

ARCHIVIO
ANTROPOLOGICO
MEDITERRANEO

anno XVI (2013), n. 15 (1)
ISSN 2038-3215



ARCHIVIO ANTROPOLOGICO MEDITERRANEO on line

anno XVI (2013), n. 15 (1)

SEMESTRALE DI SCIENZE UMANE

ISSN 2038-3215

Università degli Studi di Palermo
Dipartimento di Beni Culturali - Studi Culturali
Sezione di Scienze umane, sociali e politiche

Direttore responsabile
GABRIELLA D'AGOSTINO

Comitato di redazione
SERGIO BONANZINGA, IGNAZIO E. BUTTITTA, GABRIELLA D'AGOSTINO, FERDINANDO FAVA, VINCENZO MATERA,
MATTEO MESCHIARI

Segreteria di redazione
DANIELA BONANNO, ALESSANDRO MANCUSO, ROSARIO PERRICONE, DAVIDE PORPORATO (*website*)

Impaginazione
ALBERTO MUSCO

Comitato scientifico

MARLÈNE ALBERT-LLORCA
Département de sociologie-ethnologie, Université de Toulouse 2-Le Mirail, France
ANTONIO ARIÑO VILLARROYA
Department of Sociology and Social Anthropology, University of Valencia, Spain
ANTONINO BUTTITTA
Università degli Studi di Palermo, Italy
IAIN CHAMBERS
Dipartimento di Studi Umani e Sociali, Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italy
ALBERTO M. CIRESE (†)
Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Italy
JEFFREY E. COLE
Department of Anthropology, Connecticut College, USA
JOÃO DE PINA-CABRAL
Institute of Social Sciences, University of Lisbon, Portugal
ALESSANDRO DURANTI
UCLA, Los Angeles, USA
KEVIN DWYER
Columbia University, New York, USA
DAVID D. GILMORE
Department of Anthropology, Stony Brook University, NY, USA
JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ ALCANTUD
University of Granada, Spain
ULF HANNERZ
Department of Social Anthropology, Stockholm University, Sweden
MOHAMED KERROU
Département des Sciences Politiques, Université de Tunis El Manar, Tunisia
MONDHER KILANI
Laboratoire d'Anthropologie Culturelle et Sociale, Université de Lausanne, Suisse
PETER LOIZOS
London School of Economics & Political Science, UK
ABDERRAHMANE MOUSSAOUI
Université de Provence, IDEMEC-CNRS, France
HASSAN RACHIK
University of Hassan II, Casablanca, Morocco
JANE SCHNEIDER
Ph. D. Program in Anthropology, Graduate Center, City University of New York, USA
PETER SCHNEIDER
Department of Sociology and Anthropology, Fordham University, USA
PAUL STOLLER
West Chester University, USA



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO
Dipartimento di Beni Culturali
Studi Culturali
Sezione di Scienze umane, sociali e politiche



fondazione ignazio buttitta

Arte e rivoluzioni in Tunisia

5 Gabriella D'Agostino - Mondher Kilani, *Tunisia due anni dopo*

7 Giuseppe Scandurra, *Introduzione*

13 Maria Antonietta Trasforini, *Contemporary art and the sense of place. The case of Tunisia*

25 Rachida Triki, *Enjeux sociopolitiques des arts contemporains en Tunisie*

29 Aurélie Machghoul, *Tunisie: l'art en space public, révélateur des enjeux d'une société*

45 Valerio Zanardi, *Il terreno dell'utopia.*
Etnografia di un festival d'arte contemporanea in terra araba

61 Marta Bellingreri, *Decentralizzare l'arte, suonare la rivoluzione*

67 Anna Serlenga, *Alla ricerca di un corpo nuovo. Per un teatro contemporaneo tunisino*

77 Emanuela De Cecco, *Dream City, per esempio. Note su arte come sfera pubblica*

89 Selim Ben Cheikh, *Quelle place et quel rôle pour l'art contemporain en Tunisie*

Ragionare

97 Vincenzo Matera, *Il nuovo bricoleur.*
Note per un'antropologia dell'immaginazione

103 Alessandro Mancuso, *Il diritto all'autoderminazione dei popoli indigeni e le politiche di sviluppo in America Latina*

Ricercare

125 Elena Bougleux, *Per un'antropologia dei mondi contemporanei.*
Il caso delle multinazionali in Italia

129 Leggere - Vedere - Ascoltare

145 Abstracts

In copertina: Collectif Wanda, *Le ciel est par-dessous le toit*, Installazione, Tunisi, Terrasse du Souk Chaouachia, 2012
(© M. Antonietta Trasforini)



M. BENADUSI, *Il segreto di Cybernella. Governance dell'accoglienza e pratiche locali di integrazione educativa*, Euno Edizioni, Leonforte (En) 2012, pp. 217, ISBN 889-708-564-4

Roma, la periferia, un quartiere ad alta densità abitativa. E poi l'arrivo di stranieri, tanti stranieri, due campi rom e una scuola che deve contenerne i figli. E ancora, una ricerca di dottorato sul campo (2000-01), in anni in cui le politiche scolastiche puntavano all'integrazione educativa dei minori stranieri attraverso strategie interculturali, declinate in azioni quali *accoglienza, insegnamento dell'italiano L2, valorizzazione delle differenze linguistiche e interculturali*. A distanza di dieci anni Mara Benadusi ritorna su quella ricerca, sui figli degli immigrati che la popolavano, su quel quartiere periferico di Roma di nome Casilino 23, con questo libro dal doppio fondo, dal doppio 'campo'. Una ricerca nella ricerca, un viaggio indietro nella memoria, dove «il passato – lo dice Alessandro Portelli (Portelli et al., *Città di parole*, Roma, Donzelli 2007) citato dall'autrice – è simultaneo, e sta insieme con il presente». Per l'antropologa è importante che il presente ritorni nel passato: per ripercorrere un'indagine che non soddisfa più e urge di essere rivista

da un nuovo posizionamento etnografico. E viceversa, il passato nel presente: per essere rimisurato con un'istanza interpretativa divenuta più matura, più attrezzata. Obiettivo dichiarato: «inseguire con maggiore consapevolezza l'immaginazione di ciò che quel mondo sarebbe potuto essere, se lo avessi scritto in modo diverso» (p. 11). Non è casuale che quell'immaginazione ritorni alla memoria a distanza di dieci anni. Due le occasioni editoriali a firma della stessa autrice che solleticano: la prima è del 2008 (Benadusi, M., *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Troina [Enna], Città Aperta Edizioni), che riprendendo la prima parte della tesi di dottorato, presentava un quadro più ampio e aggiornato degli studi antropologici sull'insuccesso scolastico; la seconda è del 2009, un articolo per un numero monografico della rivista LARES a cura di Martina Giuffrè, sulle migrazioni, la cittadinanza, l'intercultura (*La scuola già e non ancora interculturale. Memorie e narrazioni dal campo*, pp. 469-504). Ma la spinta più grande che riporta Benadusi indietro nella memoria è la riforma Gelmini (2009) e i forti scossoni che a seguito di quella ricevette la scuola, in particolare intorno alla questione che fissava un "tetto" per il numero di alunni stranieri in classe, e alle "classi-ghetto". Anche la scuola in cui si era svolta la ricerca etnografica di Benadusi si era unita al coro di contestazioni sollevate in tutta Italia.

In *Contropiede*, come suggerisce il titolo del primo capitolo del libro, l'antropologa decide di rituffarsi negli appunti etnografici di dieci anni prima, ma mettendo dentro anche il presente ben più ricco di ricerche etnografiche sullo *schooling*. Con la carica interpretativa della narrazione, Benadusi si muove come un'equilibrata all'interno di un contesto decisamente complesso qual è quello scolastico. A volte guidata, altre volte guidando uno sguardo che non smette mai di sentirsi estraneo e osserva tutto con una tensione che affonda nelle cose senza mai spro-

fondarvi dentro. Per quanto mai fredda, la scrittura di Benadusi riesce a mantenere uno sguardo autenticamente etnografico anche quando gli episodi carichi di dramma e intimità impressi nel suo taccuino suggerirebbero di cedere alle lusinghe dell'abbandono emotivo.

Il volume è diviso in due parti. Nella prima, *Gigantismo*, l'autrice *si fa grande*, e dall'*alto* di questo nuovo posizionamento etnografico ricircoscrive il contesto e ridefinisce lo spazio e gli attori in cui si muove questa rinnovata indagine etnografica. Nella seconda parte, *Rimpicciolimenti*, lo sguardo si fa micro, più piccolo di quello che era stato durante gli anni del dottorato, ma estendendosi a dettagli prima trascurati. I fatti vengono rizezionati, rimontati, rianalizzati da una distanza che è quella del gigantismo definito nella prima parte: una distanza che consente di vedere tanti altri piccoli pezzi o di rivedere gli stessi da un nuovo posizionamento. Scorrendo i titoli dei nove capitoli del libro sembrerebbe di trovarsi di fronte a un ricerca etnografica realizzata in una società di calcio. I titoli infatti alludono metaforicamente a concetti comuni a quel mondo: *Contropiede, Anticipo, Posizioni, Tattiche, Affondi, Disimpegni, Cronache, Superiorità numerica, Tra le linee*. È evidente che non sia un caso. Ma perché? Probabilmente l'autrice vuole fin da subito, con un colpo d'occhio, sgombrare il campo da errate aspettative sui contenuti che articoleranno l'analisi: che in nessun caso avranno come obiettivo quello di studiare in profondità la diversità culturale espressa dalle minoranze etniche che popolano la scuola, alla ricerca di strumenti pedagogici utili ai suoi attori principali. Anzi. Più volte nel testo l'autrice marcherà la sua distanza e il suo scetticismo rispetto a un approccio eccessivamente culturalista con cui la scuola – la scuola di Roma e la scuola tutta – intende articolare l'*agency* dell'integrazione educativa che ruota attorno alla dimensione interculturale. «Il fatto di porre

l'accento in modo principale sulle differenze culturali, come responsabili delle difficoltà connesse alla scolarizzazione degli alunni immigrati – spiega l'autrice – rende più drammatico il rischio di nuove forme di razzismo di tipo differenzialista» (p. 25). Ma questo non spiegherebbe ancora la metafora calcistica. Forse il calcio e i suoi *eroi* perché in più occasioni, nel dipanarsi dei resoconti etnografici, dimostravano di possedere quell'autentico effetto catalizzatore di interessi attorno a cui si radunavano gli studenti. Il gioco del calcio come punto di incontro ben più solido di tanti goffi, seppure bene intenzionati, tentativi sperimentati dagli insegnanti nell'articolazione pratica del paradigma interculturale.

A questo nuovo (?) modello educativo è dedicato il primo capitolo del libro. Nello specifico: alle incombenze che lo hanno suscitato e ai provvedimenti della politica nazionale; al modo squilibrato con cui le scuole devono farvi i conti per via di un'altrettanto squilibrata presenza di minori stranieri tra una scuola e l'altra, tra una classe e l'altra; alle difficoltà e discontinuità con cui scuole e insegnanti lo pongono in atto per via di un'altrettanto discontinua interpretazione che proviene dalle politiche scolastiche nazionali. Attraverso un'analisi che mette insieme il prima con il dopo, Benadusi riflette sul come e quando la scuola ha iniziato a fare i conti con una presenza sempre più massiccia di alunni stranieri in classi prima esclusivamente popolate da studenti italiani.

L'ingresso massiccio di nuovi stranieri in Italia e quindi dei loro figli nelle scuole italiane costringe le istituzioni a disporre interventi tesi all'integrazione educativa dei minori stranieri. All'epoca della ricerca sul campo (2000-01), il tema dell'integrazione dei minori stranieri era da pochissimo entrato nell'agenda politica nazionale, in linea con le direttive europee. La Legge 40 del 1998 promuove «a livello di normativa primaria il tema dell'istruzione degli alunni stranieri, fino

a quel momento trattato solamente da circolari ministeriali e sulla base di riferimenti alla normativa riguardante gli alunni comunitari» (p. 24). All'articolo 36 si fa esplicito riferimento alle «attività interculturali comuni». E ancora prima, precisa Benadusi, già la riforma dell'Autonomia avvenuta con la Legge 59 del 1997 creava un cornice organizzativa che prevedeva percorsi individualizzati per gli alunni di origine straniera e, da qui, il proliferare di progetti di educazione interculturale. Insomma, a ben guardare, sono già quindici anni che la scuola si misura con il paradigma interculturale. Ciò che quindi mette in allarme l'autrice è il fatto che la metafora della *scuola-ghetto* riferita alle istituzioni scolastiche con una importante presenza di studenti stranieri, piuttosto che venire assorbita dal proliferare di progetti interculturali si è andata acuendo. Colpevole anche la riforma dell'ex ministro che interviene sulla questione fissando un tetto massimo del 30% di alunni stranieri per classe, non considerando che gran parte degli studenti stranieri presenti nelle scuole sono di seconda generazione e che l'alta concentrazione di immigrati in alcune aree della città nasce da contingenti difficoltà di insediamento: prima fra tutte i prezzi proibitivi che si registrano in altre aree.

È evidente dunque che il paradigma interculturale e l'orientamento all'integrazione educativa dei minori stranieri investe le istituzioni scolastiche in maniera discontinua. Da un lato scuole come la Pisacane (saltata alla ribalta di un nefando *bataie* giornalistico, nei memorabili anni del ministero Gelmini), dislocata nel VI Municipio di Roma ad altissima concentrazione di studenti stranieri. Dall'altro scuole che vengono solo sfiorate dal problema. Come avverte Benadusi, tale disomogeneità favorisce espressioni razzistiche e di intolleranza, che conducono certe famiglie italiane a parlare di *discriminazione al contrario* e certe scuole a ergersi a presidi per la difesa e la valorizzazione del-

la diversità culturale: «L'integrazione educativa, infatti, se avviene in modo parziale (solo in alcune scuole e non in altre, solo in alcune classi e non in tutte) può produrre una graduatoria tra scuole di serie A e scuole di serie B, tra classi ghetto e classi non» (p. 23).

Con queste derive, già negli anni di dottorato, doveva fare i conti l'antropologa, che sul campo riusciva a coglierne anche gli effetti più microscopici: in una scuola (citata nel volume soltanto con uno pseudonimo per ragioni di cui si dirà più avanti), che seppure in modo più contenuto, si scontrava con gli stessi problemi della Pisacane (d'altra parte si trattava dello stesso Municipio). Tra i docenti e le famiglie, che già allora sperimentavano il controverso paradigma interculturale, si respirava un sentimento di forte ambivalenza, tra chi vedeva la scuola come *oasi* propulsiva di trasformazione sociale, e chi invece subiva passivamente il timore che la scuola diventasse un *ghetto* in cui rimanere intrappolati.

Definiti i contorni, i pretesti e i punti chiave di questo saggio, Mara Benadusi ci conduce, nei tre capitoli che ci separano dalla seconda parte, verso una più ravvicinata definizione del campo etnografico. Il secondo capitolo fornisce dati sul tessuto urbano che compone il VI Municipio di Roma e i flussi migratori che ne hanno caratterizzato la trasformazione, dagli anni '90 fino alle stime più recenti. Dal quartiere si passa alla scuola, qui ribattezzata (con un atteggiamento di tutela) Villaggio Globale, considerato il clima "da corsa allo scoop" che ha preceduto ed è seguito alla Riforma Gelmini. In particolare la ricerca etnografica si concentra su due sezioni di scuola primaria e materna interne a uno solo dei tre plessi che la costituiscono: la scuola Arcobaleno (altro pseudonimo), che rispetto agli altri due plessi ha la più alta concentrazione di studenti stranieri e rom.

L'autrice descrive nel dettaglio il modo in cui la scuola si organizza attorno al paradigma interculturale,

qui battezzato Progetto Accoglienza. Tanti gli attori che vi prendono parte a vario titolo: i docenti quotidianamente alle prese con quel sentimento ambivalente tra *oasi* e *ghetto*; le famiglie; e una rete di operatori esterni che vi ruotano attorno (Opera Nomadi, Capodarco, Associazione Altriluoghi, Ufficio Cultura della VI Circoscrizione).

Gli ultimi due capitoli della prima parte sono dedicati alle questioni di metodo. Benadusi pone l'attenzione sulle difficoltà avute durante la ricerca etnografica a causa degli scarsi modelli teorici disponibili. L'antropologia dell'educazione, infatti, ha una storia recente qui in Italia. I relativamente numerosi contributi disponibili oggi sono emersi nello spazio intercorso tra il dottorato e quest'ultima pubblicazione a firma Benadusi. Non a caso l'autrice ha dovuto svolgere negli Stati Uniti, nel corso di un Ph.D alla Columbia University, l'apprendistato che ha preceduto la ricerca sul campo.

Nell'ultimo capitolo, prima di cedere il passo a *Rimpicciolimenti*, l'autrice definisce il metodo di indagine vera e propria, che mette insieme *etnografia* e *grounded theory*, come suggerisce il titolo dell'ultimo paragrafo di *Gigantismo*. Superando annose diatribe tra sociologi, a cui va attribuita la paternità della *grounded theory*, ed etnologi, che ne disconoscono i meriti, Benadusi non rinuncia a priori a nessuna macro teoria (*grounded theory* compresa) che rende "pensabili" i dati raccolti sul campo. Muovendosi dal microscopico alla ricerca di contesti analitici macro, l'autrice non intende trovare regole generali né darci un punto di vista assoluto che possa ricondurre gli accadimenti a regole precostituite. E magari poi a partire da questi riscontrare altri episodi micro da incastonare nelle regole generali assunte a dispositivo guida dell'analisi. La prospettiva analitica della ricercatrice punta a interpretare a fondo i fatti, allargando i punti di vista, cercando strade che ci restituiscano un pezzetto delle molteplici risposte alle molteplici

domande che il campo etnografico può suscitare.

Da subito, sin dalle prime parole che danno il via alla seconda parte, la sensazione di essere entrati dentro è netta. Lo spazio si fa piccolo e lo sguardo si contrae. Eppure Mara Benadusi forse ancora non ritiene pronto il lettore a un'immersione o forse è lei a non esserlo, e così tutto il quinto capitolo è giocato sull'opposizione "dicotomica" tra il *dentro* e il *fuori*. A partire da quello spazio che simbolicamente e anche fisicamente rappresenta l'incontro tra la scuola Arcobaleno e ciò che sta al di là. *Nell'atrio*: è questo il primo angolo su cui la ricercatrice direziona il suo sguardo. È qui che le maestre prendono le misure tra l'una e l'altra; tra loro e i genitori dei minori; tra il dentro e il fuori, appunto. Uno spazio caotico in cui si scontravano due punti di vista opposti: gli insegnanti che vedevano la scuola come spazio interno a ciò che c'era fuori, inevitabilmente in esso compromesso, avamposto privilegiato per attivare pratiche di cittadinanza attiva tese al cambiamento; e chi invece vedeva la scuola come spazio da chiudere a ciò che stava al di là e poteva essere "nocivo", spazio da proteggere da ciò che era fuori ed era troppo grande per poter essere compreso.

Entrambi i punti di vista, fa notare Benadusi, non reggono se poi nella quotidianità si fanno i conti con ciò che realmente accade tra i banchi. L'opposizione dentro/fuori, comunque venga intesa, è destinata a sgretolarsi: il fuori sembra entrare a forza dentro alla scuola. Non solo se si prendono a esempio tutti i gesti razzistici che i bambini rivolgono a quanti sentono come troppo diversi (i rom in particolare), ma anche le maestre protette dall'anonimato scrivono parole che esprimono una resistenza a un'accettazione vera e autentica dell'altro.

A cosa serve, si chiede Benadusi, deresponsabilizzarsi di fronte ai gesti razzistici perpetrati dai bambini nei confronti dei rom, riversando la colpa sui genitori? In questo modo, avverte la ricercatrice, il meccani-

simo di risoluzione dei problemi si inceppa sempre in «quella spirale dicotomica negativa esterno/interno, nelle cui maglie, interpretative ed emotive, le insegnanti del circolo rimanevano facilmente intrappolate» (p. 88). Quello che si crea pensando a certi episodi narrati nel libro sono veri e propri cortocircuiti logici. Da un lato le insegnanti vedono la scuola come un ambiente sano, protetto contro tutto il marcio che invece c'è fuori, salvo poi accorgersi che inevitabilmente quel marcio entra anche dentro corrompendo ciò che c'è di buono. Ma trattandosi di un elemento esterno è qualcosa che non compete ai meccanismi educativi interni, è qualcosa che non va trattato, qualcosa che non è gestibile. E ciò che resta è solo stupore e scandalo.

L'antropologa entra quindi ancora più dentro ai paradossi logici che certe retoriche presenti a scuola innescano. Attraverso le parole di un'insegnante emerge con forza che la diversità, quella estrema degli zingari o quella tra insegnanti che non si comprendono, viene sempre ricondotta a una questione di *razza*, che rende incomunicabili e inconciliabili l'espressione di tale diversità. Insomma, se se ne fa una questione di *razza*, avverte l'autrice, non ci può essere integrazione. Se se ne fa una questione di *razza*, qualunque sia l'atteggiamento verso l'estrema diversità, buonista o razzista, gli esiti che produce sono comunque sfavorevoli all'integrazione. Se se ne fa una questione di *razza*, ciò che l'accoglienza produce è esotismo sterile. E anche nel caso di atteggiamenti razzistici, questi non producono mai una vera separazione fondata logicamente: perché il razzismo non si fonda su un reale e ponderato ragionamento su ciò che divide, piuttosto è una separazione indotta in termini esclusivamente razziali, e quindi fondata su premesse fallaci. L'antropologa sembra volerci chiedere: *che cos'è una razza, qualcuno è in grado di rispondere?*

Carico di tensione, questo primo capitolo della seconda parte del vo-

lume apre questioni che via via si scioglieranno nei capitoli successivi quando si entrerà sempre più in profondità nei fatti e si forniranno punti di vista e interpretazioni presi altrove: fuori dalle retoriche contraddittorie che articolano l'accoglienza in un scuola che deve ancora imparare la grammatica. Come si può insegnare l'accoglienza se non la si impara prima? Come si possono risolvere i problemi se prima non se ne trova una definizione autentica?

E dunque, è al disvelamento dell'autenticità che sono dedicati i capitoli che seguono, a partire dalle persone reali che muovono l'agire dei bambini: non le culture, che sempre, agli occhi degli adulti, sembrano seguirli e anticiparli. Mikich, Carlo, Simone, Regina, Saverio, Fernando, sono loro i protagonisti del racconto che segue, quelli con cui la ricercatrice condivide un rapporto etnografico privilegiato: una "risonanza emotiva", così la definisce, che le permette di accostarsi a loro con più facilità e di spingere più a fondo l'interpretazione dei loro gesti, dei loro comportamenti, delle loro parole.

In questo processo teso a dischiudere la verità – la verità parziale e situata, certo – Mara Benadusi inizia svelando il *segreto* del titolo. *Cybernella* (manga giapponese), vittima di un incidente aereo, viene salvata dal padre scienziato grazie a un tentativo disperato che la trasformerà per sempre in un cyborg: un robot dall'animo umano. *Cybernella* terrà nascosto il suo segreto ma un giorno, improvvisamente, deciderà di raccontare tutto alla sua maestra, scoprendo che le sue paure, che la obbligavano a tenere nascosto il suo segreto erano infondate. Ecco, quei bambini sono come *Cybernella*, ognuno di loro ha un'identità segreta che tiene nascosta e che difficilmente potrà avere il coraggio di esprimere fin quando se ne farà una questione di *razza*. E loro, i bambini lo hanno chiaramente capito: ecco perché Mikich, studente rom, guardando Carlo, studente ivoriano con una forte ambivalenza emotiva (a

volte pericolosamente aggressivo, altre straordinariamente tenero), chiede alla ricercatrice seduta vicina a lui tra i banchi di scuola: *Carlo è malato di mente, vero? [...] E poi si è trasformato in un robot come Cybernella*. Spiega l'autrice: «Trasformando Carlo in un robot dai superpoteri, che, come *Cybernella*, conserva gelosamente il segreto della sua diversità, Mikich esprime [...] e al tempo stesso differisce [...] il suo desiderio di riconoscimento nel contesto scolastico» (p. 119). E in effetti, proseguendo nel racconto, il momento di "agnizione" di Mikich non tarderà. Durante un improbabile tentativo di una maestra di destrutturare credenze stereotipate sui rom, mentre Mikich destruttura ciò che la maestra tentava di destrutturare, giunge il momento di svelamento. Mikich svela il suo desiderio nascosto: *giocare a pallone con i suoi compagni di classe anche fuori da scuola*.

Prima di passare all'analisi serrata che articolerà gli ultimi due capitoli del libro, restringendo ancora di più lo sguardo su episodi micro caratterizzati, però, da una portata interpretativa che riesce a snodare tanti degli interrogativi posti nei capitoli precedenti, Mara Benadusi sente l'esigenza di ricircoscrivere il campo scegliendo una angolatura più stretta rispetto alla prima parte, calandosi in una posizione etnografica oramai completamente immersa nelle vicende della scuola alle prese con il Progetto Accoglienza e con tutto ciò che ruota attorno ad esso. L'antropologa prosegue, da una prospettiva sempre più contratta, nel riportare i problemi su un piano autentico. Dai desideri più intimi si passa alle condizioni materiali di vita in cui sono costretti i bambini del campo rom di via Gordiani. Un'unica fontanella fuori dal campo per più di 200 persone, assenza di servizi igienici, il freddo che si soffre nelle baracche nel periodo invernale, la pioggia che arriva fin dentro. E poi tanto fango. Una situazione costantemente emergenziale, peraltro aggravata da un agire politico segnato da costanti ripen-

samenti, rinunce, timidi interventi e brusche interruzioni. La decisione del Comune di fornire al campo rom abitazioni vere, trasformando l'assistenza nel riconoscimento di una dignitosa dimensione abitativa. Le ruspe che si mettono in movimento per i lavori di sbancamento del terreno. Poche settimane, un altro stop e ancora più fango. Poi la promessa di sostituire le baracche con dei container. La promessa, appunto, oggi il campo non esiste più. E prima e dopo qualunque promessa, vivere quotidianamente con la paura di uno sgombero.

Se si vive in queste condizioni è difficile mettere la scuola tra le priorità. Ed è difficile per la scuola immaginare interventi che possano porre le basi per il successo scolastico degli studenti rom e di tanti altri compagni di scuola che come gli zingari vivono vite precarie. E chiaramente l'elenco non finisce qui: ai minori stranieri che versano in condizioni socioeconomiche disperanti vanno aggiunti studenti con handicap, studenti con problemi comportamentali, studenti appena arrivati a scuola che non conoscono la lingua. E se tutti questi problemi li ritroviamo in un'unica classe si capisce perché gli insegnanti della scuola Arcobaleno vivano con un forte senso di impotenza il loro posizionamento educativo. Nei racconti animosi ma disillusi di alcuni docenti emerge un universo educativo fortemente rinunciatario e sconcertante che in alcuni casi può generare conflitto, frizioni, incomprensioni, chiusure: tra insegnanti e alunni, tra insegnanti e famiglie, degli insegnanti tra loro, tra scuola e attori esterni con cui la scuola dovrebbe progettare e realizzare gli interventi. E invece ciò che l'antropologa documenta è un quadro molto teso e diviso. Gli stessi soggetti che fuori, nel corso di una manifestazione, si alleano per rivendicare condizioni di vita più dignitose ai rom di via Gordiani, dentro alla scuola, nell'articolazione pratica del Progetto Accoglienza, si dividono, litigano. E, a maggior ragione, se oggetto del contendere sono le pra-

tiche educative, la scuola si chiude a riccio percependo gli attori esterni come intrusi che disorientano l'agire educativo proiettato alla risoluzione dei problemi. Dall'altro, gli attori esterni che accusano la scuola di non essere preparata per affrontare questioni educative così delicate come quelle legate ai rom e non solo.

In questi conflitti e accuse incrociate, l'antropologa cerca la giusta distanza tra un fin troppo facile abbandonarsi a una critica della scuola che non saprebbe assolvere al suo ruolo in modo adeguato e le invettive che le vengono rivolte da operatori esterni, che per quanto plausibili forse rinunciano a una vera possibilità di sana e costruttiva comunicazione con l'istituzione scolastica. A conti fatti la scuola Arcobaleno sembra essere, da un lato, un organismo isolato posto di fronte a problemi enormi su cui ha ridotti margini di intervento; dall'altro, un universo che si isola, poco disponibile al dialogo con soggetti esterni su questioni strettamente educative. Utilizzando le parole di Leonardo Piasere (Piasere L., *A scuola. Tra antropologia e educazione*, Firenze, SEID 2010), l'autrice afferma che «il guscio in cui dovrebbe svolgersi il dialogo troppo di rado viene ridiscusso» (p. 168).

Alle contraddizioni insite all'universo scuola, alla scarsa disponibilità al cambiamento, all'arroccamento su posizioni difensive rispetto alle spinte di chi opera dall'esterno ma comunque su obiettivi convergenti, alla incapacità di far fronte a questioni radicalmente nuove usando strumenti innovativi, sono dedicati gli ultimi due capitoli che seguono. È qui che ritorna l'eco dell'istanza interpretativa che l'autrice pone ad apertura del libro, delineando le motivazioni che l'hanno riportata indietro nella memoria: «come sarebbe potuto essere quel mondo se l'avessi scritto in modo diverso?» D'altra parte, come suggerisce il punto di vista dell'antropologa (seppure in modo non esplicito), se si individuano falsi problemi è difficile ottenere soluzioni adeguate e aderenti alla re-

altà. Se i modelli interpretativi scelti per interpretare i fatti non sono adeguati o, ancora peggio, sono fuorvianti, le azioni pedagogiche messe in campo non possono che produrre esiti fallimentari.

Quattro i modelli interpretativi diffusi tra gli insegnanti della scuola Arcobaleno su cui l'antropologa applica un procedimento analitico destrutturante. Il primo, cui si è già accennato, riguarda un eccesso culturalista nella visione della diversità culturale. Il secondo è relativo alle modalità di apprendimento del bambino, considerato come “buon selvaggio”, terminale passivo di un processo conoscitivo che viene impartito in modo unidirezionale. Nel terzo, si ribalterà il modo di guardare all'insulto razzistico inscrivendolo all'interno di rituali giocosi che puntano a rafforzare le relazioni nel gruppo e a scrollarsi di dosso le categorizzazioni etniche massimizzandole. Infine, il disorientamento vissuto dai minori stranieri nel nuovo contesto scolastico – in genere attribuito dagli insegnanti a fattori linguistici o astratto-teorici (modelli educativi e contenuti disciplinari d'origine difforni da quelli della nuova realtà) – verrà ricondotto a una scarsa comprensione dei contesti performativi in cui l'attività didattica si realizza.

Nell'additare gli eccessi culturalisti legati a un visione essenzialistica e a una lettura discontinuista della differenza culturale, Mara Benadusi non nega che certe condizioni vissute o subite dai gruppi di studenti appartenenti a minoranze etniche possano generare “debolezze”, ma riflette sui rischi che uno sguardo eccessivo su queste possa impedire di guardare con autenticità alla vera natura dello studente straniero costruendogli addosso *identità* posticce. Come fa notare l'autrice, la differenza viene vissuta come uno «svantaggio da supplire, bilanciare, ricomporre con un'azione compensativa» (p. 177). Ma soprattutto, un tale sguardo conduce gli insegnanti a isolare le differenze, e così facendo le stereotizza e amplifica.

A questa visione prevalente se ne aggiunge una ben più grave: i minori che si portano dietro questi pezzi di mondo vengono assimilati a dei “facchini”, che più che valigie portano con sé fardelli. Che tale “eccesso di diversità” venisse inteso come qualcosa da proteggere e preservare secondo la prospettiva della *scuola-oasi* o che, piuttosto, venisse inteso come qualcosa di ingestibile secondo il punto di vista della *scuola-ghetto*, i presupposti da cui traevano origine tali visioni e gli esiti cui giungevano risultavano simili. La vocazione alla “marginalità” di certi insegnanti, che intendevano la scuola come presidio in difesa dei diritti dei più deboli “prestava il fianco” alla metafora della scuola-ghetto. Da entrambe le visuali la scuola appariva dunque come un coacervo di diversità, tante e difficilmente conciliabili tra loro: ognuna da trattare con *decorso* riservato. L'altro, spiega Benadusi con le parole di Marco Aime, viene percepito prima ancora che come protagonista di un vissuto, come portatore di “diversità”, di “culture”, di “identità” (Aime M., *Eccessi di culture*, Roma, Einaudi 2004).

All'allarme teorico di Marco Aime, la ricercatrice affianca quello di Graziella Favaro, che su un versante più pragmatico definisce le conseguenze pedagogiche di tali eccessi culturalisti “approccio diffettologico”: facendo notare come la differenza non è mai intesa come una risorsa, è semmai un deficit a cui approcciarsi con interventi di recupero (Favaro G., *Il mondo in classe. Dall'accoglienza all'integrazione: i bambini stranieri a scuola*, Milano, Nicola Milano 1992).

Andando avanti in tale analisi destrutturante, Mara Benadusi pone l'attenzione sulla dissonanza tra il modo in cui le insegnanti intendevano l'apprendimento e le pratiche di apprendimento rivelate attraverso il suo posizionamento tra i banchi di scuola. L'autrice fa notare come l'idea di apprendimento da parte delle insegnanti fosse “adulto-centrica”, fondata cioè sulla supposizione che il processo di apprendimento avven-

ga in maniera unidirezionale, dall'insegnante allo studente. Tenendo fede a tale visione l'infanzia risultava come un'età in cui si è incapaci di discriminare, o più semplicemente di distinguere le differenze. Il bambino viene assimilato a un "buon selvaggio" e percepito come spugna che introietta tutto, ed è quindi profondamente influenzabile. Eppure, stando tra i banchi e guardando alle cose dal punto di vista degli studenti, la ricercatrice nota un complesso universo di relazioni e mondi paralleli, costruiti dai bambini a loro uso e consumo. Abili costruttori di mondi che venivano nascosti alle insegnanti attraverso abili strategie di camuffamento. Soggetti attivi e intraprendenti capaci di ricombinare, adeguare, adattarsi, ridefinire, ricomporre gli oggetti materiali e simbolici del contesto. Tutto ciò faceva del bambino più che un "buon selvaggio" un "astuto *bricoleur*".

Nel ribaltare il terzo modello interpretativo che emergeva dai resoconti degli insegnati, cioè quello che descrive gli insulti razzistici come volontà denigratoria verso l'altro, Benadusi mette a dura prova le esperienze interculturali praticate da alcune maestre della scuola. Incrociando i dati provenienti dai resoconti di tentativi interculturali fallimentari con le ricerche di Mica Pollock (Pollock M., «Learning to be Racial in America», in Benadusi M. (a cura di), *Antropologia, Scuola, Educazione*, numero speciale di Scuola Democratica n.1-2, Roma, Edizioni Eucos 2001, pp. 144-172) alla Columbia High School, emerge una forte volontà da parte degli studenti stranieri di "erodere" le categorie etnico-razziali a cui i contesti educativi li obbligavano. I tentativi degli insegnanti di produrre un terreno di comunicazione in cui la diversità culturale fosse messa in primo piano erano destinati a fallire. Nelle ricerche di Mica Pollock gli insulti razzistici tra studenti stranieri non sempre avevano una portata tesa a squalificare l'appartenenza a un'altrità. Quando gli studenti stranieri si apostrofavano recipro-

camente con il termine "negro" usavano un marcatore ad altissima concentrazione discriminatoria su base razziale solo allo scopo di destrutturarla. Come spiega Mara Benadusi attraverso l'interpretazione che ne dà Pollock: «facendo uso delle categorie etnico-razziali disponibili nel contesto scolastico, gli studenti della Columbia riproducevano il concetto di razza nell'atto stesso di destrutturarlo» (p. 190). Alla scuola Arcobaleno spesso gli insulti che gli studenti si rivolgevano erano suscitati dagli stessi meccanismi destrutturanti. Massimizzare l'insulto con espliciti riferimenti alla puzza o al sudiciume avevano spesso effetto conciliatorio "di rompighiaccio". Ciò spiegherebbe perché, nel quadro interpretativo dell'antropologa, le pratiche interculturali proposte dagli insegnati in classe spesso non convincevano gli studenti. La curvatura imposta dalle maestre verso un'identificazione degli alunni su basi etniche, appariva come una riproposta di modelli e vissuti che gli studenti cercavano di rimuovere sentendoli appiccicarsi alla loro pelle in modo inopportuno. Gli elementi che portavano gli studenti a unirsi, a riconoscersi erano sì culturali ma su base altra da quella etnica. A loro bastava una squadra di calcio, un campione, per trovare elementi di condivisione e interazione. Ecco perché di fronte all'insegnante che chiede agli studenti di diverse nazionalità di tradurre nelle loro lingue alcune parole italiane ciò che ricava è un momento di eccitata ilarità, in cui gli studenti si ritrovano complici nel produrre parole senza senso, del tutto estranee ai codici linguistici ufficiali: parole inventate che trovano, nella totale estraneità a quelle lingue nelle quali le insegnanti vorrebbero imbrigliarli, un collante solidissimo. E quando la maestra chiede a Mikich, che sembra essere in un momento di apparente delirio: «Ma tu che hai in testa?», è sorprendente eppure inevitabile che risponda, ormai libero da freni inibitori e in un'atmosfera di forte complicità con il resto della

classe: «Che vado a giocare a pallone con Marco e Mattia, che riempio Claudia di bacetti, mille bacetti ogni dieci minuti».

E infine l'ultimo modello da destrutturare: l'estraneità e il disorientamento che vivono gli studenti stranieri come conseguenza di un deficit culturale o linguistico. «Cosa apprendere, come farlo, come esprimere le proprie conoscenze tenendo conto delle aspettative dei diversi interlocutori» (p. 194)? Come si diventa «capaci di rispondere adeguatamente alle norme specifiche del contesto, partecipando al discorso in situazione» (*ibidem*)? In realtà sono queste le domande che si pongono alcuni studenti stranieri. Questi gli ostacoli più faticosi contro cui si scontrano gli studenti appartenenti a gruppi di minoranza: non tanto dunque un sapere "teorico-astratto", piuttosto quel saper fare che appartiene all'alunno in quanto parte di un sistema che funziona nella consapevolezza di una certa normatività. Sbaglia, dunque, avverte Mara Benadusi, citando gli illuminanti studi di Francesca Gobbo e Ana Maria Gomes (Gobbo F., Gomes A. M., a cura di, *Etnografia nei contesti educativi*, Roma, Cisu 1999), chi pensa che il disorientamento che gli studenti vivono in classe sia dovuto innanzitutto a un deficit di cultura o a scarse competenze linguistiche. Da quanto emerge dai dati provenienti dalla ben più lunga tradizione di ricerca statunitense nel campo dell'antropologia dell'educazione – che Francesca Gobbo ha avuto il merito di portare in Italia facendo da "*idea broker*" – il deficit è da ricondurre a una scarsa conoscenza del contesto performativo.

È questo deficit di *saper fare* che lascia a volte interdetti gli studenti di fronte alle domande dei maestri e delle maestre: cosa dire? perché mi fa questa domanda? Cosa vuole sentirsi dire? Cosa si aspetta che io faccia adesso che è da un po' che sto zitta e il maestro è nervoso? Ma soprattutto: «perché la prima risposta che ho dato non andava bene?» (*Marcello Amoruso*)