possa avere, finalmente, esito felice. La letteratura degli anni Zero che affronta la tematica dell'alterità, sia che sia scritta dai figli dei colonizzati, sia che sia il frutto dei figli dei coloni, non può quindi non realizzare quel confronto la cui mancanza ha portato, per decenni, a oblio, silenzi e soprusi.

Per concludere, "C'è un'opera umana da compiere..."¹⁶⁵, come afferma il filosofo e gesuita Pierre Teilhard de Chardin, che lo stesso E. Affinati riprende come epigrafe del suo romanzo sopracitato, e non può più essere ignorata.

¹⁶⁴ Ivi, p. 28-29.

¹⁶⁵ P. Teilhard de Chardin in E. Affinati, *La città dei ragazzi*, op. cit.

3. PROPOSTA PER UN INSEGNAMENTO SCOLASTICO INCLUSIVO

Cercare il volto è la vera responsabilità a cui siamo chiamati. La responsabilità del prendersi in carico lo sguardo altrui.¹

Affinati E., in M Dotti, “Eraldo Affinati: Un elogio del ripetente”

I due capitoli precedenti, il primo volto a ripercorrere la storia e gli studi che sono seguiti alla nascita dell’antropologia dell’educazione e ad approfondire, attraverso un’analisi interdisciplinare, la natura e le conseguenze dei pregiudizi e degli stereotipi; il secondo, incentrato su un’analisi critica della letteratura *postcoloniale e della migrazione*, vengono qui a trovare una sintesi. Il presente capitolo vuole infatti proporre un’analisi sul tema dell’inclusione, focalizzando la propria attenzione su alcuni specifici contesti scolastici italiani. Cercherò quindi di osservare il fenomeno sia attraverso lo sguardo dei migranti, sia attraverso lo sguardo degli studenti italiani, in modo da verificare i punti o meno di contatto tra le due percezioni nell’ambito di un contesto classe eterogeneo. Sulla base dei risultati raccolti, elaborerò una proposta circostanziata che miri a modificare i curricula letterari delle scuole prese in esame.

Le ricerche etnografiche condotte dagli antropologi a partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso, unitesi agli studi condotti in ambito pedagogico, psicologico e sociologico, hanno evidenziato diverse problematiche che gli studenti migranti o figli di migranti si trovano ad affrontare, anche nel sistema scolastico italiano², ponendo le basi per un necessario ripensamento dell’istruzione. Il primo paragrafo, analizzando il punto di vista dell’*Altro*, si concentra sulle esperienze scolastiche dell’autrice migrante Gabriella Ghermandi e dell’autrice figlia di migranti Igiaba Scego, per evidenziare, attraverso le testimonianze ricavate dai romanzi e dalle interviste da loro rilasciate, gli ostacoli, le difficoltà e i successi connessi alla loro esperienza.

Il secondo paragrafo, considerando invece il punto di vista di alcuni studenti italiani, vuole invece cogliere le loro percezioni sul livello di inclusione nelle loro classi,

¹M. Dotti, “Eraldo Affinati: «Un elogio del ripetente», 29 settembre 2016, in www.vita.it/it/article/2016/09/29/eraldo-affinati-un-elogio-del-ripetente/124379/

² Si vedano, ad esempio, le ricerche condotte da Francesca Galloni in riferimento ai giovani di origine Punjabi appartenenti a una comunità immigrata nel cremonese (F. Galloni, *Giovani Sikh tra italiani*, in F. Gobbo (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, 2007 pp. 85-100; F. Gobbo, *Giovani indiani a Cremona*, Roma, CISU, 2009) o gli studi condotti da A. M. Gomes su una comunità di Sinti in Emilia (A. M. Gomes, «*Vegna che ta fago scriver*». *Etnografia della scolarizzazione in una comunità di Sinti*, Roma, CISU, 1998).

in modo da poter analizzare le loro capacità di comprensione e immedesimazione nell'*Altro*, cioè le loro competenze interculturali di base. I dati sono stati raccolti per mezzo di interviste semi-strutturate a ragazzi frequentanti delle scuole secondarie di secondo grado nella provincia di Vicenza o recentemente diplomatesi e poi iscritti all'università o entrati nel mondo del lavoro.

Nel terzo paragrafo, infine, sulla base dei risultati raccolti, verrà delineata una proposta volta a rendere l'insegnamento in tali scuole più inclusivo, a partire dalle materie umanistiche e in particolare quelle letterarie. Si tratta di ipotizzare una rigenerazione dei programmi scolastici di letteratura italiana attraverso l'inserimento nei curricula della letteratura che, con tutte le critiche connesse al termine, viene definita ancor oggi *postcoloniale e della migrazione*, al fine di verificare se l'adattamento di un programma scolastico italo-centrico a una realtà globale possa apportare benefici sia allo studente italiano, sia allo studente migrante. L'ipotesi finale di questa tesi sostiene che la costruzione di un contesto classe più inclusivo possa offrire a tutti gli studenti la possibilità di dimostrare le proprie capacità e di relazionarsi con un gruppo di pari e con un corpo docenti senza l'ombra pressante del pregiudizio.³

3.1. Dalla parte del migrante: l'esperienza scolastica delle autrici Scego e Ghermandi

La capacità di uno studente di avere successo scolastico, di adottare un comportamento positivo nonostante una situazione di iniziale difficoltà dipende da una pluralità di fattori che includono diversi soggetti, tra cui l'alunno stesso, la comunità di appartenenza, la famiglia, il sistema scolastico, i docenti, i compagni di classe e la società. Per quanto quindi la migrazione, che sia vissuta in prima persona o che sia ereditata dai familiari, possa essere una variabile da non sottovalutare, non incide però in maniera decisiva e incontrovertibile sul risultato scolastico finale che un qualsiasi alunno può mirare a raggiungere. Qualunque studente ha le potenzialità, indipendente dalla propria

³ Il progetto originario prevedeva lo svolgimento, all'interno dell'Istituto tecnico di secondo grado Guido Piovene di Vicenza, di un circolo di lezioni, sia frontali che laboratoriali, incentrate sul concetto di alterità in letteratura, allo scopo di osservare i comportamenti degli studenti in rapporto a tematiche che affrontano il contatto con l'*Altro*. Le norme restrittive anti Covid-19 hanno reso, tuttavia, il progetto non praticabile, portandomi ad adottare la soluzione qui di seguito, ossia l'esposizione teorica dell'ipotesi che non ha potuto ottenere, per ora, verifica pratica.

storia familiare, di raggiungere obiettivi educativi positivi se tutti, o quasi, i soggetti che concorrono alla sua istruzione operano per garantire una parità di opportunità partendo dalla consapevolezza dell'eterogeneità che ormai è caratteristica di quasi tutti i contesti classe.⁴

Si tende spesso a separare le vicende vissute da studenti definiti dall'etichetta 'migranti di prima generazione' da quelle di alunni definiti, invece, 'migranti di seconda generazione', e, per quanto, come già osservato dalla stessa Igiaba Scego, una differenza esista e sia essenziale, ossia che un migrante di seconda generazione non ha vissuto alcun processo di migrazione e, dunque, il suo essere definito 'migrante' non ha ragion d'essere, le difficoltà che incontra, già a partire dal mondo scolastico, sebbene dovrebbe essere a tutti gli effetti cittadino italiano, non sono però minori di quelle di un ragazzo che ha vissuto direttamente un processo di migrazione: forse diverse, ma non necessariamente inferiori. Piuttosto, ad avere una rilevanza maggiore, come evidenziava John Ogbu⁵, è la volontarietà o meno della scelta che ha portato all'abbandono della terra d'origine e all'approdo in un paese nuovo: se il processo è involontario, ossia risultato di colonizzazioni, conquiste e schiavitù, non avendo terre d'origine cui tornare e alle quali guardare come alternative possibili alla situazione presente, si finisce per credere di vivere in condizioni di svantaggio solo perché si fa parte di una comunità marginale e minoritaria e per vedere la discriminazione come un processo perenne e insuperabile. Le famiglie, inoltre, non spingono i figli ad avere successo scolastico, anzi, il successo a scuola è visto come integrazione a una comunità nemica alla quale dovrebbero, invece, opporsi.

A incidere sui risultati scolastici dei ragazzi migranti possono quindi essere diversi fattori, quali il periodo di permanenza nel nuovo paese, l'età d'approdo, la padronanza della lingua, la storia del gruppo prima dell'emigrazione, la stratificazione sociale nel paese d'accoglienza, l'integrazione della famiglia, la politica scolastica rispetto alle differenze e l'equilibrio psichico in seguito a un processo di migrazione.⁶ Molti di questi

⁴ L. Nota, M. C. Ginevra, S. Soresi, (a cura di), *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, Padova, CLEUP, 2015.

⁵ J. Ogbu, "School Ethnography: A Multilevel Approach", *Anthropology and Education Quarterly*, 13(4): 290-307, 1981.

⁶ M. M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orozco, *Hispanic Cultural Psychology: Implications for Education Theory and Research*, in P. Phelan, A.L. Davidson (eds.), *Renegotiating Cultural Diversity in American Schools*, New York, Teachers College Press, 1993, pp. 108-138; M. M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orozco, *Transformations: Immigration, Family Life, and Achievement Motivation Among Latino Adolescents*, Stanford, California, Stanford University Press, 1995.

fattori, tuttavia, contribuiscono a favorire o sfavorire il successo anche delle cosiddette ‘seconde generazioni’, che spesso vengono associate alle minoranze involontarie, poiché non hanno una duplice cornice di riferimento e non possono quindi paragonare la loro condizione attuale a quella passata o alternativa che potrebbero vivere, invece, nel paese d’origine dei genitori. Spesso ciò crea problemi di identità, con l’annessa conseguenza di forme di devianza o auto-segregazione.⁷

È tuttavia fondamentale non incorrere in eccessive categorizzazioni e raggruppamenti generali, ma tenere presente che ogni caso è a sé, che le variabili in gioco cambiano da soggetto a soggetto e che solo un sistema che preme per una maggiore individualizzazione dello studente, cioè con una personalizzazione dell’insegnamento da parte del docente, può garantire a ogni alunno, tenendo conto delle diverse basi di partenza, il diritto a un’istruzione che lo porti al raggiungimento delle sue piene capacità. È proprio la tendenza che sempre più si sta diffondendo nelle scuole a parlare attraverso sigle, etichette, diagnosi a divenire uno dei principali ostacoli per un’educazione inclusiva che richiede di dimenticare tutto ciò che viene, invece, comunemente considerato ‘inadeguato’ o ‘carente’.

Vediamo ora alcuni casi specifici, partendo proprio dagli autori analizzati nel capitolo precedente, che possono divenire un’utile base di partenza per osservare, attraverso le testimonianze riportate nei romanzi o attraverso le interviste da loro rilasciate, alcune possibili esperienze scolastiche di ragazzi con esperienza diretta o indiretta di migrazione.

Partiamo con Gabriella Ghermandi. All’età di quattordici anni, dopo la morte del padre bolognese, migra in Italia con la madre e inizia a frequentare un collegio, dove viene aiutata da una famiglia reggiana, “era la famiglia di una mia compagna, unica femmina di sette figli. [...] Mi hanno praticamente adottato”.⁸ In Etiopia frequentò delle scuole italiane e così, quando arrivò in Italia, già scriveva bene in italiano.⁹

⁷ M. M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orozco, G. A. De Vos, *Migrazione e status di minoranza: l’adattamento dei giovani Messicani negli Stati Uniti*, in V. Mastronardi (a cura di), *Criminologia, psichiatria forense e psicologia giudiziaria. Scritti in Memoria di Franco Ferracuti*, Roma, Antonino Delfino Editore, 1996, pp. 467-493.

⁸ M. A. Rocchi, “Storie sul filo del tempo”, op. cit., p. 173.

⁹ F. Sossi, “Dialogo a distanza con Gabriella Ghermandi”, in *Storie migranti. Una storia delle migrazioni attraverso i racconti dei migranti*, novembre 2008 (<http://www.storiemigranti.org/>)

In Italia avrei voluto frequentare un liceo classico, ma mia madre mi disse che non eravamo nelle condizioni, che dopo il diploma sarei dovuta andare a lavorare e con quel tipo di liceo pensava che non avrei trovato lavoro; quindi mi iscrisse a una scuola che andava di moda in quegli anni, “perito aziendale corrispondente in lingua estera”... a me sembrava di andare a fare una scuola per “inviato di guerra”, era talmente fuori dal mio carattere che io non mi ricordo niente di quello che ho studiato, neanche i nomi dei miei compagni di classe! Io stavo vivendo uno shock per lo spaesamento dovuto ad un cambiamento così violento, in più questa scuola non c’entrava proprio niente con me.¹⁰

La povertà, che sia relativa o assoluta, è una delle barriere che ostacola i ragazzi migranti al raggiungimento di un’educazione che sia loro più congeniale. La scelta di una scuola che porti a un’educazione più rapida e conduca più facilmente al mondo del lavoro comporta la messa da parte degli interessi del singolo, reprimendone le capacità e sopprimendone gli stimoli, generando così insuccesso scolastico e portando ad alti tassi di abbandono precoce degli studi, come evidenziato nel capitolo primo in rapporto all’eterogeneità nelle classi italiane.¹¹ Le indagini statistiche del Miur del 2017-2018¹² hanno infatti mostrato come gli studenti stranieri tendano a prediligere istituti tecnici e professionali, anche se non solo per motivi legati alla povertà.

La stessa G. Ghermandi sembra inoltre aver vissuto quello che viene definito *shock culturale*¹³, o, con gli studi di Giuseppe Cardamone (2006)¹⁴, un *Goal striving stress*, come conseguenza di una divaricazione tra piano immaginario e piano reale, tra aspettativa e realtà circa il paese d’approdo. A un processo di acculturazione, cui ogni migrante è sottoposto, può seguire quindi una fase di integrazione, di assimilazione, di separazione o di segregazione. A favorire e ad agevolare l’integrazione della Ghermandi e a mostrarle una possibile via per trovare se stessa, senza la repressione di una delle due identità, è stata l’insegnante d’italiano, a dimostrazione di quanto le scuole possano effettivamente fare per valorizzare le abilità del singolo, indipendentemente dalla sua cultura di provenienza. Al contrario di quanto avrebbero affermato i teorici deprivazionisti alla O. Lewis¹⁵, che attribuivano l’insuccesso scolastico a delle mancanze

¹⁰ M. A. Rocchi, “Storie sul filo del tempo”, op. cit., p. 173-174.

¹¹ C. Borrini e G. De Sanctis, *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, 2019, in MIUR - Ufficio Statistica e studi (<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-nell-a-s-2017-2018>), pp. 8-14.

¹² Ivi, p. 45.

¹³ K. Ogberg, “Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments”, op.cit., pp. 142-146

¹⁴ G. Cardamone, *Lineamenti di storia dell’etnopsichiatria*, in M. Benadusi (a cura di), *Dislocare l’antropologia. Connessioni disciplinari e nuovi spazi epistemologici*, Rimini, Guaraldi, 2006, pp. 209-224.

¹⁵ O. Lewis, *The children of Sanchez*, op. cit.

proprie di una cultura di provenienza povera, lo scopo del docente non è quello di compensare tali mancanze con programmi compensativi, ma saper cogliere, in ogni studente, i punti di forza e saperli valorizzare:

Ma la vita ti mette sempre dove devi stare... in quella scuola ho incontrato una professoressa di italiano che mi regalava molti libri e le uniche cose che mi ricordo sono quelle che mi insegnava lei e i libri che mi dava da leggere.¹⁶

Gabriella Ghermandi reagì così alla migrazione attraverso un comportamento resiliente. Il concetto di resilienza¹⁷ venne introdotto nell'Antropologia educativa a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, sia in chiave individuale che collettiva, per definire quella "forza di volontà che rende possibile una reazione positiva di fronte alla contrarietà"¹⁸, che permette di affrontare le difficoltà e uscirne rinforzati e trasformati. Se la madre trasmise infatti alla figlia un 'complesso d'inferiorità', come esito del colonialismo che portava i neri a desiderare di essere bianchi, è pur vero che la Ghermandi lo superò e fece delle sue difficoltà la sua forza, realizzandosi così come scrittrice e coronando "il desiderio di dare voce a una parte di me che nell'entourage culturale in cui ero vissuta era stata sminuita e resa inferiore rispetto a quello che era".¹⁹

Anche Mahlet, la protagonista del suo romanzo, decise di migrare in Italia, nel paese che fu per loro colonizzatore, e iscriversi all'Università di Bologna, alla facoltà di economia e commercio:

Sognavo ancora di vincere una borsa di studio per l'Italia. Andare all'università e ritornare, come aveva promesso Mekonnen²⁰, per mettere a frutto gli studi nel mio paese. [...] Io, senza far partecipe

¹⁶ M. A. Rocchi, "Storie sul filo del tempo", op. cit., p. 174.

¹⁷ Utilizzo qui il concetto di 'resilienza' consapevole delle sue criticità. Dal 2011, come scrive l'Accademia della crusca, il termine viene usato in maniera più disinvolta e nelle situazioni più diverse, una sorta di parola evocativa volta a dare maggiore enfasi al discorso. Oggi ha ottenuto una sorta di stabilizzazione, adattandosi a campi anche molto differenti: "in ecologia, resiliente è una comunità (o un sistema ecologico) capace di tornare velocemente al suo stato iniziale, dopo essere stata sottoposta a una perturbazione (Enciclopedia Treccani); nell'ambito tecnico della produzione dei tessuti, resiliente indica un tessuto capace di riprendere la forma originale dopo una deformazione, senza strapparsi (GRADIT); in psicologia, la capacità di recuperare l'equilibrio psicologico a seguito di un trauma, l'adattabilità". Si noti inoltre che "resilienza non è un sinonimo di resistenza: il materiale resiliente non si oppone o contrasta l'urto finché non si spezza, ma lo ammortizza e lo assorbe, in virtù delle proprietà elastiche della propria struttura." Se il termine viene qui comunque utilizzato è perché, nonostante l'abuso di cui oggi è vittima, può ancora essere utile in circostanze quali quelle qui trattate per descrivere la capacità di un migrante di assorbire e incanalare le difficoltà per trasformarle in energia positiva. (accademiadellacrusca.it)

¹⁸ M. Benadusi, *La scuola in pratica*, op. cit., p. 148.

¹⁹ M. A. Rocchi, "Storie sul filo del tempo", op. cit., p. 176.

²⁰ Mekonnen: ex maratoneta etiope, vincitore della maratona di Boston nel 1989.

nessuno del mio sogno segreto, per quattro anni incanalai ogni energia negli studi, con ottimi risultati. [...] Il timore maggiore era dirlo ai miei genitori, i quali vedevano l'Italia come una spina in un occhio.²¹

E infatti questa fu la reazione del padre: «Non voglio che vada lì. Diventerebbe come quello stupido leone della storia con la scimmia, imparerà a dire solo io, io, io, scordando che esistono anche tu, loro, voi, noi...». Ma infine acconsentì: «Tutto ciò a un'unica condizione: terminata l'università tornerai a casa. A vivere qui con noi e a lavorare nel tuo paese». [...] «E' sempre stata la mia idea.» rispose Mahlet.²²

L'obiettivo non è sempre una migrazione permanente e un abbandono definitivo del proprio paese, ma anche una migrazione volontaria e temporanea, una scelta presa allo scopo di tornare, un giorno, nella propria terra natia e mettere in atto le competenze acquisite per un miglioramento futuro proprio e della propria terra.

Sia nel caso di G. Ghermandi che nel caso di Mahlet, anche se in maniera differente, la presenza genitoriale non è stata un appoggio sempre favorevole nei confronti di un'educazione all'estero, in un paese con cultura differente. Per la scrittrice, la madre spingeva la figlia a una piena assimilazione che portasse all'abbandono delle proprie origini, vissute come elemento passato da dimenticare, e si augurava che potesse, pensando di agire per suo bene, iniziare a vivere 'come un bianco', come se fosse una soluzione a ogni forma di discriminazione, quando invece la repressione negativa della propria terra natia non faceva altro che incrementare quel senso di inferiorità vissuto da un migrante che si trova a vivere in un paese che ha, per effetto del colonialismo, assorbito un complesso di superiorità nei confronti di popoli che ancora reputa 'selvaggi'. Solo la rivalutazione di entrambe le terre e di entrambe le culture può generare, invece, una base comune paritaria da cui instaurare un dialogo positivo e senza soprusi.²³ Inoltre, la madre ha spinto la figlia alla scelta di una scuola che non si confaceva al suo essere, al fine di ottenere un diploma che permettesse un più rapido inserimento nel mondo del lavoro. Nel caso di Mahlet, ci troviamo invece in una situazione opposta: i genitori, che non hanno vissuto un processo di migrazione ma sono rimasti in Etiopia, sono contrari all'educazione della figlia nel paese che fu per loro colonizzatore perché temono che possa diventare vittima di quei mali che reputano propri della civiltà occidentale, primi

²¹ G. Ghermandi, op. cit., p. 132.

²² Ivi, p. 135.

²³ Oblique studio, *Intervista a Igiaba Scego*, op. cit.

fra tutti l'egoismo e l'individualismo. In entrambi i casi, tuttavia, il successo scolastico non mancò, a dimostrazione di quanto la migrazione non sia un fattore decisivo e di come siano diversi i soggetti che possono concorrere a determinare il successo del singolo, come l'insegnante della scuola elementare di G. Ghermandi, la famiglia reggiana che l'ha aiutata nei primi anni dopo l'arrivo in Italia e la sua stessa propensione alla resilienza, propria anche della protagonista del suo romanzo.

Proseguiamo con Igiaba Scego. Nel romanzo analizzato, la scrittrice, che è anche la protagonista, racconta l'esperienza scolastica del fratello, nato in Somalia e migrato in Italia con i genitori, e la sua stessa esperienza scolastica di studentessa nata invece in Italia ma figlia di genitori migranti somali. Del fratello scrive:

Dovette imparare l'italiano, inserirsi in una realtà nuova e del tutto sconosciuta. A scuola mio fratello non andava granché bene. [...] Avevamo pochi soldi, ma per l'istruzione si doveva fare un sacrificio. Mangiare meno magari, ma non sapere meno. Purtroppo, le insegnanti non erano preparate ad avere a che fare con qualcuno come lui. Facevano spallucce, scuotevano la testa e dicevano: «Beh, non c'è molto fare. Vostro figlio è un mulo». Ma la verità era che la scuola se ne fregava. Bisognava seguire un programma e chi riusciva bene, gli altri pazienza. Però mio fratello se la cavò lo stesso, per fortuna.²⁴

Anche Igiaba identifica la povertà come una delle barriere che le famiglie con esperienza di migrazione, ma non solo, si trovano ad affrontare per permettersi l'educazione scolastica dei figli. E infatti anche della sua istruzione scrive:

Frequentavo il liceo Pasteur in via Barellai all'epoca. Non era un liceo di quelli che contavano in città. Non era un liceo che sfornava intellettuali. Era dignitoso certo, ma lì non girava il potere. Quindi io teoricamente avevo già sbagliato tutto. Ero out e pur frequentando una scuola dignitosa ero decisamente nel giro di quelli che se volevano arrivare da qualche parte avrebbero dovuto sudare sette camice e altre sette.²⁵

Tuttavia, in questo caso, a differenza che per la Ghermandi, i genitori di Igiaba cercarono, attraverso non pochi sacrifici, di garantire la migliore istruzione che potessero riuscire a permettersi, offrendo alla figlia la possibilità di frequentare la scuola che più si allineava con i suoi progetti, non una scuola tecnica o professionale, in questo caso, ma un liceo, sebbene non il migliore di Roma. I. Scego scelse infatti il liceo scientifico

²⁴ I. Scego, *La mia casa è dove sono*, op. cit., p. 109.

²⁵ Ivi, p. 140.

“perché in Somalia lo scientifico c’era e così ho pensato che potevo iniziarlo in Italia e continuarlo in Somalia”. Ritorna quindi, anche nella giovane Igiaba, quel desiderio di ritorno che era proprio di Mahlet, la protagonista del romanzo di G. Ghermandi.

Ma a essere interessante è soprattutto la denuncia che la scrittrice rivolge a un sistema scolastico e a dei docenti, quali quelli del fratello, ma anche al suo stesso insegnante di educazione fisica, privi delle competenze e delle conoscenze necessarie ad accogliere nelle classi studenti provenienti da paesi di culture altre, incapaci di personalizzare l’insegnamento alla luce dell’alunno cui si trovano a insegnare e di adottare un comportamento e un linguaggio che diano il giusto peso alle parole e alla sensibilità dell’altro. Nel suo romanzo scrive:

Oltre alla guerra, all’inizio degli anni Novanta dovevo affrontare anche il mio professore di educazione fisica. Non voglio dare nessun giudizio sul suo operato come docente. Forse era un bravo professore; ma per me non lo era. Ogni volta mi chiedeva: «Ma come fai ad essere così abbronzata, Igiaba? Cosa usi la mattina prima di venire a scuola?». Una volta la battuta poteva essere accettabile. Lui me l’ha ripetuta per tre anni di seguito. Uno degli ultimi giorni di scuola, stanca ed esasperata ho portato al professore un lucido da scarpe marrone. «Prof, finalmente le ho portato il prodotto. Io uso questo la mattina. Me lo spalmo ben bene per un paio d’ore. Si attacca che è una meraviglia».²⁶

Come evidenziava Franz Boas rispetto al contesto statunitense nel 1928, in *Anthropology and Modern Life*, la scuola dovrebbe acquisire consapevolezza circa l’idea che ogni individuo è unico in quanto frutto della sua personale eredità familiare, dell’ambiente, e della sua cultura di provenienza,²⁷ e che l’obiettivo non è quello, nel nostro caso, di italianizzare gli alunni facendo vivere come ostacoli le differenze, ma di favorire il loro naturale processo evolutivo enfatizzando la diversità come punto di forza. Si pensi, ad esempio, ai test Invalsi, prove standardizzate volte a misurare e a confrontare la performance delle scuole e la qualità dell’istruzione. Queste verifiche uguali per tutti non sono che un ostacolo alla realizzazione di scuole inclusive, perché portano all’eliminazione dei bisogni speciali e individuali del singolo. Secondo l’approccio differenzialista, susseguito a quello deprivazionista di O. Lewis, e poi integrato dallo stesso J. Ogbu, ogni docente dovrebbe quindi tenere conto che spesso l’insuccesso scolastico delle minoranze non è il frutto di loro carenze culturali o personali ma il

²⁶ Ivi. p. 147-148.

²⁷ F. Boas, *Anthropology and Modern Life*, New York, W.W. Norton & Company, 1928.

risultato di una discontinuità tra contesto di apprendimento familiare e contesto di apprendimento scolastico, e ciò rende quindi inadatta l'adozione di programmi scolastici indifferenziati e con obiettivi uguali per tutti – non verificabili, quindi, con prove invalsi standardizzate -, che ignorano un'eterogeneità verso la quale dovrebbero invece rivolgere la propria attenzione.

Prendiamo, a titolo esemplificativo, il caso di un bambino educato in una comunità di parlanti in cui si evitano le domande dirette perché considerate troppo intrusive: se un insegnante ripetutamente si rivolgesse a lui con domande di questo tipo, il bambino potrebbe essere confuso dallo strano comportamento dell'adulto e desumere – per esempio – che il suo interlocutore sia in realtà irritato. Così come un insegnante, se appartenente ad una comunità in cui gli ascoltatori mostrano attenzione rivolgendo lo sguardo su chi parla, potrebbe desumere che un bambino con gli occhi rivolti altrove sia necessariamente confuso o annoiato da ciò che sta succedendo in classe; anche se magari lo studente è semplicemente cresciuto in un ambiente in cui – mettiamo – guardare negli occhi chi sta parlando è considerato segno di sfrontatezza, irriverenza. Se gli insegnanti fossero più consapevoli del peso esercitato dalle differenze negli stili comunicativi, smetterebbero di usare etichette e affibbiare tratti caratteriali specifici agli studenti.²⁸

La scuola, fornendo gli strumenti e le conoscenze adatte agli insegnanti, attraverso un aggiornamento continuo cui lo Stato dovrebbe necessariamente provvedere, potrebbe contribuire in maniera significativa all'eliminazione di certi problemi che quotidianamente si verificano in contesti classe non omogenei. “Se hai un problema e non trovi nessuno con cui parlarne c'è il rischio che te lo porti dietro tutta la vita. Ma se in quel momento trovi qualcuno che ti dà fiducia, forse hai più possibilità di farcela”.²⁹ E infatti Igiaba, come già G. Ghermandi, racconta anche la sua esperienza positiva con una maestra di scuola elementare, sempre a dimostrazione di quanto un insegnante possa in realtà fare per favore il successo scolastico di un alunno in difficoltà:

Non brillavo molto i primi anni delle elementari. Sapevo un sacco di cose. [...] Però tutto questo a scuola non usciva. Ero muta più di tutti i pesci che nuotavano nel mare aperto. Non mi usciva nemmeno mezzo suono. Anche alle domande dirette della maestra non rispondevo. Avevo troppa paura. Era per via di tutti quegli insulti che ricevevo a dosi massicce ogni giorno. La mia testolina di allora si era convinta che se avessi fiutato per me sarebbero state botte da orbi. [...] E gli altri genitori si stavano man mano convincendo che forse ero ritardata e che forse tutti i neri lo erano. [...] Credo che un caso come il mio alla maestra non era mai capitato. [...] Mi ricordo che un giorno a scuola mi chiamò a sé e mi spiegò che in un

²⁸ M. Benadusi, op. cit., p. 88.

²⁹ Oblique Studio, op. cit., p. 197.

cassetto erano raccolte delle storie magiche. Però per prenderle le dovevo promettere che per ogni storia le avrei regalato una parola in più in classe. [...] A quei tempi solo nei libri ritrovavo degli amici. E piano piano, storia dopo storia, la mia lingua si scioglieva, tanto che in classe divenni da muta a molto loquace. E poi la maestra mi spingeva a raccontare nei temi quella Somalia delle mie origini. Dovevo spiegare come si viveva lì, i nostri riti, i nostri colori sgargianti. I miei compagni rimanevano tutti a bocca aperta. Avevo più successo del magò Zurli. E a poco a poco cominciai ad avere amici e a essere glamour. [...] E non scherzo quando dico che la mia maestra elementare, quella signora dai vaporosi capelli bianchi, mi ha salvato la vita.³⁰

La letteratura, attraverso la parola e il racconto, permette di raccontare e di ascoltare storie, di entrare in contatto con l'altro e, infatti, solo la conoscenza della diversità può spingerci a trasformare la paura in curiosità e, attraverso di essa, trovare la vera ricchezza che è essenza di una multiculturalità che non è frutto di una immigrazione transitoria, ma di un processo che è parte dell'oggi e che farà parte del domani. L'assenza di conoscenza porta a forme di segregazione e isolamento, creando barriere alla piena condivisione degli spazi e dei sentimenti, quale dovrebbe invece garantire una piena comunione interetnica: "Non avevo molti amici a scuola, sia all'asilo che alle elementari. Di solito me ne stavo in un angolino sola a mangiare la merenda che mamma mi aveva amorevolmente preparato".³¹ Nelle classi, l'attenzione riservata alle culture altre, anche in una realtà globale, è limitata, non ci si rende conto di quanto i ragazzi potrebbero sentirsi maggiormente a proprio agio se la loro cultura, anziché apparire come diversa e sbagliata, venisse valorizzata ed enfatizzata: "Non si sentirebbero certo come mi sentivo io che pensavo spesso di provenire dal nulla. Pensavo che in Africa non ci fosse nulla. Poi ho capito. [...] Mi piacerebbe far vedere una quotidianità che è molto simile a quella dei bambini europei. Dell'Africa non si sa niente a scuola".³²

Una scuola inclusiva dovrebbe quindi essere riconoscibile perché organizza, programma e promuove un'accoglienza verso tutti gli studenti, lo sviluppo di competenze professionali per tutti i docenti - investimenti significativi nella formazione interculturale degli insegnanti al fine di dotarli di competenze di tipo pedagogico, antropologico, sociologico, psicologico e pedagogico -, una flessibilità didattica volta a offrire un

³⁰ I. Scego, op. cit., p. 153-157.

³¹ Ivi, p. 153.

³² Oblique Studio, op. cit., p. 196.

apprendimento alla portata di tutti e una personalizzazione degli obiettivi e delle attività nelle pratiche scolastiche.³³

Per concludere, un ragazzo migrante o che ha genitori con esperienza di migrazione può trovarsi a vivere, a scuola, delle forme di emarginazione o di segregazione, volontaria o indotta, com'era accaduto per I. Scego, che possono causare un suo insuccesso scolastico o una sua esclusione dal gruppo dei pari. Tuttavia, non sempre ciò avviene. La cultura del paese di nascita proprio o dei genitori, sebbene possa essere la causa di incomprensioni circa l'interpretazione di competenze cinesiche, prossemiche e interazionali (prendere la parola, fare domande, rispondere, leggere e scrivere)³⁴ tra alunno migrante e insegnante e/o gruppo dei pari, non sempre determina difficoltà scolastiche. A ogni modo, anche nel caso di un iniziale insuccesso, l'esito finale può finire per essere positivo, se si tiene conto che altre variabili possono incorrere per favorire una risposta resiliente a una situazione che poteva essere di iniziale difficoltà, come nel caso della stessa Igiaba.

3. 2. L'eterogeneità in classe: dalla parte dello studente italiano

Tra il mese di maggio e il mese settembre del 2020, ho sostenuto delle interviste semi-strutturate su un campione di dodici studentesse e sei studenti, nati in Italia e con genitori italiani, frequentanti la classe quinta di scuole secondarie di secondo grado collocate nella provincia di Vicenza, o recentemente diplomatesi e poi iscrittesi all'Università o entrati nel mondo del lavoro.

Per la regione Veneto, secondo i dati raccolti dal MIUR per l'anno scolastico 2016-2017³⁵, la città di Vicenza presenta un totale di 17.755 alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole di ogni ordine e grado, cioè il 13,3% del totale studenti. Dei 17.755, 8.467 provengono da paesi europei, 4.821 da paesi africani, 3.817 da paesi asiatici e 650 da paesi americani. Nelle scuole dell'infanzia se ne contano 3.727 (16,1%), nella scuola primaria 7.013 (16,4%), nella scuola secondaria di primo grado 3.570 alunni (13,8%) e, infine, nella scuola secondaria di secondo grado 3.445 studenti (8,5%). I 3445 studenti con cittadinanza non italiana della scuola secondaria di secondo grado sono così

³³ L. Nota, M. C. Ginevra, S. Soresi (a cura di), op. cit., p. 52.

³⁴ M. Benadusi, op. cit., p. 86.

³⁵ C. Borrini e G. De Sanctis, *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, op. cit. pp. 33-78.

suddivisi: 698 studenti frequentano licei, 1417 istituti tecnici e 1330 istituti professionali. Gli alunni, invece, nati in Italia ma senza cittadinanza italiana sono, in totale, 12.365 (69,6% del totale degli studenti senza cittadinanza italiana), di cui 3.206 nella scuola dell'infanzia (86%), 5.645 nella scuola primaria (80,5%), 2.290 nella scuola secondaria di primo grado (64,1%), 1.224 nella scuola secondaria di secondo grado (35,5%). Sempre i dati raccolti dal MIUR per il 2016-2017³⁶ hanno inoltre evidenziato che solo 8 scuole secondarie di secondo grado nella provincia di Vicenza hanno una percentuale migrante dello 0%, mentre 59 scuole oscillano tra l'1% e il 15%, 19 scuole tra il 15% e il 30%, e 2 scuole tra il 40% e oltre.

Alla luce di ciò, in questa sede sono stati presi in esame studenti provenienti da otto scuole nella provincia di Vicenza, sia licei che istituti tecnici e professionali, al fine di osservare la realtà migrante in contesti scolastici differenti. Vediamole nel dettaglio. I licei presi a riferimento sono: il Liceo classico-linguistico Antonio Pigafetta, il Liceo Francesco Corradini, il Liceo sociopsicopedagogico e delle scienze sociali Don Giuseppe Fogazzaro e il Liceo scientifico Giovanni Battista Quadri. Il liceo A. Pigafetta, nel piano triennale dell'offerta formativa 2019-2022, ha sottolineato che gli studenti con cittadinanza non italiana o provenienti da aree svantaggiate sono presenti in numero marginale e costituiscono una risorsa culturale, essendo perfettamente inseriti nel contesto scolastico.³⁷ Tra le finalità didattiche ha segnalato anche "lo sviluppo e l'apertura a una dimensione culturale che superi la prospettiva occidentale, che si apra a un confronto con le culture dell'Oriente e che educi a una cittadinanza mondiale".³⁸ Il liceo F. Corradini ha solo un 5% circa di studenti privi di cittadinanza italiana, nonostante ciò, nel piano dell'offerta formativa ha segnalato la pianificazione di corsi di lingua e per l'integrazione. La scuola aderisce, inoltre, alla rete "Le Radici e le Ali" allo "scopo di promuovere iniziative di formazione per docenti sulla didattica dell'italiano come L2 e sull'interculturalità, oltre che a offrire occasioni di approfondimento individualizzato della lingua italiana agli studenti anche in orario curricolare".³⁹ Gli stessi licei G.B. Quadri e D. G. Fogazzaro, nel piano dell'offerta formativa, segnalano obiettivi di

³⁶ Ibidem.

³⁷ Piano triennale dell'offerta formativa, liceo Antonio Pigafetta: www.liceopigafetta.edu.it/wp-content/uploads/2018/11/PTOF-Liceo-Pigafetta-2019-22-approvato-26-ottobre-2018.pdf, p. 5.

³⁸ Ivi, p. 14.

³⁹ MIUR, *Rapporto di autovalutazione. Triennio di riferimento - 2019/22*, VIPC02000P, LC "F. CORRADINI, p. 2-3.

cittadinanza attiva e di educazione interculturale.⁴⁰ Gli istituti tecnici presi in esame sono invece: l'Istituto tecnico tecnologico Giacomo Chilesotti e l'Istituto economico e tecnologico Aulo Ceccato⁴¹. Interessante che il primo, nel piano formativo, segnali che “la popolazione scolastica è sostanzialmente omogenea per estrazione sociale e culturale, e che ciò consente una buona programmazione dell'offerta formativa. La presenza di studenti con cittadinanza non italiana è ridotta, anche se in crescita”.⁴² Per gli istituti professionali, la scelta è ricaduta sull'Istituto professionale Almerico Da Schio e sull'Istituto professionale Bartolomeo Montagna⁴³. Il primo, poiché vede una presenza rilevante di alunni con cittadinanza non italiana, ha preso parte, già nell'anno scolastico 2004-2005, al progetto ‘Intreccio di fili colorati’⁴⁴, avviato dall'istituto Comprensivo Antonio Barolini di Vicenza, per promuovere “strategie d'azione e metodologie didattiche comuni e funzionali all'integrazione e al successo scolastico e vitale di tutti gli alunni”⁴⁵. La stessa scuola realizza, inoltre, diverse attività volte a incrementare la consapevolezza nei confronti dell'altro.⁴⁶

La scelta di intervistare soltanto studenti italiani è dovuta alla volontà di comprendere quello che è il punto vista e il modo di osservare e di relazionarsi di questi alunni con ragazzi che hanno vissuto un processo di migrazione o che sono figli di genitori migranti, al fine di comprendere qual è la loro capacità di comprensione e immedesimazione nell'*Altro*, oltre che di relazione. Si è voluto inoltre sondare se le competenze culturali di cui sono in possesso, e che in parte la stessa scuola dovrebbe

⁴⁰ Piano formativo G.B. Quadri di Vicenza: www.liceoquadri.edu.it/wp-content/uploads/PTOF.pdf; piano formativo D.G. Fogazzaro di Vicenza www.fogazzaro.edu.it/sito/downloadAllegatiSito.php?idFile=5402.

⁴¹ Piano formativo A. Ceccato di Thiene: www.auloceccato.edu.it/content/download/11237/120297/file/POF%20triennale_2019_2022_giugno_2020.pdf

⁴² Piano formativo G. Chilesotti di Thiene: <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/VITF06000A/itt-g-chilesotti/ptof/naviga/>

⁴³ Per le attività messe in atto dall'istituto B. Montagna al fine di raggiungere obiettivi educativi in materia di inclusione e integrazione rinvio a: www.montagna.edu.it/inclusione/

⁴⁴ Progetto ‘Intreccio di fili colorati’: Un protocollo di prima accoglienza per alunni immigrati neo-giunti che si poneva come obiettivo la messa in atto di buone pratiche. Tra le principali: l'accoglienza nella scuola, l'accoglienza in classe, un primo riconoscimento dei vari ambienti scolastici, uscite nel quartiere, tutoraggio tra alunni, predisposizione di obiettivi di italiano L2 per prima e seconda alfabetizzazione, anticipazione del lessico e dei contenuti specifici di un argomento disciplinare, produzione libri (<https://diazilla.com/doc/99398/intreccio-di-fili-colorati---ic-vicenza-4>)

⁴⁵ www.adaschio.gov.it/progetti/alunni-con-cittadinanza-non-italiana/

⁴⁶ Rimando, a questo proposito alla pagina dedicata all'intercultura nel sito dell'istituto A. Dal Schio, (www.adaschio.gov.it/intercultura/), dove vengono presentate alcune della attività e dei progetti che sono stati realizzati a sostegno dell'interculturalità.

contribuire a diffondere, siano sufficienti per l'instaurazione di un rapporto positivo. Se dalle esperienze scolastiche di Gabriella Ghermandi e Igiaba Scego si può cogliere l'immagine di un sistema scolastico italiano non sempre adatto ad accogliere nelle classi alunni che avevano vissuto un processo di migrazione diretto, come la prima, o indiretto, come la seconda, le interviste condotte personalmente hanno ricostruito una visione differente. Vediamo come.

Mi soffermo su alcune riflessioni interessanti che si possono trarre dalle risposte ottenute alla domanda: "Quanti ragazzi stranieri ci sono nella tua classe e che rapporto hai con loro?" Attraverso l'intervista a una studentessa frequentante l'Istituto professionale A. Da Schio di Vicenza, la cui classe era composta dalla presenza di due ragazzi nati all'estero, una in Cina e l'altro in Albania, e da un ragazzo nato in Italia ma con genitori albanesi, ho ricavato le seguenti considerazioni. Secondo l'alunna, i due ragazzi di origine albanese non avevano alcun problema di integrazione e di relazione con il gruppo dei pari, mentre, al contrario, la studentessa cinese viveva un processo di autoemarginazione di cui la classe non era responsabile. "La ragazza cinese, invece, non parla mai e quando lo fa non si sente nulla perché parla bassissimo. È infatti molto timida. Con lei non ci parlo tanto, ma con i due ragazzi di origine albanese sono abbastanza legata e sono molto uniti alla classe."⁴⁷ Le motivazioni che hanno portato la studentessa cinese ad adottare un atteggiamento di chiusura possono essere diverse e se da una parte potrebbero ricondurre a quelle stesse ragioni che generavano il silenzio di qui parla Igiaba, in questa sede è però interessante osservare come l'intervistata adduca altre ragioni, tutte rivolte a una timidezza riconducibile al carattere e alla cultura della compagna. Evidenziando, infatti, come i ragazzi albanesi siano invece ben integrati, sembra interpretare la timidezza come una "caratteristica culturale" estendibile a tutti i cinesi, verso la quale la classe stessa non ha possibilità d'intervenire per l'instaurazione di un rapporto più positivo. La causa dell'esclusione, secondo la studentessa, non è quindi un gruppo dei pari chiuso nei confronti della diversità o di una scuola poco attenta all'eterogeneità, ma l'atteggiamento che l'alunna cinese ha eredito come bagaglio culturale dal paese in cui le proprie origini si collocano: la Cina. A sostegno di ciò, è sia l'amicizia stretta con ragazzi albanesi ben integrati - su cui l'alunna italiana si sofferma-

⁴⁷ Intervista a una studentessa frequentante la quinta superiore dell'istituto professionale Almerico Dal Schio di Vicenza, 10 maggio 2020.

, sia la precisazione che si è sentita in dovere di fare poi: “Lei comunque ha un paio di amiche. Non parliamo di lei”.⁴⁸ Questa puntualizzazione serve proprio a dimostrare come l’isolamento della studentessa cinese, sempre secondo l’intervistata, sia frutto di una sua personale scelta di emarginazione che non ha nulla a che vedere con dei compagni che, appunto, “non parlano di lei”, che non fanno nulla per escluderla. Ma forse si potrebbe aggiungere, nemmeno per includerla. Riporto la risposta di una studentessa frequentante la medesima classe dell’intervistata precedente: “Forse nessuno. No, anzi, due. Erano due albanesi, uno nato in Italia e uno no. Con uno avevo più contatti, ci siamo trovati anche fuori dalla scuola, con l’altro solo conoscenti, ti saluto per strada e basta”.⁴⁹ La ragazza proveniente dalla Cina non è quindi, qui, nemmeno menzionata, quasi la sua presenza in classe fosse marginale al punto da non essere ricordata. Verrebbe dunque da chiedersi: questa studentessa si sarebbe ricordata di lei se la scuola avesse incentivato attività volte a una maggiore conoscenza dell’*Altro*? Se avesse programmato attività volte a ridurre false credenze stereotipiche circa la cultura cinese? Come scrive Igiaba Scego, “la tendenza all’autoemarginazione è un pericolo reale, ma ho visto anche classi in cui la diversità era percepita non come un problema, ma come un valore aggiunto. Nelle scuole italiane trovi un po’ di tutto”.⁵⁰ Se da una parte, l’indole votata alla timidezza che la studentessa intervistata attribuisce alla compagna di origini cinesi può aver contribuito a generare un atteggiamento di chiusura, non si può dunque escludere che un’indifferenza da parte del gruppo dei pari, unita a una mancanza di incentivi da parte degli insegnanti, possa aver reso più difficile un suo inserimento positivo nel contesto scolastico.

Per non allontanarmi dall’esempio appena riportato, riporto altri due casi che hanno presentato una situazione molto diversa dalla precedente. Il primo ricavato da un’intervista a una studentessa neodiplomata presso l’istituto professionale B. Montagna, alla quale ho posto la stessa domanda, cui ha risposto: “Ne avevo due, una cinese e una del Bangladesh, entrambe nate all’estero. La ragazza cinese è in Italia da circa cinque/sei anni, [...] era molto brava a scuola. L’altra ragazza non era brava, invece. Eravamo tantissimo amiche, erano molto integrate”.⁵¹ In questo caso, la ragazza di origini cinesi, sebbene abbia iniziato la sua educazione in una scuola in Cina e viva in una famiglia di

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Ivi, studentessa della medesima classe dell’intervistata precedente.

⁵⁰ Oblique studio, op. cit., p. 194.

⁵¹ Intervista a una studentessa neodiplomata presso l’istituto professionale Bartolomeo Montagna di Vicenza, 18 settembre 2020.

origini cinesi, dalle quali ha senza dubbio assorbito alcune caratteristiche comportamentali che avrebbero potuto creare discontinuità tra contesto familiare e contesto di apprendimento scolastico⁵², non ha adottato, in classe - secondo la compagna intervistata - un atteggiamento di timidezza e di chiusura pari a quello della studentessa precedente. Il suo livello di inclusione appare piuttosto alto. Il secondo caso riguarda invece un contesto classe di cui faceva parte un ragazzo recentemente diplomatosi presso il Liceo A. Pigafetta di Vicenza, che frequentava una classe eterogenea che vedeva la presenza di una ragazza tedesco-croata venuta in Italia quand'era molto piccola, di una ragazza serba giunta nel nostro paese nei primi anni duemila e di una ragazza nata in Italia ma figlia di genitori cinesi. Questa la sua risposta: "Nel contesto scolastico, la ragazza cinese era ben integrata, espansiva e molto solare, chiacchierava con tutti, era tra le migliori della classe; [...] la serba, invece, non legava con nessuno, mentalmente era chiusa, e sempre da sola. Era sempre isolata, come se non le interessasse, molto nazionalista, e non era brava a scuola. [...] La tedesco-croata era ben inserita, brava ma non si impegnava. Con la ragazza cinese, che adesso è iscritta all'Università di lingue, ho ancora buoni rapporti".⁵³ Anche in questo caso, sebbene sia una cosiddetta 'migrante di seconda generazione', l'alunna cinese viene descritta dall'intervistato come ben integrata con il gruppo dei pari e i suoi risultati scolastici vengono definiti eccellenti. Per di più, gli aggettivi 'solare' ed 'espansiva' appaiono in netto contrasto con la timidezza che la prima ragazza intervistata sembrava aver interpretato come cifra culturale propria di tutti i cinesi. Si noti però come, in questo caso, sia la studentessa di origine serbe a essere descritta come isolata. La sua emarginazione, com'era per la ragazza cinese della prima intervista, è attribuita, anche qui, a cause culturali e personali, quali il suo eccessivo 'nazionalismo', la sua mentalità chiusa e il suo apparente disinteresse a ogni forma di relazione con il gruppo classe. I compagni e la scuola non hanno a riguardo alcuna colpa.

Conoscere la cultura dello studente con cui l'insegnante e i compagni si trovano a relazionarsi può essere, quindi, un'utile base di partenza per l'instaurazione di un primo rapporto positivo, tuttavia, tale conoscenza non deve generare un ingabbiamento del migrante all'interno di caratteristiche culturali stereotipiche con cui spesso si cerca di

⁵² Rimando ai primi studi sulla discontinuità: E. L. Hewitt, "Ethnic Factors in Education", *American Anthropologist*, 7(1): 1-17, 1905; F. Boas, *Anthropology and Modern Life*, New York, W.W. Norton & Company, 1928.

⁵³ Intervista a uno studente recentemente diplomato presso il liceo classico-linguistico Antonio Pigafetta di Vicenza, 8 giugno 2020.

comprenderlo, dimentichi del suo essere anche al di là della sua cultura di provenienza. Da evitare, quindi, sono sia l'ignoranza e la chiusura nei confronti della conoscenza di chi reputiamo diverso, sia il tentativo di riscontrare nell'altro quelle caratteristiche che crediamo, per via di una conoscenza superficiale della sua cultura, proprie della sua persona. Indispensabile, per ogni rapporto positivo, non può dunque che essere l'individualizzazione di chi ci sta davanti e la consapevolezza che “la presenza all'interno di una stessa classe di figli di immigrati non mina affatto la didattica. Molto spesso si tratta di ragazzi che hanno semplicemente abitudini e ricchezze diverse, basta solo essere in grado di tirarle fuori. La loro presenza in classe potrebbe essere un modo per innalzare la didattica italiana, per diversificarla”⁵⁴ e, aggiungo, per garantire una conoscenza di quell'*Altro* di cui pure oggi dimentichiamo l'esistenza.

Possiamo ricavare alcune considerazioni generali, emerse sia dagli esempi appena riportati, sia dall'osservazione di altre realtà scolastiche. Quando uno studente italiano si trova a dover descrivere il grado di integrazione degli studenti stranieri che fanno parte del suo gruppo classe, tende o a enfatizzare il livello di inclusione di quest'ultimi, concentrandosi sia sui risultati scolastici positivi, sia sui stretti rapporti di amicizia, o a presentare un eventuale isolamento come frutto di una personale scelta che può essere in parte determinata da delle caratteristiche culturali che al migrante vengono, senza che ci siano delle basi fondate per farlo, associate. Non è emersa, quindi, in nessuna delle interviste sostenute, la descrizione di un contesto classe inadatto ad accogliere studenti migranti o figli di migranti. Laddove un'esclusione era percepita, veniva sempre attribuita al carattere o alla cultura dello studente in questione.

Si tenga conto, infatti, che per quanto riguarda i rapporti che i ragazzi italiani dichiarano di intrecciare con studenti migranti o figli di migranti, questi vengono quasi sempre considerati positivi, di amicizia e di simpatia *reciproca*: “Ha un paio di amiche. Non sparliamo di lei”⁵⁵, “non ho avuto un'amicizia forte ma ci stavamo simpatiche e ci siamo sempre aiutate”⁵⁶, “non era isolata in classe, aveva diverse amiche, avevamo un bel

⁵⁴ Oblique studio, op. cit., p. 196.

⁵⁵ Intervista a una studentessa frequentante la quinta superiore dell'istituto professionale Almerico Dal Schio di Vicenza, 10 maggio 2020.

⁵⁶ Intervista a una studentessa neodiplomata presso il liceo Francesco Corradini di Thiene, 29 settembre 2020.

rapporto”⁵⁷. Già dagli anni Settanta del secolo scorso, studiosi statunitensi avevano osservato che rilevare il pregiudizio dei bianchi verso i neri era sempre più difficile: “esso appariva meno aperto e ostile, apparentemente privo di ogni idea di supremazia, insomma «politicamente corretto»”.⁵⁸ Oggi, infatti, si è iniziato a parlare di Pregiudizio moderno, che è il frutto della volontà delle persone di dare un’immagine di sé libera da ogni forma di pregiudizio e socialmente corretta. Gli stereotipi hanno quindi trovato altre vie più sottili per esprimersi, proprie, ad esempio, dell’atteggiamento ambivalente⁵⁹, che è caratterizzato da una tensione continua tra un atteggiamento favorevole e una forma di disagio verso l’*Altro*.

Nel 1989, Patricia Devine ha elaborato il modello della dissociazione⁶⁰, distinguendo tra processi automatici e processi controllati che operano nel pregiudizio: “le risposte pregiudiziali vengono automaticamente attivate in presenza di un gruppo stereotipato, quelle non pregiudiziali richiedono l’inibizione delle risposte negative attivate automaticamente e, contemporaneamente, l’attivazione intenzionale e conscia delle credenze stereotipali”.⁶¹ P. Devine sostiene quindi che gli stereotipi associati a determinati gruppi sociali sono interiorizzati da tutti i componenti di una data società e che si attivano automaticamente nel momento in cui ci si relaziona con uno o più membri di tale gruppo. Tuttavia, anche se conosciuti, non sono per forza attivati: le motivazioni del singolo possono controllare l’attivazione conscia e automatica degli stereotipi. Da ciò, si è quindi iniziato a parlare di forme di pregiudizio nuove, come: il razzismo simbolico⁶², moderno⁶³, riluttante⁶⁴, latente⁶⁵, di frontstage e di backstage⁶⁶.

⁵⁷ Intervista a una studentessa recentemente diplomata presso il liceo Don Giuseppe Fogazzaro di Vicenza, 3 giugno 2020.

⁵⁸ P. Villano, *Psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 2016, p. 100.

⁵⁹ I. Katz, R.G. Hass, “Racial ambivalence and American value conflict: Correlational and priming studies of dual cognitive structures”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6): 893-905, 1988.

⁶⁰ P.G. Devine, “Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1): 5-18, 1989.

⁶¹ P. Villano, op. cit., p. 100.

⁶² D.D. Sears, *Symbolic racism*, in P.A. Katz e D.A. Taylor (a cura di), *Eliminating Racism: Profiles in Controversy*, New York, Plenum, 1988, pp. 53-84

⁶³ J.B. McConahay, “Modern racism and modern discrimination: the effects of race, racial attitudes, and context on simulated hiring decisions”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(4): 551-558, 1986.

⁶⁴ S.L. Gaertner, J.F. Dovidio, *The aversive form of racism*, in J.F. Dovidio e S.L. Gaertner (a cura di), *Prejudice, Discrimination and Racism*, New York, Academic, 1986, pp. 61-90.

⁶⁵ T.F. Pettigrew, R.W. Meertens, “Subtle and blatant prejudice in Western Europe”, *European Journal of Social Psychology*, 25(1): 57-75, 1995.

⁶⁶ L.H. Picca, J.R. Feagin, *Two-Faced Racism*, New York, Routledge, 2007.

In conclusione, si tenga conto che il modo di interpretare le relazioni di amicizia con ragazzi migranti da parte degli studenti italiani intervistati può non essere del tutto sincero e oggettivo. Del resto, le interviste sono uno strumento utile quanto tuttavia condizionato da dei limiti quale, ad esempio, l'effetto di desiderabilità sociale, che porta ad alterare in vari modi le risposte di un soggetto mosso dal desiderio di fare buona impressione agli occhi dello sperimentatore. Difficilmente, dunque, qualcuno vorrebbe volontariamente apparire con pregiudizi.⁶⁷ Nel nostro caso, tuttavia, è comunque interessante poter osservare come lo studente italiano descriva il contesto classe e le relazioni tra alunno migrante e gruppo dei pari come molto più positive e inclusive rispetto ai panorami che si ritrovavano, invece, nelle testimonianze di I. Scego e Gabriella Ghermandi.

Le interviste hanno inoltre confermato, in linea generale, i dati raccolti dal MIUR nel 2016-2017 circa la presenza più significativa di ragazzi con esperienza di migrazione in istituti tecnici e professionali. Riferisco, come esempio, le risposte più significative alla domanda “Quanti ragazzi stranieri c'erano nella tua classe?” di alcuni intervistati. A sostegno della scarsa presenza di studenti stranieri nei licei, riporto il caso più estremo, ricavato dalla risposta di un ragazzo universitario recentemente diplomatosi presso il liceo scientifico G.B. Quadri di Vicenza: “Non c'erano stranieri. Abbiamo avuto una ragazza norvegese per circa tre mesi, era un piccolo scambio, ma mai stranieri”⁶⁸. La ragazza norvegese, in questo caso, non è nemmeno considerata straniera, e a sostegno di ciò la risposta alla medesima domanda di una studentessa proveniente dalla stessa classe: “No, non avevamo ragazzi stranieri”. Le motivazioni principali possono essere il suo risiedere in Italia per un periodo piuttosto limitato e temporaneo – tre mesi appunto – e il suo provenire da un paese europeo, quale la Norvegia, i cui abitanti non sono esposti alla stessa ondata di pregiudizi che colpisce, in genere, migranti provenienti da altri paesi, quali, ad esempio, quelli africani o balcanici. Questo fondamentalmente perché lo straniero è associato al povero. Il migrante ricco non rispecchia la classificazione, non è visto nemmeno come migrante. A sostegno, invece, della presenza considerevole di migranti all'interno di istituti tecnici e professionali, riporto le risposte di due studenti: la prima frequentante la classe quinta dell'Istituto Tecnico Economico e Tecnologico A.

⁶⁷ P. Villano, op.cit., p. 67.

⁶⁸ Intervista a uno studente recentemente diplomato presso il liceo scientifico Giovanni Battista Quadri di Vicenza, 8 giugno 2020.

Ceccato di Thiene – “Ce ne sono tanti di stranieri. Marocchini, rumeni, bosniaci, ghanesi. Questi mi ricordo. Sono nati tutti all'estero”⁶⁹ – mentre il secondo neodiplomato presso l'istituto tecnico tecnologico G. Chilesotti di Thiene – “In classe mia c'erano 3,4 stranieri: un bosniaco, un rumeno, un marocchino. E che cos'è l'altro? Forse sono due rumeni”.⁷⁰

Per concludere, tenendo conto sia del punto di vista delle due scrittrici, sia del punto di vista degli studenti italiani intervistati, posso affermare che le dinamiche che vengono a crearsi in classe tra alunni con o senza cittadinanza non sono affatto da sottovalutare e/o ignorare. Riporto a questo proposito le parole di Igiaba Scego:

In quei giorni guardavo ai miei coetanei con stupore. Li guardavo in estasi come gli antichi egizi contemplavano i loro idoli di pietra. Speravo di avere un segno da loro, anche piccolo, per non affogare in una vita, la mia, che non capivo. A sedici anni la mia differenza mi pesava. La mia pelle, i miei capelli, la mia chiappa decisamente africana erano ostacoli. La mia differenza era un macigno. Avrei pagato per essere come gli altri, anonima. Non mi sono sognata mai bianca di pelle, quello mai, ma mi sognavo trasparente. Qualcosa che gli altri potessero percepire come neutro. Invece ero nera, con i capelli ricci, e di neutro avevo forse le unghie dei piedi. Spiccavo in mezzo a tutto quel bianco. [...] Spiccavo da morire. E non nella maniera giusta. Non come avrei voluto. Da piccola non sapevo che avere la chiappa africana è un grande vantaggio. Da piccola non sapevo che avere l'Africa dentro è come toccare i piedi degli arcangeli.⁷¹

I ragazzi migranti o figli di migranti che vengono iscritti in una scuola italiana, quando la loro risposta a un sistema scolastico quale quello italiano non è di resilienza, finiscono, com'è il caso di Igiaba, per sviluppare complessi di inferiorità che li portano a desiderare di annientare le loro origini, di cancellare ciò che può ricondurli a una cultura altra che nel nuovo paese non è considerata di 'moda' o 'all'avanguardia', arrivando a soffrire - è il caso della bulimia della scrittrice - per tutto ciò che cancellare non è possibile, come, ad esempio, il colore della pelle, considerata sbagliata perché diversa. Viceversa questi studenti si trovano a rafforzare il senso di appartenenza alla terra d'origine verso la quale proiettano il desiderio di un futuro ritorno possibile, opponendosi alla creazione di una cultura condivisa partecipe, in linea con il comportamento che l'altra parte in campo, quella italiana, adotta frequentemente. Nel primo caso, spesso frutto di una mancanza di conoscenza imparziale della propria terra, priva quindi degli stereotipi

⁶⁹ Intervista a una studentessa frequentante la quinta superiore dell'istituto tecnico economico tecnologico Aulo Ceccato di Thiene, 14 maggio 2020.

⁷⁰ Intervista a uno studente frequentante la quinta superiore dell'istituto tecnico tecnologico Giacomo Chilesotti di Thiene, 18 maggio 2020.

⁷¹ I. Scego, op. cit., p. 139-140.

che il nuovo paese adotta nel descriverla, lo studente svilupperà nei confronti della cultura d'approdo una sorta di idolatria, "li guardavo in estasi come gli antichi egizi contemplavano i loro idoli di pietra"⁷², abbandonando ogni collegamento diretto alle proprie origini, come la lingua, "Li mi dicevano: «Voi non parlate, fate i versi delle scimmie. Non si capisce nulla. Siete strani. Siete come i gorilla.» [...] Avevo constatato che la pelle nera non si poteva cancellare, quella me la dovevo tenere. Ma almeno sulla lingua potevo lavorarci".⁷³ Nel secondo caso, a essere rinnegata è la cultura del paese d'approdo, con il conseguente sviluppo di forme di segregazione e di isolamento, nonché forme di resistenza, quali il rifiuto a obbedire o la volontà di fare contrasto. Se lo studente italiano fosse più consapevole nei confronti dell'*Altro*, la scuola potrebbe riuscire a contrapporre a queste due tendenze l'adozione di una risposta positiva e di integrazione? E in che modo, dunque, garantire una maggiore immedesimazione e comprensione di chi reputiamo 'lontano' e 'diverso'?

3.3. La letteratura postcoloniale e della migrazione nelle scuole

Alla luce di quanto osservato nei capitoli e nei paragrafi precedenti, non si può non riconoscere l'importanza di un intervento significativo volto a rendere l'istruzione nelle scuole più adatta ad accogliere un'eterogeneità cui non è più possibile voltare le spalle. Le ricerche etnografiche hanno evidenziato un problema su cui è necessario che la scuola intervenga: le teorie elaborate e con il tempo susseguitesì hanno posto la base per una conoscenza approfondita delle dinamiche interetniche che influenzano il successo scolastico e le relazioni sociali con il gruppo dei pari e con le figure dei docenti. Se a tali risultati si aggiungano quelli ottenuti in ambito psicologico, sociologico e pedagogico, benché la ricerca sia ancora lontana da una definitiva conclusione, non si può più negare la necessità di un intervento volto a far sì che i diversi fattori che concorrono all'integrazione vengano orientati il più possibile verso la creazione di una scuola inclusiva, consapevole di una realtà globale e interetnica.

In questa sede mi focalizzerò in particolar modo su un aspetto: uno degli ostacoli che gli studenti con esperienza di migrazione o figli di genitori migranti si trovano ad affrontare in un'aula scolastica è il contatto con programmi non sempre adatti a contesti

⁷² Ibidem.

⁷³ Ivi, p. 151.

classe dove l'eterogeneità non è più un'eccezione. Questi curricula non solo sono inadatti per studenti che si fanno portatori di più culture, ma anche per alunni le cui famiglie sono da sempre legate al nostro territorio. Oggi gli alunni non solo dovrebbero essere formati per essere cittadini italiani, ma, e soprattutto, per essere cittadini del mondo. Ne consegue la necessità di una riduzione dell'etnocentrismo che è proprio di un'educazione che segue paradigmi a tratti obsoleti.

Sebbene io mi concentri, qui di seguito, sulla proposta di una rigenerazione del curriculum letterario, non è da ignorare che un rinnovo degli argomenti trattati sia fondamentale in ogni materia didattica, affinché l'insegnamento non si ritrovi ingabbiato in un passato che ha rifiutato ogni legame con il presente. Riporto, a titolo esemplificativo, solo qualche caso: nel corso dell'insegnamento della storia, si potrebbe, tra le tante altre cose, rivedere il tema della scoperta/conquista del continente americano e le conseguenti relazioni intessute con gli indigeni, in modo da offrire due prospettive di un evento che ha fondato la nostra identità attuale o, ancora, si potrebbe guardare alle crociate tenendo conto della ricostruzione offerta anche dagli storici arabi, oppure integrare la prospettiva degli studi postcoloniali per analizzare la colonizzazione del continente africano; per la geografia potrebbe essere invece utile fornirsi anche di altre rappresentazioni cartografiche del mondo come, ad esempio, quella proposta da Arno Peters⁷⁴; per l'insegnamento della musica non si dovrebbe dimenticare quella dimensione interculturale che è offerta dal jazz, dal blues o dalla world music.⁷⁵ Insomma, le sfaccettature sono infinite e le novità che in ambito didattico potrebbero apportare non sono affatto da sottovalutare. Una critica che potrebbe essere mossa è che i programmi didattici sono già fin troppo compressi e che aggiungere, dunque, informazioni ulteriori a dei curricula già compatti potrebbe rendere difficile terminare per gli insegnanti, entro la fine dell'anno accademico, gli argomenti prefissati. Ciò che quindi dovrebbe essere fatto non è un aggiungere a quanto prima veniva già detto o trattato, ma ripensare in

⁷⁴ Rappresentazione cartografica di Arno Peters: è una carta che si contrappone a quella più comunemente usata, cioè 'la carta di Mercatore' (dal nome del suo inventore, Gerardus Mercator, 1569). Se la carta di Mercatore deforma le aree, cioè le superfici dei Paesi, a causa della curvatura terrestre (più ci avvicinavamo ai poli, più la superficie aumenta, creando problemi di comprensione della realtà), la carta di Arno Peters, nata nel 1973, ha invece cercato di creare una rappresentazione che rispetti le superfici dei continenti e degli Stati. Il suo obiettivo era recuperare, anche attraverso la restaurazione delle dimensioni di ogni singolo Paese, la dignità di ogni popolo. Era, insomma, una logica anticoloniale, che dava al Sud del mondo la stessa importanza del Nord. (<https://www.atlanteguerre.it/cartografia/carta-di-peters/>).

⁷⁵ M. Fiorucci, *Per una scuola interculturale*, SIPED, 2015 (https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/06/Per_una_scuola_interculturale.pdf)

generale le informazioni che vengono fornite agli studenti, selezionando quelle che oggi possono essere più utili per educare a una cittadinanza attiva in una realtà interetnica e globale. Quelle che erano dunque le sfaccettature che un tempo potevano essere fondamentali, potrebbero, oggi, non esserlo più.

Ma tornando all'insegnamento della letteratura italiana, gli spazi interculturali di cui può farsi protagonista sono tanto vasti quanto necessari: si pensi, ad esempio, alla rilettura in chiave interetnica degli scrittori che fanno parte della nostra tradizione letteraria, al concetto di alterità trattato nelle opere di scrittori italiani ed europei, al tema dell'emigrazione italiana, al tema del colonialismo e dell'immigrazione. La proposta, esposta qui di seguito, si focalizza proprio su quest'ultimo aspetto: l'inserimento, nel curriculum letterario, della letteratura definita dall'etichetta *postcoloniale e della migrazione*.

L'adozione in classe di questi scrittori e dei loro relativi testi può apportare a non pochi benefici in studenti che devono essere preparati a una realtà multiculturale di cui la classe è una riproduzione in miniatura. Servendomi delle testimonianze delle autrici migranti e delle risposte ottenute dagli studenti intervistati, cercherò di sottolineare quelli che potrebbero essere i punti a favore e a sfavore nell'inserimento di tali testi nei programmi scolastici. Vediamone quindi alcuni, che possono essere, in questa sede, tuttavia, soltanto ipotizzati.

Igiaba Scego, in *La mia casa è dove sono*, dopo aver raccontato la sua difficile esperienza di bambina nera in una scuola elementare italiana, scrive: "Con i suoi racconti mia madre mi ha liberato dalla paura che avevo di essere la caricatura vivente nella testa di qualcuno. Con i suoi racconti mi ha reso persona. In un certo senso, mi ha partorito di nuovo".⁷⁶ Offrire agli studenti la possibilità di entrare in contatto con opere che raccontano, attraverso storie reali e/o fittizie, terre ritenute altrimenti lontane e sconosciute può, attraverso un avvicinamento di quest'ultime, generare esiti positivi sia per l'alunno migrante, sia per l'alunno italiano figlio di migranti, sia per l'alunno italiano figlio di genitori italiani. Per i primi e per i secondi, la lettura di questi romanzi può fungere da guida e da antecedente di successo che innesca una rivalutazione positiva di se stessi e, di conseguenza, può far sviluppare una maggiore fiducia nella possibilità di intessere relazioni positive con il gruppo dei pari. Se alla lettura di questi romanzi

⁷⁶ I. Scego, *La mia casa è dove sono*, op. cit., p. 154.

s'accompagna inoltre un dibattito che permetta la partecipazione di questi studenti attraverso il racconto di storie, miti, leggende, feste, usi, costumi, abitudini circa la propria cultura – così come fece la maestra d'italiano di Igiaba - si potrebbe generare un senso d'orgoglio nei confronti di radici che altrimenti potrebbero essere sentite, erroneamente, come sbagliate, lontane, inferiori, da cancellare, portando allo sviluppo di un complesso d'inferiorità e/o a forme di emarginazione, ghettizzazione e segregazione. Non meno importante, il dibattito potrebbe generare una curiosità in studenti che di tali culture conoscono poco o niente. Come per Igiaba, anche altri alunni potrebbero così passare dal sentirsi “la caricatura vivente nella testa di qualcuno”⁷⁷ all’“avere amici ed essere glamour”⁷⁸, slittando dunque da un assoluto silenzio a una piacevole loquacità. Così facendo, ciò che spaventava per mancanza di conoscenza diventa *altro* da voler avvicinare e conoscere. Sempre Igiaba scrive, questa volta nel suo primo romanzo, edito, nel 2003, *La nomade che amava Alfred Hitchcock*:

La Somalia è stata una meteora nella mia vita. Essendo nata in Italia all'inizio non riuscivo proprio a capire cosa fosse questa Somalia e francamente ne avevo molta paura. Avevo sviluppato una fantasia personale sul mio paese d'origine: credevo fosse un paese rosso, una sorta di Marte terrestre. Fu grande la mia delusione quando, all'età di otto anni, mi accorsi che la Somalia non era rossa come Marte, ma aveva gli stessi colori dell'Italia. La delusione iniziale durò un attimo. Infatti scoprii che la Somalia era un paese meraviglioso dove l'uomo poteva vivere felice in simbiosi con la natura. Adoravo (e adoro) la mia bella Roma, ma Mogadiscio mi ha dato l'opportunità di recuperare le mie radici e di ampliare il mio orizzonte culturale.⁷⁹

La Somalia, la terra dei suoi genitori e dei suoi avi, ma che è anche una delle sue terre, è presentata qui come una meteora, cioè come una realtà sconosciuta all'ordinario italiano, che stravolge la vita ma che al tempo stesso permette una ricomposizione della sua persona attraverso la scoperta di una bellezza da sempre nascosta al di sotto di stereotipi su cui si era fondata la sua conoscenza. Così scrive sull'*Unità*: “E da quel momento anch'io ho cominciato ad esistere per davvero. Grazie ad una gru, una mamma saggia, un paese che oggi non esiste più (ma che esisterà nel futuro, in pace). Non ero più

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Ivi, p. 157.

⁷⁹ I. Scego, *La nomade che amava Alfred Hitchcock*, Roma, Sinnos, 2003, p. 9.

la “sporca negra”, quella che altri bambini additavano come strana, ero me, semplicemente me”.⁸⁰

Se dunque la letteratura *migrante e postcoloniale* può essere d’aiuto per una riscoperta positiva di se stessi sia per migranti di prima generazione, che si ritrovano in un paese che talvolta li porta a rileggere negativamente una terra d’origine che prima amavano, sia per studenti nati in Italia e che non hanno mai conosciuto davvero e in maniera neutra il paese in cui si collocano le proprie origini, non è tuttavia da ignorare il vantaggio che essa può apportare anche all’altra parte in causa, quella italiana figlia di genitori italiani. Le migrazioni, che anche nel nostro Paese sono all’ordine del giorno, hanno reso la realtà sempre più complessa da decifrare e interpretare in maniera critica e oggettiva, questo perché i giovani sono sempre più soggiogati – parlo per gli studenti perché è su di essi che il sistema scolastico ha speranza di intervenire, ma ognuno di noi ne è, giovane o meno, vittima – da una comunicazione mediatica pervasiva che diffonde informazioni in cui verità e falsità sono sempre più strumentalizzate. L’unica via per garantire alle nuove generazioni gli strumenti per orientarsi in un sistema massmediatico e sociale in cui si rischia di affogare è permettere un’istruzione priva di partigianeria e prese di posizione, un’educazione che garantisca più punti di vista e quindi più prospettive, in modo da offrire loro gli strumenti necessari per fare le proprie scelte in maniera indipendente e consapevole. Tutto ciò può diventare quindi possibile attraverso la conoscenza, una conoscenza che permetta un’immedesimazione delle parti e possa divenire la base per una società interetnica verso la quale gli studenti, anche attraverso la scuola e i docenti, devono essere preparati. È quindi importante che gli insegnanti incrementino le attività volte a implementare la conoscenza nei confronti della diversità, pianificando vere e proprie sessioni educative che puntino a ridurre false etichette e pregiudizi associati alla multiculturalità. Devono essere insegnate le tematiche e gli eventi delle terre d’origine dei diversi alunni che compongono il gruppo classe e la scuola, promuovendo così il dialogo e l’apprendimento di alcune competenze interculturali di base.⁸¹ “Insegniamo ai bambini poveri e a quelli di classe media la cultura gli uni e degli altri, e le abitudini culturali dei primi cesseranno di essere un ostacolo per il loro

⁸⁰ I. Scego, “Nella luce accecante di Mogadiscio non ero una minoranza”, *l’Unità*, 13 luglio 2009.

⁸¹ L. Nota, M. C. Ginevra, S. Soresi, (a cura di), *Tutti diversamente a scuola. L’inclusione scolastica nel XXI secolo*, op. cit., p. 68.

rendimento scolastico”⁸² e questo non può che valere anche per le altre differenze culturali che compongono il gruppo classe.

Cosa si può fare per innescare lo scambio? Conoscere l’altro. Chi è l’altro, da dove viene, qual è il suo back ground. Innescare questa curiosità attraverso il racconto e attraverso uno scambio di storie. Noi siamo esseri relazionali e lo scambio può diventare tale solo quando c’è una relazione, e la relazione parte dalle storie.⁸³

La letteratura prodotta da chi ha vissuto, volontariamente o meno, direttamente o per via genitoriale, un processo di migrazione può, attraverso il racconto di storie obliate, aprire la strada a un confronto che altrimenti fatica a nascere a causa di pregiudizi che la nostra società ha come lascito dai tempi delle colonizzazioni.

Nel 1954, Gordon Allport ha parlato di *Ipotesi del contatto*⁸⁴, una teoria secondo la quale l’avvicinamento tra gruppi sociali differenti può produrre effetti positivi perché porta alla conoscenza reciproca e allo sviluppo di relazioni di familiarità tra i membri. Quest’ipotesi ha ottenuto diverse conferme attraverso risultati esito di verifiche pratiche, quali quelle condotte da Thomas Pettigrew e Linda Tropp.⁸⁵ Tuttavia, afferma G. Allport, è bene tenere conto che affinché il contatto non produca esiti negativi, devono esserci le seguenti condizioni necessarie: lo status tra gli individui coinvolti dev’essere simile, per evitare che vengano a crearsi asimmetrie, le interazioni devono essere piacevoli, di cooperazione, prolungate ed essere volte al raggiungimento di uno scopo comune e, infine, dev’esserci un adeguato sostegno sociale e istituzionale, quale, ad esempio, quello offerto dal docente.⁸⁶ In caso di assenza di queste condizioni, il contatto può essere rischioso e portare, anziché a una riduzione, a un incremento degli stereotipi e dei pregiudizi che innalzano barriere all’inclusione. Nel 2009, Richard J. Crisp e Rhiannon Turner⁸⁷ hanno teorizzato il *contatto immaginato* con un membro dell’outgroup. Essi ritengono che immaginare una situazione di contatto possa portare agli stessi risultati che

⁸² R. McDermott, H. Varenne, “Ricostruire la cultura nella ricerca pedagogica”, in M. Benadusi (a cura di), “Antropologia, scuola, educazione”, *Scuola Democratica*, 1-2: 63-88, 2001.

⁸³ Oblique Studio, op. cit., p. 199.

⁸⁴ G. Allport, *The nature of Prejudice*, Addison-Wesley Publishing company, Cambridge, 1954, [trad. it. *La natura del pregiudizio*, Firenze, la Nuova Italia, 1976].

⁸⁵ T. F. Pettigrew, L. R. Tropp, “A meta-analytic test of intergroup contact theory”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 90: 751-783, 2006.

⁸⁶ G. Allport, op. cit.

⁸⁷ R. J. Crisp, R. N. Turner, “Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing prejudice through simulated social contact”, *American Psychologist*, 64(4): 231-240, 2009.

si avrebbero in un contesto reale. È però necessario che il soggetto immagini se stesso in una relazione in un cui svolge un ruolo attivo e di successo, che l'interazione sia immaginata come piacevole e positiva e che l'incontro immaginato venga contestualizzato. Se il contatto immaginato può dunque apportare benefici, non si può escludere che anche una forma di contatto indiretto, del quale la letteratura può farsi intermediaria, possa produrre negli studenti risultati positivi. In primo luogo, potrebbe favorire una riduzione dell'ansia tipica di quando si entra in contatto diretto con una persona che reputiamo troppo diversa, culturalmente ma non solo, da noi⁸⁸, in secondo luogo, diventare un prerequisito importante per favorire e incoraggiare una possibile relazione futura con compagni, sia all'interno che all'esterno della classe, con i quali, a causa di differenze etniche, si può credere di non avere nulla in comune.⁸⁹

Questo contatto, nel quale la letteratura funge da medium, che può essere l'input che genera un rapporto diretto con il 'diverso', può offrire a un ampliamento delle prospettive: attraverso la scoperta di punti di vista alternativi, i quali offrono un'apertura di orizzonti sia su noi stessi che sul mondo, possiamo giungere a una conoscenza più ravvicinata di un *Altro* altrimenti lontano:

Possiamo scoprire gli altri in noi stessi, renderci conto che ognuno di noi non è una sostanza omogenea e radicalmente estranea a tutto quanto non coincide con l'io: l'io è un altro. Ma anche gli altri sono degli io: sono dei soggetti come io lo sono, che unicamente il mio punto di vista – per il quale tutti sono laggiù mentre io sono qui – separa e distingue realmente da me.⁹⁰

Ciò può quindi portare al riconoscimento della diversità come ricchezza, un concetto apparentemente banale quanto spesso assunto con una superficialità che smaschera l'assenza di reale consapevolezza circa il significato profondo che cela, che in un contesto globale e multiculturale non può più essere trattato superficialmente. La letteratura *postcoloniale e della migrazione* può quindi favorire la scoperta dell'io nell'*Altro*, riconoscendolo come soggetto unico e generando una sua conseguente

⁸⁸ R. Falvo, D. Capozza, Z. Hichy, A. Di Sipio, "Imagined contact favors humanization of individuals with intellectual disabilities: A two-wave study", *Life Span and Disability*, 17(1): 39–57, 2014.

⁸⁹ R. J. Crisp, S. Stathi, R. N. Turner, S. Husnu, "Imagined intergroup contact: Theory, paradigm and practice", *Social and Personality Psychology Compass*, 3(1):1–18, 2009.

⁹⁰ T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*, Torino, Einaudi, 1992, p. 5.

umanizzazione, libera dalle immagini generalizzanti e standardizzate che spesso adottiamo nel definire i membri di un outgroup nei quali non ci riconosciamo.

I risultati delle ricerche etnografiche condotte nelle riserve indiane e nelle scuole dei centri urbani, negli Stati Uniti, indicavano che l'istituzione scolastica costituiva una sorta di territorio «straniero» per alunni e studenti di minoranza o immigrati, e che il processo e la pratica della scolarizzazione erano strutturati in modo tale da ignorare, nel migliore dei casi, o da penalizzare, in quello peggiore, la diversità che quelli introducevano a scuola.⁹¹

Ignorare e/o penalizzare la diversità oggi non solo non è più accettabile, ma non è più nemmeno possibile, a meno che l'educazione non rinunci a uno dei suoi obiettivi primari, cioè formare teste che pensino in maniera autonoma, che sappiano vagliare le fonti in modo critico e assente da pregiudizi e che sappiano infine relazionarsi, oltre che con il mondo protetto della scuola, anche, e soprattutto, con il mondo reale. I programmi di letteratura italiana, a causa di un'interpretazione del concetto di *italianità* ancora fondato su un'idea di nazione ormai superata, sono divenuti in parte anacronistici e non possono quindi che essere modificati per divenire più coerenti rispetto a un panorama nazionale che, com'è normale che sia, i tempi hanno mutato. Compito della scuola è di adeguarsi a una nuova realtà, restare al passo con i tempi e formare dei ragazzi che in essi sappiano muoversi con consapevolezza.

Si tenga inoltre conto che la letteratura italiana, com'è intesa oggi dal mondo della scuola, può essere percepita da un ragazzo appartenente a un gruppo culturale differente come lontana e inavvicinabile. Se durante l'insegnamento delle letterature straniere, soprattutto nelle scuole dove l'attenzione posta sulla lingua e la comunicazione con paesi altri è maggiore, la classe, messa a contatto con usi e costumi fuori dall'ordinario italiano, è posta tutta sullo stesso livello, diverso è ciò che può avvenire durante l'insegnamento della letteratura italiana. Anche involontariamente, ciò che gli studenti potrebbero cogliere è un'opposizione "noi vs loro", una separazione culturale che rispecchia una realtà del passato in cui i confini nazionali erano ancora netti. Oltre a offrire un'immagine non più attuale del concetto di cultura a tutti gli studenti del gruppo classe, ciò potrebbe portare il ragazzo migrante o figlio di migranti a percepire la letteratura italiana come inutile alla sua educazione, generando un conseguente rigetto nei confronti di un paese,

⁹¹ F. Gobbo, "Per una «conversazione» tra educazione, scuola e antropologia", in M. Benadusi (a cura di), "Antropologia, scuola, educazione", *Scuola Democratica*, 1-2: 41-62, 2001, p. 44.

di cui l'insegnamento dell'italiano si fa promotore, cui non ci si sente di appartenere o nel quale non ci si sente integrati, inclusi o apprezzati. Eppure l'Italia è anche la loro patria. Adeguare quindi i programmi non solo è necessario per rigenerarli da quella tendenza anacronistica di conservare un concetto di italianità che difficilmente ancora resta in piedi, ma anche per offrire un'immagine della cultura italiana più rispecchiante una realtà, quale quella attuale, in cui il migrante può smettere di sentirsi straniero in una terra che è, ormai, anche la sua casa.

Solo una letteratura che lascia spazio a più voci, italiane, migranti, figlie di migranti, ma non solo, può offrire un'immagine reale ed educativa a degli studenti, nati o meno in Italia, che di conoscere e comprendere il proprio paese hanno sempre più necessità.

Dalle interviste tenute agli studenti delle scuole vicentine di cui sopra detto è emersa, inoltre, una crescita d'interesse nei confronti della disciplina letteraria quando si spiegava loro cosa s'intendesse con l'etichetta *Letteratura postcoloniale e della migrazione*. Prima di giungere al nodo centrale della questione, riporto alcune risposte alla domanda: "Ti piace la letteratura? Perché? Credi sia utile nella vita di tutti i giorni?": Una studentessa frequentante la quinta superiore dell'istituto A. Dal Schio, ha risposto: "Si mi piace e penso sia utile perché anche con scrittori più vecchi alcune tematiche si rivedono anche adesso, si può sempre prendere un qualcosa per interpretare la realtà".⁹² Questa invece la risposta di uno studente neodiplomato presso il liceo G.B. Quadri di Vicenza: "No, perché lo studio della letteratura che si fa a scuola non è utile"⁹³. Così invece dichiara un'alunna neodiplomata al liceo F. Corradini di Thiene: "Non mi ha mai fatto impazzire, però l'ho rivalutata nell'ultimo anno, dove mi è piaciuta molto di più rispetto agli anni precedenti. Per esempio, quando abbiamo studiato Leopardi abbiamo parlato del progresso sociale nel quale lui credeva e penso che sia stato l'unico autore con il quale abbiamo approfondito anche tematiche attuali e penso che sia stato utile e che sia qualcosa che veramente troviamo nei nostri giorni".⁹⁴ Sempre una studentessa della medesima scuola e classe dell'intervistata precedente: "A me piace molto la letteratura,

⁹² Intervista a una studentessa frequentante la quinta superiore dell'istituto professionale Almerico Dal Schio di Vicenza, 10 maggio 2020.

⁹³ Intervista a una studentessa recentemente diplomata presso il liceo scientifico Giovanni Battista Quadri di Vicenza, 8 giugno 2020.

⁹⁴ Intervista a una studentessa neodiplomata presso il liceo Francesco Corradini di Thiene, 29 settembre 2020.

ma la vedo solo allo scopo di cultura personale”.⁹⁵ Uno studente dell’istituto tecnico G. Chilesotti, così ha risposto: “Credo che la letteratura non serva a niente. Ti può insegnare solo cose astratte ma nulla di concreto”.⁹⁶ Infine, il pensiero di una studentessa dell’istituto tecnico A. Ceccato: “Non mi ha mai fatto impazzire però credo sia utile. Sì, c’erano alcune cose, non tutte, però tutto comunque serve per poter poi fare un collegamento attuale. Mi ricordo di alcune poesie, non mi ricordo chi era l’autore, quello che parlava dei valori della famiglia, Verga mi sembra, e ad oggi il valore della famiglia è completamente cambiato rispetto a una volta. Alcune cose mi hanno preso, altre un po’ meno”.⁹⁷ È interessante osservare come l’apprezzamento della letteratura sia connesso a una sua utilità in ambito concreto, reale e attuale. Laddove infatti questa utilità non viene percepita, la letteratura finisce per essere giudicata come poco interessante e quindi accantonata o studiata solo allo scopo di ottenere una sufficienza.

Quando invece agli intervistati è stato spiegato il significato di *Letteratura postcoloniale e della migrazione* ed è stato quindi chiesto loro se fosse corretto inserirla in un programma di letteratura italiana, queste sono state alcune delle risposte più significative. Una studentessa neodiplomata presso il liceo G.B. Quadri: “Sì nella società d’oggi sì, perché ci sono moltissimi stranieri e sarebbe interessante capire il loro punto di vista. Se fosse inserita fosse cambierei la mia risposta iniziale sull’utilità della letteratura a scuola”.⁹⁸ Una ex alunna da poco uscita dal liceo F. Corradini: “Sì sarebbe corretto perché permetterebbe di aprire molte menti che sono ancora chiuse e aiuterebbe a capire meglio la loro storia”.⁹⁹ Un’ex studentessa dell’istituto professionale B. Montagna: “Sì secondo me potrebbe essere inserita perché fa parte della cultura italiana, sia che sia una persona esterna o interna. Sì, diventerebbe più attuale così la letteratura”¹⁰⁰. Se, da una parte, tuttavia, non mancano risposte come “Boh, dipende da individuo a individuo. C’è

⁹⁵ Intervista a una studentessa neodiplomata presso il liceo Francesco Corradini di Thiene, 29 settembre 2020 (stessa classe dell’intervistata precedente).

⁹⁶ Intervista a uno studente frequentante la quinta superiore dell’istituto tecnico tecnologico Giacomo Chilesotti di Thiene, 18 maggio 2020.

⁹⁷ Intervista a una studentessa frequentante la quinta superiore dell’istituto tecnico economico tecnologico Aulo Ceccato di Thiene, 14 maggio 2020.

⁹⁸ Intervista a una studentessa recentemente diplomato presso il liceo scientifico Giovanni Battista Quadri di Vicenza, 8 giugno 2020.

⁹⁹ Intervista a una studentessa neodiplomata presso il liceo Francesco Corradini di Thiene, 29 settembre 2020.

¹⁰⁰ Intervista a una studentessa neodiplomata presso l’istituto professionale Bartolomeo Montagna di Vicenza, 18 settembre 2020.

a chi può interessare e a chi no; a me non cambierebbe nulla”¹⁰¹, di uno studente frequentante la classe quinta dell’istituto tecnico G. Chilesotti, dall’altro, alcuni studenti potrebbero rivalutare in luce più positiva l’insegnamento della letteratura italiana se i docenti riuscissero, oltre che a dimostrare l’utilità nel presente di opere d’autori collocabili in epoche passate, a trattare scrittori che affrontano tematiche contemporanee le quali offrono una lettura del presente più critica e consapevole, dimostrando come la letteratura possa divenire uno strumento chiave per orientarsi nella realtà.

Una delle obiezioni che potrebbe essere mossa all’inserimento degli autori migranti e postcoloniali nei curricula scolastici è che questo genere di letteratura non può considerarsi a tutti gli effetti italiana e che programmi già difficilmente trattabili in maniera integrale in cinque anni scolastici non possono essere ulteriormente arricchiti con opere la cui paternità italiana è discutibile. Per rispondere a quella che è un’argomentazione lecita, mi soffermo su un’analisi, in parte decostruttiva, della stessa etichetta di *letteratura migrante e postcoloniale*. Già al capitolo due, infatti, queste sono state le parole riportate di Igiaba Scego:

Io non amo questa etichetta. Letteratura migrante... che significa? Molti italiani hanno scritto di migrazione... è letteratura migrante? Io credo che esista la letteratura italiana e le sue diverse sfaccettature tematiche di stile, contenuto, ecc., ecc. Io sono solo una sfaccettatura di questo corpus.¹⁰²

Abbiamo già visto al capitolo uno come l’uso di etichette, per quanto apparentemente sembrano portare a una semplificazione della realtà attraverso una sua categorizzazione, non fa altro che deindividualizzare i soggetti e stigmatizzarli, portando alla conseguente creazione di stereotipi, ossia immagini estremamente semplificate, e di pregiudizi. L’etichetta data, in questo caso, alle opere, porta quindi alla categorizzazione degli scrittori che dietro di esse si celano, generando gruppi stereotipici in cui vengono a priori catalogati. Se già di per sé l’uso di etichette è discutibile, lo è ulteriormente l’adozione di un’etichetta, quale quella in questione, la cui poca trasparenza e chiarezza è fuorviante al punto da portare chi di essa non ha ancora fatto esperienza a considerarla letteratura straniera.

¹⁰¹ Intervista a uno studente frequentante la quinta superiore dell’istituto tecnico tecnologico Giacomo Chilesotti di Thiene, 18 maggio 2020.

¹⁰² M. Venturini, “Una scrittrice in between. Colloquio con Igiaba Scego”, *Caffè Michelangiolo*, 3: 4-7, settembre-dicembre 2008, p. 5.

Anche in questo caso mi servo delle risposte ottenute dagli studenti intervistati, perché utile base di partenza per evidenziare come dalla sola etichetta, che dovrebbe essere nata a scopo *identificativo*, nessun ragazzo abbia saputo dirmi di cosa tale letteratura tratti: “Hai mai sentito parlare di Letteratura migrante o di Letteratura postcoloniale? Cosa s’intende, secondo te, con questa categoria? Fai un esempio, se ti viene in mente, di opera (poesia o romanzo) che può rientrare nella definizione.”

La risposta più accreditata è che si tratti di una letteratura che migra, cioè l’aggettivo ‘migrante’ non è associato allo scrittore che ha vissuto un processo di migrazione ma alle opere, che viaggiano quindi di paese in paese e di traduzione in traduzione. Includono quindi sia testi scritti in italiano e poi studiati all’estero in lingua tradotta sia, viceversa, testi scritti all’estero in lingua straniera e poi tradotti in italiano. Questa la risposta di una studentessa frequentante la classe quinta dell’istituto professionale A. Dal Schio: “No. Mai affrontata in classe. Forse la letteratura inglese che la studiano anche in altri paesi, o quella italiana studiata all’estero. [...] Forse Romeo e Giulietta”.¹⁰³ Questa invece quella di un’alunna della medesima classe dell’intervistata precedente: “No. Forse potrebbe venirmi in mente una letteratura che oltre ad essere portata avanti nei secoli è stata portata avanti anche nelle diverse nazioni. Come la letteratura italiana viene studiata anche all’estero così via per gli autori stranieri. Autori stranieri ricordati e studiati in altre nazioni per quello che hanno scritto e fatto. Letti però in una lingua di traduzione, a meno che chi legge non conosca la lingua dello scrittore. Come libro, penso che ne inserirei uno che era stato scritto in tedesco, *La quarta Italia* di Joseph Roth, prima per un giornale e poi pubblicato, per raccontare al popolo tedesco l’Italia al tempo di Mussolini”.¹⁰⁴ Così ha invece dichiarato un’intervistata recentemente diplomatisi presso il liceo F. Corradini: “No. Non so cosa sia. Potrebbe essere una letteratura che migra, che non sia in un solo continente, in un solo stato ma che si possa trovare in diverse culture, che possa essere sviluppata in più modi”.¹⁰⁵ Infine la risposta di una ragazza da poco diplomatisi presso il liceo D. G. Fogazzaro: “No, mai fatta in classe. Secondo me è la letteratura che proviene da altri paesi, ad esempio parlare di autori

¹⁰³ Intervista a una studentessa frequentante la quinta superiore dell’istituto professionale Almerico Dal Schio di Vicenza, 10 maggio 2020.

¹⁰⁴ Intervista a una studentessa frequentante la quinta superiore dell’istituto professionale Almerico Dal Schio di Vicenza, 10 maggio 2020.

¹⁰⁵ Intervista a una studentessa neodiplomata presso il liceo Francesco Corradini di Thiene, 29 settembre 2020.

che non sono italiani, magari leggere romanzi africani tradotti in italiano. Io mi ricordo che alle superiori abbiamo fatto solo autori italiani”.¹⁰⁶

Un'altra risposta interessante è che si tratti di letteratura italiana che è entrata in contatto con influenze esterne. Una ex studentessa del liceo scientifico G.B. Quadri: “No, mai sentita. Forse Umberto Saba, perché è di influenza triestina”.¹⁰⁷ In questo caso, s'intende quindi una letteratura che, essendo prodotta a Trieste - città che al tempo era sottoposta a un'influenza austriaca -, ha subito dall'esterno un influsso: insomma, una letteratura italiana con elementi di contaminazione altri.

Quando invece l'aggettivo migrante viene associato alla persona che migra, tale letteratura o viene reputata comunque come letteratura straniera esterna alla nostra e letta in traduzione, come ha affermato una ex alunna dell'istituto professionale B. Montagna - “No. La letteratura migrante la posso collegare alle persone che migrano, quindi direi una letteratura diversa dalla nostra, esterna dalla nostra, magari di altre religioni, paesi. Uno scrittore straniero che scrive nella sua lingua e che noi leggiamo in traduzione”¹⁰⁸ - o viene ridotta alla mera produzione cronachistica e di testimonianza, come nel caso della risposta di questa studentessa neodiplomata presso il liceo F. Corradini: “No. Secondo me in questa letteratura gli scrittori parlano delle loro esperienze di migrazione, quindi può essere una famiglia, una persona che scrive un'autobiografia. Non conosco titoli ma magari anche durante il fascismo ci sono state delle persone che hanno scritto delle proprie esperienze, magari nella lingua in cui sono andati a vivere”.¹⁰⁹

Solo una studentessa, anch'essa neodiplomata presso il liceo F. Corradini, pur non essendo mai stata a contatto con opere comunemente inserite nell'etichetta, è riuscita a intuire ciò che essa cela: “No, mai sentito parlare. Presumo sia una letteratura straniera di scrittori stranieri che scrivono in un'altra lingua. Un migrante viene in Italia e scrive in una lingua che non è la sua. Non conosco alcun testo a riguardo”.¹¹⁰ L'intervistata parla una letteratura scritta da migranti o da figli di migranti nella lingua del paese di

¹⁰⁶ Intervista a una studentessa recentemente diplomata presso il liceo Don Giuseppe Fogazzaro di Vicenza, 3 giugno 2020.

¹⁰⁷ Intervista a una studentessa recentemente diplomata presso il liceo scientifico Giovanni Battista Quadri di Vicenza, 8 giugno 2020.

¹⁰⁸ Intervista a una studentessa neodiplomata presso l'istituto professionale Bartolomeo Montagna di Vicenza, 18 settembre 2020.

¹⁰⁹ Intervista a una studentessa neodiplomata presso il liceo Francesco Corradini di Thiene, 29 settembre 2020.

¹¹⁰ Intervista a una studentessa neodiplomata presso il liceo Francesco Corradini di Thiene, 29 settembre 2020 (stessa classe delle intervistate precedente).

migrazione, che non rientra necessariamente nel genere autobiografico e di testimonianza. Si noti però come, anche in questo caso, venga considerata letteratura *straniera* e non si conoscano libri da poter inserire nella categoria. In definitiva, la *Letteratura postcoloniale e della migrazione* sembra, ai giovani, totalmente sconosciuta.

Se, da un lato, tuttavia, la mancata conoscenza dell'etichetta da parte degli studenti può sembrare cosa positiva, perché non riproduce gli stereotipi che essa veicola, dall'altro è pur vero che non conoscerla conferma di conseguenza l'assenza di ogni contatto con opere che appartengono a un'importante fetta di letteratura italiana. Tornando quindi all'obiezione iniziale che può essere sollevata, un primo passo verso un suo inserimento nel canone letterario italiano e nel mondo della scuola consisterebbe nel rivedere la categoria in cui tali opere vengono collocate e rivalutare il concetto stesso di *Letteratura postcoloniale e della migrazione*. Non si tratta di una letteratura straniera, ma di una letteratura prodotta in Italia e in lingua italiana e che ha ogni caratteristica per rientrare, a tutti gli effetti, in un canone letterario italiano che al contrario tenta ancora di rigettarle. La paternità italiana non discutibile è quindi un'argomentazione contraria all'inserimento che non può essere sostenuta, e già questo basterebbe per dimostrare come, anche se i programmi sono già fin troppo compatti, una loro rigenerazione sia comunque necessaria. Ma ad ogni modo, poiché tagliare parti fondamentali del nostro patrimonio culturale non può che essere un male – dato che il nostro patrimonio letterario è parte del nostro patrimonio culturale ed elemento imprescindibile per comprendere la nostra identità oggi - è comunque possibile trovare delle soluzioni alternative che portino all'utilizzo di un monte ore il più limitato possibile, trovare dei compromessi per il raggiungimento di un giusto equilibrio. Una di queste potrebbe essere far leggere agli studenti, nel corso dell'anno, alcuni libri che affrontano questo genere di tematiche e sfruttare le conoscenze acquisite per far produrre loro dei temi in classe che portino a un miglioramento, oltre che della loro capacità di scrittura, anche della loro competenza interculturale. Partendo da qui, sfruttare poi qualche ora per sviluppare un dibattito e far svolgere delle attività che incrementino la conoscenza dell'*Altro* e la cooperazione intergruppi.

Un'altra obiezione all'inserimento della *letteratura postcoloniale e della migrazione* nelle scuole è la difficoltà in cui può trovarsi un insegnante nell'affrontare tematiche che, da una parte, sono poco conosciute – perché di questa sfumatura di letteratura se ne parla poco o niente anche in ambito universitario – e, dall'altra, sono

estremamente delicate e passibili di fraintendimenti. Ecco dunque l'importanza che assumono i finanziamenti cui lo stato deve necessariamente provvedere per garantire ai docenti corsi di aggiornamento continui che li mettano nelle condizioni di disporre di una gamma di strumenti diversificata per rispondere alle esigenze di un gruppo classe eterogeneo. Del resto, è possibile che la scuola si organizzi per far sì che non soltanto i docenti diventino mediatori di un dialogo necessario quanto complesso che parta dalle classi, ma che chieda la collaborazione di chi, avendo vissuto anche dall'altra parte, può essere testimone più affidabile. Scrive, ad esempio, Igiaba Scego:

Il mio più grande sogno è poter un giorno insegnare ai giovani studi postcoloniali e migrazioni. Non voglio andare via, signor presidente. In un momento storico così delicato, dove l'Italia è cambiata, dove c'è una società multiculturale reale, un mutamento antropologico, sento che potrei fare da ponte. Spiegare meglio quello che sta succedendo.¹¹¹

Organizzare, dunque, incontri, sia tramite la letteratura che in forma fisica, con scrittori che hanno vissuto direttamente o per via genitoriale un'esperienza di migrazione può essere fondamentale sia per chi, in qualità di migrante, vive un processo di emarginazione a livello sociale, per barriere che si autoimpone o che altri impongono a lui, sia per studenti italiani che nell'epoca della globalizzazione e delle grandi migrazioni non possono esentarsi da un'istruzione che educi a rapportarsi con chi è considerato comunemente altro da sé, perché questo 'altro da sé' è ormai un nostro connazionale.

Con l'enfaticizzazione della differenza, due sono i rischi opposti cui si potrebbe incorrere: da una parte che lo studente culturalmente appartenente a una terra altra senta esaltata una diversità che vorrebbe, invece, reprimere e nascondere, portandolo a una più accentuata chiusura in sé stesso e a una più marcata assimilazione nella cultura del paese d'approdo; dall'altra, che lo studente migrante, sentendo valorizzata ulteriormente una cultura di appartenenza che già esaltava a discapito di quella d'approdo con cui rifiutava ogni contatto, finisca per chiudersi ulteriormente in se stesso e nel gruppo di minoranza che della sua cultura si fa portatore in Italia. Sta dunque all'abilità dell'insegnante trattare l'argomento soppesando ogni parola e trasmettendo quel concetto che è fondamentale per un riconoscimento più positivo dell'altro: la diversità non è un ostacolo ma una ricchezza

¹¹¹ I. Scego, "Lettera al presidente della Repubblica Napolitano", *l'Unità*, 30 aprile 2010.

e le differenze culturali, per quanto sembrano apparentemente più appariscenti, sono soltanto alcune delle tante che caratterizzano ognuno di noi e che ci rendono unici.

CONCLUSIONE

Perché l'altro deve essere scoperto. La cosa può stupire, se si pensa che l'uomo non è mai solo né sarebbe ciò che è senza la propria dimensione sociale. E tuttavia è proprio così: per il bambino appena nato il *suo* mondo è *il* mondo, e la crescita è apprendimento dell'esteriorità e della socialità.

T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*.¹

La ricerca è giunta a una conclusione. Cercherò qui di seguito di sottolineare i risultati verso i quali lo studio in esame mi ha condotta. Sono partita con un'analisi dell'eterogeneità che caratterizza, oggi, i contesti classe italiani, per capire le dinamiche proprie di una contemporaneità caratterizzata dalla globalizzazione e le annesse conseguenze che essa produce a livello scolastico e sociale. Servendomi, in particolar modo, dei risultati ottenuti dalla ricerca antropologica, ho tentato di ricostruire la storia di tale disciplina in riferimento al tema "educazione", per capirne le principali acquisizioni.

Partendo, dunque, dal panorama statunitense, in cui l'antropologia dell'educazione colloca le sue origini, sono poi giunta a un'analisi più mirata del contesto scolastico italiano, per osservare come le teorie nate in suolo americano abbiano trovato anche qui un ambito d'applicazione. Gli antropologi dell'educazione, in Italia, si sono così concentrati sulle difficoltà e sugli ostacoli che uno studente migrante si trova ad affrontare all'interno di un contesto classe nuovo con cui non condivide né lingua, né cultura, soffermandosi, soprattutto, sulle conseguenze negative che tali ostacoli hanno sui risultati scolastici e sulle le relazioni sociali intessute con il gruppo dei pari e/o con il corpo docenti.

Dopo aver posto un'attenzione particolare a una delle scuole italiane per migranti, la *Penny Wirton*, le cui porte sono state aperte da Eraldo Affinati e dalla moglie Anna Luce Lenzi nel 2004, mi sono concentrata sulle scuole "eterogenee", che vedono, cioè, la presenza sia di studenti italiani, sia di studenti migranti, per sottolineare i vantaggi che il contatto e la conoscenza reciproca potrebbero apportare a tutti i componenti del gruppo classe, a prescindere dalla loro cittadinanza. Se i benefici che possono derivarne

¹ T. Todorov, op. cit., p. 299.

potrebbero favorire entrambe le parti, è stato però appurato che il semplice contatto con l'*Altro*, cioè la sola presenza fisica del migrante, non è sufficiente per attivarli. Quest'ultimo, senza il sostegno di un supervisore, quale, ad esempio, il docente, rischia di non essere in grado di stabilire, nemmeno nel lungo termine, relazioni positive e di successo.² L'assenza di attività e di interventi da parte dell'insegnante potrebbe quindi annullare i vantaggi e generare, invece, a causa di pregiudizi culturali, situazioni di esclusione e di segregazione.

Ecco quindi che unendo agli studi antropologici quelli psicologici, ho cercato di definire le basi cognitive e motivazionali del pregiudizio - di cui la società, anche nel suo contesto scolastico, è vittima -, al fine di comprendere le strategie che possono essere messe in atto per una sua riduzione. Una tra queste, su cui poggia l'intera proposta di tesi, è la pianificazione di un'educazione interculturale che si faccia promotrice di tolleranza e rispetto, incrementando, a partire dalle nuove generazioni, attività volte all'incontro e al dialogo con l'*Altro*

Per promuovere, quindi, la pianificazione di curricula scolastici più inclusivi e attuali, il presente studio si è posto l'obiettivo di tentare di definire nuovi orizzonti circa il concetto di "italianità" nei programmi di letteratura. Da qui, si è sviluppata dunque un'analisi critica del concetto di alterità nelle opere, prendendo ad esempio sia testi di scrittori italiani, quali Ennio Flaiano, Eraldo Affinati ed Eugenio de Signoribus, che si sono trovati a rappresentare l'*Altro* nei propri romanzi o nelle proprie raccolte poetiche, sia testi di autori migranti o figli di migranti, come Gabriella Ghermandi e Igiaba Scego, in cui l'*Altro* rappresentato siamo "noi italiani". Sono quindi giunta al panorama contemporaneo, in cui, grazie alla presa di parola di chi era sempre stato ridotto al silenzio, lungo una storia di soprusi e colonizzazioni, si è iniziato a parlare di *letteratura postcoloniale e della migrazione*.

L'obiettivo di quest'analisi è stato sviluppato, in particolar modo, nell'ultima sezione della tesi, in cui ho quindi elaborato una proposta volta a pianificare un rinnovamento dei programmi scolastici di letteratura italiana all'interno di alcune scuole della provincia di Vicenza, la cui realtà ho approfondito per mezzo di interviste semi-strutturate a studenti italiani. Le analisi statistiche condotte dal Ministero dell'istruzione

² Nota L., Ginevra M. C., Soresi S., (a cura di), *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, op. cit., p. 66.

per l'anno scolastico 2017-2018³ hanno evidenziato come buona parte delle scuole italiane in generale, e dunque anche vicentine, si trovino a dover affrontare nuove sfide multiculturali e a ridefinire e programmare obiettivi educativi che meglio si adattino alla nuova realtà interetnica in cui, per mezzo delle migrazioni e della globalizzazione, ci troviamo a vivere. Ho cercato così di osservare alcune realtà scolastiche attraverso due differenti prospettive e due differenti strumenti: da un lato, per mezzo dei romanzi, ho presentato l'esperienza scolastica di una studentessa migrante etiopica giunta in Italia, Gabriella Ghermandi, e di una studentessa nata in Italia da genitori migranti somali, Igiaba Scego, osservando quella che è la loro percezione circa l'inclusività messa in atto dalle scuole, compresi i docenti e il gruppo dei pari; dall'altro lato, per mezzo di interviste su un campione di diciotto studenti, ho messo al centro la prospettiva dello studente italiano in rapporto a contesti classe più o meno culturalmente eterogenei. Ciò che è emerso dal confronto dei punti di vista di ambe le parti è che le difficoltà e gli ostacoli che gli studenti senza cittadinanza italiana incontrano e mettono in luce non sono percepiti dagli studenti italiani. Gli alunni intervistati tendono a enfatizzare il grado di inclusione dei ragazzi stranieri o, se un'esclusione viene percepita, a considerarla il frutto di comportamenti culturalmente differenti sui quali non è possibile intervenire. Mi sono quindi chiesta se un ripensamento dell'educazione, letteraria ma non solo, potesse offrire ad ambe le parti l'adozione di più punti di vista e, quindi, di più prospettive, incentivando nei giovani la capacità di immedesimazione nell'*Altro*. La letteratura, in primis, potrebbe facilitare una temporanea immersione nell'esperienza altrui, contribuendo ad avvicinare ciò che invece potrebbe apparire, nella vita quotidiana, fin troppo lontano. Un contatto indiretto, quindi, per incentivare a un futuro contatto diretto.

La letteratura *postcoloniale e della migrazione*, cioè tutta quella parte di letteratura italiana scritta da migranti o figli di migranti nella lingua del paese che fu per loro colonizzatore, potrebbe quindi potenziare l'insegnamento della letteratura italiana in funzione di un'educazione più inclusiva, più determinata a offrire ai giovani un'immagine della cultura del nostro Paese come, ad oggi, si presenta. Tuttavia, è uno strumento di cui ci si può servire solo se utilizzato in maniera critica e consapevole. Sempre per mezzo delle interviste, ho infatti cercato di decostruire l'etichetta di *letteratura postcoloniale e della migrazione*, dimostrando come la categorizzazione delle opere che a essa è

³ C. Borrini e G De Sanctis., *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, op. cit.

conseguente reiteri un sopruso di cui gli autori sono vittima dal tempo della colonizzazione. Le opere che sotto tale etichetta vengono quindi catalogate finiscono così per essere considerate non del tutto italiane, riscontrando non poche difficoltà nel trovare un proprio posto sia all'interno del canone letterario italiano, sia all'interno di un percorso scolastico di letteratura italiana. L'etichetta, attraverso la creazione di immagini stereotipiche, finisce per generalizzare all'interno di un unico gruppo opere tra loro anche molto diverse, la cui unica caratteristica comune è che la mano che sorregge la penna è quella di un migrante o figlio di migranti. Si finisce così per approcciarsi a tali testi con uno sguardo non del tutto neutro e oggettivo, macchiato, più o meno consapevolmente, da pregiudizi che l'etichetta ha contribuito a diffondere. Uno dei più comuni è proprio quello di considerare queste opere come mero prodotto cronachistico e di testimonianza. Scrive, ad esempio, Alessandro Portelli in riferimento al romanzo *Immigrato* di Salah Methnani e Mario Fortunato:

L'esempio più clamoroso di questa soppressione del dato individuale e dell'intenzione letteraria è quello di *Immigrato*, scritto da Salah Methnani con Mario Fortunato come romanzo (sia pure basato sulle sue esperienze), ma accettato per la pubblicazione solo come autobiografia, come se un immigrato non potesse darsi altro che la materia elaborata dall'esperienza e non avesse altro diritto a rielaborarla immaginativamente.⁴

Se l'etichetta ha quindi delle note critiche e negative, è compito dell'insegnante saper utilizzare i benefici che tale ramificazione di letteratura può comunque apportare, senza che vengano a reiterarsi quegli stereotipi che le opere di questi autori dovrebbero, invece, contribuire a estinguere o quanto meno a ridurre. La consapevolezza, dunque, della problematicità della definizione non dovrebbe portare i docenti alla cancellazione di una loro trattazione nei curricula scolastici ma, viceversa, a un loro utilizzo più consapevole e ragionato, potenziando così anche le capacità degli studenti di guardare ai fenomeni attraverso una chiave critica e decostruttiva.

Posso quindi concludere che dal campione di alunni intervistati frequentanti licei, istituti tecnici e professionali della provincia di Vicenza è emersa una totale assenza di conoscenza sia dell'etichetta, sia di ogni genere di romanzi o opere in versi che agli autori

⁴ A. Portelli, "Le origini della letteratura afroitaliana e l'esempio afroamericano", in AA.VV., "Globalizzazione e identità", *L'ospite ingrato. Annuario del Centro Studi Franco Fortini*, Anno III, Macerata, Quodlibet, 2000, pp. 69-86.

migranti o figli di migranti potrebbe essere ricondotta. Ho cercato così di definire alcuni dei vantaggi e dei benefici che da una loro trattazione in classe potrebbero derivare, ma si tratta di ipotesi che non hanno potuto ottenere, in questa sede, un'applicazione concreta. I punti che ho evidenziato a favore di un inserimento di questi autori nei programmi scolastici sono quindi stati definiti sia attraverso i risultati delle ricerche svolte in ambito antropologico, pedagogico e psicologico, sia attraverso le opere e le interviste ad autori migranti, sia, infine, per mezzo delle interviste ricavate da un campione di studenti italiani che hanno fatto da rappresentanti di quel punto di vista che spesso si oppone a chi, come abbiamo osservato, è spesso reputato *Altro* da noi.

Per concludere, il ruolo che la letteratura può assumere per la costruzione di una scuola più inclusiva non è da sottovalutare, la scrittura può permettere una riappropriazione del passato e, di conseguenza, del presente stesso. Attraverso la parola scritta e la sua conseguente lettura e diffusione si può raggiungere una profonda comunicazione tra due parti che hanno un estremo bisogno l'una dell'altra. Come scrive Michail Bachtin, nel suo *Dostoevskij*:

L'essere dell'uomo è una comunicazione profonda. Essere significa comunicare. Essere significa essere per l'altro e, attraverso l'altro, per sé. L'uomo non possiede un territorio "interno" sovrano. Egli è integralmente e sempre su una frontiera: guardando dentro di sé, guarda negli occhi altrui o attraverso gli occhi altrui. Non posso fare a meno dell'altro, non posso divenire me stesso senza l'altro.⁵

⁵ M. Bachtin, *Dostoevskij: poetica e stilistica*, Einaudi, Torino, 2002.

APPENDICE

La ricerca prevedeva una sperimentazione didattica laboratoriale strutturata in cinque lezioni di un'ora ciascuna. Il percorso sarebbe stato implementato in una classe terza dell'Istituto tecnico Guido Piovene di Vicenza (indirizzo turistico). Nell'istituto sono presenti ragazzi migranti di prima e seconda generazione provenienti dall'Est Europa. Rispetto al tema dell'inclusione, l'istituto dispone di uno suo piano, aggiornato al 2020, nel quale descrive la propria offerta didattica: corsi di lingua italiana L2 e partecipazione al progetto 'Intreccio di fili colorati'¹. Il piano vuole offrire "agli allievi neo giunti la possibilità di seguire un corso di italiano a integrazione e a sostegno del percorso personalizzato individuato dai docenti delle classi coinvolte".²

Le lezioni erano state pensate allo scopo di introdurre criticamente gli studenti alle opere catalogate come *Letteratura postcoloniale e della migrazione*. Unendo alle lezioni frontali attività individuali e di gruppo, l'obiettivo era sviluppare negli alunni una maggiore conoscenza dell'*Altro*, incentivando così la costruzione di relazioni tra gli studenti migranti e non all'interno del gruppo classe.

Come già accennato, la sperimentazione didattica non è stata realizzata a causa dell'emergenza epidemiologica da COVID 19. La programmazione è stata ad ogni modo condivisa e discussa con l'insegnante di classe, offrendo così una risorsa didattica aggiuntiva in tema di inclusione.

¹ Progetto 'Intreccio di fili colorati': Un protocollo di prima accoglienza per alunni immigrati neo giunti che si poneva come obiettivo la messa in atto di buone pratiche. Tra le principali: l'accoglienza nella scuola, l'accoglienza in classe, un primo riconoscimento dei vari ambienti scolastici, uscite nel quartiere, tutoraggio tra alunni, predisposizione di obiettivi di italiano L2 per prima e seconda alfabetizzazione, anticipazione del lessico e dei contenuti specifici di un argomento disciplinare, produzione libri (<https://diazilla.com/doc/99398/intreccio-di-fili-colorati---ic-vicenza-4>)

² Istituto tecnico statale Guido Piovene, Piano per l'inclusione: <https://itepiovene.edu.it/wp-content/uploads/2020/06/Piano-Inclusione-2020.pdf>

Scheda Lezione:

1. Introduzione alla letteratura *postcoloniale e della migrazione*

Insegnamento: Letteratura italiana

Ore: 55 minuti

I. Abstract

La lezione introdurrà gli studenti al concetto di Letteratura *postcoloniale e della migrazione*. Verranno discusse alcune sue definizioni, per portare gli alunni a cogliere le criticità dell'etichetta. Dopo un breve accenno alla colonizzazione italiana in Africa, si proseguirà con la lettura di due brani presi da due romanzi che trattano le vicende della colonizzazione etiope da due differenti prospettive: Eraldo Affinati, *Tempo di uccidere* – Gabriella Ghermandi, *Regina di fiori e di perle*.

II. Concetti chiave

- Letteratura *postcoloniale e della migrazione*
- La colonizzazione italiana in Africa
- Il concetto di prospettiva e punto di vista
- Ennio Flaiano – Gabriella Ghermandi

III. Obiettivi

Alla fine della lezione lo studente potrà:

- Conoscere una nuova componente di letteratura italiana (quella proveniente dalla componente migrante del nostro paese);
- Assumere consapevolezza critica sul concetto di *italianità* in letteratura oggi;
- Interrogarsi più consapevolmente sulla colonizzazione italiana in Africa e sulle sue conseguenze;
- Comprendere l'importanza di adottare diverse prospettive per osservare uno stesso fenomeno;
- Imparare a confrontarsi con l'opinione altrui.

IV. Componenti della lezione (55 minuti)

Introduzione (15 minuti) – Presentazione Power Point

- Spiegazione dell'etichetta 'Letteratura *postcoloniale e della migrazione*'.
- Breve introduzione alla storia coloniale italiana in Africa.

Corpo della lezione – Parte laboratoriale (40 minuti)

- Lettura di due brani rappresentanti una scena simile ma vista da due diverse prospettive: quella del colonizzatore (E. Flaiano, *Tempo di uccidere*) e quella del colonizzato (G. Ghermandi, *Regina di fiori e di perle*).
- Attività individuale: inserire in un foglio diviso in due colonne le somiglianze e le differenze tra i due brani. I fogli verranno poi raccolti.
- Attività di gruppo: i fogli raccolti saranno poi distribuiti in ordine sparso tra i diversi gruppi. Si aprirà così un dibattito attraverso un confronto tra punti di vista propri del gruppo e dei soggetti la cui prospettiva è espressa nelle schede che sono state loro consegnate.

V. Materiale

- Lavagna e proiettore
- Schede

VI. Bibliografia di riferimento

- Benvenuti G., *Il romanzo neostorico italiano*, Roma, Carrocci editore, 2012;
- Benvenuti G., “Raccontare la colonia. Sul ‘romanzo storico’ italiano contemporaneo”, *Poetiche*, 13(2-3): 425-445, 2011.
- Derobertis R., *Fuori centro. Percorsi postcoloniali nella letteratura italiana*, Roma, Aracne editrice, 2010
- Flaiano E., *Tempo di uccidere*, Milano, Bur Rizzoli, 2013;
- Ghermandi G., *Regina di fiori e di perle*, Roma, Donzelli editore, 2007.

Scheda Lezione:

2. Riscrittura del canone:

E. Flaiano, *Tempo di uccidere* –

G. Ghermandi, *Regina di fiori e di perle*

Insegnamento: Letteratura italiana

Ore: 55 minuti

I. Abstract

Dopo aver terminato l'attività di gruppo della lezione precedente, si proseguirà con una presentazione dei romanzi da cui i due brani sono stati estrapolati: E. Flaiano, *Tempo di uccidere* – G. Ghermandi, *Regina di fiori e di perle*. Si finirà con una breve attività in coppie.

II. Concetti chiave

- La colonizzazione italiana in Etiopia;
- Due prospettive: il colonizzatore e il colonizzato;
- La riscrittura del canone;
- La scrittura come costruzione di un passato comune.

III. Obiettivi

Alla fine della lezione lo studente potrà:

- Conoscere la storia coloniale italiana in Etiopia da una prospettiva inedita;
- Sviluppare capacità critiche e di confronto tra due testi;
- Intrecciare un contatto indiretto con l'esperienza migrante;
- Interrogarsi sui punti di vista propri e altrui;
- Imparare a confrontarsi in maniera costruttiva con i compagni.

IV. Componenti della lezione (55 minuti)

Corpo della lezione

- Fine dell'attività della scorsa lezione: un rappresentante, scelto dai gruppi del giorno precedente, espone alla classe ciò che è emerso dalle riflessioni (15 minuti).
- Partendo dalle riflessioni emerse, la parte centrale della lezione è volta a una presentazione dei due romanzi da cui i due brani sono stati tratti. (20 minuti) – Power Point.

Conclusione del ciclo di due lezioni dedicato alla riscrittura del canone:

- Attività in coppia: in un sacchetto, che cirolerà tra i banchi, sono contenute delle frasi riprese da entrambi i romanzi e mescolate. A turno, una coppia pesca un foglietto e legge ad alta voce la frase. L'obiettivo è definire a quale dei due romanzi appartiene e spiegarne il motivo. La coppia cercherà di dare una risposta insieme. (20 minuti)

V. Materiale

- Lavagna e proiettore (parte frontale)
- Contenitore con all'interno frasi estrapolate dai due romanzi (parte laboratoriale)

VI. Bibliografia di riferimento

- Baraldi M., "Il cuore di tenebra di un uomo ridicolo", *Quaderni del '900*, 4: 97-104, Pisa-Roma, Istituti Editoriali e poligrafici Internazionali, 2004.
- Benvenuti G., *Il romanzo neostorico italiano*, Roma, Carrocci editore, 2012;
- Benvenuti G., "Da Flaiano a Ghermandi: riscritture postcoloniali", in "Coloniale e postcoloniale nella letteratura degli anni 2000", *Narrativa*, n.s., 33-34: 311-321, 2012.
- Flaiano E., *Tempo di uccidere*, Milano, Bur Rizzoli, 2013;
- Ghermandi G., *Regina di fiori e di perle*, Roma, Donzelli editore, 2007.

Scheda Lezione:

3. Giochiamo a Dixit: il concetto di 'Prospettiva'

Insegnamento: Letteratura italiana

Ore: 55 minuti

I. Abstract

Apportando alcune integrazioni al gioco 'Dixit', la lezione introduce gli studenti al concetto di 'Prospettiva' e di 'Società interculturale', caratteristica della realtà interetnica attuale.

II. Concetti chiave

- Prospettiva
- Realtà multiculturale

III. Obiettivi

Alla fine della lezione lo studente potrà:

- Avere maggiore consapevolezza circa la pluralità di sguardi su un dato fenomeno;
- Ragionare in maniera più critica sul proprio repertorio culturale personale;
- Sviluppare interesse verso la conoscenza dell'*Altro*.

IV. Componenti della lezione (55 minuti)

Introduzione (10 minuti)

Spiegazione delle regole del gioco 'Dixit'

(Le regole sono quelle del gioco originale. In aggiunta si chiederà alla figura del narratore di descrivere la carta con frasi che facciano appello a sue conoscenze ed esperienze pregresse, che reputa condivise solo con alcuni compagni. Gli si chiederà così di mettere per iscritto i nomi di coloro che secondo lui indovineranno).

Corpo della lezione (30 minuti)

La classe, divisa in gruppi, comincia a giocare.

Conclusione (15 minuti)

Perché abbiamo giocato? Spiegazione: i concetti di 'Prospettiva' e di 'Realtà interculturale'.

V. Materiale

- Lavagna e proiettore;
- Dixit.

Scheda Lezione:

4. La co-autorialità nei romanzi degli scrittori migranti: Antar Mohammed e Wu Ming 2, *Timira. Romanzo meticcio*.

Insegnamento: Letteratura italiana

Ore: 55 minuti.

I. Abstract

La lezione introdurrà gli studenti al concetto di co-autorialità nei romanzi degli autori migranti. A titolo esemplificativo, si tratterà il caso di *Timira. Romanzo meticcio*, degli autori Antar Mohammed e Wu Ming 2.

III. Obiettivi

Alla fine della lezione lo studente potrà:

- Conoscere in maniera critica il concetto di co-autorialità;
- Avere una visione più ampia sulla colonizzazione italiana in Somalia;
- Approfondire ulteriormente una nuova sfumatura di letteratura italiana;
- Entrare in contatto indiretto con l'esperienza migrante: il caso di *Timira* (Isabella Marincola);
- Sviluppare capacità di immedesimazione nell'*Altro*.

II. Concetti chiave

- Letteratura postcoloniale e della migrazione;
- Colonizzazione italiana in Somalia.
- Co-autorialità;
- Collettivo bolognese: Wu Ming;

IV. Componenti della lezione (55 minuti)

Introduzione (10 minuti)

- Presentazione del romanzo *Timira. Romanzo meticcio*.

Corpo della lezione (45 minuti) – *Presentazione Power Point*

- Analisi degli autori: Wu Ming 2, Antar Mohammed, *Timira* (Isabella Marincola);
- Introduzione al concetto di co-autorialità;
- Spiegazione del romanzo e delle vicende trattate.

V. Materiale

- Lavagna e proiettore

VI. Bibliografia di riferimento

- Wu Ming, A. Mohamed, *Timira. Romanzo meticcio*, Torino, Einaudi, 2012.
- Benvenuti G., *Il romanzo neostorico italiano*, Roma, Carrocci editore, 2012;
- Amici M. “La narrazione come mitopoiesi secondo Wu Ming”, *Bollettino di Italianistica*, 1:184-207, 2006.
- <https://www.wumingfoundation.com/giap/>

Scheda Lezione:

5. I testi delle canzoni per sensibilizzare all'incontro con l'*Altro*

Insegnamento: Letteratura italiana

Ore: 55 minuti

I. Abstract

La lezione, servendosi del linguaggio musicale, cercherà di sensibilizzare all'incontro con l'*Altro*. La scrittura, in qualsiasi sua forma, può sviluppare nelle nuove generazioni una maggiore capacità di immedesimazione e ampliamento delle prospettive.

II. Concetti chiave

- La musica come strumento per l'inclusione;
- Immigrati di seconda generazione;
- I rapper di San Siro, Milano: Neima Ezza;
- Ghali, *Cara Italia*;
- Giorgio Gaber, *Io non mi sento italiano*.

III. Obiettivi

Alla fine della lezione lo studente potrà:

- Sviluppare una maggiore conoscenza dell'*Altro*;
- Capire l'importanza della parola nel riconoscimento dell'io nell'*Altro*;
- Interrogarsi in maniera critica sulla presenza migratoria in Italia;
- Capire l'importanza di guardare ai fenomeni da due prospettive.

IV. Componenti della lezione (55 minuti)

Introduzione (20 minuti)

- Il linguaggio musicale come forma di espressione;
- L'esperienza del rapper Neima Ezza (documentario);

Corpo della lezione (20 minuti)

- L'esperienza del rapper Ghali, parte degli 'immigrati di seconda generazione';
- Ascolto della canzone *Cara Italia*, ponendo l'accento su alcune parti del testo;

- Lettura di una lettera di Ghali all'Italia.

Conclusion (15 minuti)

- Presentazione e ascolto di una canzone di Giorgio Gaber, *Io non mi sento italiano*;
- Riflessione finale sul ciclo di lezioni.

V. Materiale

- Lavagna e proiettore
- Youtube

VI. Bibliografia di riferimento

- Ghali, *Cara Italia*, 26 gennaio 2018.
- Zanko, *Stranieri in ogni nazione*, #powerpopuli, 14 gennaio 2014.
- Giorgio Gaber, *Io non mi sento italiano*, 24 gennaio 2003.
- Benadusi M., *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Firenze, Editpress, 2017
- <http://www.marcoliberti.it/article-io-non-mi-sento-italiano-l-ultima-perla-di-giorgio-gaber-100796761.html>
- Documentario Neima Ezza, Perif: <https://www.youtube.com/watch?v=ci2vYQieK9c>

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adorno T. W., Frenkel-Brunswik E., Levinson D. J., Sanford R. M., *The Authoritarian Personality*, Manhattan, New York, J. & J. Harper, 1950.
- Affinati E., *La città dei ragazzi*, Milano, Mondadori, 2008.
- Affinati E., *Via dalla pazza classe*, Milano, Mondadori, 2019.
- Affinati E., Lenzi A. L. (con illustrazioni di E. Lenzi), *Italiani anche noi. Corso di italiano per stranieri. Il libro della scuola Penny Wirton*, Trento, Erickson, 2018.
- Affinati E., Lenzi A. L. (con illustrazioni di E. Lenzi), *Il libro degli esercizi della scuola Penny Wirton*, Trento, Erikson, 2018.
- Allport G., *The nature of Prejudice*, Cambridge, Addison-Wesley Publishing company, 1954, [trad. it. *La natura del pregiudizio*, Firenze, la Nuova Italia, 1976].
- Aronson E., Patnoe S., *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*, New York, Pinter & Martin, 2011.
- Aronson J., Steele C.M., “Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans”, *Journal of personality and social psychology*, 69(5): 797-811, 1995.
- Augé M., *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Parigi, SEUIL, 1992. [trad. it. di Rolland D., *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera, 2005].
- Bachtin M., *Dostoevskij: poetica e stilistica*, Torino, Einaudi, 2002.
- Baraldi M., “Il cuore di tenebra di un uomo ridicolo”, *Quaderni del '900*, 4: 97-104, Pisa-Roma, Istituti Editoriali e poligrafici Internazionali, 2004.
- Barile L., “Scrittori migranti in un incontro a Siena”, *Moderna*, 12(1): 105-112, 2010.
- Benadusi M., *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Firenze, Editpress, 2017.
- Benini S., “Tra Mogadiscio e Roma: Le mappe emotive di Igiaba Scego”, *Forum Italicum*, 48(3): 477-494, 2014.
- Benvenuti G., “Da Flaiano a Ghermandi: riscritture postcoloniali”, in “Coloniale e postcoloniale nella letteratura degli anni 2000”, *Narrativa*, n.s., 33-34: 311-321, 2012.
- Benvenuti G., *Il romanzo neostorico italiano. Storia, memoria, narrazione*, Roma, Carrocci editore, 2012.
- Benvenuti G., “Raccontare la colonia. Sul ‘romanzo storico’ italiano contemporaneo”, *Poetiche*, 13(2-3): 425-445, 2011.
- Berry J. W., “Acculturation and adaptation in a new society”, *International Migration*, 30(1): 69-85, 1992.

- Berry J. W., *Acculturation and health: theory and research*, in Kazarian S. S., Evans D. R. (a cura di), *Cultural clinical psychology: Theory, research, and practice*, London, Oxford University Press, 1998, pp. 39-57.
- Berry J. W., *Acculturation as varieties of adaptation* in Padilla A. (Ed.), *Acculturation: Theory, models and findings*, Boulder, Westview press, 1980, pp. 9–25.
- Berry J. W., *Psychology of acculturation*, in R. Brislin (Ed.), *Applied Cross-Cultural Psychology*, London, Sage, 1990.
- Boas F., *Anthropology and Modern Life*, New York, W.W. Norton & Company, 1928.
- Borrini C. e De Sanctis G., *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, 2019, in MIUR - Ufficio Statistica e studi (<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-nell-a-s-2017-2018>).
- Bourdieu P, Passeron J. C., *La riproduzione. Teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*, Firenze, Il Mulino, 1972.
- Bourhis R. Y., Moise L. C., Perrault S., Senecal S., “Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach”, *International Journal of Psychology*, 32(6): 369-386., 1997.
- Bowles S, Gintis H.I, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1976.
- Brewer M. B., Miller N., “Beyond the contact hypothesis: theoretical perspectives on desegregation” in Miller N., & Brewer M. B. (Eds.), “Groups in contact: The psychology of desegregation”, Orlando, FL, *Academic Press of Social Psychology*, 34: 281-30, 1984.
- Brown D. H., *Learning a second culture*, in Valdes J. M., *Culture Bound*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Brugnolo S., *La tentazione dell'Altro. Avventure dell'identità occidentale da Conrad a Coetzee*. Roma, Carrocci editore, 2017.
- Callari Galli M., *Per un'educazione all'alterità*, in Poletti F. (a cura di), *L'educazione interculturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 29-42.
- Campbell D.T., *Ethnocentric and other altruistic motives*. In Levine D. (ed.), *Nebraska symposium on motivation*, Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1965, pp. 283-311.
- Cardamone G., *Lineamenti di storia dell'etnopsichiatria*, in Benadusi M. (a cura di), *Dislocare l'antropologia. Connessioni disciplinari e nuovi spazi epistemologici*, Rimini, Guaraldi, 2006, pp. 209-224.
- Carnaghi A., Arcuri L., *Parole e categorie: la cognizione sociale nei contesti intergruppo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2007.
- Ceserani R., *Raccontare la letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990.
- Coetzee J. M., *Foe*, Londra, Secker, editore, 1986; [trad. italiana di Colombo G. P.: Coetzee J. M., *Foe*, Torino, Milano, Rizzoli, 1987].

- Commissione europea/EACEA/Eurydice, *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali*. Rapporto Eurydice, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2019. (http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2019/01/Integrazione_studenti_migranti.IT_.pdf)
- Comparini A., “Flaiano twenty years later. Re-reading *Tempo di uccidere*”, *La Modernità Letteraria*, 10: 51-63, 2017.
- Crisp R. J., Stathi S., Turner R. N., Husnu S., “Imagined intergroup contact: theory, paradigm and practice”, *Social and Personality Psychology Compass*, 3(1): 1–18, 2009.
- Crisp R. J., Turner R. N., “Can imagined interactions produce positive perceptions? Reducing prejudice through simulated social contact”, *American Psychologist*, 64(4): 231–240, 2009.
- Crovetto P., *Nota introduttiva*, in Todorov T., *La conquista dell’America. Il problema dell’«altro»*, Torino, Einaudi, 1992, p. VII-XIII.
- D’Arzo S., *Penny Wirton e sua madre*, Torino, Einaudi, 1978.
- David B., Turner J. C., “Studies in self-categorization and minority conversion: The ingroup minority in intragroup and intergroup contexts”, *British Journal of Social Psychology*, 38: 115-134, 1999.
- De Certeau M., *L’écriture de l’histoire*, Parigi, Gallimard, 1975 [trad. it. *La scrittura della storia*, Milano, Jaca Book, 2006].
- Defoe D., *Robinson Crusoe*, Londra, W, Taylor, 1719; [trad. it di Paronelli M.: D. Defoe, *Robinson Crusoe*, Milano, Vallardi, 1923].
- Dei F., *A cosa serve l’etnografia in una scuola?* in Simonicca A. (a cura di), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma, CISU, 2011, pp. 381-397.
- Del Boca A., *Italiani brava gente?* Vicenza, Neri Pozza Editore, 2005.
- Del Boca A., *La nostra Africa*, Vicenza, Neri Pozza Editore, 2003.
- Derobertis R., *Fuori centro. Percorsi postcoloniali nella letteratura italiana*, Roma, Aracne editrice, 2010.
- De Signoribus E., *Memoria dal chiuso mondo*, Macerata, Quodlibet, 2002.
- Devine P.G., “Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1): 5-18, 1989.
- Dollard J., *Frustrazione e aggressività*, a cura di Kanizsa G., Firenze, Giunti-Barbera, 1967.
- Dotti M., “Eraldo Affinati: «Un elogio del ripetente»”, 29 settembre 2016, (<http://www.vita.it/it/article/2016/09/29/eraldo-affinati-un-elogio-del-ripetente/124379/>).
- Enzensberger H. M., *La Grande Migrazione*, Torino, Einaudi, 2003.

- Erickson F., *Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement*, in Jacob E., Jordan C. (ed.), *Minority Education: Anthropological Perspective*, Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1993.
- Falvo R., Capozza D., Hichy Z., Di Sipio A., “Imagined contact favors humanization of individuals with intellectual disabilities: A two-wave study”, *Life Span and Disability*, 17(1): 39–57, 2014.
- Fiorucci M., “Per una scuola interculturale”, *SIPED*, 2015 (https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/06/Per_una_scuola_interculturale.pdf)
- Flaiano E., *Aethiopia: appunti per una canzonetta* in *Opere*, Milano, Classici Bompiani, 1988.
- Flaiano E., *Tempo di uccidere*, Milano, Bur Rizzoli, 2018.
- Furnham A., Bochner S., *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*, London, Methuen, 1986.
- Gaertner S.L., Dovidio J.F., *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*, New York, Psychology Press, 2000.
- Gaertner S.L., Dovidio J.F., *The aversive form of racism*, in Dovidio J.F. e Gaertner S.L. (a cura di), *Prejudice, Discrimination and Racism*, New York, Academic, 1986, pp. 61-90.
- Galanti C. M., *Paradigma indiziario e fotografia; Sebald, Modiano, Perec*, in Albertazzi S., Amigoni F. (a cura di), *Guardare oltre. Letteratura, fotografia e altri territori*, Roma, Meltemi, 2007, p. 89-106.
- Galloni F., *Giovani sikh tra italiani*, in Gobbo F. (a cura di), *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, CISU, 2007, pp. 85-100.
- Galloni F., *Giovani indiani a Cremona*, Roma, CISU, 2009.
- Gearing F., “Where We Are and Where We Might Go from Here: Steps Toward a General Theory of Cultural Transmission”, *Council on Anthropology and Education Newsletter*, 4(1): 1-10, 1974.
- Ghermandi G., “El Ghibli: Nascita e realizzazione di una rivista di letteratura migrante e di una sua redattrice”, *Il lettore di provincia*, 123-124: 133-145, 2005.
- Ghermandi G., *Regina di fiori e di perle*, Roma, Donzelli editore, 2017.
- Gibson M. A., *Playing by the Rules*, in Spindler G. (ed.), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Prospect Heights, Illinois, Waveland Press, 1997, pp. 262-270.
- Giovannini G., *Scuola, ma non solo: i minori di origine immigrata in Italia*, in Chaloff J., Queirolo Palmas L. (a cura di), *Scuola e migrazioni in Europa. Dibattiti e prospettive*, Roma, Carrocci, 2006, pp. 153-178.
- Gnisci A., *Via della Decolonizzazione europea*, Isernia, Cosmo Iannone editore, 2004.

- Gobbo F., *Pedagogia interculturale: Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carrocci, 2000.
- Gobbo F., “Per una «conversazione» tra educazione, scuola e antropologia”, in M. Benadusi (a cura di), “Antropologia, scuola, educazione”, *Scuola Democratica*, 1-2: 41-62, 2001.
- Gomes A. M., «*Vegna che ta fago scriver*». *Etnografia della scolarizzazione in una comunità di Sinti*, Roma, CISU, 1998.
- Heath S. B., *Ways with words: Language, life, and Work in Communities and Classrooms*, New York, Cambridge University Press, 1983.
- Heider F., *The Psychology of Interpersonal Relations*, Wiley, New York, 1958.
- Hewitt E. L., “Ethnic Factors in Education”, *American Anthropologist*, 7(1): 1-17, 1905.
- Iaconis G., “Alcuni aggiornamenti sulla ricezione letteraria del colonialismo italiano”, *Quaderni del '900*, 4: 89-96, 2004.
- Kalokerinos E., Leuven K., Kjelsaas K., Bennetts S., von Hippel C., “Men in pink-collars: Stereotype threat and disengagement among male teachers and child protection workers: Men in Pink Collars”, *European Journal of Social Psychology*, 47 (5): 553-565, 2017.
- Katz I., Hass R.G., “Racial ambivalence and American value conflict: Correlational and priming studies of dual cognitive structures”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6): 893-905, 1988.
- Komla Ebri K., Oralita`: Dalla tradizione orale alla scrittura. s.d. Consultabile all'indirizzo: ww3.comune.fe.it/vocidalsilenzio/attikossi.htm (ultimo accesso 9 novembre 2020)
- La Porta F., “L'italiano come scelta”, *Il Sole 24 Ore*, 21 agosto 2011.
- Lévi-Strauss C., *Antropologia strutturale*, Milano, Il Saggiatore, 1966.
- Lewis N. A., Sekaquaptewa D., “Beyond test performance: a broader view of stereotype threat”, *Current Opinion in Psychology*, 11: 40-43, 2016.
- Lewis O., *The children of Sanchez. Autobiography of a Mexican Family*, New York, Random House, 1961.
- Liebkind K., *Acculturation*, in Brown R. & Gaertner S. (Eds.) *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*, Oxford, Blackwell, 2001, pp. 386-406.
- Lombardi-Diop C., *Postfazione* a Ghermandi G., *Regina di fiori e di perle*, Roma, Donzelli editore, 2017.
- Longoni A., *Prefazione*, in Flaiano E., *Tempo di uccidere*, Milano, Bur Rizzoli, 2018.
- MacLeod J., *Aint't No Makin'It: Leveled Aspirations in a Low-Income Neighborhood*, Boulder, Westview Press, 1987.
- McConahay J.B., “Modern racism and modern discrimination: the effects of race, racial attitudes, and context on simulated hiring decisions”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(4): 551-558, 1986.

- McDermott R., Varenne H., “Ricostruire la cultura nella ricerca pedagogica”, in Benadusi M. (a cura di), “Antropologia, scuola, educazione”, *Scuola Democratica*, 1-2: 63-88, 2001.
- Merton R. K., *La profezia che si autoavvera*, in *Teoria e Struttura Sociale*, II, Bologna, Il Mulino, 1971, p. 776.
- Morningstar M. E., Shogren K.A., Lee H., Born K., “Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms”, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. Advance online publication*, 40(3): 192-210, 5 giugno 2015.
- Naguib M., “La crisi dell'intellettuale e il dramma di conversazione ne *La conversazione continuamente interrotta* di Ennio Flaiano”, *Kepos*, 1: 243-263, 2019.
- Nasson L., “Alla base di ogni espansione, il desiderio sessuale'. Negotiating exoticism and colonial conquest in Ennio Flaiano's *Tempo di uccidere*”, *Studi d'italianistica nell'Africa australe / Italian Studies in Southern Africa*, 1: 40-58, 2012.
- Nota L., Ginevra M. C., Soresi S., (a cura di), *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, Padova, CLEUP, 2015.
- Oblique studio, *Intervista a Igiaba Scego*, Roma, 15 febbraio 2012, in Scego I., *La mia casa è dove sono*, Loescher editore, Torino, 2012, pp. 190-199.
- Ogberg K., “Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments”, *Curare*, 29(2/3): 142-146, 2006.
- Ogbu J., “School Ethnography: A Multilevel Approach”, *Anthropology and Education Quarterly*, 13(4): 290-307, 1981.
- P. Palumbo, “National Integrity and African Maliase in Ennio Flaiano's *Tempo di uccidere*”, *Forum Italicum*, 1: 53-68, 2002.
- Peck C. A., Donaldson J., Pezzoli M., “Some benefits non handicapped adolescents perceive for themselves from their social relationship with peers who have severe handicaps”, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 1: 241-249, 1990.
- Perec G., *Pensare/classificare*, Milano, Rizzoli, 1989.
- Pettigrew T. F., “The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4): 461-476, 1979.
- Pettigrew T.F., Meertens R.W., “Subtle and blatant prejudice in Western Europe”, *European Journal of Social Psychology*, 25(1): 57-75, 1995.
- Pettigrew T. F., Tropp L. R., “A meta-analytic test of intergroup contact theory”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 90: 751-783, 2006.
- Piasere L., *A scuola. Tra antropologia e educazione*, Firenze, Seid, Editori, 2010.
- Philips S. U., *The invisible culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*, New York, Longmans, 1983.
- Picca L.H., Feagin J.R., *Two-Faced Racism*, New York, Routledge, 2007.

- Poe E. A., *Il cuore rivelatore* in *I racconti del terrore*, Mondadori, Milano, 2011.
- Portelli A., “Le origini della letteratura afroitaliana e l’esempio afroamericano”, in AA.VV., “Globalizzazione e identità”, *L’ospite ingrato. Annuario del Centro Studi Franco Fortini*, Anno III, Macerata, Quodlibet, 2000, pp. 69-86.
- Prisco M., “Il significato dello svelamento dei crimini del colonialismo italiano in *Tempo di uccidere, Regina di fiori e di perle ed Oltre Babilonia*”, *Quaderni del ‘900*, 12: 103-107, 2012.
- Proglione G., “Letteratura postcoloniale: ridiscutere la storia coloniale italiana?”, *Quaderni del 900*, 12: 109-115, 2012.
- Proto Pisani A., “Igiaba Scego, scrittrice post-coloniale in Italia”, *Italies*, 14: 427-449, 2010.
- Quaquarelli L., “Le domestiche della globalizzazione. Il lavoro femminile nella letteratura italiana dell’immigrazione”, *Narrativa*, 31-32: 249-256, 2010.
- Raimondi E., *Letteratura e identità nazionale*, a cura di Menetti E., Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- Rati A. R., “Non bisogna muoversi. Note a Flaiano viaggiatore”, *Carte di viaggio*, 10: 115-122, 2017.
- Ricorda R., “Scrittori del mondo arabo, iraniano e turco leggono Sciascia”, *Todomodo. Rivista internazionale di studi sciasciani*, 9: 21-24, 2019.
- Rivellini G., Terzera L., Amati V., “Individual, dyadic and network effects in friendship relationships among Italian and foreign schoolmates”, *GENUS*, 67: 1-27, 2011.
- Rivera A., *Oltre le retoriche dell’interculturale*, in Mantovani S., Salvarani B. (a cura di), *Io ti vedo. Tu mi guardi. L’intercultura oggi in Italia, panorama e prospettive*, Torino, EGA Editore, 2005, pp. 99-109.
- Rocchi M. A., “«Tempo di sanare». Il baule delle ‘vecchie storie’ di Gabriella Ghermandi”, *La Modernità letteraria*, 8:129-139, 2015.
- Rocchi M. A., “Storie sul filo del tempo. Intervista a Gabriella Ghermandi”, *La modernità letteraria*, 8: 173-185, 2015.
- Rosenstiel A., “Educational Anthropology: A new Approach to cultural Analysis”, *Harvard Educational Review*, 24: 28-36, 1954.
- Rosenthal R. & Jacobson L., *Pygmalion in the classroom*, Expanded edition, New York, Irvington, 1992.
- Scego I., “La madre e l’altra madre: la questione della lingua in Ghermandi e Ubax Cristina Ali Farah”, *Moderna*, 13(1): 87-104, 2010.
- Scego I., *La mia casa è dove sono*, Torino, Loescher editore, 2012.
- Scego I., *La nomade che amava Alfred Hitchcock*, Roma, Sinnos, 2003.
- Scego I., “Lettera al presidente della Repubblica Napolitano”, *l’Unità*, pp. 11- 12, 30 aprile 2010.

- Scego I., "Nella luce accecante di Mogadiscio non ero una minoranza", *l'Unità*, 13 luglio 2009, pp. 32-33.
- Sears, D.D., *Symbolic racism*, in Katz P.A. e Taylor D.A. (a cura di), *Eliminating Racism: Profiles in Controversy*, New York, Plenum, 1988, pp. 53-84.
- Sergiacomo L., *Invito alla lettura di Flaiano*, Milano, Mursia, 1996.
- Shakespeare W., *The Tempest*, Kermode F. (ed.), Methuen e Co., Londra, 1958 [trad.it. di Lombardo A., *La tempesta*, Garzanti, Milano, 2015].
- Sherif M., *Social Interaction, Process and Products*. Chicago: Aldine, 1967; trad. it.: *L'interazione sociale*, Bologna, Il Mulino, 1972.
- Simonetti M., "Mal di Flaiano: L'Africa fra il gioco e il massacro", *Studi d'italianistica nell'Africa Australe*, 6: 8-23, 1993.
- Simonica A., *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma, CISU, 2011.
- Skocki T., "Il soldato italiano in colonia e il suo rapporto con l'Altro. "Il giovane maronita" di Alessandro Spina e "Tempo di uccidere" di Ennio Flaiano", *Narrativa*, 33-34: 333-342, 2012.
- Sossi F., "Dialogo a distanza con Gabriella Ghermandi", in *Storie migranti. Una storia delle migrazioni attraverso i racconti dei migranti*, (luglio-novembre 2008), novembre 2008, (<http://www.storiemigranti.org/>)
- Spagnoletti G., *Flaiano narratore in Ennio Flaiano: l'uomo e l'opera. Atti del Convegno Nazionale nel decennale della morte dello scrittore* (Pescara, Associazione culturale «E. Flaiano», 19-20 ottobre 1982), editore Fabiani, 1989.
- Spindler G., *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*, Prospect Heights, Illinois, Waveland Press, 1997.
- Spivak G. C., *Can the Subaltern Speak?* in Nelson C., Grossberg L. et alii, *Marxism and the Interpretation of Culture*, London, Macmillan Education, 1988, pp. 271-313.
- Suàrez-Orozco M. M., Suàrez-Orozco C., *Hispanic Cultural Psychology: Implications for Education Theory and Research*, in Phelan P., Davidson A.L. (eds.), *Renegotiating Cultural Diversity in American Schools*, New York, Teachers College Press, 1993, pp. 108-138.
- Suàrez-Orozco M. M., Suàrez-Orozco C., De Vos G. A., *Migrazione e status di minoranza: l'adattamento dei giovani Messicani negli Stati Uniti*, in Mastronardi V. (a cura di), *Criminologia, psichiatria forense e psicologia giudiziaria. Scritti in Memoria di Franco Ferracuti*, Roma, Antonino Delfino Editore, 1996, pp. 467-493.
- Suàrez-Orozco M. M., Suàrez-Orozco C., *Transformations: Immigration, Family Life, and Achievement Motivation Among Latino Adolescents*, Stanford, California, Stanford University Press, 1995.
- Surdich F., *L'esplorazione italiana in Africa*, Milano, Il Saggiatore, 1982.

- Taddeo R., “Regina di fiori e di perle” in *El Ghibli. Rivista online di letteratura della migrazione*, 14 maggio 2007 (<http://www.el-ghibli.org/regina-di-fiori-e-di-perle/>).
- Taddia F., “«Negra», romana e romanista”, *La Stampa*, 9 ottobre 2010.
- Tajfel H., Billig M., Bundy R. P., Flament C., “Social Categorization and Intergroup Bheaviour”, *European Journal of Social Psychology*, 1(2): 149 – 178, 1971.
- Tajfel H., Turner J.C., *An integrative theory of intergroup conflict*. In Austin W.G. e Worchel S. (eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA, Brooks/Cole, 1979, pp. 33-47.
- Todorov T., *La conquista dell’America. Il problema dell’«altro»*, Einaudi, Torino, 1992.
- Ufficio statistico dell’Unione Europea [Eurostat], (migr_imm1ctz) e (migr_pop1ctz), Marzo 2019, in (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/it)
- Varenne H., McDermott R., *Successful Failure. The School America Builds*, Boulder (Colorado), Westview Press, 1999.
- Venturini M., “Una scrittrice in between. Colloquio con Igiaba Scego”, *Caffè Michelangiolo*, 3: 4-7, settembre-dicembre 2008.
- Villano, P., *Psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- Willis P., *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Westmead, England, Saxon House, 1977. [trad. it., *Scegliere la fabbrica. Scuola, resistenza e riproduzione sociale*, Roma, CISU, 2012].
- Wolcott H., “Propriospect and the Acquisition of Culture”, *Anthropology and Education Quarterly*, 22(3): 251-273, 1991.

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

- Commento di Gabriella Ghermandi a un post online di Antonella Pizzo: <http://viadellebelledonne.wordpress.com/2007/08/24/tempo-di-uccidere-di-ennio-flaiano-premio-strega-1947-lettura-di-antonella-pizzo>
- Definizione di “Ascari”: <https://www.treccani.it/enciclopedia/ascari/>
- Il concetto di ‘nazione’: <http://www.treccani.it/enciclopedia/nazione/>
- Il concetto di Resilienza:
<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/lelasticit%C3%A0-di-resilienza/928#:~:text=In%20fisica%20resilienza%20%C3%A8%20la,subito%20nel%20colpo%20di%20rimando.>
- Istituto professionale Americo Da Schio di Vicenza:
<http://www.adaschio.gov.it/progetti/alunni-con-cittadinanza-non-italiana/>
<http://www.adaschio.gov.it/intercultural/>

Istituto professionale Bartolomeo Montagna: <https://www.montagna.edu.it/inclusione/>

Istituto tecnico statale Guido Piovene, Piano per l'inclusione:
<https://itepiovene.edu.it/wp-content/uploads/2020/06/Piano-Inclusione-2020.pdf>

La carta di Arno Peters: <https://www.atlanteguerre.it/cartografia/carta-di-peters/>

Napolitano G., *Intervento all'incontro dedicato ai «nuovi cittadini italiani»*, 15 novembre 2011
(https://archivio.quirinale.it/discorsi-bookreader/discorsi/Viaggio_in_Italia_discorsi_interventi_Napolitano_2011_2012.html#page/144/mode/2up)

Piano triennale dell'offerta formativa, liceo Antonio Pigafetta:
<http://www.liceopigafetta.edu.it/wp-content/uploads/2018/11/PTOF-Liceo-Pigafetta-2019-22-approvato-26-ottobre-2018.pdf>, p. 5.

Piano triennale dell'offerta formativa, liceo A. Ceccato di Thiene:
https://www.auloceccato.edu.it/content/download/11237/120297/file/POF%20triennale_2019_2022_giugno_2020.pdf

Piano triennale dell'offerta formativa, liceo G. Chilesotti di Thiene:
<https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/VITF06000A/itt-g-chilesotti/ptof/naviga/>

Piano triennale formativo, liceo D.G. Fogazzaro di Vicenza:
<https://www.fogazzaro.edu.it/sito/downloadAllegatiSito.php?idFile=5402>.

Piano triennale dell'offerta formativa, liceo G.B. Quadri di Vicenza:
<http://www.liceoquadri.edu.it/wp-content/uploads/PTOF.pdf>

Progetto 'intreccio di fili colorati': <https://diazilla.com/doc/99398/intreccio-di-fili-colorati---ic-vicenza-4>

Rivista di letteratura migrante: <http://www.el-ghibli.org/>