

Simonetta Spinelli

Lezioni impreviste

Racconta semplicemente quello che fai – mi dice Liana, invitandomi a Villa Fiorelli. Io non so bene cosa faccio nella mia scuola. Mi riesce difficile restituire il senso di un'esperienza che si costruisce, con errori a ripetizione, giorno per giorno e in cui non è chiaro il confine tra chi impara e chi insegna, e chi dovrebbe insegnare cosa. Fino ad ora sembra che quella che ha imparato, con una notevole fatica, sia stata io, e che la mia attività consista nel prendere lezioni impreviste.

Costruire un progetto educativo **con** – prima che **per** – gli studenti stranieri che si iscrivono in una scuola italiana deve fare i conti con il portato di esperienze, di vita e culturali, attraverso le quali si strutturano, parallelamente, conoscenze e pregiudizi. Pur combattuto a parole e nelle intenzioni, il razzismo riaffiora attraverso stereotipi e preconcetti che veicolano, in ogni cultura, il senso di appartenenza e interiorizzano come estraneo, potenzialmente ostile, tutto ciò che esula dai costumi, dalle abitudini, dal comune sentire della maggioranza in un determinato contesto sociale. In quest'ottica, affermare che non si è razzisti non ha significato. Perché vuol dire assumere un fideistico apriori che può essere smentito ogni volta che un'esperienza non nota costringe a rimettere in discussione l'equilibrio acquisito e a riaffrontare l'ambiguo rapporto tra curiosità e timore prodotto da ciò che eccede il rassicurante schema mentale di riferimento. Si può solo onestamente dire: faccio ogni tentativo possibile per destrutturare una marea di idee preconcette che mi sono state inculcate, fin dalla nascita, dalla cultura in cui sono inserita, e di cui a volte nemmeno mi accorgo. E sperare in bene. Cioè assumere su di sé un perenne, ragionevole dubbio. Il che significa scegliere di vivere come sulle sabbie mobili, in una posizione scomodissima, e rischiare in ogni momento di fare la stessa figura da imbecille del razzista medio. Per giunta senza averlo voluto.

La scuola italiana, di qualunque indirizzo, non ammette dubbi. Si sussume come non razzista per statuto. E si comporta di conseguenza: riassume nel piano dell'offerta formativa (POF) – anche le scuole fanno pubblicità, altrimenti come campano – il dettato costituzionale, istituiscono un'apposita figura, responsabile per l'educazione multi o interculturale (termine utilizzato come intercambiabile), e il gioco è fatto. E se non fosse ridicolo e deprimente, sembrerebbe quasi un gioco colto: la scuola italiana, ferma ai primi del Novecento, o giù di lì, ha fatto un salto nella modernità scoprendo la performatività del linguaggio.

Resta da capire perchè questa scuola così aperta abbia sentito l'esigenza di confrontarsi con un progetto di educazione multiculturale solo dopo l'arrivo nei nostri istituti dei figli dei lavoratori migranti, e come ogni singola realtà scolastica vi possa rispondere in concreto, utilizzando tra l'altro – ma non è il problema principale – finanziamenti perennemente al ribasso. Problema che si era già presentato, e continua a presentarsi, per altre iniziative antidiscriminatorie come i progetti per i diversamente abili, per la parità di trattamento tra donne e uomini, per il sostegno e il recupero ecc.

L'inserimento dei figli dei migranti è meno indolore nella scuola elementare, sia per la maggiore disponibilità delle maestre all'accoglienza di bambine e bambini che, considerata la fascia di età, ispirano tenerezza, senso di protezione, sia per la predisposizione di una scolaresca, non ancora difesa e caricata da sovrastrutture culturali, a lasciarsi coinvolgere in un processo educativo in cui la dimensione ludica e affettiva è la spinta predominante e la socializzazione non è ancora impedita dall'insorgere di meccanismi di difesa più o meno indotti. Diversa è la situazione quando in gioco è l'approccio educativo riferito a una popolazione adolescente, gravata dai problemi tipici dell'età, in particolare le spinte alla ribellione, passaggio inevitabile e necessario verso l'autonomia, l'insorgere di tensioni sessuali, il riferimento potente al gruppo dei pari e agli stereotipi di cui il gruppo stesso è portatore.

Nella scuola superiore, soprattutto nel biennio di passaggio, la comunicazione tra docenti e studenti – o tra studenti e studenti – opera su due livelli che spesso entrano in contraddizione. Da una parte la dichiarazione di principio statutaria, che santifica ruoli, programmi, rapporti e li sottrae alla verifica, dall'altra la pratica quotidiana che costantemente li smentisce. Ragazze e ragazzi, con maggiore o minore consapevolezza, recepiscono questo doppio messaggio che inneggia alla democrazia e impone l'adeguamento ai modelli culturali maggioritari, parla di integrazione e sottintende omologazione, disserta sulle diversità come arricchimento e lancia messaggi che sottolineano come le stesse diversità siano pericolose e disgreganti, quindi da eliminare nel più breve tempo possibile. E reagiscono a modo loro. Alla rapidità con cui il doppio messaggio viene recepito dagli studenti di ambo i sessi, provenienti dai paesi di emigrazione, non corrisponde analoga prontezza di riflessi nei docenti, nemmeno dei più democratici e attenti, confusi a volte proprio dalla loro buona volontà, dalla loro ansia di risolvere una situazione che non può essere risolta ma deve essere costruita insieme. E che può avere esiti imprevedibili, non necessariamente scontati né immediatamente accettabili, perché le risposte di adolescenti, che vivono sulla loro pelle la condizione di stranieri, sono in funzione dei messaggi, palesi e sotterranei, che ricevono da un contesto

generale e non dallo specifico atto di buona volontà di singoli docenti, di cui spesso colgono, se non razionalmente certo intuitivamente, la nota stonata.

Per fare un esempio, io sono stata ridotta ad un anno di silenzio e di meditazioni sulle mie stupidaggini da buone intenzioni da un ragazzino di quattordici anni, cittadino italiano e nato in Italia, figlio di genitori emigrati dall'Eritrea ma di origini libanesi, che alla domanda "tu da dove vieni?" ha risposto con tranquilla fulminea sicurezza "Da casa mia". Ha cioè risposto, senza rifletterci, non al mio tentativo maldestro di dimostrare interesse nei suoi confronti, ma a quello che vi ha letto dietro, cioè un paternalismo di stampo occidentale che non teneva conto della sua realtà (una famiglia integrata), dei suoi desideri: essere considerato alla stregua degli altri senza essere riportato, dalla banalità della mia domanda, alla dimensione di chi è fuori, straniero. Il mio ricollocarlo nel filo di passaggi storicamente e sociologicamente determinati, nella ricerca intellettualistica di dare significato ad ogni cultura di provenienza, in nome di principi democratici preconfezionati, ha colluso pesantemente con il desiderio del ragazzo di sentirsi titolare di sé in una realtà socio-culturale che considera sua. Senza volerlo, per pura stupidità, io l'ho ridotto a oggetto di indagine antropologica, l'ho ricondotto al margine.

In un'ottica meno singolare, la realtà dell'istituto in cui lavoro è paradigmatica se si paragonano sforzi e esiti. Insegno in un istituto tecnico industriale, tradizionalmente frequentato da maschi che solo in tempi molto recenti, e malvolentieri, ha digerito l'ingresso delle ragazze in un feudo considerato esclusivo, che serve una cosiddetta "utenza" disseminata in quartieri popolari, alcuni dei quali a gravi livelli di degrado ambientale, e in piccoli centri periferici a nord di Roma. Negli ultimi cinque anni la popolazione scolastica del biennio (fascia di età 14-17 anni) composta da studenti figli di lavoratori migranti si è triplicata, passando dal 5,5% al 12,6%. Un'alta percentuale di ragazze e ragazzi, in particolare nelle classi prime, è appena arrivata in Italia per i ricongiungimenti familiari e ha una scarsissima conoscenza della lingua italiana. Per facilitare il loro inserimento, la scuola ha predisposto un corso di lingua pomeridiano che, in un primo tempo, è stato gestito con metodi tradizionali (lezioni frontali basate su grammatica, ortografia, sintassi), e successivamente, vista la scarsità delle presenze e dei risultati, utilizzando strumenti informatici, programmi modulari sperimentali e lezioni meno strutturate e formali che lasciavano spazio alla creatività e alla libertà di espressione delle/gli studenti, compresenza di due insegnanti per gestire i diversi livelli di conoscenza dell'italiano.

I risultati del secondo esperimento sono stati contraddittori. Il clima meno formale e l'utilizzo dei giochi linguistici su supporto informatico ha favorito indubbiamente i

processi di apprendimento ed ha, soprattutto, facilitato la socializzazione degli studenti di diversa provenienza sia tra loro che con i docenti. Ad esempio, durante le lezioni pomeridiane, le ragazze e i ragazzi hanno, sia pure con estrema cautela, iniziato a dare informazioni sui loro paesi di origine, dei quali mai parlano durante le ore curricolari con i compagni italiani. Tra di loro si è instaurato un clima di complicità e competizione molto diverso dagli atteggiamenti riscontrati in classe o nella pausa di ricreazione. Senza la presenza dei compagni italiani, gli studenti stranieri si vivono come gruppo, indipendentemente dalla loro provenienza, là dove nella realtà sociale collettiva dell'istituto si ridividono. Chi può (in genere gli studenti europei, bianchi) si mimetizza con la massa e prende distanze dagli altri, come se non li frequentasse, e a volte arriva perfino ad ignorare gli stessi docenti del corso pomeridiano. Come se ognuno, quando si trova con gli altri nel corso di lingua, riuscisse a vedersi con i propri occhi e, quando è insieme a tutti gli studenti della scuola, si vedesse solo attraverso la rappresentazione di se stesso che gli è rimandata dalla maggioranza della popolazione scolastica, con le sue dinamiche di accettazione, di rifiuto, di indifferenza, e evitasse vicinanze che sottolineano una condizione minoritaria vissuta come perdente.

Non a caso molti studenti stranieri hanno rifiutato fin dall'inizio di partecipare al corso di lingua, con l'ovvia conseguenza dell'aumento degli abbandoni scolastici, e la frequenza media dei partecipanti, malgrado il clima di partecipazione, a volte di entusiasmo, ha registrato un calo progressivo nel tempo. Tali risultati non sembrano solo addebitabili a problemi di pendolarismo (la maggior parte degli studenti stranieri abitano in zone extra-urbane), ad incapacità dei docenti, a insofferenza adolescenziale verso il prolungamento dell'orario scolastico, che pure potrebbero avere il loro peso.

L'ostacolo principale sembra derivare dal fatto che, malgrado le dichiarazioni di principio, le/gli studenti stranieri non sono accolti nella scuola, sono subito. Rappresentano un problema che secondo la maggior parte dei docenti doveva essere risolto prima della loro iscrizione nella scuola secondaria, con corsi appositi per l'acculturazione linguistica preventiva. La loro rappresentazione nella popolazione scolastica è connotata al negativo: sono gli stranieri, quelli che vengono da fuori, omologati e omologabili tra loro, malgrado provengano da una moltitudine di paesi sparsi tra l'Europa dell'est, l'Asia, l'America Latina e l'Africa; non sono portatori di una cultura e di una lingua (spesso più lingue) altra, sono solo quelli che non parlano italiano e non conoscono la nostra letteratura. Ciò che patiscono, che siano capaci o no di razionalizzarlo, è la mancanza di curiosità intellettuale nei loro confronti. Alla quale rispondono e sulla quale strutturano le loro difese.

Gli studenti stranieri a volte non sanno leggere l'italiano, ma sanno leggere le nostre reazioni. Non a caso frequenza ai corsi pomeridiani e risultati sono direttamente proporzionali al grado di coinvolgimento personale o di interessamento che verso tali strumenti di supporto riservano i docenti del loro consiglio di classe. Se su cento docenti dell'istituto solo tre, di cui una sola del biennio, sono disponibili a insegnare nei corsi pomeridiani di lingua, il messaggio univoco – arrangiatevi – è immediatamente compreso. Se il politicamente scorretto imperversa nei discorsi e nelle barzellette di docenti e studenti, come negli stadi, la dichiarazione di accoglienza va – ovviamente – a farsi benedire. E l'unico insegnamento che realmente si trasmette è che, per farsi accettare, gli studenti stranieri devono diventare più italiani degli italiani, mimetizzarsi, cambiare pelle o, di contro, adeguarsi agli stereotipi, positivi o negativi, già iscritti nella cultura di chi li dovrebbe educare senza pregiudizi.

Su queste scelte molto incide l'ampiezza e la struttura del gruppo sociale di provenienza, la possibilità o meno di riferirsi a una comunità numerosa e coesa, o la rappresentazione di se stessi che la popolazione scolastica rimanda alle ragazze e ai ragazzi stranieri. Gli studenti provenienti dall'est europeo si integrano facilmente e imparano prestissimo l'italiano perché la discriminazione, sia pure sotterranea, poco segna le loro vite. Sono bianchi, in gran parte biondi e con gli occhi azzurri, considerati attraenti sia dalle ragazze che dai ragazzi italiani, quindi facilmente ammessi a processi di socializzazione allargata. Gli studenti filippini hanno il vantaggio di essere numerosi, di avere alle spalle una forte comunità di riferimento, di essere in maggioranza cattolici in un paese cattolico. Sono difesi dall'appartenenza a un gruppo sociale coeso, stanziato da molto tempo sul territorio, e dallo stereotipo positivo che l'italiano medio, ormai abituato alla loro presenza, ha costruito su di loro: sono piccoli, quindi considerati pacifici, servizievoli, andranno a fare le colf o gli accompagnatori di anziani. Come dire che sono trasparenti. Ma la trasparenza, che li nega, nello stesso tempo paradossalmente li difende: sono figurazioni dello straniero rassicurante (sottomesso) che non suscita timore e quindi non risveglia ostilità. Non a caso occasionali episodi di insofferenza da parte loro vengono vissuti più con assoluto stupore che con rabbia.

Le maggiori difficoltà sono a carico delle ragazze e dei ragazzi sudamericani o africani, provenienti dai paesi più vari, impossibilitati ad utilizzare strategie mimetiche per il colore della pelle e la più recente provenienza, privi del sostegno di comunità organizzate di riferimento. Per loro, stranieri immediatamente visibili, spesso con permessi di soggiorno precari, con situazioni familiari ed economiche drammatiche, l'adeguamento a stereotipi negativi è a volte l'unico mezzo per farsi riconoscere e

rispettare da una popolazione scolastica che li isola e dalla quale per risposta volutamente si isolano, accorpandosi, dove possono, per aree linguistiche. Fenomeno che, per gli studenti sudamericani in particolare, rallenta il processo di apprendimento della lingua italiana e, di conseguenza, l'acquisizione dei prerequisiti richiesti per affrontare i programmi scolastici.

In definitiva, quanto più gli studenti stranieri si sentono accettati, considerati, non separati dalla collettività dei coetanei, tanto più rispondono agli stimoli che vengono loro proposti. Quanto più si sentono isolati, considerati a parte, estranei al corpo sociale, tanto più rispondono con sopportazione, rifiuto, atteggiamenti di ribellione. In quest'ottica, anche il corso di lingua italiana, pur rappresentando uno strumento di sostegno che può aiutarli negli studi, proprio perché isolato gesto di buona volontà e non scelta condivisa e generalizzata, li isola, li ghettizza nella condizione di diversi che tentano con ogni mezzo di superare. Li aiuta da un lato, li inferiorizza dall'altro.

Lo stesso problema si è presentato, puntualmente, nel corso di un altro progetto sopportato ma non condiviso dal corpo insegnante, che consisteva nel far raccogliere agli studenti stranieri storie o leggende della loro tradizione popolare per farne una raccolta antologica, su supporto sia cartaceo che informatico, da utilizzare nel biennio come testo sussidiario. Il lavoro prevedeva l'aiuto sul piano operativo (costruzione del testo grafico e del testo multimediale) degli studenti del triennio di Informatica, e coinvolgeva nella ricerca dei testi tutti gli studenti stranieri, o con un genitore italiano e uno straniero, della scuola. Su 73 studenti stranieri, solo 13 hanno aderito all'iniziativa. In particolare nessuno studente con solo la madre o il padre stranieri ha partecipato al lavoro, come rivendicando una titolarità di appartenenza e il rifiuto di essere in qualche modo equiparato agli stranieri. Al contrario un'iniziativa concordata da quattro classi, per l'approfondimento della questione afghana, condotta da esperte di una ONG che lavorano con le donne afghane, ma preparata dalle docenti di lettere delle classi interessate, è stata seguita con molto interesse dagli studenti.

I diversi esiti dei due progetti sono significativi. Là dove c'è una generale distanza dall'argomento (non ci sono studenti afghani nella scuola) e non c'è un coinvolgimento diretto che crea separazione fra i ragazzi, si sviluppa un interesse. Di fronte all'Afghanistan tutti sono stranieri. E l'argomento, sia pure indotto dall'alto, si riferisce ad un'attualità della quale docenti e studenti hanno necessità, desiderio di approfondimento. Nell'ignoranza comune, più o meno generalizzata, non c'è disparità. E non c'è patimento. Il patimento di chi si sente spinto a parlare della sua storia, della sua vita, e sa che la sua storia e la sua vita cadono nel vuoto di un disinteresse quasi generalizzato.

Una ragazza filippina appena giunta in Italia, al posto della leggenda popolare o della storia ha portato una descrizione geografica, paesaggistica, faunistica del suo paese. Mentre le spiegavo che non aveva capito cosa doveva fare, improvvisamente sono ammutolita accorgendomi che aveva capito benissimo. Perché la maggior parte di noi ignora che viene da un posto dove ci sono fiori che sembrano farfalle e si mangiano frutta a grappoli chiamati *lanzones*.

Una mia alunna rumena, alla quale chiedevo un'opinione sulla costituzione di un settore della biblioteca scolastica di libri di autori del suo paese in lingua originale, mi ha risposto con infinita gentilezza che forse sarebbe stato più interessante far arrivare opere di autori rumeni tradotti “per permettere agli Italiani di conoscerli”. E un suo giovanissimo connazionale al quale domandavo perché mai in tre avessero portato tutti la leggenda di Dracula per la raccolta antologica, mi ha risposto ridendo “perché voi della Romania conoscete soltanto Dracula”.

Diversi anni fa, un mediatore culturale tunisino, invitato a parlare in un istituto professionale, disse alle ragazze “Innamoratevi del Sud del mondo”. Questo è il punto. Noi pretendiamo che ragazze e ragazzi stranieri si innamorino della nostra cultura, delle nostre città, dei nostri usi. Come fosse una cosa ovvia. Ma non può esserci uno scambio reale, dentro e fuori dalla scuola, se oltre a seguire un imperativo etico, una peraltro faticosa buona volontà, non ci innamoriamo un po' della loro cultura, del loro mondo, in definitiva proprio del loro essere diversi.