

## **L'antropologia culturale nella scuola europea contemporanea**

La tesi che l'antropologia culturale dovrebbe avere un posto centrale nella scuola contemporanea è qui sviluppata intorno a due perni, entrambi incardinati sul presupposto che la nostra società debba educarsi al multiculturalismo per affrontare i numerosi cambiamenti in atto, i quali - se ignorati - rischiano di comprometterne la stabilità. Lo svolgimento considera il carattere applicativo delle scienze umane, indagando fino a che punto le questioni di ordine epistemologico sullo statuto di queste discipline si ripercuotano sulla difficoltà che esse hanno nel trovare legittimazione come competenze professionali. Il cuore dell'argomentazione sostenuta è che, al di fuori del mondo accademico, questi saperi, che pure presentano una chiara connotazione operativa e quindi professionalizzante, non sono riconosciuti pienamente in tale funzione. Questo ha a che fare con il ruolo che l'immaginario della nostra cultura affida alle scienze, definite *morbide*, in virtù del loro metodo qualitativo.

Il primo argomento svolto concerne l'apporto formativo che la competenza antropologica offre alla professione del docente. Il connubio tra i due ambiti - avviato alla teorizzazione nella seconda metà del secolo scorso (Spindler 1954) - non ha avuto un proficuo seguito. Oggi esso richiede ulteriori sviluppi: le politiche educative dovrebbero concentrarsi sull'esigenza di una pedagogia interculturale e sulla presenza, nelle istituzioni, di mediatori culturali.

Il secondo tema riguarda la regolamentazione dell'accesso ai percorsi abilitanti, ovvero l'inclusione del titolo di laurea magistrale in antropologia - che inspiegabilmente ne è stato escluso fino ad oggi - ai concorsi per l'insegnamento. In particolare si discute la recentissima revisione delle classi di abilitazione con l'istituzione della A-23 per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri. Dopo l'iniziale prospetto in cui, di fatto, il governo si era limitato ad accorpere alcune delle classi di concorso già esistenti, le numerose critiche provenienti dalle università e dall'opinione pubblica, hanno indotto la settima commissione a riformulare il quadro complessivo. Nell'ultima versione l'antropologia trova finalmente posto tra gli altri titoli di accesso, anche per il suo più naturale sbocco - la classe A18 ex A036 (Scienze Umane), paradossalmente negatole finora. Permangono però significativi dubbi sulle modalità attuative e sull'esistenza di una consapevolezza teorica e pedagogica alla base del provvedimento.

### **0.**

Lo spunto a stendere per iscritto le riflessioni che seguono mi è giunto dalla proficua discussione avvenuta lo scorso 12 novembre 2015 quando - su invito della prof.ssa A. Ciattini - ho presentato agli studenti frequentanti il corso di antropologia religiosa

all'università di Roma la Sapienza le mie considerazioni sullo spazio e sul ruolo che la scuola dovrebbe garantire all'antropologia in una società multiculturale.

Riporto brevemente i temi principali che sono emersi in quella sede.

La parola chiave della discussione è stata "paradosso": l'antropologia culturale, regolarmente insegnata nei licei delle Scienze Umane da docenti abilitati nella classe di concorso A036 (ai quali spetta anche l'insegnamento di pedagogia, psicologia, filosofia e sociologia), non conferiva - con il titolo di laurea in discipline etno-antropologiche - accesso ai percorsi abilitanti, neanche per la stessa A036. Ciò significa che questa materia è stata, da sempre, sistematicamente insegnata da laureati in altre discipline, seppure attigue.

Le fonti ufficiali del Miur<sup>1</sup> - inoltre - omettono a tutt'oggi di citare l'antropologia tra le materie insegnate nei suddetti licei sebbene, come si può facilmente verificare consultando il sito delle istituzioni scolastiche interessate, vengano adottati manuali di antropologia, disciplina portante in entrambi gli indirizzi esistenti (Scienze Umane indirizzo tradizionale e indirizzo economico-sociale).

Come se non bastasse, i nuovi percorsi abilitanti offrono una formazione sulla competenza pedagogico-didattica che - contrariamente alle vecchie Ssis (Scuole statali di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) - non contempla una solida preparazione antropologica.

Né si attendevano miglioramenti dal progetto "Buona Scuola", il quale, al contrario, sembrava - con la bozza pubblicata qualche mese fa e solo da pochi giorni (il 21 gennaio 2016 per la precisione) revisionata a seguito delle numerose segnalazioni provenienti dal mondo accademico e dall'opinione pubblica interessata - accentuare questo paradosso con due diversi provvedimenti interni al riordino delle classi di concorso. Innanzi tutto la nuova A18 (ex A036) che riproponeva le identiche condizioni della A036; in secondo luogo l'introduzione della classe A23 con cui è stato finalmente istituzionalizzato l'insegnamento - destinato agli studenti stranieri - dell'italiano come seconda lingua, ma che, inesorabilmente, non includeva la laurea in antropologia come requisito di accesso.

A distanza di soli due mesi da quell'incontro - le numerose critiche,<sup>2</sup> alcune delle quali sollevate proprio a seguito di ciò che ne era emerso - hanno indotto il governo a correggere la bozza, provocando il rinvio del concorso per l'insegnamento.

La più significativa modifica concernente il tema qui indagato è quella che vede il titolo di laurea in antropologia ed etnologia finalmente incluso tra i requisiti di accesso ai percorsi abilitanti per molte classi di concorso.

Prima di esultare per questo risultato, però, è bene comprendere la logica sottesa al provvedimento.

L'impressione immediata che esso suscita è infatti che si tratti di una semplice aggiunta del titolo in questione tra quelli già previsti, senza un'adeguata riflessione sulla situazione complessiva che ha portato, negli ultimi anni, all'avviamento, in molte università italiane, di corsi di laurea in discipline etno-antropologiche (e di conseguenza all'esigenza di adeguare a questo processo le classi di concorso).

---

<sup>1</sup> <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/PRTA-TitoliAccesso/ricercatitoliperclasse.action>

<sup>2</sup> Si pensi che la prima bozza ignorava completamente i corsi di laurea istituiti e avviati negli ultimi anni.

Un'analisi dei crediti necessari (ad antropologi ed etnologi) per colmare il divario con le lauree direttamente implicate nelle classi di concorso interessate, lascia supporre proprio che, nel disegno complessivo del governo, non sia contemplato alcun cambiamento sui contenuti e sull'impostazione metodologica dei diversi insegnamenti: il tanto (retoricamente) citato carattere multiculturale della società contemporanea non ha ispirato alcun intervento concreto.

Molto significativo è il fatto che l'insegnamento dell'italiano agli stranieri sia stato concepito sostanzialmente come "trasferimento di competenze linguistiche" a discapito del fattore socio-culturale. Lo si comprende facilmente dal tipo di lauree previste per l'accesso: lingua e letteratura italiana e lauree in mediazione linguistica erano gli unici titoli nominati in prima istanza, solo in un secondo momento affiancati da una forbita lista di altri indirizzi di studio, tra cui quello antropologico.

C'è da augurarsi che venga elaborato, in particolare per questa classe, un adeguato percorso di formazione, dove sia pianificata la trattazione di tematiche riguardanti la pedagogia interculturale.

Analogo seppure meno evidente è ciò che si verifica per le classi A-18 e A-19 (Filosofia e Storia): un laureato in antropologia per essere idoneo a sostenere concorsi abilitanti deve cumulare più crediti nel settore specifico (Scienze Umane) di quanti non gliene occorrono per la seconda.

Entrambi questi esempi mostrano come chi abbia concepito il provvedimento trascuri gli strumenti metodologici della ricerca sociale qualitativa, dando un'immagine a dir poco riduttiva dell'antropologia. Il bagaglio antropologico non si limita infatti alla competenza comparativa e storica; esso comprende strategie e pratiche dirette all'analisi e alla gestione dei fattori culturali che spiegano i fenomeni di socializzazione e i processi di apprendimento, prestandosi quindi a fronteggiare strategie di integrazione e risoluzione di conflitti interculturali.

Non è scopo di questo intervento commentare il provvedimento governativo sulle nuove classi di concorso. Ciò che segue è piuttosto una riflessione sul valore formativo ed epistemologico delle conoscenze e delle competenze antropologiche nella società contemporanea, caratterizzata dal multiculturalismo, con le sue implicazioni sui fabbisogni educativi che la scuola deve soddisfare.

Nella mia ormai più che decennale esperienza di docente di Storia e Filosofia nei licei statali, mi sono convinta che l'antropologia culturale sia imprescindibile nella scuola europea di oggi.

Più specificamente ritengo che l'implementazione, in campo pedagogico, di questo ambito di studi, dovrebbe avvenire in due direzioni: innanzi tutto come materia di insegnamento all'interno dei curricula scolastici; in secondo luogo approfondendo il supporto metodologico che gli strumenti propri del lavoro antropologico possono offrire oggi alla professione docente, sia attraverso l'affiancamento di esperti, sia con l'acquisizione, da parte degli insegnanti, degli strumenti di analisi qualitativa.

Vorrei innanzi tutto tematizzare l'incontro spontaneo e naturale tra antropologia e pedagogia sul terreno del metodo. Se da un lato è proprio la concezione contemporanea di "campo" o "terreno" che conduce l'antropologo nella scuola, dall'altro è interessante riflettere sulla utilità degli strumenti antropologici nella pratica didattica.

## 1. La scuola è un terreno per l'antropologo contemporaneo

Uno dei temi più discussi - tra gli antropologi contemporanei - è il superamento della tradizionale nozione di campo o terreno. Le strade attraverso cui la comunità degli studiosi si è mossa indicano tutte l'acquisizione di una nuova consapevolezza: i contesti studiati oggi sono dinamici rispetto alla statica fisionomia di quelli tradizionali, ai quali - com'è noto - corrispondeva una concezione olistica del modello teorico. Il dibattito si è orientato essenzialmente in due direzioni.

La prima indica i cambiamenti avvenuti con la decolonizzazione nell'organizzazione delle ex-colonie. Qui l'urgenza di nuove politiche impose il superamento di uno sguardo a-storico e scandito secondo parametri dell'etnografia classica. Nacque così - già dagli anni cinquanta - la corrente dinamista, concentrata sullo studio del cambiamento sociale e quindi molto attenta alla ricostruzione storica delle realtà osservate. Il terreno perde l'aura quasi metafisica che lo aveva caratterizzato fino a quel momento: si fa evidente agli antropologi che non ci sarebbe più stata la realtà di una "cultura-puramente-altra" di cui studiare la forma di vita. La categoria di progresso, da sempre associata alla mentalità dei colonizzatori era accolta ora dai popoli liberati che ne acquisivano alcune strutture statuali.

La seconda strada per la quale l'antropologia supera la classica idea di terreno analizza la grande rivoluzione globale in atto nel mondo<sup>3</sup>. La nozione stessa di "cultura" sembra dissolversi, venendo a mancare il principio dell'identificazione: «Se un luogo può definirsi identitario, relazionale, storico, uno spazio che non può definirsi identitario, relazionale e storico definirà un *nonluogo*».<sup>4</sup> L'identità culturale sembra letteralmente disintegrata dal flusso incessante di immagini, luoghi e persone. La vita dell'uomo contemporaneo si svolge nel divenire di *etnorami*, la sua immaginazione sorge dall'insidioso complesso dei *mediorami* e le informazioni cui egli attinge per rappresentarsi il mondo sono veicolate da efficienti *tecnorami*.<sup>5</sup>

La memoria storica rischia di essere progressivamente disattivata, fino a scomparire. Le categorie disciplinari appaiono superate e l'antropologia sembra scivolare nella sociologia.

Eppure globalizzazione non significa affatto omogeneizzazione<sup>6</sup>. La rivendicazione della propria tradizione culturale è la più diffusa reazione al processo della surmodernità. Essa accade in varie forme, a volte radicali e purtroppo violente, più spesso in modalità pacifiche e costruttive (come mostrano tanti esempi tratti dalla vita quotidiana di microcontesti quale, tra altri, la scuola). Se alcuni tra i più tipici non-

<sup>3</sup> M. CALLARI GALLI (2000) *Antropologia per insegnare. Teorie e pratiche dell'analisi culturale* Milano, Bruno Mondadori, p.54.

<sup>4</sup> M. AUGÉ (1996) *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera p.77.

<sup>5</sup> Il termine *etnorama* si riferisce alla dimensione globale in cui appaiono i flussi di persone nell'epoca contemporanea. Analoghi i concetti ad esso collegati nella lettura antropologica che Arjun Appadurai (*Modernità in polvere*) dà della nostra società.

<sup>6</sup> Sulle nuove frontiere della ricerca antropologica in epoca di globalizzazione di particolare interesse sono i contributi di Appadurai e di Amselle.

luoghi (aeroporti, stazioni, centri commerciali) costituiscono il nuovo terreno degli antropologi, la scuola si presenta come un iperluogo, un campo di osservazione privilegiato per l'analisi del nostro mondo multiculturale; il suo compito come agenzia educativa è quello di favorire processi di integrazione e di promuovere la conoscenza dell'alterità in tutte le sue forme. La presenza di un antropologo nella scuola dell'autonomia, potrebbe dare un grande supporto all'avviamento di percorsi per l'integrazione delle minoranze e per fronteggiare fenomeni di emarginazione.

Credo che investire in progetti di questo tipo sarebbe molto proficuo per l'attività educativa nelle scuole e che come minimo andrebbe interpellato il parere di un esperto durante la fase di programmazione concertata d'istituto. Mi sembra assurdo che ciò non avvenga ancora visto che il Miur sta provvedendo allo stanziamento di fondi per progetti gestiti autonomamente dalle istituzioni scolastiche. Un antropologo che fosse ingaggiato per osservare il contesto della singola scuola potrebbe orientare in modo ottimale la progettazione di interventi in programmi come *Intercultura*.<sup>7</sup>

Va inoltre specificato che è di competenza dello scienziato sociale anche e soprattutto lo studio di subculture e tendenze comportamentali come devianze, dispersione scolastica, bullismo e relazioni familiari o scuola-famiglia e, in generale, tutte le ripercussioni che il contesto culturale opera sui processi di socializzazione e di apprendimento. A questo proposito è opportuno osservare che gli ultimi sviluppi in ambito metodologico - per quanto riguarda le scienze sociali - fanno parlare in senso ampio di "metodi della ricerca sociale": l'approccio quantitativo e quello qualitativo sono entrambi adottati dal ricercatore. Il metodo dell'osservazione partecipante richiede che l'analista sia sul campo e che interagisca con i soggetti obiettivo della sua indagine.

Esiste una forbita letteratura su ricerche in contesti scolastici.<sup>8</sup> Gli scopi di tali esperienze sono eterogenei; ciò che caratterizza questi studi è l'approccio qualitativo al campo, aspetto che avvicina la pratica antropologica a quella dello psicologo. Sebbene il primo abbia a che fare con comportamenti osservabili, e il secondo ricorra all'introspezione, entrambi operano 'producendo' la loro fonte.<sup>9</sup> Questo fattore induce a riflettere sul carattere performativo di tale metodo del quale, in effetti, è stata messa in luce la familiarità con la fenomenologia husserliana e con l'interazionismo simbolico di provenienza pragmatista.

La competenza antropologica è necessaria alla progettazione educativa, la quale non può trascurare di conoscere i nuovi fenomeni socio-culturali: basti pensare all'utilizzo delle tecnologie dell'informazione da parte dei giovani e alle sue ripercussioni sui processi di socializzazione e di apprendimento.

Le ramificazioni di questo tema sono tantissime: i tempi di attenzione, le forme di espressione linguistica più tipicamente usate, le competenze comunicative, la

<sup>7</sup> Area di intervento del MIUR ufficialmente deputata al consolidamento della educazione interculturale (per una descrizione dei singoli interventi vedi il sito del Ministero).

<sup>8</sup> Qui mi limito ad indicare gli scritti riportati in bibliografia: P. VIENNE (2005) – M. PEPIN (2011) – A. SIMONICCA-F. DEI (2011) – F. GOBBO (2000) – P. BERTHIER (1996) – P. WOODS (1990)

<sup>9</sup> «Domandare ad uno psicologo, o ad un sociologo quali sono le sue fonti, significa obbligarlo ad esporre l'insieme delle sue procedure di ricerca, e le modalità di inchiesta in cui prendono forma le domande che egli pone alla realtà. In altre parole la fonte non esiste prima dell'inchiesta, ma ne consegue; e non si può facilmente immaginare – a differenza degli storici – una divisione di compiti tra archivisti e analisti.» D. FABRE *L'ethnologue et ses sources* 1992 p.39.

dispersione scolastica, le modalità di socializzazione, le mode e le tendenze, il rapporto con le religioni, con l'idea di futuro e con le aspettative lavorative.

## **2. L'osservazione partecipante e gli altri strumenti dell'antropologo nel lavoro del docente**

Ciò che intendo affrontare in questo paragrafo è come l'esperienza di insegnamento mi abbia indotto allo studio accademico dell'antropologia, inteso come insieme di conoscenze e competenze trasversali alla professione-docente.

Ferma restando la convinzione che ogni professione abbia le sue specifiche abilità, credo sia quasi ovvio che l'insegnamento, in particolare quello scolastico (di ogni ordine e grado), pretenda una formazione, sia in ingresso sia permanente. Il processo di professionalizzazione, oltre ad essere potenzialmente infinito, dovrebbe basarsi su una continua pratica di riflessione: è infatti assolutamente pacifico che l'esperienza abbia un'azione formativa; credo, però che essa sia condizione necessaria e non sufficiente. A questo proposito, ritenni da subito molto positiva l'introduzione delle Ssis; meno entusiasmante mi pare - invece - il loro sviluppo negli odierni Tirocini Formativi Attivi. Fra le molte contrazioni dell'offerta formativa avvenute con i TFA va infatti segnalata - come ho accennato sopra - la scomparsa delle tematiche antropologiche all'interno delle discipline trasversali comuni a tutte le classi di concorso.

Ricordo - avendo frequentato due percorsi abilitanti Ssis (A036 e A037) - che gli spunti di riflessione prodotti dalle lezioni del "blocco trasversale" (psicologia dell'apprendimento, psicologia dell'età evolutiva, antropologia, sociologia, pedagogia) furono di notevole rilevanza e che il loro impiego fu immediato già alle prime esperienze lavorative in aula.

Più in particolare mi avvidi subito, durante il tirocinio realizzato al fianco del tutor, dell'utilità contenuta nell'osservazione partecipante. In quel contesto ero esattamente come un antropologo che studia una comunità sul terreno operando con gli strumenti del set etnografico. L'approfondimento degli studi sul metodo qualitativo mi ha poi svelato altri elementi oltre ai possibili usi di quella metodologia. I manuali dedicati alle tecniche della ricerca sociale fanno esplicito riferimento all'uso dell'osservazione partecipante da parte di insegnanti nella propria classe.<sup>10</sup> Molte sono le analogie tra il terreno etnologico e la vita di una classe; la relazione asimmetrica e soggettiva (tra chi osserva e chi è osservato), ad esempio, caratterizza entrambi i contesti. In particolare l'orizzonte fenomenologico che fa da sfondo all'interazione tra i soggetti in causa è stato oggetto di studio alle lezioni specifiche per la classe di concorso A036.

Esistono analogie tra il lavoro compiuto sul campo, dagli antropologi e il lavoro svolto dagli insegnanti: si tratta in ambedue i casi di esplorare e registrare quotidiane e scomposte, spesso apparentemente prive di un'organizzazione coerente e finalizzata, di intravedere i microprocessi e le microrelazioni e di trovare strumenti di notazione e

---

<sup>10</sup> P. CORBETTA (2003) *La ricerca sociale: metodologie e tecniche*, III *Le tecniche qualitative* Bologna, Il Mulino p. 26

di interpretazione; e se il lavoro dell'antropologo era un tempo solo dedicato al livello conoscitivo, sempre più numerose sono oggi le esigenze che anch'egli al pari di un insegnante instauri con i suoi interlocutori un dialogo costruttivo di conoscenze comuni e dal quale ambedue escano profondamente cambiati.<sup>11</sup>

Le letture proseguirono negli anni successivi quando - stimolata dal mio lavoro nella scuola pubblica - ho dovuto mettere a punto strategie in grado di fronteggiare le molte difficoltà di una didattica ostacolata dalla mancanza di continuità, in cui i tempi necessari ad instaurare un'interazione positiva e costruttiva con le classi coincidevano spesso con la durata dell'incarico assegnatomi. Questo elemento, unito alla constatazione della crescente componente immigrata nelle aule della scuola italiana sono all'origine della mia esperienza di studi alla facoltà di antropologia.

I primi passi nella scelta dei corsi li feci con l'intenzione di modificare l'approccio alla didattica della Storia. La prospettiva rigidamente eurocentrica che caratterizza i manuali andava ridimensionata al fine di supportare le innovazioni operate con la storiografia di "lunga durata". Un'esigenza che mi appariva più urgente a mano a mano che vedevo crescere il numero degli studenti immigrati rispetto ai primi anni.

L'apporto datomi dalla frequenza ai corsi, dal lavoro di ricerca per la redazione della tesi magistrale e, più in generale, dalla partecipazione alle attività proposte dal dipartimento, si è spinto molto oltre quell'aspettativa iniziale. Procedendo nell'acquisizione di conoscenze specifiche e familiarizzando con l'apparato delle competenze antropologiche, mi rendevo conto che, non solo la conoscenza della storia e delle culture non euroamericane era utile al ripensamento di alcune mie scelte didattiche, ma - in modo particolare - lo erano gli strumenti del metodo qualitativo.

Se si analizzano le condizioni dell'osservazione partecipante, infatti, sembra quasi che si stia descrivendo alcune fasi della didattica:

Possiamo definire dunque l'osservazione partecipante una strategia di ricerca nella quale il ricercatore si inserisce a) in maniera diretta e b) per un periodo di tempo relativamente lungo in un determinato gruppo sociale c) preso nel suo ambiente naturale, d) instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri e) allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni.<sup>12</sup>

La definizione si riferisce a generici gruppi sociali anche se la tecnica è generalmente associata al metodo etnografico. L'osservazione è la più naturale delle azioni che un soggetto mette in atto in qualunque situazione, soprattutto se si tratta di un contesto nuovo o non completamente noto. Qui - però - non ci si riferisce alla reazione spontanea o emotiva; piuttosto a una consapevole modalità di acquisire informazioni soggette ad analisi scientifica. Non mi soffermerò a specificare la nozione di scientificità; mi limiterò invece ad indicare, nella contrapposizione tra 'scienze della natura' e 'scienze

---

<sup>11</sup> M.CALLARI GALLI (2000) *Antropologia per insegnare. Teorie e pratiche dell'analisi culturale* Milano, Bruno Mondadori, p.97.

<sup>12</sup> P. CORBETTA P. (2003) *La ricerca sociale: metodologie e tecniche, III Le tecniche qualitative* Bologna, Il Mulino pp.14-15.

dello spirito', lo spazio in cui si sviluppa la struttura fenomenologica della relazione tra soggetti nell'osservazione partecipante. Su questa traccia, è possibile elaborare un modello epistemologico che ha i caratteri della scientificità, pur non essendo basato sull'oggettività.<sup>13</sup>

Questo modello si serve di strumenti e procedure che richiedono tanta precisione e capacità di riflessione quante se ne utilizzano nelle cosiddette scienze dure.

E' evidente che la didattica - in particolare quella esercitata in contesti preuniversitari - non possa basarsi, per la costruzione della progettazione, su metodologie quantitative; ciò che va scongiurato, però, è che essa ometta di avere un metodo, affidandosi all'improvvisazione. Trovo che questo sia - insieme all'opposta tendenza, altrettanto dannosa, di una eccessiva formalizzazione dei processi - un rischio enorme, peraltro favorito dalla scarsa dedizione delle politiche governative italiane e europee, alla formazione professionale del profilo docente.<sup>14</sup>

Deve quindi essere praticata una fase successiva all'osservazione nel contesto classe: quella della trascrizione degli elementi in un diario di bordo compilato quotidianamente. L'importanza di questo strumento è inestimabile. Le trattazioni pedagogiche sulle metodologie didattiche non sono solite menzionarlo. Anzi, a questo proposito è utile sottolineare che - sebbene la didattica abbia operato negli ultimi decenni un evidente passaggio da un certo "spontaneismo" a una esasperata formalizzazione delle attività, che sia essa di pianificazione o ex post, come resoconto - nella grossa mole di documenti che viene prodotta, scarsissima è l'attenzione al monitoraggio dei processi di interazione nei loro aspetti socializzanti o apprenditivi.

Con tutta probabilità ciò è in parte dovuto alle difficoltà causate dalla composizione delle classi, sempre più numerose.

Lo scopo delle annotazioni è ottenere una via di accesso alle rappresentazioni e all'immaginario degli studenti, avvicinarsi alla loro prospettiva sulle cose, cercare vie d'accesso al loro linguaggio.

Da questo materiale si dovrebbe partire per stilare la progettazione curricolare di inizio anno così come quella delle singole attività quotidiane.

### **3. La pedagogia interculturale e la mediazione interculturale**

La recente nascita di una *pedagogia interculturale* non è un fatto scontato o banale; essa rivela la realtà di una situazione imprescindibile e ineludibile: il carattere multiculturale della società. Ma anche il multiculturalismo non è affatto scontato. Si tratta di un orientamento culturale che va costruito attraverso la pratica, l'esempio, le politiche e l'educazione. Sembra quindi l'esito di una scelta consapevole e meditata. In

---

<sup>13</sup> Per la distinzione tra scienze della natura e scienze dello spirito relativamente all'approccio verso l'oggetto di studio: «A evitare ambiguità e oscurità, impiegheremo sempre l'espressione comprendere (verstehen) per la visione intuitiva dello spirito, dal di dentro. Non chiameremo mai comprendere, ma spiegare (erklären) il conoscere i nessi causali oggettivi che sono sempre visti dal di fuori. [...] E' dunque possibile spiegare qualcosa senza comprenderlo». (K. Jaspers *Psicopatologia generale 1913-1959*), p. 30. In generale per la fondazione fenomenologica del metodo delle scienze umane, vedi Galimberti 1979 e 2005.

<sup>14</sup> Dal 2012 si è addirittura tornati al concorso a cattedre abilitante (sovrapposto all'esistenza dei TFA). Nell'ottica della formazione permanente questa è certamente un'involuzione.

un certo senso lo è, ma le alternative ad esso, oggi, non sono molte: scontri e violenza mi appaiono lo scenario sicuro che si prospetta in assenza di un impegno costante da parte di tutti.

La riflessione sui cardini fondanti una pedagogia interculturale ha assunto una sua configurazione teorica negli ultimi quindici anni, affondando però le sue radici in provvedimenti normativi di molto precedenti: la *pedagogia per stranieri* e la *pedagogia dell'integrazione*. Ciò che ha determinato un'evoluzione interna a questo orizzonte teorico è il grande cambiamento avvenuto con le ingenti migrazioni degli ultimi anni. In origine tale orientamento pedagogico era inscritto nel quadro delle pedagogie compensative; oggi, il nuovo approccio vuole invece dirigersi a tutti per la rifondazione del curriculum in generale.<sup>15</sup> Massimiliano Fiorucci commenta però che alle linee guida introdotte dall'UE nel 1977 non è stato dato un seguito, dal momento che si è affermata - nei fatti - l'identificazione tra educazione interculturale e scolarizzazione degli immigrati. I provvedimenti che seguirono, in particolare il progetto n.7 del 1980 prodotto dalla Commissione d'Europa, raccomandano - tra le altre cose - l'approfondimento, nei curricula, di alcune scienze umane «soprattutto dell'antropologia culturale, della sociologia e delle lingue, che costituiscono, in ultima istanza, il veicolo delle culture; la rivisitazione degli approcci disciplinari (della storia, della geografia e della letteratura) prevedendo una interpretazione meno etnocentrica; e la conoscenza dell'evoluzione tecnologica».<sup>16</sup> Di assoluta importanza poi, la proposta di rendere obbligatorio l'insegnamento della lingua del paese di immigrazione come seconda lingua agli studenti immigrati.

Nonostante questi propositi, evidentemente mai adottati dal sistema dell'istruzione italiano, gli esperti si resero conto del fatto che una più profonda rivoluzione andava promossa: la formazione dei docenti.

E' in questo ambito che si chiude il cerchio della mia riflessione sull'utilità della competenza antropologica per il profilo professionale del docente.

Parlando di pedagogia interculturale, opererò una distinzione - senz'altro arbitraria e motivata esclusivamente da ragioni di chiarezza espositiva - tra gli strumenti del metodo antropologico descritti nel precedente paragrafo e l'insieme delle competenze e delle conoscenze trasversali che possono essere attribuite al docente in quanto *mediatore interculturale*. La separazione è solo concettuale perché la pedagogia interculturale è un ambito obliquo e multidisciplinare, di cui - questo è il perno dell'argomentazione che qui sostengo - la competenza antropologica, intesa proprio come mediazione interculturale, è parte integrante e prioritaria rispetto ad altri apporti teorici provenienti dalle scienze umane in senso ampio.

Dobbiamo a Duccio Demetrio la definizione di *mediazione interculturale* e la sua divaricazione da quella di *mediazione culturale*. La prima espressione si riferisce propriamente all'insegnante che «con consapevolezza si interroga e attrezza per favorire non tanto la transizione da una cultura all'altra quanto la sintesi - dove possibile - tra culture allo scopo di creare momenti pedagogici capaci di andare oltre le

---

<sup>15</sup> CAMPANI (1999) *L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei* ROMA, UNIROMA3, p.9.

<sup>16</sup> M. FIORUCCI (2000) *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Roma, Armando Editore (2007), p.53.

reciproche differenze».<sup>17</sup> Specifico che con tale operazione non si intende un modello di socializzazione che evochi il melting pot: qui si auspica piuttosto il superamento delle differenze vissute come ostacolo alla convivenza e alla crescita reciproca. E' in questo senso che, tra le possibili iniziative di una pedagogia interculturale, si è molto spesso pensato all'introduzione della storia delle religioni nei curricoli scolastici.

L'attività di mediatore è propria di ogni insegnante, è una funzione che pervade tutta la professionalità pedagogica di chi opera nella scuola, indipendentemente dai bambini che ha di fronte e dalle cose che deve insegnare. Insegnante/mediatore è, dunque, ogni insegnante in quanto professionista della comunicazione. I bambini stranieri con la loro presenza costituiscono un banco di prova per tutta la scuola in quanto contesto comunicazionale e perciò luogo di mediazione interculturale.<sup>18</sup>

Il mediatore culturale, invece, è colui che - «in quanto membro di appartenenza delle comunità dei bambini - ha il compito di tutelare che queste non vengano del tutto disperse e di farle conoscere ai bambini italiani».<sup>19</sup> Il carattere distintivo del mediatore culturale è la sua appartenenza all'orizzonte culturale e quindi linguistico dell'utenza. Questa figura opera su tre principali funzioni: intermediario in situazioni non conflittuali ma in cui si riscontra una difficoltà di comunicazione dovuta alla diversa appartenenza linguistica e culturale delle parti in causa; risoluzione di conflitti tra la famiglia immigrata e i contesti, istituzionali e non, della società di accoglienza o di conflitti all'interno di contesti famigliari di immigrati; processo di trasformazione sociale e costruzione di nuove norme.<sup>20</sup> I campi di utilizzo del mediatore culturale sono molti: principalmente nei servizi alla persona, dal momento che la finalità perseguita con questa professione non è la semplice traduzione linguistica, ma l'agevolazione del processo di integrazione, con tutto ciò che questo comporta sul piano esistenziale. Il suo impiego nel contesto scolastico sarebbe di enorme importanza per il miglioramento della mission educativa. A questo proposito mi ha molto stupita acquisire che la legislazione italiana in merito all'utilizzo dei mediatori culturali è molto avanzata: la condizione in cui verte la scuola pubblica nel nostro paese, è – infatti – particolarmente critica sul versante dell'inserimento degli stranieri nei processi di apprendimento e di socializzazione.

L'opinione che mi sono fatta, vivendo il mondo della scuola da operatore della conoscenza è che questo dislivello tra l'impianto normativo e la pratica delle prescrizioni in esso contenute, dipenda da ragioni prettamente politiche: insieme alla ricerca, l'istruzione è obiettivamente il settore più trascurato dalle politiche governative italiane e la tendenza degli ultimi anni è quella di lasciare che le logiche del profitto si sostituiscano all'istituzione pubblica. Credo si tratti di una mentalità che assurge ormai a atteggiamento culturale, tragicamente penetrata nel senso comune. A ciò si aggiunga che il numero degli immigrati è cresciuto in modo esponenziale e che la difficoltà a

---

<sup>17</sup> Demetrio, Favaro, *Bambini stranieri a scuola* p.4 citato in FIORUCCI M. (2000) *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Roma, Armando Editore (2007).

<sup>18</sup> M.FIORUCCI (2000) *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Roma, Armando Editore (2007), p.96.

<sup>19</sup> Ivi

<sup>20</sup> Ivi, p.110.

gestirlo, da parte delle istituzioni scolastiche, è provata in modo incontrovertibile dal sempre maggiore ricorso che esse hanno fatto, negli anni - all'incarico di personale abilitato Ditals (Didattica Italiano come Seconda Lingua), il quale - com'è noto - non è ancora riconosciuto al livello ministeriale, oltre ad essere un diploma che non richiede in ingresso alcun titolo di laurea.

Come ho accennato sopra, l'istituzione della classe A23, è positiva quantomeno perché permetterà alle scuole di disporre, nel proprio organico, di personale qualificato per l'insegnamento dell'italiano agli stranieri; è innegabile infatti che molto frequentemente le scuole, dovendo provvedere autonomamente con il proprio fondo di istituto, hanno fino ad oggi omesso di fornire all'utenza questo imprescindibile servizio.

Altra questione è come sarà pianificato il percorso abilitante per questa classe di concorso. A mio avviso molto ampio dovrebbe essere lo spazio ivi dedicato agli strumenti della mediazione interculturale e - in generale - alla didattica interculturale. La più auspicabile delle situazioni sarebbe che i nuovi abilitati A23 fossero anche mediatori culturali.

Va specificato, infatti che un operatore Ditals non è affatto un mediatore culturale; si può piuttosto ritenere, e con buona approssimazione, che egli rivesta il ruolo pedagogico di mediatore interculturale, funzione che - in una società multiculturale - dovrebbe invece essere trasversalmente esercitata da tutti i docenti, senza il ricorso a figure non istituzionali, la cui esistenza, nel caso specifico, non fa che ricalcare l'erronea identificazione tra pedagogia interculturale e scolarizzazione degli immigrati.

La realizzazione di una pedagogia interculturale richiederebbe allora che gli insegnanti fossero mediatori interculturali e che le strutture scolastiche ricorressero normalmente alla consulenza di mediatori culturali. Si possono così riassumere i principali caratteri di tale progetto, il quale:

- esprime pienamente - secondo Günther Friesenhahn - l'esigenza di fronteggiare il carattere multiculturale della società contemporanea;
- focalizza l'attenzione sulla socializzazione: Duccio Demetrio distingue quattro tipi di socializzazione: anticipatrice, attiva, mirata e del rifiuto;
- sviluppa una didattica interculturale (già investite - secondo Francesco Susi - le seguenti discipline: letteratura, economia, storia);
- prevede la capacità di indentificare problematiche esistenziali di ridefinizione dell'identità nei casi di bilinguismo e biculturalità.<sup>21</sup>

#### **4. Il misconoscimento dell'antropologia nel sistema dell'istruzione italiano**

Sebbene la bibliografia sui temi sopra enucleati sia piuttosto forbita, la trattazione di tematiche antropologiche nei curricula scolastici o nella formazione dei docenti è tutt'altro che incentivata dalle scelte politiche operate in seno alle autonomie scolastiche. Anche i provvedimenti del ministero destinati all'erogazione di fondi per

<sup>21</sup> K. ANAGNOSTOPOULOS - F. GERMANO - M.C.TUMIATI (2008) - *L'approccio multiculturale. Interventi in Psicoterapia Counseling Coaching*, Roma, Sovera.

l'innovazione degli interventi formativi ignorano la competenza antropologica pur evocandola al livello normativo.

Come ho detto sopra, fino a quest'anno il titolo di laurea in discipline antropologiche non era contemplato come requisito d'accesso ai percorsi abilitanti per l'insegnamento. A chi non avesse dimestichezza con i tecnicismi interni ai processi di reclutamento e formazione del personale docente, potrebbe sfuggire l'aspetto contraddittorio di questo fatto. Il titolo di laurea in discipline demo-etno-antropologiche deve evidentemente consentire - alla stessa stregua di quelli in sociologia, in filosofia, in scienze dell'educazione e in psicologia - l'ingresso ai percorsi abilitanti per l'insegnamento delle scienze umane nei licei delle scienze umane (istituiti sulle ceneri dei licei delle scienze sociali, da Gelmini nel 2010) e negli istituti tecnici in cui è previsto l'esercizio di queste discipline. Questa osservazione, oltre che intuitiva, si impone con forza di fronte alla presenza dell'antropologia come disciplina di curriculum nei suddetti licei (in tutti gli indirizzi) distintamente nominata come disciplina nel gruppo caratterizzante. Eppure, come precisato nel paragrafo introduttivo, solo recentemente - e solo grazie all'intervento di università e opinione pubblica - la situazione è mutata.

Lo stesso valga per la neonata classe A-23 della cui urgenza chiunque avrebbe dovuto rendersi conto già da molti anni. Eppure anche questo intervento tardivo ha visto, in un primo momento, gli antropologi e gli etnologi esclusi dal percorso abilitante.

E' un atteggiamento che trascura l'approccio interculturale, che ha una sua tradizione consolidata in paesi caratterizzati da pluralismo culturale e religioso.<sup>22</sup> E' importante comprendere che oggi la scuola italiana deve mettersi in contatto con queste dimensioni, lasciarsi contaminare da esse pur reinterprestandone le istanze<sup>23</sup>.

Il primo passo sarà fatto dalle università che dovranno progettare un curriculum opzionale per l'insegnamento, in cui siano obbligatori gli esami corrispondenti ai crediti richiesti per l'accesso ai percorsi abilitanti. Nell'incontro che ha generato il presente intervento, infatti, gli studenti di antropologia interessati allo sbocco lavorativo dell'insegnamento, acquisendo le informazioni che fornivo, hanno mostrato reazioni varie, tra lo sconcerto e la rassegnazione. In particolare mi ha colpito l'intervento di due ragazze che hanno sollevato una questione degna di attenzione: il titolo di laurea in antropologia è oggi equiparato a quello di lettere e considerato quindi compatibile con l'insegnamento di lettere, geografia e storia dell'arte. Per adeguare il proprio piano di studi a questa opportunità, però, lo studente di antropologia deve sostenere numerosi esami aggiuntivi, un numero non consentito dal regolamento interno degli atenei per l'indirizzo antropologico. Non resta che ricorrere alla formula degli esami singoli a pagamento, anche questo però limitato ad una quota inferiore a quella necessaria per colmare il divario dei crediti.

Di fatto dunque ai laureati in antropologia è preclusa ogni strada per l'insegnamento.

Questo paradosso può essere eliminato con una pronta riformulazione dell'ordinamento dei curricula, in vista del riordino delle classi di concorso.

---

<sup>22</sup> I paesi in cui questi studi sono più praticati sono gli Stati Uniti (G. Spindler), la Francia (P. Berthier), l'Inghilterra (P. Woods) e la Germania (G. Friesenhahn).

<sup>23</sup> Sebbene la maggior parte degli esperti di pedagogia interculturale riconoscano nella normativa italiana di riferimento un buon esempio di modello per l'inclusione, tale normativa è giudicata unanimemente inapplicata.

Tutti gli insegnamenti, non solo la A23 dovrebbero essere iscritti in un più ampio progetto di formazione alla pedagogia interculturale.

A questo proposito, per comprendere la resistenza del mondo della scuola al multiculturalismo, credo sia sufficiente considerare il caso, tanto interessante quanto ignoto all'opinione pubblica, dell'ora alternativa all'ora di religione, opzione che riguarda in modo massiccio la popolazione immigrata, e che sarebbe strumento di normale supporto alla didattica inclusiva. Ho affrontato il tema in una ricerca dalla quale è emerso un quadro tutt'altro che incoraggiante: l'esistenza di quel diritto è stata ignorata per più di vent'anni dall'opinione pubblica e volutamente sottaciuta dalle istituzioni scolastiche. Una sentenza del 2010, emessa a seguito della denuncia mossa da una famiglia alla scuola che non offriva all'utenza l'attività alternativa all'IRC, ha aperto un caso, creando un precedente. Le scuole, costrette ormai a fornire il servizio, ricorrono all'espedito della disinformazione pur di non attivare un insegnamento regolare inserito nel POF e affidato a docenti esterni all'organico di istituto che si occupino delle tematiche previste dalla normativa vigente.

Come alcuni pedagogisti non mancano di rilevare, inoltre, è contraria alla logica dell'inclusione l'esistenza stessa di un insegnamento confessionale di religione. Molto proficua sarebbe invece la trattazione della storia delle religioni, progetto ampiamente dibattuto e perfettamente compatibile con i più noti documenti redatti dagli organismi comunitari in materia di istruzione.

Si rileva insomma uno scarso interesse a fronteggiare la realtà di scuole in cui la componente immigrata è consistente. E' noto, anche se lo si ammette con difficoltà, che molte istituzioni scolastiche, non avendo strumenti adeguati per l'inclusione degli immigrati, intervengono sulla composizione delle classi organizzando l'assemblaggio secondo il criterio dannosissimo e antipedagogico delle cosiddette classi-ghetto.

Una politica finalizzata al radicamento della pedagogia interculturale nell'insegnamento istituzionalizzato, si preoccuperebbe di diffondere un approccio interculturale all'educazione e di veicolarlo - attraverso la progettazione e il finanziamento pubblico di azioni mirate - affinché esso sia fatto proprio dal senso comune.

## BIBLIOGRAFIA

- ANAGNOSTOPOULOS K. - GERMANO F. - TUMIATI M.C. (2008) - *L'approccio multiculturale. Interventi in Psicoterapia Counseling Coaching*, Roma, Sovera.
- ARIFON O. (2005) *La rencontre interculturelle est-elle au centre de l'espace européen de l'enseignement supérieur?* in *L'enseignement supérieur européen* n. 59.
- AUGÉ M. (1996) *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera.
- BAILEY K.D. (1982) *Metodi della ricerca sociale*, I-III, Milano, Il Mulino.
- BERTHIER P. (1996) *L'éthnographie de l'école. Eloge critique*, Paris, Anthropos.

- CALLARI GALLI M. (2000) *Antropologia per insegnare. Teorie e pratiche dell'analisi culturale* Milano, Bruno Mondadori.
- CORBETTA P. (2003) *La ricerca sociale: metodologie e tecniche, III, Le tecniche qualitative* Bologna, Il Mulino.
- DEMETRIO D. (1997) *Agenda interculturale. Quotidianità e immigrazione a scuola. Idee per chi inizia*, Roma Meltemi
- FARANDA L. (2013) *Antropologi a scuola? Strategie abilitanti per saperi di confine in Etnoantropologia, n1.*
- FIORUCCI M. (2000) *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*, Roma, Armando Editore (2007).
- GALIMBERTI U. (1979) *Psichiatria e fenomenologia*, Milano, Feltrinelli (2011).
- GALIMBERTI U. (2005) *La casa di psiche*, Milano, Feltrinelli (2012).
- GOBBO F. (2000) *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse* Roma, Carocci.
- GOBBO F. – SIMONICCA A. (2014) *Etnografia e intercultura* Roma, CISU.
- PEPIN M. (2011) *L'ethnographie scolaire: comprendre quoi, comment et pour qui?* in *Recherche qualitative n.10 pp. 30-46.*
- SIMONICCA-DEI (2011) *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche* Roma, CISU.
- SPINDLER G.D. (1954) *Education and anthropology*, California, Stanford University press.
- SUSI F. *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Roma, Armando Editore.
- VIENNE P. (2005) *La sociologie de l'éducation à l'épreuve des changements sociaux. Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire?* in "Éducation et sociétés" n.16
- WALLNÖFER G. (2000) *Pedagogia interculturale. Scienza dell'educazione e diversità*, Milano, Bruno Mondadori.
- WOODS P. (1990) *L'ethnographie de l'école* Paris, Colin.