

**Non chiamateci razzisti!**  
**Riflessioni su stereotipi, pregiudizi e discriminazioni in ambito scolastico**

*Cristina Notarangelo*  
*Università di Genova*

**Abstract**

The article, based on ethnographic observation and qualitative interviews, explores the subtle forms of discrimination and racism towards students of immigrant origin in some lower secondary schools and high schools situated in the city of Genoa. Despite the tendency to represent itself as an autonomous institution, the Italian school system is connected at various levels to the social, cultural and political background which it belongs to. Teachers and students bring inside the classrooms their ideas about different minority groups and about the place they should hold in a desirable society. I shall argue that the idea of intercultural exchange, frame of the policies of interaction in school contexts, may in practice be realized as a multicultural attitude which entails the risk to emphasize and naturalize difference and to foster hidden forms of exclusion. I shall also point out that the spreading of more open racist discourses is a phenomenon that calls for further ethnographic research.

**Keywords:** education, second generation, multiculturalism, differences, racism.

Il presente contributo ha lo scopo di offrire alcuni spunti di riflessione per ulteriori ricerche in un ambito che in Italia è comunemente ritenuto aperto e accogliente nei confronti degli stranieri: le istituzioni scolastiche. Il gran numero di iniziative promosse negli anni, così come la *vulgata* istituzionale, tende a mostrare la scuola come fronte avanzato di un processo d'integrazione che qui sarebbe un elemento ampiamente consolidato. Tale affermazione, che è senza dubbio vera se rapportata al contesto sociale e al clima culturale nel suo insieme, nasconde nondimeno numerose zone d'ombra.

Lo studio antropologico dei *setting* scolastici, dei processi di apprendimento, delle modalità e delle pratiche interattive all'interno delle scuole italiane è piuttosto recente e analisi etnografiche

circostanziate all'interno di scuole di diverso grado in differenti città costituiscono un punto di partenza per sondare le dinamiche multilivello che attraversano il complesso universo della scuola.<sup>1</sup>

.Le osservazioni che propongo si basano su esperienze che mi hanno portato a interagire da circa una decina d'anni nel e con il mondo della scuola superiore genovese di I e II grado, scuole medie situate nel centro della città e in zone adiacenti e istituti superiori professionali ubicati sia nel centro che nel ponente cittadino. Non solo in qualità di ricercatrice impegnata in una ricerca etnografica di tipo più intensivo,<sup>2</sup> ma incarnando diversi ruoli e pertanto perseguendo intenzionalità non sempre solo conoscitive: docente supplente, operatrice all'interno di sportelli indirizzati ad alunni stranieri, famiglie e insegnanti nei quartieri di Marassi e San Fruttuoso ed educatrice di ragazzi migranti. Ho inoltre condotto delle interviste non strutturate e approfondite a ragazzi stranieri, in particolare di origine marocchina, che frequentano la scuola superiore. Altre a studenti oggi iscritti all'Università, giovani che si impegnano per cercare di superare una sorta di "scoglio" che tende a relegarli in posizioni subalterne che tradiscono l'esistenza di persistenti asimmetrie per certi versi speculari alle difficoltà di acquisizione e di pieno riconoscimento della cittadinanza. Cosiddette "seconde generazioni" la cui presenza, nell'immaginario degli autoctoni, continua a essere legata in prima istanza al lavoro, soprattutto quello faticoso e/o scarsamente qualificato che è in genere rifiutato dalle "nostre" nuove generazioni (Ambrosini 2004, 1-53).

Molti di questi giovani di origine straniera, le cui aspirazioni sono in linea con i propri coetanei, prediligono in realtà autodefinirsi "nuovi cittadini", esprimendo in tal modo una resistenza a forme di categorizzazione esterna e la necessità di espletare doveri e rivendicare diritti entro una dinamica di integrazione non solo economica, ma sociale, culturale e politica.

Gettare i presupposti per una convivenza alla cui base esistano forme di coesione sociale trasversali a una presunta appartenenza "etnica" diviene pertanto una sfida ineludibile in un'ottica lungimirante rispetto alle trasformazioni in atto nella società.

La scuola è un luogo chiave per raggiungere tale obiettivo. Occorre pertanto domandarsi quali siano le dinamiche e i vissuti in gioco nell'interazione tra nuovi o potenziali "neo-cittadini" e compagni di scuola, docenti o personale deputato a vario titolo alla promozione dell'intercultura, termine indubbiamente ambizioso, il cui declinarsi nella realtà avviene talvolta secondo linee contraddittorie.

Ed è proprio a un atteggiamento interculturale che si è ispirata, almeno in linea teorica, la politica scolastica, attraverso una serie di circolari che hanno ribadito la centralità di tale concetto. Già a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, con l'espandersi dei fenomeni migratori, la scuola si è occupata dell'accoglienza in classe degli alunni di origine migrante optando per l'inserimento degli allievi con cittadinanza non italiana all'interno di classi scolastiche normali, mentre già la circolare ministeriale 26/07/1990, n. 205 ha introdotto il concetto di educazione interculturale, sponsorizzato altresì da quelle successive, quale forma di prevenzione e contrasto all'intolleranza e al razzismo: "*L'educazione interculturale avvalorata il significato di democrazia, considerando che la "diversità culturale" va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto, l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme*".<sup>3</sup>

Tali propositi si sono intrecciati con riforme scolastiche che parallelamente hanno avviato un processo di decentramento dei poteri, sicché oggi spetta alle singole scuole la gestione della

---

<sup>1</sup> Cfr: Gobbo, F., 2007, a cura di, *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, Cisu; Simonicca, A., a cura di, 2011, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma, Cisu.

<sup>2</sup> Cfr: Notarangelo C., 2011, *Tra il Maghreb e i carruggi. Giovani marocchini di seconda generazione*, Roma, Cisu.

<sup>3</sup> Circolare ministeriale 26/07/1990, n. 205, ([http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205\\_90.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html)).

programmazione didattica e l'attivazione di progetti seppur a fronte di risorse economiche sempre più limitate. Ma più significativamente tali alti obiettivi si sono delineati in concomitanza al dilagare di un senso comune e di atteggiamenti da parte dell'opinione pubblica italiana tendenti a imputare le cause della crisi sociale e delle paure collettive a coloro che sono etichettati come "immigrati". Secondo Dal Lago *"nemici simbolici (che assorbono i bisogni più disparati di ostilità) e strutturali, necessari per la formazione di identità, di quel 'noi' che oggi si esige a destra o sinistra"* (Dal Lago 1999,11).

I migranti, bersaglio principale delle forme attuali di razzismo, subiscono dagli autoctoni, indipendentemente dalle filiazioni politiche, un processo continuo di etnicizzazione che ribadisce e consolida gerarchie e cesure: *"quasi sempre etnici sono gli altri, che discostandosi dalla norma della società dominante e della cultura maggioritaria, sono percepiti come differenti,... non conformi alla norma nazionale"* (Rivera 2001, 125).

Alle collettività etnicizzate e reificate in "comunità" viene simultaneamente attribuita un'identità fissa e stereotipata che in parte ostacola e lede il diritto soggettivo ad autodefinirsi ponendo come prioritaria l'affiliazione ereditata a discapito delle altre e trascurando il fatto che nascere in un determinato *background* sociale non è frutto di una scelta (Sen 2008, 158).

La disponibilità della scuola ad accogliere gli studenti con origini o cittadinanza non italiana in un limbo sociale e normativo, che rappresenta un'ipotetica parentesi prima dell'ingresso in una dimensione adulta caratterizzata da un sistema sociale improntato a marcare, non sempre in termini appropriati, le differenze, sembra essere la strategia prescelta nel rispettare gli impegni propri della Convenzione sui diritti dell'infanzia ratificata dall'Italia nel 1991. Consuetudine che si assume il compito di gestire la parentesi dell'infanzia e dell'adolescenza senza occuparsi dell'integrazione dell'individuo nel complesso del suo percorso di vita. Possiamo pertanto domandarci, sulla scorta del titolo di un testo pubblicato alcuni anni or sono, se si tratta di "allievi in classe e stranieri in città" (Giovannini 1996) o di integrati nella minor età e discriminati nella vita adulta.

Evidenti meccanismi cognitivi, sociali e politici inducono a costruire l'immagine dello straniero come soggetto non desiderato o, nei casi più estremi, come nemico, ostacolando su più piani l'integrazione sociale. Divengono così rilevanti, sotto questo aspetto, non unicamente le politiche culturali, ovvero di riconoscimento; più ampio significato è rivestito da quelle sociali connesse a lavoro, abitazione e sanità, politiche decisive nel perpetuarsi delle disuguaglianze o nella possibilità di postulare dei processi di redistribuzione che garantiscano una maggiore equità.

Pertanto, una risposta positiva alle precedenti domande rappresenterebbe già un risultato apprezzabile e il raggiungimento degli obiettivi di una politica scolastica che oggi si delinea come autoreferenziale. Ma una risposta positiva non è possibile a fronte dei presupposti stessi che sottendono tale scelta operativa e al casuale utilizzo delle poche risorse disponibili.

Negli ultimi due decenni, il consolidarsi e lo strutturarsi in Italia dei fenomeni migratori hanno indotto una trasformazione evidente in ambito scolastico. L'anno scolastico 2010-2011 ha visto sui banchi più di 710.000 alunni con cittadinanza non italiana, il 7,9% della popolazione scolastica complessiva. Circa 153.500 alunni stranieri frequentano la scuola secondaria superiore, ma abbastanza significativamente quasi l'80% di essi risulta essere iscritto in istituti professionali o tecnici.<sup>4</sup>

All'interno della scuola, dopo una prima fase "d'emergenza", durante la quale si considerava prioritario alfabetizzare gli alunni di recente migrazione, si è passati a un panorama più composito che, accanto ai minori recentemente ricongiunti, vede in costante aumento il numero di studenti nati in Italia da genitori stranieri, ma privi della cittadinanza italiana, e di ragazzi nati all'interno di

---

<sup>4</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Ufficio Statistica, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano 2010/2011, 2011 (<http://www.pubblica.istruzione.it>).

nuclei familiari misti. Si tratta di bambini e ragazzi nei cui vissuti è presente la dimensione del “viaggio”, pur in misure differenti e con modalità difformi, e la rielaborazione di numerose appartenenze frutto di mediazioni e confronti tra diversi riferimenti culturali (Giovannini 2006, 156).

Passando da un primo momento, dove la presenza di un numero esiguo di migranti ha stimolato i docenti più sensibili ad attivare forme di accoglienza improntate all'enfatizzazione dei presunti caratteri distintivi delle diverse culture, si è proseguito verso una fase dove l'estendersi del fenomeno ha indotto all'attivazione di progetti interculturali e di occasioni formative specifiche relative alla proposta di una didattica interculturale e dell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda. La risposta a tali *input* è stata in ogni caso difforme a seconda dei contesti specifici e in relazione a un corpo docente composto da una pluralità di insegnanti con orientamenti e visioni personali rispetto alla costruzione di una società desiderabile, fattori soggettivi che in parte condizionano la prassi didattica e il rapporto con gli studenti.<sup>5</sup>

Il primo elemento che occorre evidenziare è proprio il fatto che la scuola, ovvero i diversi soggetti che in essa operano, non hanno potuto far a meno di confrontarsi con il fenomeno migratorio. A dire il vero il desiderio di “evitamento” non di rado si è manifestato e si manifesta ancor oggi con il non celato auspicio di “contenere” il numero degli alunni migranti iscritti. Auspicio che forme sottili e non esplicite di disincentivazione concretizzano nella prassi quotidiana.

Nel corso della mia esperienza in qualità di educatrice, numerose sono state le occasioni di dover accompagnare dei minori stranieri in parecchie scuole prima di riuscire a effettuare l'iscrizione, e, dopo lunghe attese, di ottenere risposte o risultati solo dopo mediazioni e insistenze o l'intervento più formale di un ufficio della Direzione Regionale per la Liguria a tale scopo preposto, il Cras (Centro Risorse Alunni Stranieri), creato a Genova nel 2000.

Il diritto/dovere di un minore straniero all'iscrizione e alla frequenza della scuola dell'obbligo, pur essendo sancito dalla legge, non è nei fatti così linearmente semplice da esercitarsi. Il desiderio di limitare la presenza di questi alunni è stato in parte legittimato dalle prime circolari ministeriali che imponevano un numero massimo di alunni migranti per classe,<sup>6</sup> limite superato dalle trasformazioni demografiche. Contenimento vagheggiato e auspicato, spesso oggetto di accese discussioni e di accorati richiami anche da parte degli stessi che si dichiarano impegnati sul fronte dell'integrazione. Ma, nonostante sia innegabile l'esistenza di criticità nella gestione di una didattica efficace, fissare un limite del 30% sul numero di alunni con cittadinanza non italiana presenti nelle classi, come stabilito dalla circolare ministeriale n. 2 del 08/01/20107, che pur prevede la possibilità che l'Ufficio Scolastico Regionale possa concedere deroghe in presenza di alunni stranieri nati in Italia, non equivale a desumere l'ovvia conseguenza che questi ragazzi sono un problema e che tale problema è ben lungi dall'essere stato risolto?

A tale proposito Benadusi ha parlato del “dilemma oasi-ghetto” riferendosi a un'ambivalenza semantica, di valori e di procedure, ossia alle divergenti ottiche con le quali si possono interpretare i fenomeni: *“la scuola che accoglie alunni appartenenti a gruppi di minoranza è ‘oasi’, se si guardano le cose da un punto di vista interculturale, usando cioè gli occhiali di una cultura scolastica orientata all'accoglienza dell'altro e alla valorizzazione della diversità, essa può diventare ‘ghetto’ quando si mettono le lenti di una società civile razzista e intollerante”* (2009, 470).

Alle forme “istituzionali” di discriminazione se ne sommano altre, più dirette, che costellano la quotidianità dell'interazione all'interno delle scuole e delle classi, che trasformano stereotipi in pregiudizi e questi ultimi in comportamenti o atti che generano discriminazioni, anche se la

<sup>5</sup> Circolare ministeriale, 26/07/1990, n. 205.

<sup>6</sup> Circolare ministeriale, 08/01/2010, ([http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2010/allegati/cm2\\_10.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2010/allegati/cm2_10.pdf)).

letteratura sulla scuola è stata spesso portata a sottovalutarli considerandoli casi isolati in un ambiente “illuminato” dove di regola, in antitesi alla società nel suo insieme, i fenomeni migratori sono interpretati attraverso chiavi di lettura non semplificate e per questo non considerati in termini esclusivamente negativi<sup>8</sup>. La dimensione professionale dei docenti non è problematizzata ed è generalmente rappresentata come immune da forme dirette o indirette di razzismo (Gobbo 2000, 85-89). Ma la costruzione sociale dello straniero perpetrata da un circolo vizioso che unisce senso comune, iniziative politiche e generalizzazione dei *media* e che considera l’immigrazione sempre più come un problema (Dal Lago 1999; Zanfrini 2004) lascia realmente immuni da tali logiche il corpo docente e il mondo della scuola?

La gran parte degli insegnanti, almeno in linea teorica, ha introiettato la norma antirazzista, ma un’osservazione etnografica attenta può rivelare sfumature inquietanti, non percepite con chiarezza e ancora più difficilmente ammesse, allineando le interazioni che possono aver luogo all’interno di alcune scuole al clima generale del contesto storico e socio-culturale di cui sono parte.<sup>7</sup>

Ripercorrendo i contributi di studiosi le cui teorizzazioni e analisi forniscono strumenti preziosi alla comprensione dei contesti e dei processi educativi informali e formali, Simonicca rileva l’importanza dell’approccio antropologico che mira a scorgere le tracce e i nessi che legano le scuole alle famiglie e ai sistemi di azione sociale e politica nonostante l’autorappresentazione ideologica di istituzione autonoma che la scuola fornisce di se stessa (Simonica 2011, 15-73). Le forme contemporanee di razzismo si configurano principalmente, ma non solo, come rigido multiculturalismo differenzialista, non esente da gerarchizzazioni sempre attive (Balibar 1991, 29-40; Wieviorka 2000, 20-25). Possono inoltre presentarsi camuffate sotto profili impliciti (cfr. Taguieff 1999).

Le differenze culturali assurgono così a nocciolo primario di ogni problema. In un interessante articolo Siebers sostiene: “*multiculturalism has become the global/local theatre in which current problems of social transformation and contradiction are performed. Or does multiculturalism itself constitute the heart of these problems?*” (2004, 300). Tenta infine di ridefinire il concetto di multiculturalismo attribuendogli il significato di “*multiplication of experienced difference*” (*Idem*, 301).

Nell’imporsi di un immaginario multiculturale, la diffusione e la popolarizzazione del termine cultura nell’accezione antropologica hanno avuto effetti parzialmente imprevisi.

L’antropologia e le altre scienze sociali hanno da tempo ripensato tale concezione riconoscendone il carattere dinamico in quanto complesso sociale e storico, così come le sue varieghe interpretazioni e le differenti identificazioni che tale codice può indurre nei soggetti. Al di fuori degli ambiti scientifici, però, il concetto di cultura si è imposto con un significato più rigido configurando una realtà empirica statica e omogenea che condiziona quasi meccanicamente gli individui su cui agisce.

Immaginare un mondo a mosaico, una composizione di culture ed etnie, presupposte quali entità originarie, separate e immutabili, ha un effetto naturalizzante che si dimostra peraltro un risvolto utile ai discorsi neorazzisti che insistono sull’incomunicabilità e sulla nocività della contaminazione culturale. Tale visione frammentaria, che pone più l’accento sulle differenze che sulle similarità, è diffusa altresì presso un ampio numero di persone che invero desiderano distanziarsi inequivocabilmente dal razzismo (Rivera 2001, 75-106; Fabietti 1998, 13-24). In ambito scolastico, tra gli insegnanti e gli studenti non è infrequente questo tipo di attitudine, dettata

---

<sup>7</sup> Per il contesto genovese cfr: Fravega E, Queirolo P., a cura di, 2003, *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Roma, Carocci.

peraltro sia da atteggiamenti costruttivi nelle intenzioni sia da posizioni più dubbie e maggiormente orientate a rimarcare in negativo la differenza di chi è considerato “diverso”.

Nel contesto genovese esistono situazioni in cui docenti sensibili hanno comunque la tendenza a reificare culture ed etnie e, per mostrare la propria disponibilità verso l’Altro, assumono atteggiamenti “buonisti” che hanno ripercussioni notevoli sul vissuto degli studenti. Accade così che posizioni che vorrebbero essere di supposta apertura si concretizzano in comportamenti che reiterano o determinano stereotipi e atteggiamenti inferiorizzanti. Spesso l’accoglienza viene coniugata nell’attenzione per i tratti distintivi delle culture che animano la classe, nella loro enfaticizzazione, nella sovraesposizione degli studenti rispetto alla loro supposta “diversità”, nel ricondurre i comportamenti e/o il rendimento negli studi a caratteri specifici delle culture di appartenenza. Queste semplificazioni e queste letture etnicamente connotate dell’universo classe si trasformano spesso in forme di esclusione operate anche da coloro che, nel tentativo di comprendere e giustificare, limitano le richieste formative scusando lo scarso rendimento degli alunni in ragione delle loro supposte differenze.

Un ragazzo di nome Mohamed si è espresso nei seguenti termini:

*“Alle superiori alcuni professori mostravano un atteggiamento perbenista e io all’epoca ci giocavo sopra. Il docente di chimica, mentre spiegava le lezioni, ogni tanto si fermava per chiedermi se desideravo che parlasse piano, nonostante fossi in Italia da molti anni, e della stessa materia mi veniva alzato il voto solo per il fatto di essere straniero. Altri, per lo stesso motivo, mi richiedevano di meno a livello di rendimento. Oggi, riflettendoci a posteriori, vedendo cosa accade nelle scuole ai ragazzi migranti penso che le conseguenze di un tale atteggiamento siano due: da un lato viene minata, se non distrutta, l’autostima dello studente, che non è più conscio delle proprie potenzialità, pensa di non avere le capacità necessarie per raggiungere risultati con la volontà e l’impegno, di non poter acquisire alte competenze e di aver sempre bisogno di una spinta, dall’altro si possono generare conflitti con i compagni di classe che non accettano di buon grado la pratica dell’innalzamento dei voti, soprattutto quando non sussistono neppure reali difficoltà linguistiche”*<sup>8</sup>

Su questo tema anche Youssef, oggi studente universitario, ribadisce la nocività che può scaturire dal rimarcare le differenze:

*“Nel secondo anno di superiori ho iniziato a conseguire alcuni buoni risultati nello studio e così a migliorare anche l’uso della lingua italiana... Alcuni professori, visto il mio impegno e i risultati che conseguivo, in molti casi, immanzi alla classe, sottolineavano il fatto che avessi risultati più soddisfacenti degli italiani malgrado ‘venissi da lontano’. In quei momenti vedevo negli sguardi di alcuni miei compagni un fastidio che all’inizio passava inosservato, ma che in seguito si sarebbe trasformato in qualcosa di diverso...”*<sup>9</sup>

Questo comportamento “buonista” determina forme di esclusione apparentemente meno violente di quelle definite in senso stretto come razzismo, ma ha conseguenze perniciose nei vissuti personali, impedendo di fatto a chi ne è vittima la possibilità di una contrapposizione psicologica al suo “aggressore”. Il sottolineare le differenze in caso di raggiungimento di buoni risultati può generare conflitti, mentre la condiscendenza, che scusa senza interrogarsi su come sopperire alle incomplete competenze disciplinari acquisite da alcuni studenti stranieri, è alla base di insufficienti preparazioni che, tollerate in maggior misura nella scuola dell’obbligo e più raramente nei primi anni della scuola superiore, diventano ostacoli insormontabili che impediscono il completamento degli studi superiori e il conseguimento di un diploma. Possiamo pertanto domandarci riprendendo le parole di Amartya Sen:

---

<sup>8</sup> Intervista a ragazzo di origine marocchina effettuata il 09-01-2010.

<sup>9</sup> Intervista a ragazzo di origine marocchina effettuata il 16-01-2010.

*“Dobbiamo valutare la bontà di un sistema multiculturale da come ‘lascia in pace’ gli individui di origine culturale differente, oppure da come mette in grado questi stessi individui, attraverso le opportunità sociali di istruzione e partecipazione alla società civile e al progresso politico ed economico del paese, di compiere scelte ragionate?” (2008, 152).*

La pregnanza delle rappresentazioni sociali sui migranti e le interpretazioni in chiave etnica determinano inoltre fenomeni più aperti di esclusione e violenza da parte di coloro che le interpretano come elementi negativi. Uno studio etnografico, condotto alcuni anni or sono all'interno di una scuola catalana, ha esplorato le connessioni esistenti fra le rappresentazioni e i discorsi di stampo etnico e le forme di violenza dirette verso gli studenti di origine africana da parte dei compagni di classe. È emersa un'evidente retorica di esclusione il cui bersaglio erano i “nuovi” immigrati, soprattutto marocchini. Nell'ambiente scolastico, in modo speculare a quanto avveniva all'esterno, il discorso sull'alterità si trasformava in elemento cruciale di un processo di razzializzazione giustificato da una categorizzazione dell'Altro quale “esterno” e difficile da integrare nella scuola e nella società. Le immagini negative nel tratteggiare gli studenti stranieri, condite di stereotipi e pregiudizi omogeneizzanti, erano abbondantemente diffuse sia in guisa di affermazioni riconducibili a forme di razzismo culturale sia attraverso discorsi organizzati attorno al principio che postula una priorità di diritti che spetterebbero ai “nazionali”. Tale retorica incoraggiava e giustificava atti quotidiani di discriminazione e abuso, talvolta violenze fisiche che gli insegnanti attribuivano a una minoranza di studenti percepiti come “razzisti”. Il presupposto degli accadimenti più estremi era però una quotidianità più difficile da decodificare, una prassi che vedeva l'egemonia della rappresentazione negativa dei migranti quale parte di un discorso razzista che si concretizzava abitualmente e diffusamente in dinamiche di non interazione mirate ad isolare gli stranieri. Il discorso razzista, di per sé una forma di violenza, impediva così alle vittime di esercitare il pieno diritto a condividere uno stesso spazio o a relazionarsi positivamente con i compagni di classe (Serra 2004, 433-450).

La violenza verbale insita nel discorso razzista ha conseguenze deleterie, come svela la testimonianza di Youssef, e può essere perpetrata non solo dagli studenti, ma altresì da una minoranza di insegnanti:

*“C'era qualche professore che aveva una tendenza politica abbastanza chiara che in certi momenti, in cui non si controllava, esprimeva con frasi come ‘cose del genere le fai solo qui perché a casa tua non le faresti mai perché ti avrebbero già bastonato’ riferendosi ad alcuni compagni di classe che non erano italiani e che facevano chiasso, cosa che facevano anche i loro compagni italiani... In terza invece un docente si mostrava apertamente razzista, una volta giunse a dire davanti a tutta la classe: ‘il cammello lo hai parcheggiato fuori?’. Sono affermazioni che lì per lì potevano sembrare solo delle battute ma già in quarta, con un altro professore, queste battute iniziarono a prendere un'altra forma. Erano sempre ‘battute razziste’, facendo sempre riferimento alle mie origini e alla mia cultura. Tali battute erano quotidiane. E di conseguenza sdoganarono lo spirito fascista che era nei miei compagni di classe. Con loro passavo sei ore al giorno in classe, amici non ne avevo più, visto che il mio carattere non mi permetteva di reagire spontaneamente, continuai a subire cose come ‘negro di merda’, ‘Perché non vai a suonare i tamburi in Africa?’ ‘A parte l'hascisc che cosa avete?’. Molti professori chiusero un occhio facendo finta di niente concludendo con un semplice ‘Ma smettetela’... Il momento in cui tutto è cambiato di punto in bianco è stata la conclusione del terzo anno, quando ho preso la qualifica con un buon voto. La percezione che ho è che a molti miei compagni di classe desse fastidio che un ‘marocchino’ avesse avuto un voto superiore al loro. Per quanto riguarda i docenti, e qualcuno in particolare, la mia carriera scolastica in quanto straniero e maghrebino si doveva concludere in terza. Dunque in quarta, dove il cerchio iniziava a restringersi e il numero degli studenti diminuiva, la mia presenza era inopportuna. Non era per tutti così, forse solo una minoranza lo pensava, ma la loro voce era alta e incontrastata. Tutto quello che è successo non l'ho mai ‘denunciato’ a nessuno a scuola perché la mia intenzione era quella di finire la quinta e non raccogliere mai il guanto della sfida, era opportuno per raggiungere l'obiettivo”.*

Dalle testimonianze sopra riportate si può desumere che, in alcune circostanze, in qualche modo, i comportamenti assunti dal presunto antirazzista e dal razzista, pur motivati da diversi presupposti e orientati a differenti obiettivi, possono finire per coincidere nei loro effetti, lasciando sovente i soggetti che ne sono vittime di fatto ostacolati a maturare un percorso formativo che, per poter raggiungere risultati apprezzabili, necessiterebbe sia di un rigore formale e di interventi a sostegno di un approfondimento disciplinare e di recupero sia di un ambiente di apprendimento non ostile. Le posture palesemente xenofobe di una parte del corpo docente, sommate all'indifferenza o alla tolleranza di altri verso pratiche discorsive di stampo razzista, rischiano di rendere oggi esprimibili anche in classe atti verbali che in un recente passato erano inconcepibili in forma aperta e palese per timore di essere tacciati di "razzismo".

Youssef conclude dicendo:

*"Osservando il mio caso si può notare che tutto filava liscio, con competizioni e gelosie che caratterizzano qualunque scuola e qualunque classe, ma quando si è stranieri, allora le stesse competizioni e gelosie, grazie a quello che si sente in giro e si vede in televisione, iniziano ad avere un sapore diverso".*

L'opacità di alcune forme di razzismo è resa forse più acuta laddove i processi di adattamento e integrazione da parte dei giovani portano a rivendicare il pieno esercizio dei diritti di cittadinanza, a prescindere dalla nazionalità di origine, con dinamiche che producono uno smussamento dei confini e delle appartenenze, fatto che può generare confusione e nuove forme di discriminazione.

Nelle opinioni di una serie di giovani, in Italia da molti anni e titolari della cittadinanza, che a Genova hanno frequentato la maggior parte del percorso formativo e che sono oggi iscritti all'università oppure l'hanno già terminata, il razzismo si percepisce e rivela in forme sottili e talvolta inattese.

Essi, di provenienza marocchina, albanese e sudamericana, si sono uniti in un'associazione dal nome *Nuovi Profili* assieme a coetanei autoctoni per sperimentare forme di scambio culturale arricchente e promuovere iniziative sociali e politiche volte a incentivare nuove forme di convivenza basate sulla promozione non solo della diversità, ma dei diritti comuni. Alcuni lavorano come mediatori culturali all'interno delle scuole o in centri che hanno l'obiettivo di favorire l'intercultura attraverso una molteplicità di attività e laboratori espressivi con bambini e adolescenti.

L'atteggiamento dei colleghi in tali ambienti ritenuti più "progressisti" non è però sempre conforme ai presupposti che dovrebbero essere alla base di un lavoro cooperativo nella comune intesa di sfrondare gli stereotipi favorendo una lettura complessa delle realtà sociali e culturali.

Diffusa è ancora la prassi di considerare i mediatori come "rappresentanti di specifiche culture", ruolo che non tutti, in particolare chi ha una formazione antropologica, sono disposti a rivestire, volendo attribuire maggiore importanza alle molte affiliazioni che sentono integrate nel Sé e alle competenze diversificate acquisite nel percorso formativo individuale.

Su questo aspetto ritenuto cruciale, un giovane mi ha riferito la sua esperienza nell'ambito di un centro nel quale, dopo anni di collaborazione, era stato invitato assieme ad altri mediatori nella fase progettuale di un certo numero di attività da proporre alle scuole. L'iniziativa, che rivoluzionava la *routine* lavorativa degli operatori che fino ad allora si erano occupati di organizzare laboratori nei quali "i nuovi italiani" fungevano da esecutori, non ha mancato di far emergere conflitti che hanno svelato contraddizioni e pregiudizi radicati. Il nodo del contendere erano delle proposte di modifica che miravano a svincolare l'identità dei mediatori dalle culture di origine collocando le loro plurime identità linguistiche e culturali in un orizzonte più ampio. Ciò al fine di generare dubbi sull'utilità di processi classificatori banalizzanti che hanno per oggetto soggetti



migranti portatori di biografie irriducibili alla sola dimensione culturale, ancor meno a una sola cultura.

Ma l'agire degli "stranieri", riluttanti a fungere solo come esempio positivo della "loro" cultura evidente nei tratti somatici, è stato interpretato come un atto sovversivo, fuori luogo, una provocazione per criticare il lavoro che da lungo tempo veniva portato avanti dai colleghi italiani che, seppur con un livello di istruzione meno elevato, avevano maggior esperienza. La loro presenza lavorativa rischiava pertanto di divenire illegittima portando la controparte a specificare che a fronte del rifiuto di rappresentare le culture d'origine, tanto valeva prendere a lavorare dei "veri" italiani.

Che cosa significa tutto ciò? Sostiene Balibar:

*"la cultura può anch'essa funzionare come natura, in particolare come modo di rinchiudere a priori individui e gruppi in una genealogia, nella determinazione di un'origine immutabile e intangibile"* (1991, p. 34).

L'insieme di discorsi e di pratiche pedagogiche improntati all'intercultura può, nel quotidiano, concretizzarsi semplicemente in un'accezione semplificante di multiculturalità e far emergere, talora involontariamente, processi di folklorizzazione delle culture "etniche" coniugati a una superficiale messa in scena della varietà culturale. In tali casi, nell'intento di favorire la comunicazione e lo scambio, si possono riprodurre stereotipi e luoghi comuni (Rivera 2001, 105).

Nel caso sopra riportato, un approccio culturalista non ha celato in ultima istanza i rapporti inegualitari che intercorrono fra la società maggioritaria e i soggetti percepiti in termini etnici.

A fronte degli stralci di interviste considerati, e di altre situazioni critiche o contraddittorie che ho avuto modo di osservare o delle quali ho raccolto la testimonianza, è legittimo domandarsi se la scuola italiana e più in generale gli ambienti educativi siano realmente immuni da espressioni di razzismo o se tale diffusa rappresentazione non sia semplicemente un'illusione. Sarebbe forse più realistico partire dal presupposto che occorre sondare maggiormente gli ambiti scolastici e le relazioni che maturano quotidianamente fra docenti e studenti e fra pari sotto la spinta di atteggiamenti riconducibili a una molteplicità di dimensioni che si alimentano vicendevolmente, vagliare dunque i processi interattivi altresì negli ambienti che si autorappresentano come più "progressisti" e aperti.

Tra gli obiettivi che l'antropologia si pone attraverso la ricerca vi è il sostenere un utilizzo critico di concetti quali cultura, identità ed etnicità unitamente a una lettura complessa della realtà che ci circonda. Incentivare atteggiamenti riflessivi può allora contribuire a rifuggire da semplificazioni rassicuranti che rafforzano certezze sulle matrici e le conseguenze dell'agire soggettivo.

## **Bibliografia**

Ambrosini, M., 2004, "Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni", in Ambrosini, M., Molina, S., a cura di, *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli: 1-53.

Balibar, E., 1991, "Esiste un 'neorazzismo?'", in Balibar, E., Wallerstein, I., *Razza nazione classe. Le identità ambigue*, Roma, Edizioni Associate: 29-40.

Bauman, Z., 1999, *Voglia di comunità*, Bari, Laterza.

Benadusi, M., 2009, "La scuola già e non ancora interculturale. Memorie e narrazioni dal campo", *Lares*, Anno LXXV, n. 3: 469-504.

- Dalla Zuanna, G., Farina, P., Strozza, S., 2009, *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, Bologna, Il Mulino.
- Dal Lago, A., 1999, *Non – persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Milano, Feltrinelli.
- Fabietti, U., 1998, *L'identità etnica*, Roma, Carocci.
- Fravega, E., Queirolo Palmas, L., a cura di, 2003, *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*, Roma, Carocci.
- Giovannini, G., 1996, *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Milano, Franco Angeli.
- \_\_\_\_\_, 2006, "Scuola, ma non solo: i minori di origine immigrata in Italia", in Chaloff, J., Queirolo Palmas, L., a cura di, *Scuole e migrazioni in Europa. Dibattiti e prospettive*, Roma, Carocci.
- Gobbo, F., 2000, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci.
- \_\_\_\_\_, a cura di, 2007, *Processi educativi nelle società multiculturali*, Roma, Cisu.
- Grillo, R., Pratt, J., a cura di, 2006, *Le politiche del riconoscimento delle differenze. Multiculturalismo all'italiana*, Rimini, Guaraldi.
- Notarangelo, C., 2007, "L'articolazione del progetto e gli esiti", in Nosenghi, C., Berretti, D., a cura di, *Un futuro credibile*, Mpi, Genova, Ufficio Scolastico Regionale per la Liguria.
- \_\_\_\_\_, *Tra il Maghreb e i carruggi. Giovani marocchini di seconda generazione*, Roma, Cisu.
- Ravecca, A., 2009, *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Milano, Franco Angeli.
- Rivera, A., 2001, "Cultura", in Gallissot, R., Kilani, M., Rivera, A., a cura di, *L'imbroglione etnico in quattordici parole chiave*, Bari, Dedalo: 75-106.
- \_\_\_\_\_, 2001, "Etnia – etnicità", in Gallissot, R., Kilani, M., Rivera, A., a cura di, 2001, *L'imbroglione etnico in quattordici parole chiave*, Bari, Dedalo: 123- 151.
- Sen, A., 2008, *Identità e violenza*, Bari, Laterza.
- Serra, C., 2004, "Rhetoric of Exclusion and Racist Violence in a Catalan Secondary School", *Anthropology and Education Quarterly*, 2004, 35, 4: 433-450.
- Siebers, H., 2004, "The management of Multiculturalism: Coming to Terms with the Multiplication of Experienced Difference", *International Journal on Multicultural Societies*, 2004, 6, 2: 300-321.
- Simonica, A., 2011, "Paradigmi di formazione bambina", in Simonica, A., a cura di, *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*, Roma, Cisu.
- Taguieff, P. A., 1999, *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Milano, Raffaello Cortina.
- Touraine, A., 1998, *Libertà, uguaglianza, diversità*, Milano, Il Saggiatore.
- Wieviorka, M., 2000, *Il razzismo*, Bari Roma, Laterza.
- Zanfrini, L., 2004, *Sociologia della convivenza interetnica*, Bari Roma, Laterza.

**Cristina Notarangelo** ha conseguito il titolo di Dottore di Ricerca in Scienze Antropologiche presso l'Università di Torino. Ha insegnato Antropologia Culturale ed Etnologia del Mediterraneo presso l'Università di Genova. Si occupa di fenomeni migratori, in particolare dal Marocco, di "seconde generazioni", di antropologia dell'educazione, di intercultura e multiculturalismo e di razzismo. Tra le pubblicazioni più recenti: *Tra il Maghreb e i carruggi. Giovani marocchini di seconda generazione*, Roma, Cisu, 2011.